



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CENTRO DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

MARIA VIEIRA MONTE FILHA

**O AGIR DO PROFESSOR NO ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS EM
SALA DE AULA DE LÍNGUA MATERNA**

FORTALEZA

2010

MARIA VIEIRA MONTE FILHA

**O AGIR DO PROFESSOR NO ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS EM
SALA DE AULA DE LÍNGUA MATERNA**

Dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará/UFC, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Linguística.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

FORTALEZA

2010

"Lecturis salutem"
Ficha Catalográfica elaborada por
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593
tregina@ufc.br
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

B279r

Monte Filha, Maria Vieira.

O agir do professor no ensino de gêneros textuais em sala de aula de língua materna / por Maria Vieira Monte Filha. – 2010.

140 f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza(CE),17/05/2010.

Orientação: Profª. Drª. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

Inclui bibliografia.

1-LÍNGUA PORTUGUESA – ESTUDO E ENSINO – FORTALEZA(CE).2-LÍNGUA PORTUGUESA – FORTALEZA(CE) – COMPOSIÇÃO E EXERCÍCIOS.3-LÍNGUA MATERNA – ESTUDO E ENSINO – FORTALEZA(CE).4-PRÁTICA DE ENSINO – FORTALEZA(CE).5-AMBIENTE DE SALA DE AULA – FORTALEZA(CE).

I-Leurquin, Eulália Vera Lúcia Fraga, orientador. II-Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III-Título.

CDD(22^a ed.) 469.8007108131

96/10

MARIA VIEIRA MONTE FILHA

**O AGIR DO PROFESSOR NO ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS EM
SALA DE AULA DE LÍNGUA MATERNA**

Dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará/UFC, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada

Aprovada em 17 / 05 / 2010

BANCA EXAMINADORA

Eulália Fraguin

Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin – UFC
(Orientadora)

Antonia Dilamar Araújo

Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo - UECCE
(1º Examinador)

Lívia R. Baptista

Profa. Dra. Lívia R. Baptista – UFC
(2º Examinador)

Aos meus pais, José Flávio e Maria.

Ao meu marido, Luiz Jonatã.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pelo amor e atenção que sempre dedicam aos filhos, incentivando-nos a prosseguir nos estudos;

A minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Eulália Vera Lúcia Leurquin, pelo estímulo, pela orientação sempre pertinente e tranquila, pelo carinho e a confiança com que conduziu este trabalho;

Ao meu marido pelo amor e incentivo dedicados, pela sua ajuda diária;

Aos meus irmãos que sempre me apoiam;

Aos meus queridos sobrinhos que proporcionaram momentos de descontração quando necessitava;

Às Prof^a. Dr^a. Lívia R. Baptista, Prof^a. Dr^a. Luciane Correa e Prof^a. Dr^a. Margarete Fernandes pelas sugestões e contribuições dadas;

Aos amigos e colegas do grupo de pesquisa e do mestrado, que me auxiliaram e enriqueceram as discussões;

À direção da escola em que realizamos a pesquisa e à professora que nos permitiram ter acesso à sala de aula e realizarmos a pesquisa;

Ao CNPq, pelo incentivo à pesquisa e pelo apoio financeiro à realização deste trabalho;

Principalmente, a Jeová Deus pela vida e por todos os seus conselhos.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o agir do professor no ensino de gêneros textuais e o contexto que o envolve. Para atingir esse objetivo, utilizamos como aporte teórico o Interacionismo Sociodiscursivo. (BRONCKART, 1999, 20006, 2008, BRONCKART, MACHADO, 2004) Realizamos uma pesquisa qualitativa, para coleta de dados, fizemos uso de instrumentos da pesquisa etnográfica. O *corpus* é constituído por dez aulas de língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental de uma escola da rede particular de Fortaleza-CE. As produções textuais dos alunos corrigidas pelo professor também fazem parte do *corpus* de nossa pesquisa, assim como o material didático usado durante essas aulas. Através da análise dos dados, concluímos que as orientações do professor para produção textual são desconsideradas durante o estabelecimento dos critérios de correção do texto. Vimos também que é negada, aos alunos, a percepção do caráter dialógico da escrita. Os textos são reduzidos a um objeto de ensino que se confina em si mesmo. As funções sociais da escrita são desconsideradas, proporcionando a realização de uma atividade artificial e simulada.

Palavras-chave: ensino de produção escrita; contexto de produção; agir real.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the teacher's actions during the Textual Genres teaching and its surrounds. In order to achieve this goal, we used Sociodiscursive Interactionism as theoretical support. (BRONCKART, 1999, 2006, 2008, BRONCKART, MACHADO, 2004) We did a qualitative research and for data collection we used ethnographic research tools. The corpus is composed of ten Portuguese Language classes on a sixth grade at a private elementary school in Fortaleza-CE. The students' textual productions are also part of this research's corpus as well the teaching material used during the lessons. Thereby data analysis, we concluded the teacher's writing guidelines were disregarded during the establishment of criteria for text correction. We also noticed that it's denied to students the perception of dialogical nature about writing. The texts were reduced to an education object that confines itself. The social functions of writing were ignored, leading to the realization of an artificial activity and simulated.

Keywords: teaching of writing; context of production; *real acting*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Quadro explicativo com as condições de produção de um texto	42
Figura 2	Gráfico com rendimento da turma nas três etapas concluídas	63
Figura 3	Tabela com as convenções adotadas na transcrição de conversações	65
Figura 4	Tabela com os gêneros estudados durante as aulas gravadas	75
Figura 5	Gráfico com o percentual das respostas à questão seis do questionário	83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
I UM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA BASEADO EM GÊNEROS TEXTUAIS	20
II PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE O AGIR DO PROFESSOR	27
2 UM PANORAMA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	28
2.1 O contexto de produção	38
2.2 O agir do professor	45
III CONTEXTO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	51
3.1 Considerações iniciais sobre a pesquisa e sobre o objeto da pesquisa	51
3.2 Delimitação do universo	57
3.3 Descrição da escola e dos sujeitos da pesquisa	58
3.3.1 Aspectos físicos e pedagógicos da escola	58
3.3.2 Perfil dos professores	60
3.3.3 Perfil dos alunos	62
3.4 Encaminhamentos para coleta de dados e procedimento de análise	63
3.4.1 Instrumentos de coleta dos dados	65
IV ANÁLISE DOS DADOS	70
4.1 Considerações gerais sobre os dados	70
4.2 A aula de língua portuguesa: um espaço de reconstrução de conhecimento; um gênero acadêmico oral	71
4.3 O contexto de produção dos textos produzidos pelos alunos	79
4.3.1 O contexto físico	80
4.3.2 O contexto sociossubjetivo	81

4.4 As orientações para produção escrita em sala de aula	84
4.5 O livro didático como um entorno precedente do agir do professor	92
4.6 Os critérios de correção da produção escrita	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	118
ANEXOS	129

INTRODUÇÃO

A produção de texto assegura aos envolvidos, quem escreve e quem lê, possibilidade de interagir. Reconhecendo a grande importância de saber se comunicar através da escrita para melhor desempenhar o papel de ator social, é relevante questionar a função exercida pela escola, o ensino de língua materna, o agir do professor como formador de produtores de texto.

Desde os anos 80, um novo paradigma de ensino de língua materna vem se constituindo. Conforme Geraldi (1993), esse paradigma busca promover o deslocamento da ênfase sobre a teoria gramatical para as práticas de leitura e produção textual e, assim sendo, o trabalho com textos passa a constituir-se a especificidade da aula de português. Nesse período, a maioria das pesquisas sobre a produção escrita, segundo Lara (1994), concentrava-se em diagnosticar o desempenho linguístico dos estudantes a partir dos textos produzidos, sobretudo a partir de redações feitas em concursos vestibulares. Dentro de um significativo número de pesquisas, destacamos os estudos de Costa Val (1991) e Pécora (1999), porque contribuíram para se repensar a produção textual no ambiente escolar.

A partir da década de 90, o ensino de produção de textos ganha espaço. A noção de gênero textual começou então a ter destaque no âmbito da Academia brasileira tornando-se um assunto de relevância nas discussões acerca do ensino. Por consequência, houve um crescente interesse e uma reorientação nos estudos sobre tipologias textuais. Nos anos 2000, tornou-se visível um interesse ainda maior pelas pesquisas sobre a relação entre gêneros textuais e ensino. Esse interesse pelo ensino a partir de gênero sofreu grande influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Programa Nacional de Livros Didáticos propostas

que investiam no ensino produtivo, com ênfase nos gêneros textuais. Nesse interim, é oportuno dizer que, embora teoricamente o ensino brasileiro apresente esse avanço; na sala de aula, como veremos, ainda precisamos avançar bastante.

Inicialmente para falar sobre um ensino a partir de gêneros é preciso se posicionar quanto à concepção de gênero. Segundo Machado (1999), a concepção de gênero textual é uma noção complexa que tem sido objeto de uma revisão de modo que há várias teorizações possíveis que co-existem e competem entre si. Em nossa pesquisa ancoramo-nos na concepção de Schneuwly e Dolz (2004) para quem os gêneros são vistos como um megainstrumento de ensino/aprendizagem de línguas e se firma em questões relacionadas ao ensino da produção escrita. Posteriormente aprofundaremos essa concepção e suas implicações.

Uma das preocupações dos estudos sobre o ensino da escrita é a aprendizagem dos alunos. Observando o contexto do ensino de produção de textos nas escolas, já se reconhece, há muito tempo, a dificuldade de redigir que os alunos possuem. Os discentes apresentam problemas desde os mais simples como os relacionados ao processo de alfabetização a problemas de organização do texto. Isso tem feito com que professores/pesquisadores questionem essa realidade e desenvolvam pesquisas acerca do assunto. Dentre esses estudos, destacamos, a seguir, alguns deles.

Herrera (2000) desenvolveu uma pesquisa panorâmica sobre produção de textos na escola pública de ensino fundamental e médio. Os dados foram coletados em quatro escolas públicas da região oeste do Paraná. A autora analisou textos produzidos por alunos do ensino fundamental e médio além de documentos que revelavam os procedimentos docentes utilizados no processo de composição textual desses alunos.

Esse estudo focalizou o processo de produção de textos. Seu objetivo, em síntese, foi fazer um diagnóstico generalizado dos problemas encontrados na prática da produção textual nos ensinos fundamental e médio e apontar algumas soluções para essas dificuldades. Conforme dito pela própria autora, o trabalho não tinha como pretensão estudar as causas das dificuldades dos alunos. Consideramos pertinente a existência de estudos que nos proporcionem esse diagnóstico; mas, nossa pesquisa, em contrapartida, busca compreender o processo de produção textual com o intuito de descobrir essas causas.

Dentre os autores que investigaram o ensino da escrita, Menegassi (2003) conduziu uma pesquisa com professores de língua portuguesa, mais especificamente com docentes que atuam no ensino de produção textual nos ensinos fundamental e médio. O autor ressaltou o processo de produção de escrita em sala de aula, com objetivo de enfocar a prática do professor com a escrita como uma relação de trabalho. Dentre as várias fases da pesquisa, foram analisadas as propostas de comandos produzidos pelos professores, a partir da reflexão sobre o emprego dos quatro elementos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a produção de textos escritos - finalidade, especificidade do gênero, lugares preferenciais de circulação e interlocutor eleito.

Ao aprender a construir comandos, refletindo sobre sua constituição, o professor conseguiu compreender um pouco das dificuldades que o aluno apresenta ao produzir um texto, aprendendo, inclusive, a minimizá-las. Além disso, ao colocar-se na situação de aluno, durante a pesquisa, tendo um professor/pesquisador orientando as ações e as reflexões sobre as práticas realizadas, possibilitou-se ao professor o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a produção de textos em sala de aula, encarando-a mais como um processo do que como um produto avaliativo.

Sobre o ensino de produção de textos a partir de gêneros textuais, alguns estudos merecem destaque. Guimarães (2006), em uma pesquisa longitudinal sobre leitura e produção de textos de um grupo de crianças da 3^a à 5^a série do ensino fundamental, desenvolveu uma experiência de ensino com sequências didáticas construídas com base na leitura e produção de gêneros textuais. A análise dessa experiência possibilitou mostrar a eficácia do ensinar/aprender a partir de gêneros textuais apresentando o contexto de produção como um conceito-chave na compreensão e produção de textos.

Foi constatado que, antes da pesquisa, o trabalho com língua materna focalizava, principalmente, os aspectos gramaticais e ortográficos, desvinculados do contexto de produção. Os resultados da análise dos textos dos alunos, ao longo do acompanhamento das turmas, após a aplicação das sequências didáticas correspondentes, revelaram transformações importantes em suas capacidades de linguagem. Esse fato confirma que o ensino se torna mais produtivo quando leva em consideração o contexto de produção.

Também sobre o ensino da escrita, Motta-Roth (2006) realizou um estudo com o objetivo de debater sobre as possibilidades pedagógicas da concepção de gênero textual para o ensino de produção textual. Para isso propôs uma discussão acerca do tratamento dado a essa noção nos Parâmetros Curriculares Nacionais. As reflexões expostas estão ancoradas em dois princípios práticos - o ensino de produção textual depende de um realinhamento conceitual da representação do aluno sobre o que é a escrita, para quem se escreve, com que objetivo, de que modo e sobre o quê; as atividades de produção textual propostas devem ampliar a visão do aluno sobre o que seja um contexto de atuação para si mesmo.

Em suas conclusões, foi visto que o ensino de produção textual com base em gêneros demanda uma descrição detalhada de contextos específicos, também a consideração de elementos linguísticos, que mantêm relação sistemática com

os eventos sociais que desejamos explicar. A autora afirma que, ao aprender os gêneros que estruturam um grupo social com uma dada cultura, o aluno aprende maneiras de participar das ações de uma comunidade. Descobrir como fazer isso consistentemente na sala de aula parece ser o desafio de todos nós.

No âmbito do ensino da produção escrita no nível superior de ensino, ressaltamos os estudos de Assis (2006). A autora examinou as relações entre a ação interventiva do professor nos textos escritos por seus alunos e o processo de inserção desses sujeitos nas práticas discursivas acadêmicas. O *corpus* de análise constitui-se de textos acadêmicos produzidos por alunos de Letras, corrigidos por professores formadores e, posteriormente, reescritos por seus autores com base nessas intervenções. O domínio de investigação desse estudo foi o processo de letramento de estudantes universitários em situações de formação profissional.

Assis (2006) defende que a produção escrita de textos acadêmicos, a qual envolve atividades de retextualização e reescrita, é um expediente de relevância para a formação inicial do professor. Os resultados da investigação comprovaram que o sucesso da reescrita parece estar estreitamente vinculado aos procedimentos de correção utilizados pelo professor, o que significa ver a correção de texto como estratégia metodológica de destaque para o processo de ensino e de aprendizagem da escrita acadêmica.

Concordamos com Menegassi (2003) que, para compreendermos mais sobre o ensino da escrita em sala de aula, é preciso observar como os professores estão realizando essa tarefa tão importante dentro do processo do trabalho do ensino da língua materna. Em nossa proposta de pesquisa, estamos optando por estudar o agir do professor no ensino dos gêneros textuais e o desdobramento deste agir na qualidade do texto produzido em sala de aula. Nessa perspectiva, investigaremos o discurso produzido na sala de aula, situando-nos nas orientações sobre a produção que os alunos devem fazer e nos critérios de

correção do professor a fim de entendermos se há uma relação entre o agir do professor no momento das orientações e o agir dele na hora de avaliar os textos de seus alunos.

Diferentemente dessas pesquisas resenhadas, a nossa investigação se inicia na explicação do professor sobre o conteúdo e a disciplina, continuamos com a análise do livro didático e do guia do professor e concluímos esse estudo no exame dos critérios de avaliação do professor para o texto produzido pelo aluno. Esse percurso decorre da aceitação nossa de o foco de preocupação do ensino da escrita recair no produto final, isto é, no texto.

Acreditamos que o ensino de produção textual é uma atividade de linguagem que se inicia na explicação do professor sobre a produção escrita; segue com a produção feita pelo aluno e se encerra com a avaliação do texto feita pelo professor. Entender esse processo, desconsiderando uma dessas etapas é correr o risco de minimizar o processo do ensino da produção escrita. Por isso optamos por investigar tanto as orientações como os critérios de avaliação.

O interesse em estudar este tema surgiu da observação das dificuldades dos alunos em produzir textos e dos encaminhamentos de orientação para as produções textuais. Enquanto professora do ensino fundamental e médio, sentia-me incomodada com essa situação, as seguintes indagações eram comuns: como os alunos eram orientados à produção? Por que o aluno possui tantas dificuldades ao produzir textos? Que intervenções poderiam ser feitas para melhorar o desempenho deles? É possível realizar um trabalho de correção dos textos de forma que se aperfeiçoem e se tornem escritores competentes da língua?

Tais questionamentos fazem sobressair o papel do agir do professor enquanto um formador de produtores de textos/gêneros textuais; seu trabalho em sala de aula e a produção dos alunos. O agir do professor, em sala de aula, vem

sendo referência de muitas pesquisas. Bronckart (2008) apresenta a pesquisa realizada pelo grupo LAF (Langage, Action, Formation) cujo foco é a análise das ações e dos discursos em situação de trabalho. Nesse estudo, são analisadas as condições de realização de segmentos do agir, em três situações de trabalho, e as produções verbais referentes a tais segmentos do agir.

O número de possíveis questões para o vasto conjunto de dados da pesquisa desenvolvida pelo grupo LAF é bastante elevado. Desta forma, cabe ao professor e/ou ao pesquisador delimitá-las de acordo com seu interesse ou necessidades específicas. No nosso caso, investigaremos um tema bastante relevante na medida em que vai diretamente contribuir para a discussão sobre o ensino da escrita em sala de aula, buscando entender o ensino de gêneros textuais, investigando as etapas envolvidas.

Face ao exposto, consideramos que esta pesquisa se justifica em virtude da necessidade de: 1) compreender o processo do ensino da produção escrita, lançar um olhar para a sala de aula, focalizando o agir do professor e o contexto que o envolve; 2) ter uma visão do ensino em um *continuum*, investigar se há um fio condutor na didática da escrita; 3) ter um maior esclarecimento acerca das referências, condições e problemas vivenciados pelo professor na prática de ensino da produção de gêneros, em um cenário de novas exigências quanto ao ensino da linguagem escrita.

O *corpus* da pesquisa compõe-se da gravação em áudio/vídeo de dez aulas de produção textual do 6º ano do ensino fundamental ministradas em uma escola particular de Fortaleza, das atividades de produção textual da unidade 3 do livro didático utilizado pela professora durante as aulas além do guia do professor, das 35 produções textuais corrigidas pelo professor com caráter avaliativo.

Consideramos também que uma contribuição da nossa pesquisa é exatamente a investigação do trabalho real do professor na didática da escrita, para melhor entendê-lo na sociedade atual. A pesquisa poderá apontar novos olhares para verificar a influência do agir do professor nos alunos e, mais especificamente, nas suas produções textuais.

Por último, acreditamos que essa pesquisa, inspirada no Interacionismo Sociodiscursivo, contribuirá para a Linguística Aplicada, sobretudo, com relação à discussão que vem se construindo no Brasil sobre o papel do professor em sala de aula. Dessa maneira, possibilitará a obtenção de mais elementos para entender os processos envolvidos no ensino/aprendizagem de língua materna.

Esta pesquisa está estruturada em quatro partes além da Introdução, Considerações Finais, Referências e Apêndices. Nos dois primeiros segmentos desta dissertação, apresentamos as bases teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo que serviram para a análise dos nossos dados, também apresentamos a concepção de gênero presente nesse aporte teórico e sua relação com as proposta de ensino. Na terceira parte, tratamos da metodologia de pesquisa, justificando sua escolha em função dos objetivos pretendidos, apresentamos a delimitação do universo, a descrição da escola e dos sujeitos da pesquisa, o procedimento de coleta e o tratamento que foi dado ao *corpus*.

Na quarta parte dessa dissertação, apresentamos a análise e a interpretação dos dados em seis seções relacionadas às perguntas de pesquisa. Inicialmente fizemos considerações acerca dos dados, em seguida, analisamos a aula de língua portuguesa considerando-a como um espaço de reconstrução de conhecimento e um gênero acadêmico oral. A seguir, efetuamos a análise das categorias, a saber, o contexto de produção dos textos produzidos pelos alunos; as orientações para produção escrita em sala de aula; o livro didático como entorno precedente do agir do professor e os critérios de correção da produção escrita. Nas Considerações Finais, retomamos as conclusões levantadas na parte

anterior – Análise dos dados, apresentamos possíveis contribuições desta pesquisa e apontamos sugestões para futuras investigações. Encerramos com as Referências que nos serviram de base e com os Apêndices e os Anexos.

I UM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA BASEADO EM GÊNEROS TEXTUAIS

A presente pesquisa objetiva investigar o agir do professor ao ensinar gêneros textuais. Para alcançarmos esse objetivo, analisamos conjuntamente as orientações do professor para a produção textual, as atividades propostas pelos autores do livro didático e a correção do professor das produções produzidas pelos alunos.

Por defendermos o ensino de língua tendo como suporte o gênero textual, acreditamos que é importante realizar uma reflexão sobre o documento de referência para Educação Nacional, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCN). O objetivo dessa parte de nossa dissertação é exatamente realizar tal reflexão.

Os PCN foram elaborados com o objetivo de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras, levando em consideração o respeito pelas diversidades regionais e culturais existentes no país. Os Parâmetros de Língua Portuguesa configuraram-se como síntese dos avanços conquistados nas últimas décadas, a partir das discussões a respeito das diferentes propostas para o ensino de língua portuguesa.

Por meio da linguagem, os indivíduos se comunicam, têm acesso às informações, expressam e defendem pontos de vista. Assim a escola, ao ensinar língua portuguesa, assume para si a responsabilidade de contribuir para assegurar aos seus alunos o acesso ao saber da fala e da escrita necessários para

se tornarem capazes de interpretar os diferentes textos que circulam, de assumir a palavra, de produzir textos eficientes nas mais diversas situações. Nessa perspectiva, os PCN de língua portuguesa constituem-se uma referência para contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de sua prática.

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

Para alcançar esse objetivo, a proposta dos Parâmetros é fundamentar o ensino da língua materna - oral ou escrita - no texto.

Não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos (letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases) que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (PCN 1998, p.23 - Ensino Fundamental)

A linguagem, nos PCN, é concebida *como processo de interação*. O falante ao fazer uso da língua está realizando ações, atuando sobre o interlocutor. Essa concepção leva em consideração o contexto, ou seja, a linguagem é um lugar de interação comunicativa através da produção de efeitos de sentido entre interlocutores em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico.

Quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões, da relação de afinidade e da grande familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos.

A vida social contemporânea exige que cada um de nós desenvolva habilidades comunicativas que possibilitem a interação participativa e crítica no mundo, de forma que possamos tentar intervir positivamente na dinâmica social. O conhecimento sobre práticas discursivas e sociais torna-se, consequentemente, um pré-requisito para que ingressemos nessa dinâmica com menos ingenuidade e mais capacidade de prever, perceber, produzir e negociar sentidos por intermédio da linguagem. Tal comunicação só é possível por meio da interação discursiva, que é feita por diferentes gêneros textuais. Assim, cada atividade humana é articulada por um determinado gênero.

Sendo assim, o trabalho com gêneros em situação de ensino se configura como um dos vetores dos PCN e a possibilidade de identificação, ao menos, dos principais gêneros que estão presentes na atualidade e que ocorrem nas diversas situações reais pertencentes aos contextos nos quais os alunos estão inseridos, irão permitir-lhes a compreensão da língua/linguagem como movimento concreto e não como uma abstração suspensa e imóvel, descontextualizada que se traduz nas tarefas escolares mediadas por textos fragmentados, incompatíveis com os propósitos dos parâmetros. O estudo de gêneros contribui de forma positiva para a visão de linguagem como uso, pois leva em conta os usos e funções pertinentes numa situação comunicativa. O ensino de língua portuguesa deve ser pautado nessa perspectiva, por isso, os PCN esclarecem que o trabalho deve partir dos gêneros.

Na verdade, conforme Schneuwly; Dolz (2004), na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, uma vez que toda forma de comunicação cristaliza-se em formas de linguagem específicas. A particularidade da situação escolar reside no fato que torna a realidade bastante complexa. Ocorre um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem.

O gênero, nessa visão, é compreendido como uma ferramenta com a qual é possível exercer uma ação linguística sobre a realidade. Nossas ações linguísticas cotidianas são sempre orientadas por um conjunto de fatores que atuam no contexto situacional: quem produz o texto, qual é o interlocutor, qual a finalidade do texto e que gênero pode ser utilizado para que a comunicação atinja plenamente seu objetivo. Enquanto um instrumento semiótico que permite a um só momento a compreensão e a produção de textos, o gênero atua como um elemento mediador, servindo de suporte para a aprendizagem e o uso da linguagem pelos indivíduos dentro de cada formação social específica. Schneuwly e Dolz defendem a tese que o gênero é um megainstrumento:

Poderíamos construir uma metáfora: considerar o gênero como um "megainstrumento", como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.28)

Para esses autores, o gênero é um megainstrumento, pois age com um organizador global que funda a possibilidade de comunicação devido ao seu caráter intermediário e integrador e possibilita a estabilização dos elementos formais e rituais das práticas de linguagem. Desta forma, fazemos uso de gêneros textuais que nos foram transmitidos sócio-historicamente. Isso não

significa ser impossível transformar esses gêneros ou criar outros, de acordo com as novas necessidades de interação verbal que surgem historicamente.

Para Schneuwly e Dolz (2004), o gênero tem uma dupla função: prefigura e viabiliza as ações de linguagem, atuando tanto como instrumento de ação verbal bem como um instrumento de conhecimento. O uso de uma ferramenta resulta em dois efeitos diferentes de aprendizagem: por um lado, amplia as capacidades individuais do usuário; por outro, aumenta seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada.

Para o ensino/aprendizagem, esse modo de conceber gênero faz com que o aluno não apenas esteja preparado para as eventuais práticas linguísticas, mas também possa compreender a realidade e tenha uma participação social como cidadão. O ensino de produção textual, por essa perspectiva, entende que o resultado é mais satisfatório quando se põe o aluno em contato com uma verdadeira diversidade textual. É necessário que se tenha contato com os diferentes gêneros textuais os quais circulam socialmente. Schneuwly e Dolz (2004) propõem que a aprendizagem deva se dar *em espiral*, isto é, que os gêneros sejam periodicamente retomados, aprofundados e ampliados conforme a série, o grau de maturidade dos alunos e suas habilidades linguísticas.

Assim os autores sugerem a elaboração de uma didática específica para o ensino da produção textual, que busque integrar o aspecto da diversidade de textos e situações autênticas de comunicação à elaboração de uma progressão de ensino/aprendizagem e de instrumentos pedagógicos destinados ao trabalho sistemático com os gêneros na escola. Esse objetivo, segundo eles, será alcançado se os alunos forem colocados em interação com situações de comunicação mais próximas possíveis de situações verdadeiras e significativas para eles, além de estarem em contato com diferentes gêneros e sequências textuais, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Na proposição de sequências didáticas para o trabalho com os gêneros textuais, os modelos de gênero não se constituem no ponto de partida das atividades de ensino. Uma sequência didática é estruturada de modo que, inicialmente, os alunos são convidados a produzir um texto dentro de um projeto desenvolvido pela classe e a partir de uma situação de comunicação com os parâmetros bem definidos. Depois dessa produção inicial e do levantamento de problemas e dificuldades vivenciadas pelos alunos no ato da escrita, inicia-se o trabalho, sistemático e conjunto entre professor-aluno e aluno-aluno, do modelo didático de gênero. Enfatizamos que esse projeto deve ser construído levando em consideração a realidade da sala de aula e suas necessidades.

É preciso também reconhecer que as intervenções formalizadas pelo professor desempenham um papel central, em particular, para o processo de apropriação de gêneros. O professor precisa promover uma explicitação do conhecimento implícito sobre o gênero a ser trabalhado a fim de facilitar sua aprendizagem e possibilitar o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias na sua produção, a saber, capacidade de ação – adaptar-se às características do contexto e do referente; capacidade discursiva – mobilizar modelos discursivos e capacidade linguístico-discursiva – dominar operações psicolinguísticas e unidades linguísticas.

As propostas de ensino mais recentes, que atribuem à produção de texto um papel nuclear no processo de ensino/aprendizagem em sala de aula, tentam criar situações autênticas de uso de gêneros textuais diversos e/ou simular situações que se aproximem dos contextos de circulação dos gêneros tomados como objeto de ensino. Buscam com isso reproduzir na escola, ainda que parcial e artificialmente, a relação intrínseca que cada gênero tem com o contexto sociocomunicativo em que surgiu e se desenvolveu historicamente. Essas propostas enfatizam a necessidade de levar para a escola uma grande diversidade de gêneros textuais, a partir de textos reais, e de explorar didaticamente as

características dos diversos gêneros e a relação entre uns e outros. Essas propostas têm ampla circulação nas discussões acadêmicas e nas orientações dos documentos oficiais, conforme ilustramos.

Os PCN significam, enfim, uma alternativa para o ensino produtivo de língua portuguesa. Mas ainda estamos bem distante desse ensino proposto neste documento. A parte que segue da dissertação apresentará o quadro teórico que nos servirá de referência para um ensino que muito se aproxima de uma prática a que almejamos.

II PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE O AGIR DO PROFESSOR

Antes de apresentar os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa, precisamos esclarecer um ponto bastante pertinente, a saber, a interação aluno e professor. Nesta investigação, não vamos analisar o tipo de interação existente, no entanto, pelo fato de se tratar de uma pesquisa em sala de aula de língua portuguesa e pelo fato de considerar o dizer do professor, achamos importante informar que a relação interpessoal professor e aluno se dá verticalmente e que a distância vertical é essencialmente dissimétrica.

Essa interação é considerada como desigual devido ao papel social que cada um assume. Geralmente, é representada da seguinte maneira – informação, resposta e avaliação. (KERBRART-ORECCHIONI, 2006, 2003, 2001). No entanto, vimos, em nossos estudos, muitas vezes, uma ruptura completa dessa composição. Sobre tais situações, veremos posteriormente.

Neste momento apresentamos o aporte teórico dessa pesquisa, ressaltando nossas categorias de análise: conjuntos de observáveis, contexto de produção que envolve os mundos representados e o conteúdo temático, dimensões do agir do professo (o entorno precedente e o real). Mostraremos a relevância da opção que fizemos dentro do quadro teórico, tendo em vista nossos objetivos e

questionamentos e considerando a situação do nosso objeto de pesquisa – o ensino de gêneros textuais em sala de aula.

1. UM PANORAMA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Com a proposta do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD), Bronckart (1999) pretende trazer para a Academia mais que uma ciência linguística, psicológica ou sociológica, ele apresenta uma corrente da *ciência do humano*. Isto se deve ao fato de o ISD, conforme o autor, aceitar todos os princípios fundadores do Interacionismo Social que contesta a divisão das Ciências Humanas/Sociais em múltiplas disciplinas – divisão essa consequente de uma epistemologia positivista.

Um dos princípios do Interacionismo Social é a articulação das Ciências Humanas, assim como o ISD propõe. Para o Interacionismo Social, o estudo da construção do pensamento consciente humano precisa ser realizado paralelamente ao da construção do mundo dos fatos sociais. Os processos de socialização e individualização são duas vertentes indissociáveis do desenvolvimento humano.

O ISD pode ser considerado como uma variante e, ao mesmo tempo, um prolongamento do Interacionismo Social. Um dos postulados do ISD é que as práticas de linguagem situadas são os principais instrumentos do desenvolvimento humano tanto em relação às capacidades do agir quanto aos conhecimentos/saberes. A especificidade de tal corrente é postular que o problema da linguagem é central e decisivo para a *ciência do humano*.

A linguagem humana, no ISD, é percebida em duas dimensões. Na primeira dimensão, é considerada como constitutiva do psiquismo especificamente humano, ou seja, está relacionada aos mecanismos de construção das experiências individuais do homem em interação social. Na segunda dimensão, a linguagem é constitutiva das relações sociais por fornecer um ponto de vista contextual e social das experiências humanas. Essa visão sobre a linguagem é respaldada pelas teorias derivadas de uma psicologia orientada pelos princípios epistemológicos do Interacionismo Social, conforme já citamos.

Essa noção de linguagem para nós é muito importante, porque a maior parte da coleta de nossa pesquisa acontece em uma sala de aula, quando o professor explica como o aluno deve produzir seu texto. Mesmo as explicações ocorrendo coletivamente, a apropriação das informações é processada “individualmente”. Questionamos a crença que existe de que, desde as explicações, os alunos entendem da mesma maneira.

Segundo Bronckart (1999), a língua apresenta dois aspectos, a saber, um interno (regras fonológicas, lexicais e morfossintáticas) e um externo (ações de linguagem, condições de produção dessas ações e seus efeitos no meio humano). Reconhecemos a dupla face da língua e focalizamos um dos aspectos para analisar o agir professoral, o contexto de produção e os conjuntos de observáveis nos textos produzidos pelos alunos, considerando os gêneros ensinados.

Todo texto, conforme Bronckart (1999), é objeto, primeiramente, de um procedimento de observação que busca informações sobre três conjuntos de observáveis. Tais observáveis podem ser de ordem *semântica*, *léxico-sintática*, *paralinguística*. A ordem *semântica* inclui o conteúdo referencial semiotizado no texto, os índices referentes ao contexto e à forma como o autor se situa em relação a esse contexto. A ordem *léxico-sintática* envolve as modalidades de codificação lexical, categorias e regras gramaticais mobilizadas pelo texto. A leitura inicial ou procedimento de observação de um texto escrito permite identificar unidades semióticas como imagens, quadros, esquemas; a ordem

paralinguística refere-se a essas unidades chamadas de paratextuais bem como os procedimentos supratextuais de formatação (títulos, paragrafação) e também de relevo (negrito, itálico, sublinhado).

Portanto, a elaboração de um texto implica, necessariamente, escolhas relacionadas à seleção de mecanismos linguístico-discursivos e, consequentemente, de modalidades de realização, isto é, os gêneros textuais. Desta forma, os textos orais ou escritos se manifestam sempre num ou outro gênero. Assim um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a compreensão como para a produção de textos.

Na medida em que objetiva investigar os efeitos das práticas de linguagem sobre o desenvolvimento humano, o ISD adota uma concepção de organização dos textos, ou seja, uma elaboração de modelos de análise: modelo das condições de produção do texto (contexto de produção e conteúdo temático) e modelo da sua arquitetura interna. A noção de texto, nessa perspectiva, designa toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada cujo objetivo é produzir efeito de coerência no destinatário. De acordo com Bronckart (2008), os textos são:

os correspondentes empíricos das atividades languageiras, produzidos com os recursos de uma língua natural. Eles são *unidades comunicativas globais*, cujas características compostionais dependem das propriedades das situações de interação e das atividades gerais que comentam, assim como das condições histórico-sociais de sua produção. Assim, os textos se distribuem em múltiplos *gêneros*, que são socialmente *indexados*, isto é, reconhecidos como pertinentes e/ou adaptados a uma determinada situação comunicativa. (BRONCKART, 2008, p. 113)

A análise de textos, proposta pelo ISD, é *descendente* (das atividades sociais para as atividades verbais, destas para os textos e seus componentes linguísticos). Essa análise possibilita identificar regularidades independentes do contexto, operações relacionadas com o contexto e particularidades dos

paradigmas da língua natural que foi utilizada e, consequentemente, regularidades pertencentes ao texto.

Para Bronckart (1999), a organização de um texto é como um folhado constituído por três camadas superpostas: a *infra-estrutura geral do texto*, os *mecanismos de textualização*, os *mecanismos enunciativos*. Apresentamos a seguir, resumidamente, as principais características dos três extratos do folhado textual.

A *infra-estrutura geral do texto* é considerada o nível mais profundo, comprehende o plano geral do texto, os tipos de discurso, tipos de sequências. O *plano mais geral* do texto "refere-se à organização do conjunto que comprehende o conteúdo temático; mostra-se visível no processo da leitura e pode ser codificado em um resumo". (BRONCKART, 1999, p.120).

Dentro da situação de produção, encontramos o *contexto de produção* e o *conteúdo temático* que consiste no conjunto das informações que estão explicitamente contidas em um texto, apresentadas pelas suas unidades proposicionais (ou semânticas). Assim como os parâmetros do contexto, essas informações que constituem o *conteúdo temático* são representações interiorizadas do agente produtor do texto. São conhecimentos que vão variar de acordo com suas experiências vividas, seus conhecimentos prévios de mundo, que estarão disponíveis em sua memória e que serão atualizados no momento da ação de linguagem.

Uma observação a ser feita sobre o modo de organização desses conhecimentos no momento da textualização é a seguinte - tais conhecimentos são armazenados na memória dos agentes de maneira compartimentada, lógica e hierarquizada, enquanto que a organização desses conhecimentos, no texto, deverá ser linearizada e sucessiva no tempo. Devido a essa linearidade, os conteúdos temáticos são organizados em sequências articuladas aos mundos

discursivos, o que vai indicar uma organização textual constitutiva de sequências e de tipos de discursos com o objetivo de dar conta do encadeamento das estruturas semânticas.

O *plano mais geral* depende do gênero ao qual o texto pertence, da natureza de seu conteúdo temático, de suas condições externas de produção. Essa estruturação esquemático-formal do texto pode assumir formas de nível de complexidade variável, pois, em alguns casos, o texto apresenta um plano fixo; e, em outros casos, um plano ocasional (próprio a um texto singular, isto é, a um texto que apresenta alterações provenientes da reestruturação de um gênero para atender às exigências de uma dada situação comunicativa).

Os *tipos de discurso* são formas de organização linguística, em número limitado, com as quais são compostos, em diferentes modalidades, todos os gêneros textuais. Bronckart (1999) explica que os mundos discursivos se combinam em dois grandes grupos, são eles: os da ordem do expor e os da ordem do narrar. Esses dão origem a quatro mundos discursivos: mundo do expor implicado, mundo do expor autônomo, mundo do narrar implicado e o mundo do narrar autônomo. A partir da construção dos mundos discursivos, o autor propõe a existência de quatros *tipos de discurso* - discurso interativo, discurso teórico, relato interativo, narração.

Os textos também apresentam as *sequências textuais*: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal, conforme Adam (1992 *apud* Bronckart 1999). As sequências constituem modelos abstratos prototípicos que atuam como representações das propriedades superestruturais canônicas dos textos que circulam numa dada cultura. O agente/produtor apreende esses modos de planificação de linguagem que se desenvolvem no interior do texto, progressivamente, pelo meio social e cultural em que vive.

Assim, as *sequências* são produtos organizados dos conhecimentos

disponíveis na memória que serão acionados tendo como motivação as representações que o sujeito/produtor faz dos seus interlocutores e os efeitos de sentido que deseja produzir nestes. Deste modo, as *sequências* assumem formas linguístico-estruturais resultantes da decisão interativa do agente em relação à situação de linguagem.

Os *mecanismos de textualização* envolvem a conexão, coesão nominal e coesão verbal que conferem coerência temática ao texto. A *conexão* contribui para marcar as grandes articulações da progressão temática e é realizada por um subconjunto de unidades chamadas de organizadores textuais, a saber, conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais e segmentos de frases.

A *coesão nominal* tem a função de introduzir os temas e/ou personagens novos e de assegurar sua retomada ou sua substituição no desenvolvimento do texto. As unidades que realizam esses mecanismos são chamadas de anáforas e podem ser pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos, também alguns sintagmas nominais. A *coesão verbal* assegura a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto e é essencialmente realizada pelos tempos verbais. Entretanto, essas marcas morfológicas aparecem em interação com outras unidades que têm valor temporal (advérbios e organizadores textuais).

Os *mecanismos enunciativos* contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, explorando as *vozes* e as *modalizações*. Ao produzir seu texto, o autor cria um (ou vários) mundo(s) discursivo(s), cujas regras de funcionamento são diferentes das do mundo empírico em que está inserido. A partir desses mundos são distribuídas as vozes que se expressam no texto. Esses mecanismos ajudam a identificar as *vozes* presentes no texto, ou seja, os diferentes posicionamentos ou julgamentos dentro de um texto e deixam claro de quem é a responsabilidade do que está sendo dito no texto (autor do texto, personagens, a sociedade etc.).

As *vozes dos personagens* são as que procedem de seres humanos ou entidades humanizadas, por exemplo, animais em fábulas, que participam das ações ou acontecimentos ligados ao conteúdo do texto. Quanto às *vozes sociais* se originam de personagens, grupos ou instituições sociais que não participam internamente do texto, mas, ao serem citados, avaliam algum aspecto do texto. A *voz do autor* procede diretamente da pessoa que está escrevendo e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar certos aspectos do que é dito no texto. Tais mecanismos também apontam as diferentes avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) do autor sobre o conteúdo do texto. Podemos perceber claramente em expressões como: em minha opinião, eu acho, concordo, infelizmente. Essas avaliações são importantes para a interpretação do texto, por seus leitores.

As *modalizações* são avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático – os tempos do verbo no futuro do pretérito, os auxiliares de modalizações (poder, se preciso, dever etc.), um subconjunto de advérbios (certamente, sem dúvida, felizmente etc.), certas frases impessoais (é evidente que, é possível que etc.). De forma geral, as *modalizações* têm por finalidade traduzir os diversos comentários ou avaliações formuladas pelas vozes enunciativas através de marcas linguísticas, como advérbios, verbos ou locuções de diversos tipos. Elas podem ser divididas em quatro tipos: lógicas ou epistêmicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

As *modalizações lógicas* expressam o julgamento de valor de verdade, apresentando as proposições do texto como (in)certas, (im)possíveis ou (im)prováveis, e são marcadas normalmente por verbos como *dever* e *poder*. As *modalizações deônticas* expressam uma avaliação do que é dito à luz dos valores sociais presentes no texto, apresentando os fatos como socialmente permitidos, desejáveis ou necessários, são frequentemente marcadas por verbos ou locuções do tipo *dever*, *ser necessário* e *ser obrigatório*, entre outros.

As *modalizações apreciativas* se relacionam à avaliação ou ao julgamento de aspectos do conteúdo temático do texto, são representadas, por

exemplo, pelos verbos *gostar*, *apreciar* e *odiar*. Finalmente, as *modalizações pragmáticas* se referem à explicitação da responsabilidade de algum elemento que compõe o conteúdo temático com respeito às suas ações, intenções, motivos e capacidades de ação. Elas são representadas, por exemplo, por verbos como *poder* e *saber*.

Após essa breve apresentação dos três extratos do folhado textual, é importante entendermos o processo pelo qual uma pessoa produz um texto. Segundo o ISD, é necessário analisar três parâmetros: a situação de ação de linguagem, a ação de linguagem e o empréstimo do intertexto¹. Os gêneros textuais são de número ilimitado e estão disponíveis na sociedade, formando o conjunto de intertexto - textos que são partilhados por indivíduos nas formações sociais contemporâneas, que são deixados por gerações anteriores para serem atualizados nas interações verbais.

A escolha efetua-se a partir de um confronto de parâmetros que o agente produtor do texto estabelece, de acordo com a situação de ação de linguagem em que ele se encontra, com suas representações dos mundos físico e sociosubjetivo. Apesar de o empréstimo se inspirar em modelos já existentes, não temos uma representação idêntica de tais modelos, visto que os valores do contexto sociosubjetivo e do conteúdo temático de uma ação de linguagem são sempre novos.

Dentre as diversas atividades humanas, a atividade de linguagem em ambiente social desempenha um papel central, pois ela é que leva o desenvolvimento humano na direção de um pensamento consciente. Conforme Schneuwly e Dolz (2004), a atividade de linguagem sempre se origina nas situações de comunicação funcionando como uma “interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação-comunicação”. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.73)

¹ Segundo Bronckart (1999), o intertexto é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes e são construídos sócio-historicamente. O intertexto posteriormente passou a ser chamado de **arquitexto**.

Para o ISD, não é possível dar conta de análises da linguagem rejeitando as dimensões sociais e verbais da atividade, para isso, é preciso definir e identificar as unidades propriamente sociológicas das unidades propriamente psicológicas, de modo a conceitualizar suas interações. Assim é a atividade nas formações sociais que constitui o princípio explicativo das ações imputáveis a uma pessoa. As ações de linguagem dos indivíduos particulares são desenvolvidas no quadro dessa atividade social de linguagem e no quadro da formação social.

A noção de ação de linguagem integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, uma vez que um determinado agente, ao empreender uma interação verbal, estará sempre lançando mão destes dois parâmetros. A ação de linguagem pode ser considerada, então, como uma base de orientação a partir da qual o agente produtor de um texto empírico deverá tomar um conjunto de decisões.

A ação de linguagem apresenta-se sob duas formas: a) situação de linguagem externa: composta pelas características dos mundos formais; b) situação de linguagem interna: representações do agente-produtor sobre esses mundos, tais como o agente as interiorizou. É justamente a ação interiorizada que vai influir sobre a produção de um texto empírico.

A ação de linguagem desenvolve-se em dois níveis. No primeiro nível – sociológico – pode ser considerada como uma porção da atividade de linguagem de determinado grupo, recortada por mecanismos gerais das avaliações sociais e imputadas a um indivíduo. No segundo nível – psicológico – como o conhecimento disponível em um indivíduo particular das diferentes facetas da sua própria responsabilidade na intervenção verbal. É, neste último nível, que Bronckart (1999) define a noção de ação de linguagem. Uma ação de linguagem consiste na produção, compreensão, interpretação e/ou memorização de um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos.

Em síntese, podemos definir atividade de linguagem e ação de linguagem da seguinte forma:

O ISD define **atividade de linguagem** como um fenômeno coletivo de elaboração e prática de circulação de textos, cujo objetivo é estabelecer uma compreensão do contexto e das propriedades das atividades em geral. Quanto à noção de **ação de linguagem**, o ISD a define como uma parte dessa atividade, cuja responsabilidade é imputada a um ato singular. (BALTAR, 2007, p.147)

A ação de linguagem integra as representações dos parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente as mobiliza quando realiza uma intervenção verbal. Essas ações estão intimamente ligadas à utilização das formas comunicativas que se encontram em uso em certa formação social, ou melhor, à utilização dos gêneros de texto.

Como já afirmamos no início, nesta primeira parte, apresentamos a teoria que serve de base para esta pesquisa, a saber, Interacionismo Sociodiscursivo. Consideramos o ISD importante para nosso estudo uma vez que o ensino de produção textual é uma atividade de linguagem que se inicia na explication do professor sobre a produção escrita; segue com a produção feita pelo aluno e se encerra com a avaliação do texto feita pelo professor que pode ser realizada de forma sistemática e contínua. Apresentamos a nossa primeira categoria de análise - os *conjuntos de observáveis*. É nosso interesse investigar se o professor, ao ensinar produção textual, contempla as questões semânticas, linguísticas e paralinguísticas que estão implicadas no texto, em cada gênero. Para isso, analisamos as explicações do professor quanto à atividade de produção de texto. A seguir, abordaremos nossa segunda categoria.

1.1 O contexto de produção

Dentro do constructo teórico do ISD, o contexto de produção, para essa pesquisa, é bastante relevante, porque reconhecemos que um agente, ao produzir um texto, encontra-se em uma situação de ação de linguagem que requer “representações dos três mundos: dos parâmetros objetivos; dos parâmetros socioassubjetivos; da situação de ação de linguagem e dos conhecimentos disponíveis no agente” (Bronckart, 2006, p. 146). Assim não podemos analisar o agir do professor desconsiderando o contexto de produção no qual está inserido.

Bronckart (1999), com base nos estudos de Vygotsky (2001) e Bakthin (1992), propõe o conceito *contexto de produção*. A grande tese vygotskiana é de que o percurso do desenvolvimento intelectual do sujeito vai do social para o individual. Vygotsky (2001) ressalta a origem social do funcionamento mental, bem como reconhece a importância da mediação do outro e do signo no processo de desenvolvimento intelectual, visto que, na perspectiva do Interacionismo Social, o uso da linguagem realiza-se em interações sociais e culturais concretas.

Bakthin (1992) demonstra o valor do contexto ao enfatizar o caráter dialógico de toda enunciação, isto é, não existe enunciado isolado, fora de um contexto de produção, todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que os sucederão. A estrutura da enunciação é determinada pela situação social mais imediata e pelo meio social mais amplo. O conceito de dialogismo possibilita perceber as condições de produção bem como o papel do destinatário. O autor afirma que a palavra é “tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato que se dirige a alguém”. (BAKTHIN/VOLOSHINOV, 1997, p.113).

Nessa perspectiva, o destinatário é fundamental para a definição do enunciado, pois determina a sua configuração, fornece material linguístico-

discursivo para o próprio discurso do agente/produtor. O outro não é visto como um ouvinte passivo, ele é participante ativo da interação em jogo, o locutor espera dele uma resposta, uma compreensão ativa. Para Bakthin (1992), a situação de produção e os participantes dão forma à enunciação. Além dos parceiros da interação, o contexto de produção, para o autor, incluem a esfera (onde ocorrerá a interação – delimita o contexto da situação com suas marcas sociais, culturais e ideológicas), o tema e o objetivo da interação (querer-dizer do locutor).

Para Bronckart (1999), o *contexto de produção* pode ser definido como:

O conjunto dos parâmetros que exercem influência sobre a forma como um texto está organizado.(...) Esses parâmetros estão reagrupados em dois conjuntos: o primeiro refere-se ao mundo físico e o segundo, ao mundo social e ao subjetivo. (BRONCKART, 1999, p. 93).

Bronckart (1999) ao se referir aos mundos representados teve como referência os estudos de Habermas (1989). Esse autor, ao explicar o agir comunicativo, afirma que ele é constitutivo do social e os signos revelam representações negociadas que se estruturam em configurações de conhecimento – mundos representados. O autor define tal agir da seguinte maneira:

O agir comunicativo pode ser compreendido como um processo circular no qual o ator é as duas coisas ao mesmo tempo: ele é o iniciador, que domina as situações por meio de ações imputáveis; ao mesmo tempo, ele é o produto das tradições nas quais se encontra, dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria. (HABERMAS, 1989, p.166)

O *contexto de produção* contempla os mundos físico e sociossubjetivo. Esse mundos formais são conjuntos de representações sociais que o agente tem internalizado dentro de si. Assim percebemos que eles constituem o contexto específico da ação de linguagem. Bronckart (2008) conceitua tais mundos formais/ representados da seguinte forma:

Os *mundos representados* ou *mundos formais* são produtos de operações de descontextualização e de generalização (tais como descritas por Piaget) que se aplicam aos textos e aos conhecimentos que eles veiculam. Sob efeito dessas operações, determinados conhecimentos são abstraídos dos contextos socioculturais e semióticos locais e se organizam em sistemas de representações coletivas que tendem à universalidade. Esses mundos formais apresentam diferentes modalidades de organização lógica e, de acordo com Habermas, propomos a hipótese de que eles são de três tipos: o mundo objetivo, o social e o subjetivo. (BRONCKART, 2008, p.113).

Quando o agente/produtor engaja-se em uma ação de linguagem, ele irá, inicialmente, mobilizar representações sobre os mundos – físico, social, subjetivo. Ele criará uma base de orientação para sua ação de linguagem, tendo em vista um contexto específico de produção a partir da qual uma série de decisões serão tomadas, dentre as quais, escolher o gênero mais apropriado à situação de comunicação, os tipos de discurso, os mecanismos de textualização, os mecanismos enunciativos, dentre outros.

As representações relativas ao mundo material ou físico da ação constituem parâmetros objetivos, ou seja:

- a) o lugar de produção – local físico em que o texto é produzido;
- b) o momento de produção – tempo em que o texto é dito ou escrito;
- c) o emissor (ou locutor) – pessoa que produz o texto, que pode ser oral ou escrito;
- d) o receptor (ou destinatário, ou interlocutor) – pessoa que recebe o texto.

Para o ISD, a produção de texto também se inscreve no quadro das atividades de uma formação social, ou seja, no quadro de uma forma de

interação comunicativa que une o mundo social e o mundo subjetivo. Essa formação social, envolvida na produção textual, implica na representação do mundo social (normas, valores, regras etc) e do mundo subjetivo (imagem que o autor faz de si ao agir). Cria-se então um mundo sociossubjetivo.

As representações referentes à dimensão sociossubjetiva da ação verbal, ou seja, o tipo de interação, os papéis sociais dos interlocutores e o objetivo constituem mais especificamente:

- a) o lugar social – instituição social em que o texto é produzido (escola, família, interação informal, palanque etc.);
- b) a posição social do emissor – papel social desempenhado pelo produtor de texto (pai, professor, aluno, diretor etc.);
- c) a posição social do receptor do texto – papel social desempenhado pela pessoa que recebe o texto (professor, colega, chefe de repartição etc.);
- d) o objetivo – efeito que o locutor pretende produzir no destinatário.

Não podemos confundir os parâmetros do mundo físico e do mundo sociossubjetivo. Dessa forma, quando tratamos de emissor/receptor, estamos nos referindo aos organismos que produzem ou recebem um texto, ou seja, à representação física desses parâmetros do contexto de produção. Quando tratamos de enunciador/destinatário, estamos referindo-nos ao papel social assumido pelo receptor e pelo emissor.

Bronckart (1999) esclarece que a entidade emissor (pessoa física) e enunciador (pessoa social) pode ser denominada e simplificada pela expressão agente/produtor. Neste sentido, descrever uma ação de linguagem do

agente/produtor significa identificar os valores precisos que são atribuídos por ele a cada um dos parâmetros do contexto de produção e ao chamado conteúdo temático. Assim, ao produzir o texto, o agente-produtor constitui uma base de orientação para ação da linguagem, compreendida por dois níveis simultâneos - o sociológico – formado pelo nível psicológico, composto pelas operações de textualização e pelos parâmetros contextuais (físicos e sociais), que constituem o objetivo deste trabalho.

Vejamos o esquema proposto por Bronckart (2006) acerca das condições de produção de um texto.

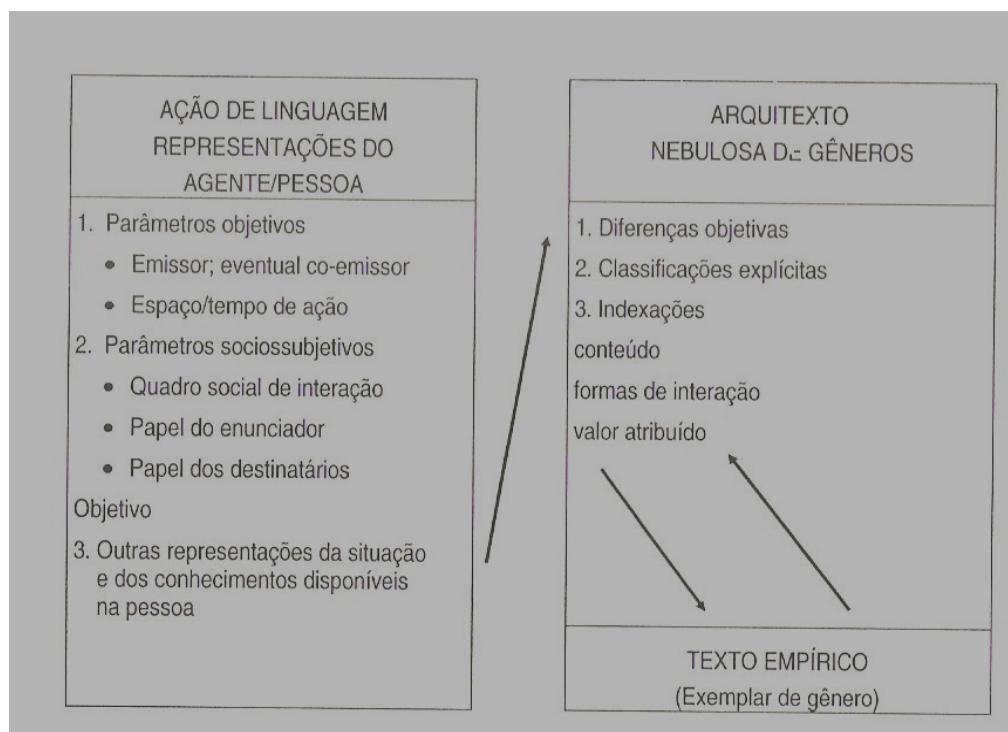


Figura 1 – Quadro explicativo com as condições de produção de um texto (BRONCKART, 2006).

Quando um agente vai produzir um texto, ele se encontra em uma situação de ação de linguagem. Essa situação só é possível devido às representações que esse agente construiu para si mesmo dos mundos. Podemos visualizar os parâmetros no primeiro retângulo do quadro. O agente também dispõe de um conhecimento do arquitexto de sua comunidade verbal e dos modelos de gêneros nele disponíveis (segundo retângulo). Segundo Bronckart (2006), esses modelos de gênero disponíveis podem ser apreendidos “não só em função de suas propriedades linguísticas objetivas, mas também em função das etiquetagens e das classificações das quais se tornaram o objeto e em função das indexações sociais das quais são portadores”. (BRONCKART, 2006, p.147)

As representações relativas à situação da ação de linguagem e aos conhecimentos que o agente possui a respeito do tema (dos mundos físico, social e subjetivo) e dos gêneros determinam o que será expresso no texto. Assim, o estudo do texto deve considerar o *contexto de produção*, não só por sua interdependência com os fatores externos e as características textuais, mas também pelos efeitos que o texto exerce sobre seus leitores e intérpretes.

Na análise do *contexto de produção*, o pesquisador pode fazer apenas hipóteses sobre essas representações específicas de que o agente dispõe de si e do quadro comunicativo no qual o evento está inserido. Bronckart (1999) alerta que, em princípio, o pesquisador não tem acesso direto a essa situação, mas pode formular hipóteses sobre ela. Exatamente por isso, as relações entre uma situação de ação e um texto empírico nunca poderão representar um caráter de dependência direta ou mecânica.

Assim como o analista, o leitor também não poderá ter acesso à representação exata desses parâmetros envolvidos na produção textual, mas buscará, em seus conhecimentos internalizados do mundo formal e na materialidade linguística, as pistas que permitirão refazer parte do *contexto de produção*, permitindo a construção de novos sentidos para o texto escrito.

Na produção de um texto, além da mobilização dos parâmetros requeridos para a formação do *contexto de produção* (mundo físico e mundo sociossubjetivo), o autor também mobiliza as representações sobre o mundo na escolha do conteúdo temático que será verbalizado nos textos.

O conteúdo temático de um texto pode ser definido como o conjunto de informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são trazidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural.(...) assim como os parâmetros do contexto, as informações constitutivas do conteúdo temático são representações construídas pelo agente-produtor. (BRONCKART 1999, p. 97).

Esse conteúdo temático constitui-se de um conjunto de experiências armazenadas que revelam o conhecimento de mundo do autor. Para que o processo de interação verbal se concretize, é preciso que autor e leitor compartilhem desses conhecimentos acumulados. O autor do texto, dentro de um repertório de possibilidades, mobiliza, na escolha de um gênero, os parâmetros definidores do contexto de produção e do conteúdo temático.

Considerando que o foco de nossa pesquisa é o trabalho do professor, seu agir ao explicar a atividade de produção, entendemos que o *contexto de produção* é bastante relevante. É importante se ter em mente o contexto no qual determinado discurso ou texto foi produzido para que haja uma compreensão dos objetivos do sujeito. De acordo com essa abordagem, ao eleger uma determinada forma de semiotização ou de colocação em discurso, o agente/produtor o faz em função de seus objetivos e interesses específicos, considerando o efeito que pretende produzir em seu destinatário. Ao investigarmos o *contexto de produção*, poderemos formular hipóteses sobre esses objetivos e compreendermos o ensino da produção escrita. Por fim, passaremos agora a tratar do *agir*, tendo como foco o agir do professor em sala de aula de ensino de produção de texto. Apresentaremos também a nossa última categoria denominada *entorno precedente*.

1.2 O agir do professor

Inicialmente, é importante dizer que os termos *agir*, *atividade* e *ação* são heterogêneos e variados. Portanto, o termo *agir* ou *agir - referente* é utilizado “em sentido genérico, para designar qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou de vários seres humanos, e, portanto para dar nome ao ‘ dado’ que podemos observar”. Esse agir pode, em determinados contextos econômicos, constituir-se como um trabalho que “implica diversos tipos de profissionais e cuja estrutura pode ser decomposta em tarefas”. (BRONCKART, 2006, p.213)

Então, visto que o termo *agir* foi proposto como “neutro”, no sentido de que, apenas a partir da análise, receberá conotações diversas dependendo da posição que o protagonista do texto ocupar, os termos *atividade* e *ação* recebem um estatuto interpretativo. Desta forma, Bronckart (2008) define-os da seguinte forma.

Atividade designa uma leitura do agir que envolve dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível coletivo, e *ação* designa uma leitura do agir que envolve essas mesmas dimensões mobilizadas no nível das pessoas em particular. Desse modo, não mantemos a acepção ergonômica corrente do termo “atividade” (segundo a qual atividade seria “o que fazem, pensam e sentem os trabalhadores”), acepção essa que substituímos pelo termo *conduta* e, do mesmo modo, substituímos a expressão corrente curso de ação” por “curso do agir”. (BRONCKART, 2008, p. 121).

Ora, conforme podemos observar tanto *atividade* como *ação* envolvem dimensões motivacionais e intencionais. A principal diferença entre os dois conceitos está no nível que cada um deles mobiliza, atividade, coletivo e ação, por sua vez, mobiliza o nível das pessoas particularmente. Bronckart e Machado (2004) fazem algumas distinções importantes em cada um desses planos, a saber, no *plano motivacional* entre determinantes externos e motivos; no *plano da intencionalidade*, entre finalidades e intenções; no *plano dos recursos para o agir*, entre instrumentos e capacidades. Para esses autores:

No plano motivacional, distinguimos os *determinantes externos* do agir, que são de origem coletiva, de natureza material ou da ordem das representações sociais, e os *motivos*, que são as razões de agir interiorizadas por uma pessoa particular. No plano da intencionalidade, distinguimos as *finalidades*, que são de origem coletiva e socialmente validadas, e as *intenções*, que são as finalidades do agir interiorizadas por uma pessoa particular. No plano dos recursos para o agir, distinguimos os *instrumentos*, que podem ser *ferramentas concretas* ou *modelos para o agir*, disponíveis no ambiente social, das *capacidades*, que são os recursos mentais ou comportamentais atribuídos a uma pessoa particular. (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 155)

Em relação aos seres que intervêm no agir, Bronckart (2008) também propõe distinções entre *actante*, *ator* e *agente*. *Actante* é utilizado para qualquer pessoa implicada no agir sem nenhuma atribuição interpretativa, já *ator* e *agente* são usados no plano interpretativo. Usa-se ator “quando as configurações textuais constroem o actante como sendo a fonte de um processo, dotando-o de capacidades, motivos e intenções; e o termo *agente*, quando nenhuma dessas propriedades é atribuída por essas configurações textuais ao *actante*”. (BRONCKART, 2008, p.121)

Para a espécie humana, segundo Bronckart (2007), é necessário distinguir um agir não verbal (agir geral) e um agir verbal (agir de linguagem). Essas duas maneiras de agir (geral e de linguagem) mantêm uma relação de reciprocidade e de trocas constantes. O agir geral é constituído de atividades coletivas “que organizam as interações dos indivíduos com o meio ambiente” (BRONCKART, 2006, p. 138). Elas são diversificadas e se transformam ao longo da história em razão das necessidades de sobrevivência do homem e dos instrumentos disponíveis no social.

O agir de linguagem é a atividade de linguagem em uso. Na dimensão social, este tipo de atividade serve para criar normas, valores, bem como para planejar, regular e avaliar as atividades coletivas. Ela possibilita, na dimensão individual, a apropriação e a interiorização da linguagem. Esse conceito do agir de linguagem favorece a interpretação do agir do homem no contexto, sempre localizado no tempo e no espaço, constituído de atividades sociais (história,

cultura, trabalho, economia etc) e de atividades individuais (pensamento consciente e subjetividade).

O agir da linguagem (texto) ao ser criado é permeado de valores históricos e socioculturais que dão origem aos gêneros de determinada língua. O agir de linguagem é agir no texto. Dessa forma o homem, ao proferir um texto, reflete as atividades coletivas (econômicas, sociais e interativas da sociedade) e as ações individuais de quem fala ou escreve. Portanto o texto, como entidade coletivamente constituída, não pode ser estável, porque os contextos social, histórico e linguístico, em determinado tempo e lugar, condicionam o discurso e as formas de interação.

Dentro dessa perspectiva, Bronckart (2006) considera o trabalho como eixo central da existência humana, isto é, uma das formas de agir da espécie humana. A atividade de ensino tem sido considerada como um trabalho e suas características passaram a ser objeto de pesquisas tanto de caráter didático como científico. Na nossa pesquisa, investigamos exatamente essa forma do *agir*, ou seja, o trabalho do professor em sala de aula. Resultados acerca desse tipo de trabalho evidenciam “a especificidade desse trabalho e, sobretudo, a sua relativa **opacidade**, isto é, a dificuldade de descrevê-lo, caracterizá-lo e, até mesmo, de simplesmente “falar dele”. (BRONCKART, 2006, p.204)

O trabalho do professor é amplamente dependente do uso da linguagem, que se manifesta em diferentes gêneros discursivos. Conforme Lacoste (*apud* NOUROUDINE, 2002), a relação trabalho/linguagem configura-se em três modalidades: a *linguagem sobre o trabalho*, a *linguagem no trabalho* e a *linguagem como trabalho*. Essa distinção é útil do ponto de vista metodológico e também se torna produtiva sob o olhar epistemológico. A *linguagem como trabalho* funciona como parte legitimada da atividade. Na relação linguagem/trabalho, nem toda prática de linguagem terá uma utilidade imediata na realização da atividade de trabalho. A linguagem *no trabalho* não participa diretamente da atividade em que se concretiza uma intenção de trabalho. A

linguagem *sobre* o trabalho seria uma espécie de interpretação do próprio trabalho. Essa posição implica a análise de dois tipos de dados do ponto de vista metodológico. Segundo Bronckart; Machado (2004), os dados são:

(...) de um lado, das ações e dos textos produzidos no interior de uma situação de trabalho *stricto sensu* (*linguagem no/como trabalho*); de outro, dos textos produzidos em situações mais *externas*, sobretudo, dos textos que prescrevem, planejam e interpretam as ações desenvolvidas na situação de trabalho *stricto sensu* (*linguagem sobre o trabalho*). (BRONCKART; MACHADO, 2004, p.136)

Segundo Bronckart (2006), a análise do trabalho envolve quatro dimensões – *trabalho real, prescritivo, interpretado pelos actantes* e, por último, *trabalho interpretado por observadores externos*. A segunda dimensão – trabalho prescrito – posteriormente passou a ser chamada de *entorno precedente do agir*, pois, conforme Bronckart (2008), os textos ou documentos possuem outras finalidades além de antecipar as formas de agir. Vejamos a seguir em que consiste cada uma dessas dimensões:

A primeira dimensão analisada é o **trabalho real**, dos **comportamentos** verbais e não verbais que são produzidos durante a realização de uma tarefa; a segunda dimensão é a do **trabalho prescrito**. Ela é abordada com base na análise de **documentos prefigurativos** oriundos das instituições ou empresas, que visam planificar, organizar e regular o trabalho que os actantes devem realizar; a terceira dimensão é a do **trabalho interpretado pelos actantes**, que é abordado no quadro da análise de entrevistas: entrevistas anteriores à realização da tarefa e entrevistas posteriores a essa realização; a quarta dimensão é a do **trabalho interpretado por observadores externos**. Ela é abordada a partir da análise dos textos de descrição do trabalho real produzidos pelos pesquisadores. (BRONCKART, 2006, p.216)

Bronckart e Machado (2004) apresentam procedimentos de como analisar o agir nos textos. Em textos prescritivos (*linguagem sobre o trabalho*), os autores identificam menções a um agir – prescritivo, a um agir – fonte e a um agir – decorrente.

Nossa pesquisa focaliza a primeira dimensão, isto é, o trabalho real do professor. Analisamos os comportamentos verbais produzidos no momento da realização da tarefa. Pesquisamos principalmente a *linguagem como trabalho*. Ora, se as práticas construídas discursivamente durante as aulas por professores e alunos em suas atividades concretas, revelam o modo como o ensino é desenvolvido, acreditamos que é observando essas práticas em situações reais de sala de aula que vamos procurar entender esse processo de ensino. A compreensão dessa dimensão torna-se, pois, essencial a nossa pesquisa. Mas, ao analisar o livro didático de língua portuguesa, podemos dizer que o entorno precedente ao agir do professor é relevante para nós assim como o é o trabalho interpretado por observadores externos; já que consideramos as transcrições das aulas.

Conforme Nouroudine (2002), há três níveis de *linguagem como trabalho*. No primeiro, o protagonista dirige-se aos envolvidos em uma atividade executada; no segundo, refere-se às falas que o trabalhador dirige a si próprio como orientação; no terceiro nível, expressa-se um pensamento simultâneo ao fazer, sem necessariamente, passar pelo recurso da palavra.

Os métodos de análise mudam em relação à dimensão do agir e ao gênero textual, há métodos próprios para gêneros de textos escritos, assim como existe uma metodologia própria para analisar as produções verbais orais em situação de trabalho. Abreu – Tardelli (2006) propõe um conjunto de categorias para dar conta da análise de todos os tipos de textos: textos da fonte do agir, prefigurativos do agir, em situação de trabalho, avaliativo do agir, tanto orais como escritos. A autora, baseada em Bulea; Fristalon (*apud* ABREU-TARDELLI, 2006) e em suas próprias análises, explicita cada tipo de agir e os elementos linguísticos que cada agir mobiliza. Conforme a autora, os tipos de agir são o agir – situado, o agir – canônico, o agir – evento passado e o agir - experiência.

O agir situado é “contextualizado na proximidade do espaço-tempo com a situação presente, colocando em cena os elementos que antecedem o agir e os elementos do agir que está para acontecer”. (ABREU-TARDELLI, 2006, p.61). Já o agir – canônico não se apresenta contextualizado. Ele é apresentado através do destaque das características próprias da prática do agente como um modelo teórico do agir.

Desse tipo de registro de agir, os contextos, o professor e o aluno são indefinidos. Segundo a autora, o agir – canônico parece se embasar em uma espécie de lógica interna à ação ou por referência a uma norma. O agir – evento passado é “uma história ilustrativa do agir de que se fala. O grau de contextualização é forte, o locutor faz um apelo a uma situação anterior, relacionando-a com os elementos do contexto”. (ABREU-TARDELLI, 2006, p.63)

O quarto tipo de agir, conforme Abreu – Tardelli (2006), é o agir – experiência. Ele “incide sobre dimensões pessoais implicadas internas e próprias à prática do agente; representa também o fruto de uma forma de sedimentação de agires realizados por outros e reapropriados pelo agente”. (ABREU-TARDELLI, 2006, p.63). Cada um dos tipos de agir apresenta elementos organizadores que os distinguem entre si.

Em nossa pesquisa, estamos analisando o agir do professor. Por essa razão, consideramos o agir como uma categoria relevante, porque possibilita lançarmos um olhar para o ensino da produção escrita compreendendo o papel exercido pelo professor neste contexto. Com isso, fechamos o quadro teórico desta investigação e passamos a tratar da metodologia utilizada.

III CONTEXTO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta etapa da Dissertação, nosso objetivo é apresentar de maneira mais próxima da situação real o desenho de nossa investigação. Por esse motivo consideramos alguns elementos, tais quais: caracterização de nossa pesquisa; delimitação do tema; descrição do cenário e dos sujeitos; encaminhamentos para coleta de dados e procedimento de análise.

3.1 Considerações iniciais sobre a pesquisa e sobre o objeto da pesquisa

Enquanto professora de língua portuguesa, nos níveis Fundamental e Médio, constatamos o quanto é difícil para o aprendiz se comunicar através da escrita. As causas para essa inabilidade são muitas. Interessou-nos, nesse trabalho, focalizar as orientações do professor para entender se elas, de fato, assumem um papel de relevância no momento da produção. Além disso, queríamos conhecer os critérios de avaliação dos textos, a fim de saber se o professor considerava suas orientações ao avaliar o texto de seu aluno.

Como aluna da disciplina Estágio de Docência em Linguística I no Mestrado, atuando em Estágio de Ensino de Língua Portuguesa, mais uma vez, deparávamos com a situação da produção do aluno da Educação Básica. Desta vez, assumindo o papel de professor formador. É justamente no entrelace desses papéis que nos localizamos para tratar da produção escrita do aluno do Ensino Fundamental.

Acompanhando o professor em formação, percebemos que a explicação dele sobre como produzir o texto tem um papel importante para o aluno no momento da sua produção escrita. A partir dessa constatação, realizamos nossa pesquisa a fim de analisar o agir do professor na sala de aula de língua materna, especialmente, nas aulas cujo principal objetivo é a produção de textos.

Nosso trabalho está localizado na linha de pesquisa Linguística Aplicada. Trata-se, como citado antes, de uma pesquisa qualitativa. Um dos objetivos da pesquisa qualitativa é entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. Conforme Bortoni – Ricardo (2008), o pesquisador, nesse tipo de pesquisa, possui interesse em um processo situado em um determinado ambiente e deseja saber como os atores sociais participantes desse processo o percebem.

Dentro da pesquisa qualitativa, há a pesquisa etnográfica, estudo de caso, pesquisa fenomenológica, entre outras. Nossa pesquisa se aproxima da etnográfica quando:

- a) os dados são gerados em situação natural;
- b) a preocupação maior, durante a análise, no processo e nos significados são atribuídos pelos participantes;
- c) a interferência do pesquisador é assumida na construção do objeto de pesquisa;
- d) o processo de análise é indutivo.

Conforme Rockwell (1989), ao se utilizar a etnografia no campo educacional, não se deve aceitá-la como uma simples técnica, mas sim tratá-la como uma opção metodológica no sentido de que todo método implica uma teoria. Os propósitos essenciais da etnografia são documentar em detalhe o

desenrolar de um evento que seja cotidiano para os participantes e identificar os significados atribuídos a esse evento tanto por aqueles que participaram, quanto por aqueles que observaram.

Quando o estudo se concentra em uma análise detalhada do registro da interação que ocorre nos eventos educacionais, tem-se a chamada “microetnografia”. Esse registro pode ser em áudio e/ou vídeo. A microetnografia é considerada a etnografia que mais contribuiu para o entendimento dos fenômenos educacionais.

Para Moreira e Caleffe (2006), o objetivo da pesquisa etnográfica na educação é descrever, analisar e interpretar um segmento da vida social de um grupo e como isso se relaciona com a educação. A aplicação desse modelo de investigação ao âmbito educacional pode contribuir para elucidar questões relacionadas à compreensão do processo de ensino e de aprendizagem em uma realidade particular e isso sem perder a dimensão maior na qual esse processo se insere e se dá. Assim, pautados nessas questões acerca da pesquisa qualitativa e etnográfica, desenvolvemos nosso trabalho.

Na pesquisa etnográfica, no campo educacional, o período em que o pesquisador observa a sala de aula, coleta os dados, passa a fazer parte do grupo social investigado deve ser longo o suficiente para que tanto o pesquisador quanto o pesquisado possa, de fato, ultrapassar o período de estranhamento. Permanecemos na escola durante quatro meses. Por essa razão, preferimos não denominar nossa investigação de pesquisa etnográfica, mas apenas dizer que ela se aproxima de uma pesquisa etnográfica; motivo pelo qual sempre iremos nos remeter a esse tipo de investigação.

Portanto, para dar os devidos encaminhamentos à investigação, dividimos em três etapas a nossa pesquisa. A primeira, em 2008, consistiu em irmos à Escola, conversamos com a coordenadora do Ensino Fundamental (6º - 9º ano) e

com os professores. Nessa ocasião, acompanhamos, durante dois meses, as aulas de produção textual do 6º ano. Posteriormente, conforme explicaremos na seção 3.2, retornamos à Instituição de Ensino para dar início à segunda etapa da pesquisa.

A segunda etapa consistiu na coleta dos dados. Optamos por realizar uma pesquisa qualitativa e utilizamos métodos desenvolvidos na tradição etnográfica como a observação e a gravação em vídeo e/ou áudio. Fizemos essa escolha por três principais razões listadas abaixo:

- a) é na sala de aula que são revelados os fenômenos do ensino/aprendizagem; sistematização da escrita;
- b) nossa intenção era estudar o ensino/aprendizagem, sistematizado, da produção escrita no ensino fundamental;
- c) pretendíamos analisar o agir do professor no ensino/aprendizagem da escrita, seu agir real.

Na terceira etapa, na análise dos dados, utilizamos a metodologia desenvolvida pela teoria de base de nossa pesquisa – Interacionismo Sociodiscursivo, visto que tal referencial é de cunho teórico-metodológico e nos possibilita alcançar os objetivos da pesquisa que são:

- 1) investigar se, nas orientações do professor para a produção de texto, estão sendo contemplados os conjuntos de observáveis de ordem – semântica, léxico-sintática, paralinguística;
- 2) comparar as orientações dadas pelo professor na explicação para a produção textual escrita com as atividades propostas pelo livro didático;

- 3) investigar como as orientações do professor para a produção escrita são resgatadas no momento da avaliação dessa produção;
- 4) interpretar os critérios utilizados pelo professor para avaliar os textos produzidos pelos alunos.

Entendendo que o ensino/aprendizagem da produção escrita deve ser com base em gêneros textuais, é coerente dizer que o professor deve estar atento à formação do gênero estudado. Por isso, ele deve em suas orientações pedagógicas tratar dos elementos semânticos, léxico-sintáticos e paralinguísticos de cada gênero. Com o nosso primeiro objetivo, é possível investigar a primeira pergunta da pesquisa que é – de que maneira o professor orienta os alunos?

O segundo objetivo vai permitir uma reflexão a respeito do uso do livro didático e até do espaço que ele tem na escola. Ora, se o professor segue tão de perto o livro, será que, em suas explicações sobre a produção escrita, ele acompanha a mesma abordagem de ensino/aprendizagem da escrita que tem o autor do livro didático? Até que ponto essa dependência é importante?

Nosso terceiro objetivo propiciará termos uma compreensão sobre a maneira como o professor avalia o texto do aluno, acreditamos que essa avaliação deve estar em consonância com os momentos anteriores do processo de ensino da escrita, no nosso caso, especificamente, com o momento das orientações. Para obter essa compreensão, faz-se necessário conhecer os critérios de correção utilizados pelo professor, o quarto objetivo da pesquisa se deterá nesse ponto.

Uma vez que lançamos nossa atenção para o ensino da escrita em sala de aula, pretendemos responder às questões abaixo que pautam nosso estudo. Listamos a seguir para termos uma melhor visualização das perguntas que estão relacionadas com nossos objetivos esclarecidos anteriormente.

- 1) De que maneira o professor orienta a produção escrita do aluno?
- 2) De que maneira as atividades de produção textual do livro didático influenciam o agir do professor nas aulas de redação?
- 3) Em que medida as orientações do professor são levadas em consideração no momento que ele corrige o texto escrito?
- 4) Quais são os critérios de correção estabelecidos pelo professor e seus desdobramentos para o ensino?

Consideramos também pertinentes os seguintes dados contextuais dos quais passaremos a tratar: o perfil da escola – condições físicas e pedagógicas -, perfil do corpo docente – especialmente do professor que acompanhamos - e dos alunos. No entanto, antes de apresentar tais informações, justificaremos a delimitação do universo de nossa pesquisa.

3.2 Delimitações do universo

Definir um tema e propor perguntas exploratórias são etapas iniciais importantes visto que não podemos iniciar uma pesquisa sem ter uma razoável clareza do que vamos estudar e analisar. Para nos certificar de que nossas perguntas exploratórias eram pertinentes, assistimos a aulas de língua portuguesa de uma escola particular durante dois meses no primeiro semestre de 2008. A escolha pela a instituição foi devido à disposição por parte da coordenação e dos professores em receber um pesquisador na escola e, consequentemente, na sala de aula, fato este que, em muitos ambientes escolares, não é bem aceito. Após a confirmação da validade do tema da pesquisa, elaboramos nosso projeto de pesquisa.

No segundo semestre do mesmo ano, acompanhamos uma turma de alunos da graduação de Letras cumprindo créditos para a disciplina do Mestrado Estágio de Docência em Linguística I. Os alunos estavam matriculados na disciplina Estágio de Ensino de Língua Portuguesa. Assim, decidimos que aproveitaríamos essa ocasião para realizar nossa coleta de dados na escola municipal onde os alunos realizaram o estágio.

Essa decisão foi tomada uma vez que, nessa escola, havia uma grande problemática em torno do ensino da escrita assim como na escola particular anteriormente visitada. Todavia, ao iniciarmos nossa coleta no início de 2009, os professores entraram em greve. Aguardamos por um tempo a normalização das aulas, visto que não podíamos atrasar mais o cronograma da pesquisa, decidimos retornar à escola particular.

Investigarmos o ensino de produção textual na escola particular proporciona lançar um olhar para uma realidade diferente da escola pública, mas nem por isso imune de problemáticas em torno das questões acerca de ensino/aprendizagem de língua. Contribuiremos para conhecer mais esse espaço e entender o agir do professor ao ensinar a escrita nesse ambiente escolar. Há o estigma da escola pública como um ambiente repleto de problemas educacionais, em contra partida atenuam-se os problemas da escola particular. Nossa pesquisa contribuirá para termos uma visão realista acerca desse assunto.

3.3. Descrição da escola e dos sujeitos da pesquisa

Apresentamos uma breve descrição da instituição de ensino que serviu como contexto dessa investigação. Em seguida, traçamos o perfil do corpo docente e dos alunos participantes da pesquisa. Consideramos importante fazer tal perfil, visto que traz subsídios para entendermos nosso objeto de estudo de forma mais completa.

3.3.1 Aspectos físicos e pedagógicos da escola

A escola², onde a pesquisa foi realizada está localizada, em um bairro de classe média alta de Fortaleza. É uma instituição que atende alunos das classes sociais média e alta nos turnos matutino e vespertino. Ao todo possui 1005 alunos do Ensino Infantil ao Ensino Médio, dado fornecido pela secretaria da escola.

No período da noite, há escolinhas de esporte e de artes. No Ensino Médio, existem aulas específicas e de línguas estrangeiras para preparação do vestibular. Uma característica marcante é a presença dos alunos durante longos períodos na escola quer para participar das escolinhas quer para realizar atividades extracurriculares.

O colégio possui 33 anos, inicialmente funcionava como Centro Infantil, posteriormente foi acrescentando as séries do Ensino Fundamental. Em 2004, ampliou com a entrada do 1º ano do Ensino Médio, dois anos depois, estava contemplando os três níveis da Educação Básica.

O setor administrativo é formado por três secretárias, um auxiliar da direção administrativa, um tesoureiro, um diretor administrativo, um técnico de informática. Na gráfica, trabalham cinco profissionais. A escola conta também

² Optamos por não nomear nem a escola nem os sujeitos da pesquisa.

com monitores de recreação, além de demais funcionários (zeladores, porteiros, seguranças etc).

Na instituição, há três quadras poliesportivas, uma piscina destinada à Educação Infantil, dois laboratórios (informática, ciências), uma biblioteca, uma praça de convivência além de áreas livres. Há também uma sala específica de leitura/escrita, visto que existem vários projetos de leitura e escrita. Dentre os projetos, há um permanente cuja intenção, segundo a coordenadora, é proporcionar maior engajamento de todos os alunos com a leitura e a escrita. Para atingir esse objetivo, ocorrem reuniões semanais na sala de leitura entre os alunos do Ensino Fundamental (6º - 9º ano) e Ensino Médio (1º e 2º ano) que gostam de ler e escrever. Eles desenvolvem atividades para incentivar os demais colegas em relação à leitura e à escrita. Há um professor responsável para orientar os participantes dessas reuniões.

O setor pedagógico é constituído por cinco coordenadoras. No Ensino Fundamental (1º - 5º ano), há uma coordenadora para cada turno. Nos demais níveis, uma coordenadora trabalha nos dois turnos, ela conta com uma auxiliar de coordenação. No Ensino Fundamental (6º - 9º ano) e no Ensino Médio, existem também supervisores pedagógicos, um para cada nível. Fechando o quadro dos profissionais nesse setor, há um coordenador de disciplina e uma psicóloga.

No Ensino Fundamental (6º - 9º ano) em que realizamos propriamente nossa pesquisa, ocorrem reuniões pedagógicas mensais. Conforme a coordenadora, há um incentivo para que o desempenho do aluno seja diariamente acompanhado, desta forma as avaliações são contínuas. O professor possui autonomia de avaliar o aluno de diversas maneiras através de atividades, trabalhos em equipes, projetos.

Há também duas formas de avaliações previamente marcadas no calendário escolar, a primeira corresponde a avaliações parciais. Durante a etapa, uma vez por semana, o aluno realiza duas avaliações de determinadas disciplinas, por exemplo, redação e inglês; na semana seguinte, mais duas avaliações e assim até realizar provas de todas as matérias, exceto Filosofia e Educação Física. Os dias das avaliações são alternados. Na primeira semana, ocorre na segunda-feira, na semana seguinte, na terça-feira e assim por diante. Essa avaliação é feita depois do intervalo, nos últimos horários de aula. A outra forma de avaliação é feita durante uma semana no fim da etapa, ocorre nos três primeiros tempos. Ao terminar a avaliação, o aluno é liberado para sair da escola.

3.3.2 Perfil dos professores

Decidimos detalhar o perfil dos professores do Ensino Fundamental. Até o 5º ano, há um professor específico para as seguintes disciplinas – Artes, Filosofia, Inglês, Informática. Já o professor de Língua Portuguesa também ministra as aulas de Ciências; e o professor de Matemática é o mesmo de História e Geografia. Existe também um professor de recreação.

A partir do 6º ano, o aluno passa a ter um professor para cada disciplina e, em certos casos mais de um. Esse fato ocorre com o ensino de Português, há uma divisão entre Gramática, Redação³ e Literatura, assim, uma turma pode ter até três professores de Língua Portuguesa. A carga horária dessa disciplina é de 5 horas semanais, com exceção do 6º ano. É costumeiro os alunos, dessa série, apresentarem dificuldades de escrita e, como é um período de transição de nível, a coordenação acrescentou um aula de Redação. Esse foi um dos motivos por termos escolhido essa série para realizar nossa pesquisa.

³ Na escola, costuma-se utilizar o termo Redação para se referir às aulas de produção textual. Em outros momentos, o professor faz uso do termo Produção Textual. Em virtude disso, na pesquisa, muitas vezes no referimos a essas aulas como aulas de Redação.

Na sua grande maioria, os professores são graduados nas suas respectivas áreas de atuação. Ao todo há seis professores de Português distribuídos em dez turmas de 6º a 9º ano. Esses profissionais costumam trabalhar em pelo menos três escolas. Fator que revela a situação de sobrevivência em que está o professor. Ele precisa trabalhar, muitas vezes, em demasia uma vez que o salário de uma escola não é o suficiente para assegurar suas necessidades.

A partir de uma conversa espontânea, obtemos as seguintes informações com a professora que participa desta pesquisa. Concluiu sua graduação na Universidade Federal do Ceará. Trabalha em sala de aula há 4 anos. Ela leciona nos 2 expedientes, possui Especialização em Língua Portuguesa. Na escola onde desenvolvemos nossa pesquisa, ela trabalha há dois anos, também ensina na Rede Municipal de Fortaleza.

3.3.3 Perfil dos alunos

A turma é composta por 38 alunos (20 do sexo feminino e 18 do sexo masculino). A faixa etária compreende onze a treze anos. A grande maioria estuda na escola desde o Ensino Infantil. São alunos provenientes das classes sociais média e alta, são filhos de profissionais como engenheiros, médicos, empresários, professores, advogados. São alunos que têm acesso a livros, jornais, revistas, internet. Segundo os professores, é uma turma bastante participativa. Em relação ao nível da turma, a professora de Português do 5º ano que trabalhou com a turma em 2008 afirmou que ela possuía um bom rendimento. A grande maioria dos alunos possuía médias acima de sete, eles costumavam realizar as atividades e participar nas aulas.

Com a autorização da coordenadora, tivemos acesso aos boletins dos alunos. Observamos as notas do primeiro semestre (1ª e 2ª etapas) e, posteriormente da 3ª etapa, nossa atenção se deteve as notas de língua

portuguesa (Gramática, Literatura e Redação) e redação . Abaixo apresentamos o gráfico com o desempenho dos alunos.

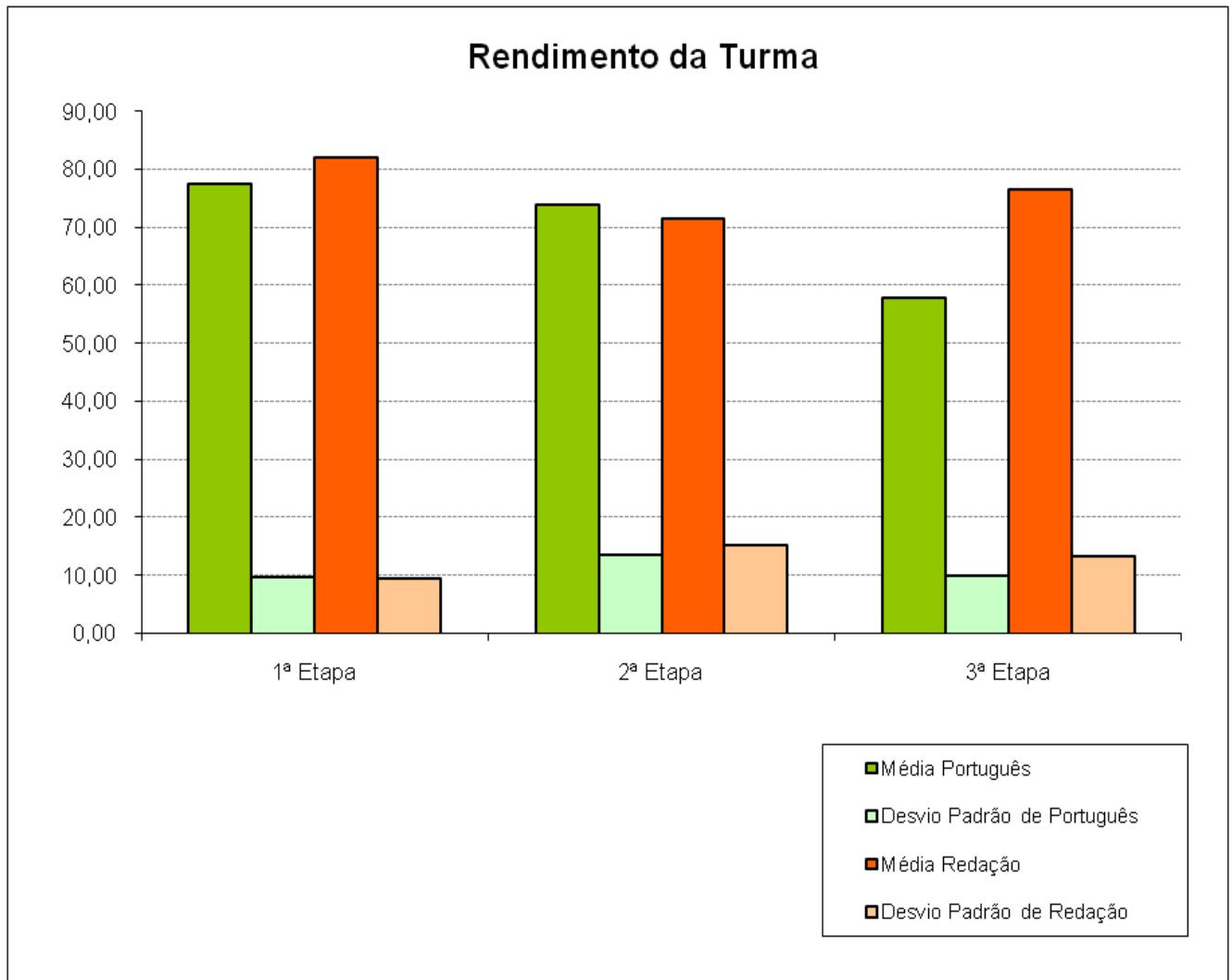


Figura 3 - Gráfico com rendimento da turma nas três etapas concluídas.

3.4 Encaminhamentos para coleta de dados e procedimento de análise

O primeiro momento da pesquisa foi constituído de ida à escola para observar e gravar as aulas. Durante os meses de maio e junho de 2009, retornamos à escola, conversamos com a coordenadora e com os professores. Após obter autorização da escola e dos participantes da pesquisa, decidimos acompanhar as aulas do 6º ano do Ensino Fundamental. Os termos de consentimento que usamos para a professora e os alunos seguem as orientações de Have (1999 *apud* UFLACKER, 2006). Para o autor, os consentimentos devem conter os direitos dos participantes, as responsabilidades e as especificações sobre a utilização futura dos dados. (Apêndices A e B).

A escolha de realizarmos nosso trabalho com alunos do 6º anos ocorreu por duas razões. Nessa série, há duas aulas semanais de produção textual (redação), diferentemente das demais séries (7º a 9º ano) em que só há uma aula. A coordenadora explicou que existe uma grande preocupação com a escrita desses alunos, por isso essa diferença. A segunda razão, decorrente da primeira, foi porque a professora nos revelou a grande dificuldade que os alunos possuíam na escrita. Isso suscitou nossa curiosidade de pesquisar esse grupo.

Como chegamos praticamente no fim da segunda etapa, assistimos às aulas nesses meses, mas não as gravamos. Para alcançar os objetivos traçados, era preciso acompanhar o processo do ensino da escrita desde a apresentação do gênero a ser estudado até o momento final – a avaliação. Assim voltamos ao colégio em agosto, acompanhamos e gravamos as aulas nesse mês até meados de setembro. Totalizamos dez aulas até a produção final que foi avaliada pela professora.

Após a gravação das aulas, iniciamos a transcrição⁴ dos enunciados produzidos nas aulas de produção textual. Temos como um dos focos principais

⁴ Contamos com a colaboração de Kerlianly Oliveira, membro do grupo de pesquisa GEPLA - UFC.

o agir do professor no momento das instruções/orientações para a produção de texto. Sabemos que precisamos de um registro o mais detalhado possível das aulas em análise; para alcançar essa intenção, estamos adotando as convenções propostas por Marcuschi (1991) para a transcrição de conversações.

Com relação à transcrição dos enunciados, destacamos que o texto da interação entre professor e alunos é constituído por diálogos do tipo assimétrico. Para facilitar a transcrição da interação verbal gerada em sala de aula, utilizamos o modelo⁵ baseado no sistema da tomada de turno (MARCUSCHI, 1991). Tal modelo leva em consideração a regra “fala um de cada vez” e algumas técnicas de operação. As convenções são basicamente caracterizadas pelos seguintes símbolos:

Indicam	Símbolos
Falas simultâneas	[[
Sobreposição de vozes	[
Sobreposições localizadas	[]
Pausas	(+) ou (2.5)
Dúvidas e suposições	()
Truncamentos bruscos	/
Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA
Alongamento de vogal	:
Comentários do analista	(())
Silabação	- - - -
Sinais de entonação	” ” ,
Repetições	Reduplicação de letras ou sílabas
Pausas preenchidas, hesitações ou sinais de atenção	Basicamente, reproduções de sons
Indicações de transcrição parcial ou de eliminação	. . . ou / . . /

Figura 4 – Quadro com convenções adotadas na transcrição de conversações (MARCUSCHI, 1991)

⁵ Este modelo foi montado por Sacks, Scheloff e Jefferson (*apud* MARCUSCHI, 1991).

3.4.1 Instrumentos de coleta dos dados

A pesquisa etnográfica faz uso de instrumentos diversos com a intenção de que o processo seja o mais compreensível possível da perspectiva dos participantes. Neste sentido, os instrumentos aos quais recorre são: a gravação de aulas em áudio e/ou vídeo, notas de campo, questionários e entrevistas (estruturadas ou semi-estruturadas).

Segundo Bortoni – Ricardo (2008), a triangulação de dados é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o intuito de confirmar ou não uma asserção. A triangulação também pode ser construída combinando as perspectivas de diversos atores em uma ação. Visto que queríamos ter diferentes dados sobre o mesmo objeto para cruzar as informações e assim melhor compreender o fenômeno estudado, utilizamos os seguintes instrumentos de coleta: registro das aulas, questionário com os alunos e professora, notas de campo, atividades e o manual do professor do livro didático *Português Linguagens* (2008) para o 6º ano. Com relação às atividades do livro, nosso foco foi nos exercícios da unidade 3, visto que era essa a unidade em estudo durante nosso acompanhamento.

As aulas observadas e gravadas foram ministradas no segundo e terceiro tempo antes do intervalo. Cada aula foi de cinquenta minutos. Ao todo gravamos 10 aulas. Começamos na primeira semana de agosto e finalizamos em Setembro. O objetivo dessas aulas é a produção textual dos alunos, são aulas de redação. Nessas duas aulas semanais, a professora explica um assunto referente à escrita e realiza atividades. Durante essas aulas, os alunos produzem os gêneros textuais estudados na etapa. O conteúdo delas segue a ordem estabelecida pelos autores do livro didático.

Consideramos o registro dessas aulas nosso principal instrumento de coleta, pois possibilitou fazermos uma transcrição dessas aulas a fim de analisar

o agir do professor no ensino da escrita. Nossas notas de campo possibilitaram realizar uma transcrição mais fiel possível. Para termos o máximo de informações, como já explicado acima, aplicamos um questionário com os alunos e com a professora. Durante as gravações das aulas, também fizemos notas de campo.

No dia 05 de outubro, aplicamos um questionário aos alunos composto de sete questões (apêndice C). Podemos dividir o questionário da seguinte maneira:

- 1- informações sobre o questionário e identificação da pesquisadora;
- 2- relação aluno x conhecimento;
- 3- relação aluno x professor.

Com as perguntas um e dois (*Quais gêneros textuais você estudou nesta etapa? Você gosta de produzir textos nas aulas de redação? Por quê?*), ao questionarmos sobre o gênero estudado, queríamos entender se, de fato, os alunos tinham estudado a produção de maneira contextualizada. Pudemos entender, com a resposta, a relação que o aluno tinha com a produção e ver, posteriormente, a relação entre as aulas e o gostar (ou não) da escrita.

Objetivamos, com as questões quatro a sete, perceber se os alunos compreendem os critérios de correção da professora, as atividades do livro didático e as propostas da avaliação/ livro. (*Você entende a correção de suas redações feita pela professora? O que você acha das atividades do livro sobre produção de textos? Você entende as propostas de redação do livro e das provas?*). Aproveitamos para também indagar sobre as dificuldades que eles possuíam ao produzir textos. (*questão três - Quais são suas maiores dificuldades ao produzir um texto?*).

Para cruzar os dados coletados na sala de aula, no questionário aplicado aos alunos, inicialmente iríamos realizar uma entrevista com a professora. Visto que ela não possuía horários livres na escola e precisava sair logo para outra instituição, solicitamos então que ela respondesse a um questionário (apêndice D) e nos entregasse posteriormente. Os assuntos abordados nas perguntas, já tinham sido comentados de forma informal por ela, mas optamos por ter um registro deles através do questionário.

Os dados deste questionário serviram também para relacionar o dizer da professora com seu agir em sala de aula. Este instrumento de coleta de dados foi entregue dia 05 de outubro para a professora responder. Era constituído de cinco questões subjetivas. Perguntamos acerca dos objetivos da aula de produção textual, os critérios usados para a correção dos textos. Outro dado pertinente é a resposta da relação entre o agir dela e o agir do entorno precedente, no nosso caso, as atividades do livro didático.

Além desses dados, também contamos com os textos escritos dos alunos. Ao todo são 35 produções textuais. A prova foi aplicada em uma segunda-feira, dia 14 de setembro, uma semana depois que concluímos nossa gravação. Os alunos não sabiam que teríamos acesso à avaliação deles, essa informação foi omitida para não influenciar o modo como produziriam o texto. Através dessas produções, analisamos quais são os critérios usados na correção, como eles são indicados para o aluno, se há coerência entre as orientações para a produção e os critérios de correção. Também os textos nos possibilitaram inferir as reais dificuldades desses alunos.

Após a obtenção do *corpus*, passamos para a fase da análise dos dados. Para a análise dos dados, seguiremos uma abordagem qualitativa de caráter metodológico (BARACHO, 2004), visto que é marcada por uma observação naturalista e não controlada, pela presença de dados reais, válidos, ricos e profundos (LANSEN; LONG *apud* BARACHO, 2004). Para essa etapa de

análise dos dados da pesquisa, recorremos ao quadro teórico-metodológico de Bronckart (1999,2008); Bronckart e Machado, (2004) que foi abordado na parte anterior da Dissertação.

Como vimos anteriormente, mostramos o constructo do ISD, mas para dar tratamento aos dados coletados, reforçamos que estamos considerando as seguintes categorias:

- a) os conjuntos de observáveis;
- b) o contexto de produção do texto escrito;
- c) o agir do professor, dimensão real,focalizando as orientações dele sobre a produção escrita e os critérios de correção dos textos;
- d) o entorno precedente ao agir (atividades do livro didático e o guia do professor) a fim de questionar as instruções sobre o ensino da produção textual.

IV ANÁLISE DOS DADOS

Uma vez definidas as categorias de análises, passamos para a análise delas. O objetivo desta parte da dissertação é, portanto, apresentar nossas interpretações dos dados coletados na pesquisa. Nessa perspectiva, apresentamos

as considerações gerais sobre os dados; depois, expomos a maneira como procedemos em nossas análises.

4.1 Considerações gerais sobre os dados

Iniciamos por examinar as orientações dadas pela professora para a produção escrita, durante as aulas observadas e gravadas. A seguir, analisamos as atividades concernentes à produção textual da unidade 3 do livro didático além do manual do professor. Por último, analisamos as produções dos alunos em relação aos critérios utilizados pela docente para a correção das avaliações. Os dados coletados nos questionários serão analisados durante todo o capítulo de análise, de acordo com o percurso discursivo. Antes de nos concentrar nas orientações para a produção textual, faremos uma descrição das aulas, visto que se torna importante ter uma visão geral para melhor compreendemos a análise feita.

4.2 A aula de língua portuguesa: um espaço de reconstrução de conhecimento; um gênero acadêmico oral

A aula de língua portuguesa pode ser vista sob muitos pontos de vista. Elegemos dois dentre eles. Enquanto um espaço de reconstrução de conhecimento, o professor tem um papel fundamental de mediador. Cabe a ele selecionar o material didático e também pensar em estratégias didáticas para que a aula seja produtiva, desta forma alcançando seus objetivos e dos alunos. Registrada, a aula é um texto em forma de gênero acadêmico oral bastante complexo no que diz respeito a sua formação multidialogal. Devido aos papéis dos actantes assumidos (professor/aluno), destacamos o discurso do professor, em particular, quando ele orienta seus alunos para o momento de produção escrita.

É justamente, neste contexto, que localizamos essa pesquisa. O objetivo central desta investigação é obter uma compreensão do agir humano no quadro do trabalho educacional e, mais especificamente, do agir do professor ao ensinar produção escrita em sala de aula. Por essa razão, os tipos de agir são referência de análise, o discurso do professor, sobretudo, as orientações dele para a produção textual, é de suma importância.

Nas dez aulas analisadas, cujo foco maior foi o ensino da produção escrita, constatamos que o gênero aula é composto por três fases bem definidas que se configuram, de modo geral, basicamente por três etapas:

a) Etapa de abertura:

I – Saudações, visto e correção da atividade da semana anterior;

b) Etapa de desenvolvimento:

II – Preparação para escrita – atividades prévias do livro acerca do gênero a ser estudado;

III – Escrita do texto – momento em que a professora orienta e autoriza o aluno a produzir o texto.

c) Etapa de saudações finais

Na etapa de desenvolvimento não, necessariamente, a ordem das fases foi a mesma em todas as aulas. Nossa maior preocupação foi exatamente com o momento em que ocorreram as orientações para a produção de texto, contudo consideramos pertinentes comentar brevemente acerca de cada etapa.

Na primeira etapa da aula, a professora cumprimentava a turma. Constatamos que, sempre na troca de professores, havia uma agitação bastante grande na sala de aula. Sempre esperávamos a professora organizar a turma para então ingressarmos e começarmos a gravação. Tomamos esta medida para que ela não se sentisse constrangida em relação a nossa presença nesse momento em que os alunos se encontravam agitados.

Na segunda etapa, ela sempre fazia a correção dos exercícios; explicava o conteúdo e/ou as atividades. Depois os alunos iniciavam a produção escrita. Há uma norma da coordenação pedagógica para o professor que, no fim de cada aula, ele deve passar um exercício para os alunos realizarem em casa. Assim a professora, durante a aula, passava nas cadeiras dando visto e verificando se os alunos fizeram a atividade, a agenda daqueles que não tinham feito era recolhida para ser carimbada na coordenação.

Uma vez que almejamos acompanhar as etapas para produção escrita desde as orientações até o momento da avaliação do texto, na nossa análise, enfatizamos o agir do professor no momento em que dá as instruções para a produção. Para alcançar nosso objetivo, fizemos a transcrição das aulas.

Verificamos, através da análise das transcrições das aulas gravadas que a primeira fase da 1^a etapa da aula – visto e correção da atividade – esteve presente em todas as aulas. Podemos observar nos recortes (1) a (3) a exemplificação desse fato.

(1) *Início: 14h 15minutos*

P: Vamos abrir na página 150?

(A aula inicia com a correção da atividade proposta para casa, páginas 150 e 151 do livro).

[aulas 3 e 4; 12.08.09]

(2) Início: 14h 15minutos

P. A tarefa de ontem de gramática+ duas questões eu vou colocar aqui na lousa vamo?

P. A de classe de ontem vamo lá++ (Um aluno fala com a professora enquanto ela escreve na lousa logo em seguida ela explica para a sala toda)

P. A de classe de ontem vamo lá++

P. Pessoal+ontem faltaram duas questões pra gente corrigir+faltou duas questões eu vou colocar só a resposta da questão 5 e da questão 6 + só isso + só pra vocês conferirem++

[aulas 5 e 6; 19.08.09]

(3) Início: 14h 20 minutos

P. Vamo corrigir a tarefa de casa? Todos com o caderno aberto ++ Vamo lá ++

(A professora inicia a aula com a correção e o visto nos cadernos, livro página 177).

[aulas 9 e 10; 09.09.09]

Após a correção da atividade de casa, a professora lia ou solicitava algum aluno para ler o texto que serviria de base para a produção textual da semana. Depois da leitura do texto, os alunos respondiam às questões que serviriam de base para a produção de texto. Os exercícios e as propostas de produção textual serão analisados na seção referente à unidade 3 do livro didático.

Notamos que o tempo reservado para a produção escrita em sala de aula ficava reservado para o último momento, o tempo para a escrita, em média, era de 30 minutos. Muitas vezes, os alunos já estavam cansados depois das outras atividades e também agitados devido à proximidade do intervalo. Por trás dessa

prática docente, está sedimentada uma concepção equivocada de texto. O texto é visto como um produto acabado e com tempo limitado para ser terminado

Esse fato nos possibilita refletir sobre a importância dada à escrita em sala de aula. Embora os alunos produzam textos orais e escritos durante as aulas, um estudo sistemático sobre a produção textual – um tempo para escrita é limitado. A produção escrita é apenas mais uma atividade da aula de “Redação”, os alunos produzem um exemplar de um gênero em sala de aula ou em casa sem nenhuma real funcionalidade. Além do mais, pelo tempo que se reserva para a escrita, percebemos que a complexidade presente no processo de escrita é desconsiderada.

Observando e descrevendo as aulas, vimos que elas têm como referência o ensino de gêneros textuais. Por essa razão, no percurso da pesquisa, achamos pertinente apresentar os gêneros ensinados em sala de aula. A tabela que segue mostra, justamente, a distribuição desses gêneros. Indicamos em quais dias/aulas, cada gênero foi abordado.

AULAS	DATA	GÊNERO
1 - 2	05.08	Relato pessoal
3 - 4	12.08	Carta pessoal
5 - 6	19.08	Relato pessoal
7 -8	26.08	E - Mail
9 -10	09.09	Diário - Blog

Figura 5 – Tabela com os gêneros estudados durante as aulas gravadas.

Como vimos, há uma previsão de quatro aulas para o ensino do gênero relato pessoal e duas aulas para estudar a compreensão e produção dos gêneros carta pessoal, e-mail, diário e blog. O problema está na maneira em que se trabalha as questões discursivas e textuais desses gêneros. Por exemplo, o estudo com gênero relato pessoal foi iniciado na primeira semana de aula e retomado, apenas, na quinta aula, nesse intervalo apresenta-se um novo gênero – carta pessoal. Nas aulas 05 e 06, a produção do relato foi apenas uma atividade extra, não há um aprofundamento sobre as características do gênero.

Considerando que uma aula tem 50 minutos, podemos dizer que há uma maior preocupação por parte da professora na quantidade de gêneros a ensinar, mas não na qualidade desse ensino. É impossível formar produtores de texto quando eles apenas conhecem o nome do gênero, desconsiderando o propósito comunicativo. Um outro fato, igualmente importante, é que não há espaço para que o texto do aluno seja trabalhado, refletido, refeito. Ora, mesmo que essa seja a proposta do livro didático, quando o professor opta por determinado material, ele também está se posicionando teoricamente. Portanto, de que desenvolvimento humano estamos tratando? Que tipo de produtor de texto pretendo formar?

Conhecendo a proposta do material didático e considerando que os autores sinalizam para o desenvolvimento de um projeto, vimos com muita preocupação a qualidade do ensino. Que concepção de ensino está respaldando essa prática? Como articular a proposta concreta das atividades linguageiras do material?

Para efeito de maior explicação das aulas e da distribuição dos gêneros ensinados, detalhamos o procedimento para a feitura do gênero em cada semana. Nas aulas conjugadas 01 e 02 (1hora e quarenta minutos), os alunos responderam a seis questões sobre relato pessoal e produziram um relato pessoal em classe. A professora, à medida que eles terminavam o texto, passou o visto e

corrigiu principalmente os aspectos gramaticais. Essa correção é feita apenas de algumas produções, dos alunos que terminaram primeiro.

Eles levavam o texto produzido até a mesa da professora, ela lia juntamente com o aluno, corrigindo aspectos como pontuação, ortografia, acentuação. Quando finalizava com um aluno, outro se aproxima e o processo se repetia. Ao todo foram lidas e corrigidas doze produções. Depois, não houve mais condições de ler e corrigir os textos, pois a quantidade de alunos que terminava aumentou. Como o intervalo se aproximava, ela então apenas deu o visto nas produções para verificar se todos fizeram a atividade de produção textual.

O fato de que nem todos os relatos foram corrigidos e de que os corrigidos não foram socializados nos faz pensar no papel do professor, enquanto mediador do processo de ensino/aprendizagem, assume. Como os alunos perceberão suas dificuldades? Como saberão se conseguiram produzir adequadamente um exemplar do gênero ensinado? A escrita, nas aulas observadas e analisadas, foi vista apenas como um produto concluído, no fim de cada aula. Nessa situação, quais os critérios usados pela professora para avaliar os textos dos alunos? Trataremos desse assunto na seção 3.6.

Além da quantidade de gênero a estudar, torna-se pertinente salientar a descontinuidade do ensino dos gêneros. Para efeito de ensino/aprendizagem, a professora faz uso de apenas um exemplar de cada gênero para a produção textual. Isso significa que, antes de produzirem um relato, os alunos tiveram contato somente com um exemplo de relato. Bronckart (1999) destaca:

Mesmo quando os exemplares concretos de texto pertencem a um mesmo gênero e são compostos por tipos de discursos idênticos, eles ainda podem se diferenciar em numerosos aspectos, pois cada texto particular exibe (...) características individuais e constitui, por isso, um objeto sempre único. (BRONCKART, 1999, p. 76).

Conforme percebemos na citação acima, cada texto é único, mesmo textos pertencentes ao mesmo gênero, apresentam entre si características diferentes. Acreditamos que seria mais adequado usar vários exemplares do gênero a ser estudado, explorando suas similaridades e também esclarecendo que é possível haver diferenças entre textos que pertencem ao mesmo gênero. Contudo, isso não ocorreu, possibilitando que os alunos tenham um conhecimento limitado acerca do gênero, que eles apenas reproduzam o texto sem refletir na diversidade de possibilidades que existe para a produção dele.

Nas aulas 03 e 04, o procedimento da semana anterior se repetiu. Os alunos primeiramente resolveram as questões acerca do gênero carta pessoal; após a correção do exercício, eles iniciaram a produção de uma carta em classe. A grande maioria não concluiu o texto, assim a professora permitiu a finalização em casa para apresentarem na próxima aula. Nessas aulas, novamente os alunos entraram em contato com um único exemplar do gênero.

Na semana seguinte, a professora passou o visto na atividade de casa – a carta pessoal –, não houve nenhum comentário sobre as produções dos alunos. Infelizmente, o aluno continua produzindo seus textos em sala de aula apenas para o professor e, muitas vezes, simplesmente a produção torna-se simplesmente mais um exercício a fim de compor uma nota final de participação.

Na aula 05 e metade da aula 06, a professora realizou um ditado de frases com os alunos, depois cada um fez as correções necessárias em sua própria atividade. No fim da aula, indagamos o porquê do ditado, ela explicou que os alunos apresentam grandes dificuldades com a escrita das palavras, era necessário trabalhar ortografia com eles. É importante ressaltar que, no questionário, ao perguntarmos aos alunos sobre quais eram as maiores dificuldades ao produzirem um texto, 64% se referiram à ortografia.

Cruzando as informações da professora sobre as dificuldades dos alunos e as informações adquiridas nos questionários aplicados aos alunos, vimos que, de fato, a ortografia é um dos pontos que deveria ser ensinado. No entanto, apesar da conscientização desse fato, a professora não desenvolve um espaço para o ensino produtivo da ortografia. Nos últimos 25 minutos de aula, ela propôs a produção de um relato pessoal, esse foi o gênero que havia sido abordado nas aulas 01 e 02. Foi sugerida a escrita de mais um relato, porque esse foi o gênero escolhido pela docente para a avaliação parcial.

Nas aulas 07 e 08, o gênero estudado foi o e-mail. Inicialmente a professora fez alguns comentários sobre a prova parcial de Língua Portuguesa que havia ocorrido. Depois de uma breve explicação sobre e-mail, os alunos resolveram as questões sobre esse gênero. Após a conclusão da atividade, a professora iniciou a correção com os alunos. Para concluir a aula, os alunos resolveram mais um exercício proposto no livro.

Na nossa última semana de gravação, seguindo a sequência sugerida no livro didático, a professora estudou com os alunos os gêneros diário e blog. Inicialmente explicou os gêneros, depois os alunos responderam ao exercício. Após a correção da atividade, eles receberam um t.d (trabalho dirigido) para revisar os assuntos gramaticais da etapa.

Apresentamos todas as aulas observadas e gravadas correspondentes à unidade 3 do livro didático. No entanto, consideramos apenas as seis primeiras aulas para uma análise mais detalhada, porque foram nelas que os alunos receberam orientações para a produção escrita, a saber, produção do relato pessoal e da carta pessoal. Neste ponto, apresentamos as considerações gerais sobre os dados coletados, dando ênfase no agir do professor em sala de aula. Na próxima seção, trataremos do contexto de produção.

4.3 O contexto de produção dos textos produzidos pelos alunos

De acordo com o que foi exposto no capítulo acerca dos pressupostos teóricos, o contexto de produção de qualquer texto pode ser descrito a partir das hipóteses que um observador levanta das possíveis representações que os produtores teriam desse contexto, dos mundos formais. Apresentamos o contexto de produção dos gêneros ensinados pela professora durante as aulas de produção textual, pois reconhecemos que essa categoria influencia no conjunto de escolhas que o produtor do texto efetua tais como a seleção dos temas, a forma de se direcionar a alguém, os atos de falas específicos.

4.3.1 O contexto físico

As aulas ocorreram na sala de aula do 6º ano, a sala é ampla e possui uma boa iluminação. Como a turma acompanhada é do turno vespertino, os alunos costumam sair para beber água, isso ocorre somente com a liberação da professora. Embora haja ventiladores na sala, é comum eles reclamarem do calor, pois o número de ventiladores não é suficiente. Esse fato, muita vezes, causa a dispersão dos alunos, o que dificulta a aprendizagem.

As cadeiras são distribuídas em fileiras, e os lugares dos alunos são determinados através de um mapeamento mensal feito pela coordenadora de disciplina. É comum os alunos pedirem para realizar atividades em dupla ou trocarem de lugar, às vezes, a professora autoriza. Essas informações são apresentadas, porque reconhecemos que o processo de ensino/aprendizagem sofre alteração do contexto físico em que está inserido. É necessário ter em mente todos os aspectos envolvidos no processo da produção escrita.

As aulas foram realizadas nos dias 05, 12, 19 e 26 de agosto e no dia 09 de setembro. Não gravamos a aula do dia 02 de setembro, porque foi realizada uma atividade extra com os alunos do 6º ano. Totalizamos dez aulas de produção textual até a avaliação parcial que ocorreu na segunda-feira, dia 14/09.

As aulas foram ministradas no segundo e terceiro tempos antes do intervalo. O horário de início era às 14 horas e 10 minutos e término às 15 horas e 50 minutos. Cada aula corresponde a 50 minutos, como eram aulas conjugadas, totalizavam-se 100 minutos de aula de redação por semana.

No contexto físico, há também os participantes da interação: emissor e destinatário. No gênero descrito, esses papéis são assumidos pela professora e pelos alunos, havendo muitas vezes uma troca desses papéis, pois há também a interação entre os alunos. É importante salientar que, no mundo físico, os parâmetros emissor e receptor referem-se às pessoas físicas. Visto que não nomeamos os participantes, estamos nos referindo a eles já com seus papéis sociais de professor e aluno.

4.3.2 O contexto socioassubjetivo

No contexto socioassubjetivo, temos:

- a) o lugar social (instituição social em que o texto é produzido);
- b) o papel social desempenhado pelo produtor de texto (Enunciador);
- c) papel social desempenhado pela pessoa que recebe o texto (Destinatário);
- d) o objetivo (efeito que o locutor pretende produzir no destinatário).

Como exposto na seção anterior, os papéis sociais são desempenhados pela professora e pelos alunos. No momento das orientações, recorte feito por

nós das aulas, o enunciador é a professora e os destinatários os alunos. O lugar social onde o texto é produzido é a instituição educacional.

Descritas e estudadas as aulas, sentimos necessidade de aplicar um questionário à professora. Ao considerar as respostas dadas no questionário e a conversa espontânea que tivemos com a professora acerca da finalidade da aula de produção textual, percebemos que sua intenção é proporcionar aos alunos subsídios para se expressarem de acordo com o propósito comunicativo do gênero estudado. Contudo verificamos que há uma diferença entre o dizer e o fazer, posteriormente aprofundaremos essas questões. Quando questionamos sobre como deveria ser a aula de redação (*Como deve ser a aula de redação?* – primeira pergunta do questionário), tivemos a seguinte resposta da professora:

Deve ser voltada para ajudar o aluno a expressar e comunicar suas idéias de forma clara e adequada, atendendo às diversas situações de comunicação.

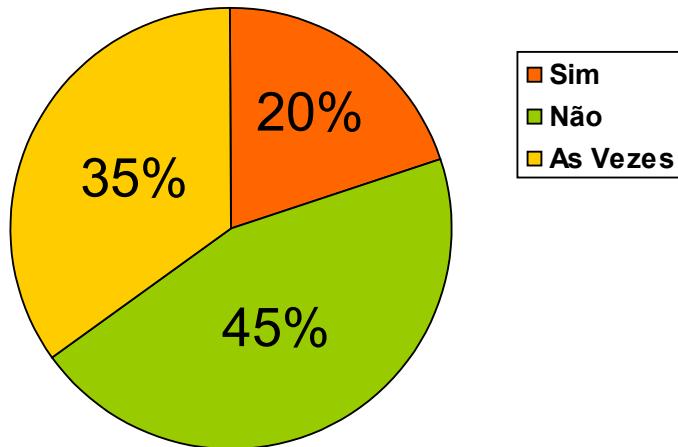
(Pergunta 01 do questionário realizado com a professora após a conclusão das gravações das 10 aulas)

Acerca dessa categoria de análise, vale ressaltar que há dois contextos. O contexto de produção do texto escrito (a situação de sala de aula) e o contexto dos gêneros. Esse segundo contexto foi desconsiderado pela professora. É solicitado do aprendiz que ele produza um relato pessoal e uma carta pessoal, porém, não há, por parte da professora, um maior esclarecimento desse contexto de produção dos gêneros solicitados. O relato pessoal se inscreve num contexto intrapessoal, mas a carta já é direcionada a um outro alguém.

Perguntando sobre o uso do material didático, foi preciso ir a ele, para compreender o agir do professor e a importância desse material para esse profissional. Lá, constatamos que as propostas do livro didático possuem uma contextualização para a produção do gênero, contudo verificamos que não é

suficiente. As propostas também parecem não ser bem compreendidas pelos alunos, pois, em resposta às perguntas 05 e 06 do questionário (*O que você acha das atividades do livro sobre produção de textos? / Você entende as propostas de redação do livro e das provas?*), percebemos que muitos alunos apresentam dúvidas na hora da escrita. Eles não entendem o motivo da produção, não reconhecem o destinatário, acabam escrevendo simplesmente porque o professor solicitou.

Para exemplificarmos as informações, o gráfico abaixo apresenta as respostas dos alunos sobre a questão 06 (*Você entende as propostas de redação do livro e das provas?*).



45% dos alunos responderam que não entendem, sentem dificuldades tanto nas atividades como nas avaliações acerca das propostas. 35% dos alunos

responderam que, em alguns momentos, conseguem entender o que é solicitado e em outros, não. 20% dos alunos afirmaram que sempre compreendem. Esses números denunciam a importância de haver um maior esclarecimento do contexto de produção para os alunos. Ora, se quase metade da turma não entende o que se pede, certamente este é um momento de repensar alguns a prática em sala de aula.

4.4 As orientações para produção escrita em sala de aula

Ao analisar as aulas, percebemos que o propósito comunicacional dos gêneros em questão não foi tratado. De fato, os livros didáticos apresentam muitos gêneros textuais, no entanto, eles não são efetivamente estudados. Essa atitude nos permite dizer que a prática docente não mudou apenas ganhou uma “roupagem” aparentemente nova. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), é necessário que se criem contextos de produção precisos, realizem-se exercícios múltiplos e variados. “É isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas”. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96.). Voltaremos a essa questão quando formos tratar das atividades do livro didático.

Para ensinar a produção escrita apenas o contexto de produção dos textos não é o suficiente. Cremos que também é necessário reconhecer os conhecimentos da língua portuguesa, do conteúdo, dos propósitos comunicacionais do gênero, da forma e de elementos paralinguísticos além do contexto de produção. Ratificamos a necessidade de não perdermos de vista o fato de que produzir um gênero em situação de sala de aula é sempre com um propósito de ensino e não apenas com um propósito de se comunicar.

Segundo Bronckart (1999), “embora toda língua natural pareça, de fato, estar baseada nas regras de um sistema, essas só podem ser identificadas e

conceptualizadas [...] a partir das propriedades observáveis dos diversos textos utilizados em uma comunidade” (BRONCKART, 1999, p.69). Conforme citado na parte 2 dessa dissertação, os conjuntos de observáveis podem ser de três ordens - *semântica*, *léxico-sintática*, *paralinguística*.

O referido autor apresenta os conjuntos de observáveis da seguinte forma:

- a) Conjunto de observáveis de ordem *semântica* envolve o conteúdo referencial semiotizado no texto, os índices referentes ao contexto e a forma como o autor se situa em relação a esse contexto.
- b) Conjunto de observáveis de ordem *léxico-sintática* envolve as modalidades de codificação lexical, categorias e regras gramaticais mobilizadas pelo texto.
- c) Conjunto de observáveis de ordem *paralinguística* refere-se às unidades chamadas de paratextuais; nos textos escritos, envolve as unidades semióticas não verbais (quadro, imagens, esquemas, etc.) A leitura também nos permite observar as estruturas supratextuais de formatação da página (título, subtítulos, paragrafação) e de relevo (sublinhados, itálicos, negritos, etc.).

Portanto, essa é a categoria - *Conjunto de observáveis* – que tomamos como referência para a análise dos nossos dados, quanto ao discurso da professora ao orientar seus alunos para a produção de textos. É pertinente afirmar que, em todas as aulas, as orientações da professora quanto à produção textual se pautaram no livro didático, único recurso empregado por ela em todas as aulas para realizar as instruções. A dependência foi tamanha que, quando indagada por um aluno sobre o que deveria fazer, ela respondeu ao aluno que ele deveria seguir o “mapa” (a proposta do livro):

P: pronto + agora é a sua vez! A1 leia a proposta da página 145 do livro (o aluno começa a ler o comando da questão no livro)

P: Ok! Obrigado+ preste atenção a gente vai fazer um relato+ o mapa traz exatamente o que ele quer, .../ (há incompreensão devido a superposições de vozes) e você deve... (aluno interrompe)

A1: é só do que está no livro?

P: não + é um relato pessoal+ é somente para seguir o mapa.

[aulas 01 e 02; 05.08.09; grifo nosso]

A professora refere-se à proposta como mapa, e os alunos devem segui-lo. Visto que alguns continuam com dúvidas sobre o que é para produzir, ela passa a dar a seguinte orientação.

P: uma produção textual!

A1: então eu não entendi não.

P: olhe aqui o mapa + ele traz tudo que você precisa++

A2: tia+ deixa eu fazer em dupla?

P: preste atenção! Você pode fazer junto com o outro por causa do livro, mas cada um deve fazer o seu texto. Ele dá a direção né gente + você vai dizer como você se ver+ como é a sua família + de quantos membros ela é composta+ pessoal+ mínimo 20 e no máximo 30 linhas no texto++

[aulas 01 e 02; 05.08.09; grifo nosso]

Como vimos, no exemplo citado, a professora delegou seu fazer profissional a um outro: o autor do livro. Nas falas da professora, quanto à orientação sobre como produzir um relato, vimos a dependência dela com relação ao livro.

Nessas aulas, pudemos perceber que houve uma orientação de ordem *semântica* quando ela passou a explicar sobre o conteúdo referencial do texto (***Você vai dizer como você se ver+ como é a sua família + de quantos membros ela é composta***). Nesse mesmo recorte, também observamos uma grande preocupação que estará presente em todas as aulas observadas, os alunos devem escrever no mínimo 20 linhas e no máximo 30. Essa solicitação é recorrente uma vez que, nas avaliações, eles devem fazer o mesmo.

Depois dessa orientação, a grande maioria dos alunos iniciou a produção do relato, porém é digno de nota o fato dos alunos continuarem com dúvidas acerca da atividade. Então a professora afirma que eles devem produzir um relato pessoal. Mas não ensina a fazê-lo. Ela afirma (*O importante é que seja um relato pessoal*).

Quando alguns alunos ficaram dispersos, ela comentou que, na prova, eles iriam escrever um relato pessoal. Tal atitude nos permite verificar que o verdadeiro propósito da produção textual é apenas avaliativo. Quanto à orientação acerca da ordem *léxico-sintática* só ocorreu, quando uma aluna perguntou sobre a linguagem que deveria utilizar, então a professora respondeu da seguinte forma:

P: pessoal a linguagem do texto pode ser formal e informal, vai depender da pessoa com quem você fala, se você vai escrever + contar uma história, você usa a linguagem formal, se você vai /.../ e interagir com o colega, você usa a linguagem informal, popular, se você vai só relatar + mas

*vamos tentar fazer com uma linguagem mais bacana
pra não ser tão informal.*

[aulas 01 e 02; 05.08.09; grifo nosso]

Através da explicação acima, percebemos que, independente do receptor do relato pessoal, os alunos devem privilegiar a formalidade. A professora até reconhece que o uso (*vai depender da pessoa com quem você fala*), contudo esse fato é desconsiderado ao produzir o relato, ou seja, apenas algumas características do gênero são levadas em consideração; com relação ao destinatário, ele acaba sendo sempre a professora.

Nas aulas 03 e 04, a produção solicitada foi a carta pessoal. Antes da feitura do texto, os alunos respondem às questões propostas pelo livro sobre o gênero. Depois da correção dessas questões, a docente propõe a produção de uma carta.

*P: pessoal é o seguinte + vamos lá + pra começar +
quais os estilos da carta? Quais são?*

A: relato.

*P: quais são/.../ aqui a gente tem uma carta pessoal
+ que mais + as características da carta? **O que vai
em uma carta?***

A: o endereço.

*P: remetente, destinatário ++ (os alunos falam
concomitantemente)*

[aulas 03 e 04; 12.08.09; grifo nosso]

Neste trecho, verificamos o reconhecimento da estrutura do gênero. Os alunos, observando um exemplar de carta pessoal, iniciam a caracterização. Essa

estratégia é importante, pois eles partem do concreto, do observável. Essa leitura, se for bem direcionada, permitirá que eles reconheçam os conjuntos de observáveis (*semântica, léxico-sintática, paralinguística*). Inicialmente, eles conseguiram obter informações sobre a composição de uma carta (endereço, remetente e destinatário). A professora continuou indagando.

P: olha para o texto + o que + que tem dentro do texto de /.../ o que é?

A: a data.

P: a data, uma coisa também que a gente faz no final da redação, uma saudação, sempre tem, e você assina.

(os alunos começam a produção e a professora passa nas carteiras orientando os alunos e corrigindo as produções até o toque do recreio soar +)

[aulas 03 e 04; 12.08.09; grifo nosso]

No ensino do gênero carta, a professora limitou-se a apresentar características da ordem *paralinguística*. Embora tivesse realizado e corrigido um exercício que abordou os aspectos léxico-sintáticos da carta pessoal e a proposta do livro apresente a finalidade da produção da carta, não houve uma explicação sobre a ordem *semântica*, o contexto de produção e o conteúdo temático. Como o tempo para a produção do texto não foi suficiente, a grande maioria dos alunos deixaram para finalizar a carta em casa.

Nas aulas 05 e 06, após o visto na atividade de casa e a realização do ditado em classe, nos últimos 25 minutos de aula, a professora sugere a produção de um relato pessoal. Esse foi um momento crítico para os alunos, pois estavam cansados e sem nenhum estímulo para a produção escrita. Outro fator para a rejeição à produção foi a ausência de orientações e de um propósito comunicativo. A docente apenas escreveu, no quadro, para os alunos produzirem

um relato acerca de um fato marcante na vida deles. Esse texto serviria como “treino”, visto que esse seria o gênero cobrado na avaliação. Tal procedimento deixou bem claro a artificialidade do ensino da escrita, uma vez que os alunos são obrigados a escrever por escrever.

A professora poderia ter aproveitado esses últimos minutos da aula para, por exemplo, ler as cartas que os alunos haviam produzido como atividade de casa da semana anterior e que ela apenas deu um visto no início da aula. Se fosse para retomar o gênero relato pessoal devido à avaliação, poderia ter utilizado esse momento para dar um feedback sobre os relatos que os alunos tinham escrito nas aula 01 e 02, comentar sobre as dificuldades deles.

Para Schneuwly e Dolz (2004), a situação de comunicação deve ser previamente bem definida, pois assim todos os alunos, incluindo os que apresentam mais dificuldades, serão capazes de produzir um texto que responda adequadamente à situação solicitada. Evidentemente, o texto de imediato não apresentará todas as características do gênero visado, mas os alunos conseguirão ser bem sucedidos com relação ao propósito da produção textual e o conjunto de observáveis de ordem *semântica*.

No gênero relato pessoal, com relação às propriedades de ordem *semântica*, esse texto caracteriza-se por abordar temas pessoais sobre diversos assuntos. Sobre a ordem *léxico-sintática*, podemos citar como elementos presentes: os tempos verbais pretérito perfeito e imperfeito, pronomes de primeira pessoa do singular que remetem que o agente/produtor é o mesmo autor empírico do texto. Segundo Araújo (2009), com relação às propriedades da ordem *paralinguística*, pode apresentar um título e subtítulo, o corpo do texto é dividido em parágrafos. Em alguns casos, o redator faz uma pequena síntese (*lead*) sobre o que a história vai tratar.

Nas aulas em que se trabalhou o relato pessoal, percebemos que, embora de forma superficial, houve orientações dos conjuntos de observáveis de ordem

semântica, léxico-sintática e paralinguística. Contudo sobre a ordem *léxico-sintática* foi explorada pela professora apenas a linguagem que deve ser utilizada no gênero estudado. Houve um maior enfoque sobre o conteúdo e a estrutura no que diz respeito à paragrafação e número de linhas.

Na carta pessoal, praticamente não existiram orientações das ordens *semântica* e *léxico-sintática*, as explicações se resumiram à ordem *paralinguística*. Conforme Araújo (2009), o conjunto de observáveis de ordem *paralinguística* do gênero carta inclui as regularidades de organização: local e data à esquerda da página, saudação à esquerda, mensagem, despedida, assinatura. Defendemos que o ensino deve apontar para os três conjuntos de observáveis, ou seja, a apreensão textual do gênero deve abordar seus aspectos de uso (interlocutores e situação social), como também temáticos e linguístico-textuais, focalizando a identificação e características do gênero textual.

Quando o ensino de produção de textos envolve esses conjuntos de observáveis, o discente tem uma compreensão completa dos elementos semânticos, linguísticos e paralinguísticos do gênero. Se esse procedimento não acontecer, teremos como consequência uma visão restrita e simplista acerca do gênero. Um desdobramento do ensino sem levar em consideração essas propriedades é um conhecimento superficial acerca dos gêneros por parte dos alunos, pois não há uma sistematização dos procedimentos do ensino de gêneros textuais que considere tanto as funções sociais da escrita como os elementos linguísticos dos textos.

A nossa primeira constatação foi a seguinte: o processo de ensino da produção de texto privilegia o conjunto de observáveis de ordem *semântica*. Com isso, vimos como se distancia o aluno das explicações sobre os conhecimentos léxico-sintáticos e paralinguísticos. A seguir, analisaremos o entorno precedente das aulas gravadas, mais especificamente as atividades para a produção textual da unidade três do livro *Português Linguagens* (2008). Desta forma obteremos a resposta à segunda pergunta da pesquisa - de que maneira as

atividades de produção textual do livro didático influenciam o agir do professor nas aulas de redação.

4.5 O livro didático como entorno precedente do agir do professor

Nossa pesquisa possui como foco a primeira dimensão do agir, ou seja, o agir real do professor. Contudo, verificamos que a dimensão do entorno precedente é fundamental para compreendermos o objeto de nossa pesquisa. Assim, nessa seção, analisamos as atividades do livro didático. Essa análise fez-se necessário visto que verificamos, ao acompanhar as primeiras aulas ainda na elaboração do projeto, uma forte dependência da professora em relação ao livro didático.

O livro adotado pela escola para o Ensino Fundamental (6º a 9º ano), anteriormente citado, *Português Linguagens* é dos autores Cereja e Cochar (2008). Essa coleção é composta de quatro volumes, e cada volume é constituído por quatro unidades. O volume analisado é referente ao 6º ano, o primeiro dos quatro da coleção. A distribuição das unidades pela professora é feita com base nas etapas do ano, ou seja, estuda-se uma unidade em cada etapa. Como as aulas que acompanhamos ocorreram na 3ª etapa, nossa análise se deteve na unidade 3.

As unidades são compostas de quatro capítulos. O último capítulo - intitulado Intervalo - apresenta um projeto e propõe a realização de atividades para a sua realização. Segundo os autores, esse projeto oferece aos alunos a oportunidade de utilizar os conteúdos aprendidos durante a unidade de forma mais afetiva e criativa.

Cada capítulo é organizado em cinco seções, a saber, *Estudo do texto*, *Produção de texto*, *Para escrever com adequação/coesão/expressividade*, *A língua em foco* e *De olho na escrita*. Dentre as seções citadas, nossa atenção

tem como foco principal as atividades de produção de texto uma vez que nosso objeto de estudo é o agir do professor em sala de aula. A seção *Produção de texto* organiza-se em duas partes. A primeira desenvolve os exercícios para o estudo de determinado gênero textual e a segunda parte – *Agora é sua vez* – traz as propostas para a produção por parte dos alunos.

Além do livro didático, analisamos o manual do professor, porque reconhecemos que esse material apresenta prescrições sobre o agir real. Para compreendermos esse agir e termos uma visão mais ampla dele, recorremos a esse complemento didático anexado ao livro.

No manual do professor, os autores assumem que a proposta de produção textual da obra apresenta um interesse especial pelas teorias de gêneros do discurso. Eles citam inicialmente os estudos de Bakhtin, a seguir, estudiosos do Interacionismo Sociodiscursivo – Schneuwly, Dolz, Pasquier e Bronckart. Cereja e Cochard (2008) afirmam que se pautam nesse quadro teórico para a elaboração das atividades de produção textual.

Das orientações teóricas do ISD à prática em sala de aula, vimos o descompasso do tempo como um fator bastante negativo. Ora, na Europa, os alunos ficam em tempo integral na escola e, no Brasil, meio turno. Esse fato é levado em consideração pelos estudiosos como Schneuwly, Dolz (2004) ao proporem sua didática de escrita, por exemplo, mas pouco considerado pelos autores de livro didático, propondo uma quantidade excessiva de gêneros textuais se levarmos em consideração que os alunos brasileiros estudam apenas um período na maioria das escolas.

No manual do professor, os autores, ao apresentarem o cronograma, calculam 37 aulas por bimestre e afirmam que, nas, escolas que apresentam um número diferente de dias letivos, o professor poderá adaptar os cálculos efetuados. Contudo, no próprio cronograma sugerido pelos autores, para o

quarto capítulo relacionado ao projeto são destinadas apenas duas aulas, isto é, em média, uma hora e quarenta minutos. Esse fato nos parece paradoxal uma vez que os autores fazem a seguinte afirmação, no manual:

Ao longo de cada unidade, são propostas várias formas de divulgação, circulação e avaliação dos textos produzidos, como, por exemplo, a troca com um parceiro, de modo que um leia o texto do outro; leitura e apreciação feitas pelo grupo; troca entre grupos; leitura oral para a classe; exposição no mural da sala, etc. Contudo, o objetivo da produção, que confere um sentido especial ao trabalho de produção ao longo da unidade, é a realização do *projeto* do capítulo **Intervalo**.

Conforme os autores, é a realização do projeto que dá sentido especial à produção, porém para o projeto são destinadas, como citamos, apenas duas aulas. Desta forma percebemos um descompasso, pois a parte considerada mais importante acaba sendo reduzida. Como esses alunos verão a produção textual? Por que produzir textos?

Um problema que consideramos ainda maior diz respeito à ausência do propósito comunicativo. Não existe uma explicação sobre a funcionalidade da escrita com relação à comunicação. Fica muito evidente que os alunos escrevem para apresentar um projeto. Para isso, os autores se preocupam em criar situações de comunicação, conforme notamos na citação abaixo presente no manual do professor.

O aluno aprende a produzir cartas e *e-mails* para se corresponder com determinada pessoa; aprende a produzir contos maravilhosos para criar um livro de contos; aprende a produzir poemas para expô-los em um varal de poesia; aprende a expor oralmente para realizar um seminário em grupo; aprende a argumentar para participar de um debate público; aprende a produzir notícias para criar um jornal escrito ou um jornal falado; e assim por diante.

Vimos claramente que existe um *para que* escrever, isto é, o aluno, por exemplo, deve produzir um relato pessoal *para* montar um livro de relatos sobre

a história de sua vida. Contudo, os autores não esclarecem *por que* escrevemos relatos pessoais no cotidiano, em que situações reais esse gênero textual surge.

No trabalho com os gêneros, os usos e as funções numa variedade de situações comunicativas devem se considerados. O estudo de gêneros dessa forma é adequado, pois a língua poderá ser avaliada segundo as mais variadas situações de uso, permitindo ao aluno uma ação de interação com esse objeto de estudo, bem como um conhecimento dos fatores que organizam e dão sentido aos usos da linguagem em situações efetivas de interação social. Tratando de como a língua chega ao falante dela, Bakhtin (1992) afirma que:

A língua materna não chega a nós a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que no rodeiam. (BAKHTIN, 1992, p.282)

Tal reflexão nos remete ao próprio ensino de uma língua e, consequentemente, ao papel da escola quanto a isso. Nesse momento é importante dizer que, embora sejam sugeridos projetos no final de cada unidade que visam à contextualização do trabalho, as situações comunicativas de produção e recepção de textos são criadas pelos autores, não existe uma verdadeira funcionalidade para os alunos.

É importante que o ensino da escrita tenha uma real funcionalidade, a criação de projetos apenas para cumprir esse objetivo acaba sendo tão artificial como as propostas que trabalham com situações hipotéticas. Os projetos devem surgir das reais necessidades da turma. Na perspectiva do ISD, a atividade humana é tripolar. O primeiro pólo é o sujeito o qual age sobre objetos através de um instrumento que determina seu comportamento, guia-o e diferencia sua percepção da situação na qual é levado a agir. Com base nessa visão, o gênero é compreendido como uma ferramenta com a qual é possível exercer uma ação

linguística sobre a realidade.

Sabemos que há um desdobramento no ensino de gêneros textuais na escola, eles tornam-se objetos de ensino/aprendizagem, porém não podemos desconsiderar que a concepção de gêneros textuais nos permite reconhecer, antes de tudo, que produzimos textos para atender à necessidade de nos comunicar. Os autores apenas exploram a necessidade didática. Por que esse aluno deve aprender efetivamente relato pessoal ou qualquer outro gênero não é desenvolvido significativamente. Ratificamos essa problemática ao analisarmos as atividades de produção textual.

Em nossa análise, apresentamos os exercícios dos gêneros relato pessoal e carta pessoal, visto que optamos por analisar as aulas em que esses textos foram explicados e produzidos. No capítulo 1 da unidade 3, o exercício da seção *Produção de texto* para o relato pessoal é formado por seis questões. Para efeito de melhor compreensão da análise, expomos abaixo as questões:

1 – No texto “Os meninos morenos”, o autor relata fatos que viveu há muitos anos, quando criança.

- a) Para onde ele se mudou com toda a família em janeiro de um ano qualquer?
- b) Quanto tempo ele viveu lá?

2 – Nos relatos, é comum o emprego da descrição para caracterizar pessoas, lugares, objetos, etc.

- a) Qual é a cor da pele do narrador? E por que ela é dessa cor?
- b) Como ele descreve a anta que, todas as tardes, atravessava a vila?
- c) Descreva a capa que o avô do narrador usava quando eles se mudaram para o Lajão.

3 – O relato pessoal costuma conter episódios marcantes vividos pelo autor. Os episódios relatados no texto lido são imaginados pelo autor ou são extraídos de sua memória? Comprove sua resposta citando um trecho do texto.

4 – Leia estes trechos do relato e observe as palavras destacadas:

- “**Eu fui** um menino cor da terra”
- “Ali **vivi** dos três aos seis anos.”

“Eu **era** seu primeiro neto”

“Colocou sua mão no **meu** ombro, deu um sorriso e **me** respondeu.”

- a) Os pronomes destacados referem-se à 1^a ou 3^a pessoa?
- b) As outras palavras destacadas mostram que os fatos ocorrem no presente ou no passado?
- c) O narrador participa da história como protagonista ou é mero observador, isto é, relata episódios de que não participou?

5 – Observe a linguagem empregada no relato. Que tipo de variedade lingüística predomina?

6 – Reúna-se com seus colegas de grupo e concluam: O que é um relato pessoal e quais são suas características?

Como pudemos notar, a maior preocupação dos autores, ao proporem as questões, é apresentar o gênero em questão quanto ao tema, ao modo composicional (estrutura) e ao estilo. Verificamos, por exemplo, nas questões 4 e 5, a atenção voltada para a estrutura – linguagem, uso dos pronomes e verbos, tipo de narrador. É interessante também perceber que, nas questões 2 e 3, o próprio enunciado traz algumas características do gênero relato pessoal.

Não descartamos o valor que essas questões possuem no ensino/aprendizagem dos gêneros, confirmamos, ao acompanhar as aulas, que a grande maioria dos alunos consegue conhecer as características do gênero estudado, contudo não aprendem a real função desse ou daquele gênero, não reconhece por que e quando fazemos uso, por exemplo, do relato pessoal.

No capítulo 2, o gênero estudado foi a carta pessoal. Antes das questões, os autores apresentam um exemplar do gênero. Verificamos uma redução de exemplos na unidade, pois, para cada gênero que se pretende explorar, há apenas um exemplo. Conforme já citamos anteriormente tal prática limita a visão do aluno sobre texto, visto que se usa apenas um modelo.

Conforme Bakthin (1992), os gêneros são “enunciados relativamente estáveis”, ou seja, podem existir alterações de uma carta pessoal para outra.

Assim, caso o aluno só entre em contato com um exemplo, ele poderá tirar conclusões generalizadas do gênero ou pensar que toda carta pessoal obrigatoriamente tenha aquela estrutura.

A seguir, apresentamos o texto que serviu de base para a atividade do capítulo 2 e as seis questões sobre carta pessoal.

A carta pessoal

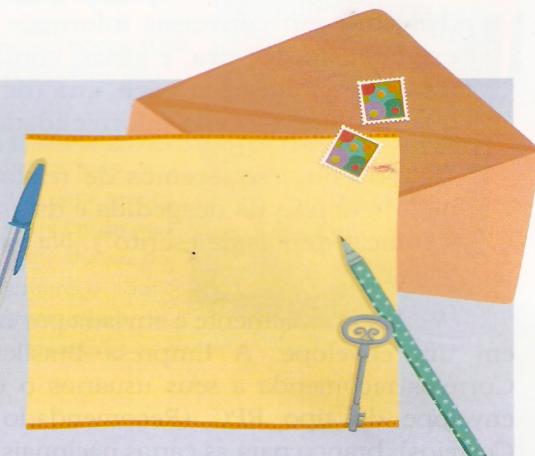
Leia esta carta pessoal:

São Paulo, 8 de janeiro de 2006.

E aí, pai, beleza?
Tudo bem com você?
Quando é que você volta dessa sua viagem de negócios,
hein?! Estou com saudades...
Por aqui está tudo bem, a mãe tá bem, eu tô bem e a Ju
também tá bem. Tenho feito todas as lições e estou ajudando
a mamãe direitinho, assim como você me pediu! Mas têm
acontecido coisas misteriosas por aqui de alguns dias pra cá.
Só tô te contando isso porque percebi que já passou dos limites!

Como você bem sabe, eu adoro ler. Lembra-se daquela sala proibida na biblioteca da escola? Foi assim:
Tinha batido o sinal do término do recreio e lá fui eu! Aproveitei o rolo da molecada e entrei na sala proibi-
da. Estava supercurioso e peguei (emprestado) um livro que me chamou a atenção. Tá bom pai, eu sei que pisei na
bola ao entrar na sala e ainda por cima pegar sem permissão aquilo que não é meu, mas a minha curiosidade pela
sala era tanta que, ao entrar, foi como se todos os livros soubessem que eu estava lá. E um deles me chamou! Sussurrou
meu nome e foi como se eu estivesse a céu aberto, com gaivotas gritando, sentindo a brisa no rosto. Peguei o livro e
comecei a ler imediatamente. E tenho feito isso, há três dias. No intervalo do recreio, eu, zupt!, dou um jeito e volto
lá. Pai, o livro me chama!!! E que história, pai! D+, um arraso! Navios sombrios, mar bravo, tempestades mortais... e
piratas! E há dois dias, andando pela casa (e não estou mentindo!!!), eu vi **um**! Era um pirata velho, talvez um
marujo experiente, barba curta, cabelos enzebados, olhos fundos e penetrantes, pele morena e suada, brincos de argo-
la em uma das orelhas, casaco em trapos. Até aí tudo bem. Pensei: "É apenas fruto da minha imaginação". Mas o
que mais me perturba é a chave de ouro que achei ontem embaixo do meu travesseiro! E hoje, você não vai acreditar:
tem uma arca de tesouro embaixo da minha cama. Fechada.

Papai, volte logo! Provavelmente terminarei o livro em dois dias, e não consigo parar de ler.
Beijo de seu apavorado filho,
Gabriel



(Gabriel Alves Magalhães, 12 anos.)

1 – Assim como o cartão-postal, a **carta pessoal** é um tipo de correspondência. Que tipo de assunto essa carta contém? Indique a alternativa correta.

- a) Um assunto pessoal, com relatos de experiências vividas.
- b) Uma história imaginada, vivida por personagens num determinado tempo e lugar.

2- A carta apresenta algumas características.

- a) Quem é o remetente? E o destinatário?
- b) Em que local e data a carta em estudo foi escrita?
- c) Gabriel mostra ter intimidade com o pai. Que expressão utilizada por ele no início da carta revela amizade entre os dois?

3 – além de **local** e **data**, **vocativo** (o nome do destinatário no início da carta) e **assinatura** do remetente, uma carta contém também **assunto** e **despedida**.

- a) Na carta de Gabriel, o assunto começa em “Tudo bem com você?”. Onde ele termina?
- b) Que palavras Gabriel usa para se despedir do pai?

4 – Por ser esta uma carta pessoal, Gabriel emprega algumas palavras e expressões que usamos, no dia-a-dia, em conversas informais, mais íntimas, com nossos familiares e amigos, como, por exemplo, **ta**, **tô**, **pra**, e gírias, como **beleza**, **D+**, **um arraso**. Ele também mistura as formas de tratamento: emprega **você**, **sua** (de 3^a pessoa) e depois usa **te** (de 2^a pessoa). Na sua opinião, o que justifica o uso da informalidade na carta de Gabriel?

5 – Quando nos esquecemos de relatar ou comentar alguma coisa importante na carta, podemos incluir, depois da despedida e da assinatura, um **P.S.**, isto é, o *post scriptum* (expressão latina que significa “depois de escrito”). Na carta de Gabriel, há P.S.?

6 – Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluam: Para que serve a carta pessoal e quais são suas características?

Assim como o exercício sobre o relato pessoal, a atividade sobre a carta pessoal tem como foco a estrutura do gênero. Fala-se sobre os elementos presentes na carta – **vocativo**, **data**, **local**, **assunto**, **despedida**, **assinatura**. Mas, por exemplo, não se aborda por qual razão o menino Gabriel enviou a carta ao seu pai. Também não se faz uma relação entre o gênero e as vivências dos alunos, se já produziram esse gênero, por que e para que se escreve carta. Sabemos que o professor pode e deve ter autonomia para acrescentar informações sobre os conteúdos abordados, infelizmente, essa prática não ocorreu nas aulas observadas. Esse fato se dá por vários motivos (excesso de

aulas, pouco tempo para planejamento, falta de colaboração dos coordenadores etc), por isso defendemos a idéia que o livro didático deve auxiliar o professor para que seu trabalho se torne o mais produtivo possível.

A constatação de que o maior objetivo das atividades é a estrutura do gênero é corroborada com um quadro presente no fim de cada atividade da seção *Produção de texto*. Esse quadro, conforme os autores, serve para avaliar se o seu gênero contém as características básicas que o definem.

Esses quadros têm como objetivo verificar se o aluno produziu seu texto, utilizando essas características. Em nenhum quadro há a funcionalidade do gênero, aprende-se, por exemplo, a variedade usada, a estrutura formal, os tempos e modos verbais empregados, a tipologia predominante, mas não se reforça a importância daquele gênero e sua relação com o cotidiano. O aluno pode até saber que a carta serve de suporte para manter contato com alguém, mas não reconhece seu valor discursivo.

Percebemos, através da exposição dos exercícios acima, que os autores, apesar de afirmarem que se baseiam no ISD ao propor a didática de produção de textos, não conseguimos verificar como as atividades propostas contribuem para o desenvolvimento humano, uma das grandes preocupações do ISD. Alguns alunos até podem aprender a produzir relatos, cartas, e-mails, diário, contos; mas, no seu convívio com os textos do dia-a-dia, torna-se um reproduutor de texto sem reflexão nenhuma e, em muitos casos, nem isso.

Sobre as propostas para produção textual, os alunos sempre produziram os textos a partir de situações criadas pelos autores do livro didático. Nesse momento, defendemos que o professor deve assumir um papel de *ator*, deixar de ser um mero *agente* do livro. Todavia as *finalidades* dos autores do livro tornam-se as dele, e ele apenas reproduz o que é proposto. Os alunos não escreveram nem mesmo para atender uma necessidade surgida durante as aulas

ou no contexto escolar, eles escreveram sempre seguindo a ordem e as sugestões propostas nos exercícios.

O mais curioso nessa situação descrita é que a professora não executou o projeto sugerido no fim da unidade, fato esse que torna a escrita para esses alunos ainda mais sem nenhuma funcionalidade. Entendemos o motivo da professora não realizar o projeto. A realidade dos professores é que precisam lecionar em diversas escolas e/ou ter várias turmas, o caso da professora acompanhada não é diferente, assim ela não possui tempo para executar o projeto.

Na nossa prática como professora de ensino fundamental e médio, ao trabalharmos com essa proposta dos autores, adaptávamos alguns projetos, mas não conseguíamos, por exemplo, realizar o projeto em cada etapa com cada turma. Sabemos que a docente tem outras turmas na escola e trabalha em outra instituição, compreendemos completamente a falta de tempo e as inúmeras cobranças que recebe inclusive de concluir o livro até o fim do ano, porém enfatizamos que o professor não pode apenas usar essas questões como justificativas para não tornar o ensino de escrita produtivo.

Uma vez que ela persistiu em levar os alunos a produzir textos com o único intuito de aprender a escrever, essa prática de ensino impõe fortes restrições quanto ao *para que* e *para quem* se escreve na escola. O fato é que, ao propor situações de produção textual, cujos parâmetros são estritamente escolares, o agir docente vem promovendo um quadro de condições de produção de textos que distancia a escrita de um de seus usos efetivos, a saber, servir como instrumento de interação social nas diversas esferas de atividade e de comunicação humanas presentes no universo social.

Abordar os conjuntos de observáveis ao ensinar é fundamental, as atividades e as propostas citadas inclusive se centralizam em explicar alguns

elementos dos conjuntos de ordem *semântica*, *léxico-sintática* e *paralinguística*, embora não alcancem completamente esse objetivo. O ensino da escrita só será pleno quando se levar em consideração o contexto de produção e houver uma verdadeira funcionalidade dessa prática. É mister que o aluno conheça ou aprenda a conhecer a situação social dos gêneros. Para isso, é fundamental ao ensinar a produção textual fazer perguntas tais como: para que serve esse gênero? Onde ele se manifesta? Como funciona e se organiza? Quem participa e com que papéis - quem pode ou deve escrever; quem pode ou deve ler?

4.6 Os critérios de correção da produção escrita

Ora, no primeiro momento das análises, foram considerados o contexto de produção e o agir do professor em seu trabalho em sala de aula, além do entorno precedente desse agir. Analisamos o ensino da escrita seguindo o seguinte percurso – das orientações feitas pela docente para a produção escrita até o texto corrigido do aluno. Nessa última seção, temos como objetivo responder às seguintes questões de nossa pesquisa:

- 5) Quais são os critérios de correção estabelecidos pelo professor e seus desdobramentos para o ensino?
- 6) Em que medida as orientações do professor são levadas em consideração no momento que ele corrige o texto escrito?

Para encontrarmos a resposta a essas perguntas, decidimos coletar as produções textuais dos alunos, ou seja, a avaliação realizada no dia 14/09. Ao todo 35 alunos realizaram a produção textual, o gênero solicitado foi o relato pessoal.

Um fato que nos chamou a atenção foi uma lista com os critérios para a correção na última página da prova, essa lista é padrão para todas as séries e é baseada nos critérios para a correção de redação da Universidade Federal do

Ceará. (ver anexo A). A avaliação do aluno tem valor de oitenta pontos e são descontados pontos a cada erro; erro quanto às convenções de escrita – 2 pontos, erro quanto às questões gramaticais – 3 pontos e erro de estruturação textual – 4 pontos. No anexo B, apresentamos a avaliação.

No questionário aplicado à professora, fizemos a seguinte pergunta:
Quais são os critérios que você utiliza para corrigir os textos dos alunos?
Quem os estabelece? De acordo com a professora:

Os critérios já vêm com a folha de prova, mas acrescento a esses critérios uma avaliação pessoal de cada aluno, como por exemplo, se o aluno está ou não fazendo progresso nas suas produções textuais.

(Resposta à quinta pergunta do questionário realizado com a professora após a conclusão das gravações das 10 aulas)

Verificamos, ao analisar os textos dos alunos, que a correção ocorre com base na lista citada, sobretudo a contagem dos erros cometidos. A partir da quantidade de pontos perdidos, o aluno recebe a nota pelo seu texto. No fim de cada produção, a professora faz pequenas observações sobre o texto. Ver anexo C.

Merece ser destacado que, em todas as correções, encontramos a ação resolutiva do professor – apresentação e solução dos problemas detectados no texto. De modo geral, notamos que há uma grande preocupação com elementos da microestrutura do texto - acentuação, pontuação, grafia, seleção vocabular. Esses elementos constituem o conjunto de observáveis da ordem *léxico-sintática*. Eles asseguram a qualidade da produção escrita.

Na seção 3.4, ao analisarmos as orientações feitas pela professora, percebemos que acerca dos conjuntos de observáveis de ordem *paralinguística* existia uma recorrência sobre a paragrafação, em diversos momentos, enquanto os alunos produziam o texto durante as aulas, a professora lembrava sobre os parágrafos. Na correção das produções, muitos alunos não estruturaram seu texto em parágrafos, em seus comentários no fim dos textos, a professora escreve sobre essa dificuldade e também sobre letra legível (anexo D)

Através desses comentários e da própria correção dos textos (anexo E), notamos que, de fato, o mais importante para o docente ao corrigir os textos são aspectos estruturais: a letra, a ortografia, a pontuação, as regras gramaticais, a concordância, elementos relevantes para uma escrita com sentido, mas secundários se compreendermos a escrita como expressão de um sujeito a fim de interagir com o outro e construir sentidos para o outro, como um momento de intercâmbio, troca.

A maneira como o professor corrige os textos produzidos por seus alunos informa sobre o modo como ele entende seu papel no processo de ensino/aprendizagem do discente. A correção também indica como ele concebe a constituição do processo de escrita. Nos textos analisados, o professor apresenta-se como um identificador de problemas e solucionador de alguns deles. O texto é visto como um produto acabado, não há a atividade de reescrita.

Concordamos com Coracini (1999) quando afirma que refazer o texto é uma atividade que proporciona ao aluno perceber suas dificuldades e “erros”, porém, quando essa reescrita insiste apenas nos elementos formais do texto, essa função parece ineficaz e pode até reforçar no discente que ele não sabe escrever, que a escrita é muito difícil.

Defendemos que a correção deve se destinar fundamentalmente a permitir que o aluno possa refletir sobre sua produção de conhecimento, recebendo

orientação e estímulo para reorganizar seus saberes. Os padrões de correção estabelecidos pelo professor precisam agrupar uma discussão sobre o texto de forma ampla.

Como vimos na Fundamentação Teórica, o ISD adota uma concepção de organização dos textos que engloba as condições de produção do texto (contexto de produção e conteúdo temático) e modelo da sua arquitetura interna. A organização de um texto é como um folhado constituído por três camadas superpostas: a *infra-estrutura geral do texto*, os *mecanismos de textualização*, os *mecanismos enunciativos*.

Ao analisar o agir do professor, os critérios e a correção, verificamos uma concepção de texto que supervaloriza os mecanismos de textualização, um bom texto é aquele que não apresenta problemas de estrutura. Na verdade, a noção de texto, em que nos baseamos em nosso aporte teórico, designa texto toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada cujo objetivo é produzir efeito de coerência no destinatário. Da forma como a produção do aluno é avaliada, ele não será capaz de escrever um texto propriamente dito.

Um desdobramento dessa prática é a concepção desses alunos sobre a escrita. Desde o 6º ano do ensino fundamental, aprendem que escrever bem significa produzir um texto em conformidade com as regras gramaticais, apresentar uma boa caligrafia, não cometer erros ortográficos. Um segundo aspecto bastante pertinente foi o fato da avaliação ocorrer de forma estática, embora a professora faça alguns elogios como – *seu texto está melhor, sua letra está mais legível, gostei do seu texto* – não houve uma reflexão com os alunos sobre as suas dificuldades, o que fizeram adequadamente. Eles apenas recebem a prova, olham principalmente a nota e guardam-na.

Um fator que interfere na produção escrita de textos é o fato de os alunos não se constituírem como sujeitos de sua linguagem, eles elaboram suas redações para um único interlocutor – professor. A segunda proposta da avaliação apresentava o seguinte enunciado:

A reação das pessoas diante de certas situações pode variar muito. Situações que causam verdadeiro pavor para algumas são extremamente prazerosas para outras. Levando em conta que cada ser humano é único e diferente do outro e que não temos manual de instruções, escreva um texto destinado a seus pais no qual você relatará seus gostos, quais suas manias e atitudes que lhe agradam ou que lhe desagradam, quais seus sonhos e suas vontades.

Dos 34 alunos que realizaram a prova, cinco deles optaram por essa proposta. Nenhum deles efetivamente produziu seu texto tendo como destinatário os pais, uma aluna inclusive dedica o texto aos pais, mas não escreve para eles. Os alunos seguem a sugestão, fazem uma descrição de si, relatam seus gostos, manias, sonhos, mas não redigem para os pais. Esse fato corrobora com o que afirmamos acima, o aluno escreve para o professor, mesmo quando há orientações para outros destinatários. O contexto que envolve a aprendizagem e a produção escrita é um tanto artificial, o que explica, em parte, tantas falhas encontradas no texto do aluno.

Outro assunto frequente nos “lembretes” da professora é a criatividade. Segundo Coracini (1999), um dos objetivos, na aula de produção textual, é que o aluno imagine e escreva exatamente o que se pede, na ordem estabelecida pelo autor do livro didático, da maneira como é determinada. Esse fato acaba homogeneizando os textos produzidos pelos alunos.

Isso ocorreu nas produções analisadas, a grande maioria dos alunos produziu seu texto seguindo apenas o que é pedido na proposta. A professora passa então a escrever mensagens como – *seja mais criativo, faltou criatividade.*

O curioso, no entanto, é que eles apenas fizeram o que já estão acostumados a fazer durante as aulas, seguir um modelo estabelecido pelo professor.

Ao analisarmos as orientações da professora para a escrita, durante as aulas sobre o gênero relato pessoal, reconhecemos uma maior preocupação com o conjunto de observáveis de ordem *semântica*. Seu maior foco foi com o conteúdo, o que deviam escrever. As orientações sobre a ordem *léxico-sintática* ocorrem de forma pontual, não há um trabalho sistemático sobre essas orientações.

Percebemos um grande descompasso ao cruzarmos as aulas com os textos corrigidos dos alunos. Eles foram orientados a produzirem gêneros textuais – relato, carta – muitos conseguem apreender algumas características composticionais dos gêneros, as atividades do livro didático direcionaram para isso, contudo a correção do professor das produções tanto nas aulas como na avaliação encontra-se na contramão. Nas aulas, valorizou-se o ensino das características formais dos gêneros, no momento de estabelecer os critérios e avaliar o texto, é exigido do aluno, principalmente, o conjunto de observáveis de ordem *léxico-sintática*, ou seja, as modalidades de codificação lexical, categorias e regras gramaticais mobilizadas pelo texto. Ao avaliar as produções, a forma de organização do texto foi deixada sob inteira responsabilidade do aluno, não houve comentários do professor sobre o texto dos alunos que dê um suporte, que os auxiliem a compreender as características composticionais, situacionais e estilísticas dos gêneros.

É necessário delimitar, em cada nível de ensino, as expectativas de aprendizagem, a partir delas, os critérios de avaliação devem ser estabelecidos. Esses critérios não podem desconsiderar o contexto de produção da sala de aula e o nível em que se encontra o discente. É preciso considerar esse nível de conhecimento de que ele dispõe no momento de produzir o texto e o que foi

disponibilizado até aquele instante no período escolar. A avaliação só ocorre de forma coerente quando a exigência for em função do que foi realmente ensinado.

O fato de haver um descompasso entre as orientações do professor e a sua avaliação acarreta em um ensino de escrita controverso, os alunos não sabem realmente o valor da escrita. O modelo didático de gênero é apresentado como mero modelo formal a ser imitado a título de controle e correção no emprego de aspectos da estrutura textual. Desta forma, os alunos, de modo geral, não se tornam bem sucedidos, pois aprender a escrever deve levar em consideração as características da situação de comunicação, saber agir efetivamente em uma situação por meio de um texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação às Considerações Finais, nossa intenção é apresentar as conclusões obtidas a partir das análises feitas. Apontamos também algumas contribuições e reflexões desta pesquisa que poderão constituir temas para futuros trabalhos.

Propusemo-nos, neste estudo, identificar e analisar o processo de ensino da produção escrita. Para isso, utilizam-nos de observação, gravação e transcrição de dez aulas de produção textual, ministradas por uma professora em uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola pertencente à rede particular de Fortaleza, buscando focalizar, principalmente, o agir docente desde o momento da orientação do trabalho de escrita do texto do aluno até a avaliação da produção pela professora. A metodologia usada nos proporcionou alcançar os objetivos traçados nesta pesquisa.

Acerca do nosso primeiro objetivo - investigar se, nas orientações do professor para a produção de texto, estão sendo contemplados os conjuntos de observáveis de ordem – *semântica, léxico-sintática, paralinguística* – verificamos que, embora ocorram orientações das três ordens, as orientações privilegiam a ordem *semântica*. O quadro teórico que subsidiou a análise dos dados obtidos expõe que explorar somente a ordem *semântica* não é suficiente para que o agente produtor possa elaborar seu texto. Sabemos que o gênero

caracteriza-se por seu estilo, tema e composição. O ensino deve se pautar nessa tríade. Uma prática de ensino centrada no tema não oferece suporte satisfatório para que os alunos compreendam a complexidade por trás dos gêneros textuais, as semelhanças e diferenças existentes entre eles, o propósito comunicativo envolvido. Assim, o aluno acaba ficando desamparado quanto às decisões a serem tomadas no curso da produção de um texto.

Sobre o contexto de produção, concluímos que as condições de produção de textos na sala de aula assumiram funções e parâmetros puramente escolares. Na grande maioria das vezes, o aluno escreveu somente para o professor com o intuito de demonstrar seu nível de domínio da língua escrita. Embora houvesse uma discussão sobre as características que fazem com que um dado texto seja de tal gênero ou de outro, não foi discutida a existência de modos e formas diferentes de escrever em função dos propósitos da escrita.

Concluímos também que a professora desconsidera as condições de produção de textos escritos e que está pouco atenta ao desenvolvimento da capacidade comunicativa escrita dos alunos. A artificialidade e o simulacro do processo distanciam os alunos da apreensão do caráter dialógico da escrita, de seus usos e funções sociais e da visão da escrita como trabalho.

Nosso segundo objetivo consistiu em comparar as orientações dadas pelo professor na explicação para a produção textual escrita com as atividades propostas pelos autores do livro didático. Ao realizar essa comparação e até mesmo durante a observação das aulas, constatamos a forte dependência entre a professora e o livro didático, fato este que ratificou a assertiva que tínhamos inicialmente. As suas orientações limitaram-se em seguir as questões sugeridas pelos autores do livro.

É importante que o profissional que se encontra dentro da sala de aula, conhecedor de sua realidade, tenha mais autonomia em relação ao material

didático utilizado. Chegamos à mesma conclusão que Evangelista (2008) apontou: os professores são adotados pelo livro, assim não são os autores de suas aulas, tornam-se repetidores de metodologias, atividades e propostas pedagógicas desenvolvidos nos livros. Muitas vezes esses profissionais nem conhecem as teorias que norteiam a posição do autor do livro, gerando ainda mais confusão em seu agir.

Com relação aos dois últimos objetivos, atingi-los possibilitou-nos chegar a uma conclusão considerada nossa maior contribuição. Nosso trabalho contribuiu para mostrar que o citado mau desempenho escrito dos alunos mantém estreita ressonância com o processo de ensino/aprendizagem a que eles foram submetidos. Não houve um fio condutor durante o agir do professor ao ensinar a produção escrita em sala de aula. Durante essa prática, os critérios de correção deveriam estar em harmonia com as orientações para a produção, contudo isso não ocorreu. Consequentemente o aluno acaba sendo avaliado de forma equivocada, reforçando o antigo discurso que ele não sabe escrever. Na verdade, seu texto apresenta “erros” na estrutura, mas a avaliação não deve se centralizar somente neste aspecto. Acreditamos que esse descompasso seja uma das causas do baixo desempenho dos alunos e da forte rejeição por parte deles de escrever em sala de aula.

Concordamos com a concepção desenvolvida pelo ISD que a organização de um texto é como um folhado constituído por três camadas superpostas: a *infra-estrutura geral do texto*, os *mecanismos de textualização*, os *mecanismos enunciativos*. O professor deve levar em consideração esses elementos e, baseando-se no nível dos alunos, deve eleger aqueles que serão ensinados.

Diante do caráter das orientações do professor, podemos afirmar que a capacidade de produzir textos é passada como se fosse um saber que a escola deve incentivar, mas que nasce e se desenvolve de forma espontânea, sem que se possa ensiná-la sistematicamente. Não há uma preocupação para que o aluno se

aproprie de um conhecimento sistemático sobre a estruturação de um texto, as estratégias discursivas, linguísticas para se compor um texto, dependendo do gênero a que pertence.

Através da análise, vimos que é negada aos alunos a percepção do caráter dialógico da escrita, distanciando-a dos usos que se fazem dela na sociedade. Os textos são reduzidos a um objeto de ensino que se confina em si mesmo. O único objetivo das produções consiste em serem lidas, corrigidas e avaliadas pela professora, destruindo as funções que a escrita tem quando usada socialmente, sobressaindo-se daí, uma atividade artificial e simulada.

A proposta de se trabalhar com sequências didáticas é uma opção verdadeiramente significativa para o ensino de gêneros, a prática torna-se expressiva tanto para o professor como para os alunos. Os autores do livro didático afirmam propor um trabalho com sequências didáticas, contudo verificamos um desconhecimento da verdadeira proposta desenvolvida por Schneuwly e Dolz (2004). Reconhecemos que essa didática exige esforço e tempo por parte do professor, sabemos que, muitas vezes, a carga horária desse profissional é excessiva tanto na escola pública quanto na particular, mas não podemos permitir que esses fatores continuem prejudicando o ensino/aprendizagem dos alunos. Essa mudança exige que haja cada vez mais um intercâmbio entre a Universidade e a Escola.

Reconhecemos que esta pesquisa ateve-se a um universo limitado, entretanto acreditamos que contribuiu para levantarmos questões importantes sobre a prática de ensino da produção escrita de textos em um ambiente de disseminação de uma proposta de ensino a partir de gêneros textuais. Este estudo aponta uma extrema necessidade de superar uma formação docente pontual, esporádica, sem reflexão, é preciso envolver os professores em um processo contínuo de análise de seu agir, de forma a possibilitar resignificações nas concepções. Isso exige um trabalho em conjunto por parte do professor, da

coordenação pedagógica e da academia. Na escola particular, por exemplo, se os coordenadores e supervisores não participarem dessa formação, o professor acabará não tendo condições de atingir plenamente seu objetivo nem realizar mudanças.

Outra contribuição da pesquisa foi quebrar o estigma que nas escolas particulares, os alunos não apresentam tantas dificuldades como nas escolas públicas. Sabemos que são contextos diferentes, mas o professor da escola particular também ensina na pública, o agir muitas vezes se repete. Assim a formação do professor, independentemente de onde ele atue, deve contemplar essas duas realidades.

Finalizando, esperamos que esta dissertação possa servir de subsídios teórico e prático para o esclarecimento dos fatores envolvidos no ensino/aprendizagem da produção textual. Ressaltamos que a fim de desenvolver a tão requerida competência comunicativa escrita dos alunos, não podemos desconsiderar as condições de produção de um texto escrito, desejamos que a análise que aqui realizada tenha contribuído para se ter uma maior compreensão do agir do professor.

Podemos pensar em futuros trabalhos de pesquisa que investiguem em que medida a escola pode conciliar uma proposta de ensino da escrita baseada em gêneros textuais, a partir de situações de comunicação próximas das comunicações autênticas e, ao mesmo tempo, propiciar um trabalho envolvendo os conhecimentos implícitos aos gêneros em estudo, valorizando sempre o papel preponderante que o professor possui em sala de aula. Nesta perspectiva, é importante desenvolver pesquisas que visem à elaboração e ao acompanhamento sistemático de propostas metodológicas para o ensino da produção em que o professor seja *ator* de seu agir.

REFERÊNCIAS

ABREU – TARDELLI, L.S. **Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD.** 2006. 196p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ARAÚJO, P. F. R. **O gerenciamento das vozes enunciativas no gênero fatia de vida da ordem do relatar.** 2009. 228 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

ASSIS, J. A. Correção de textos, reescrita e formação de professores: diálogos do/no processo de ensino e de aprendizagem. In: **II Simpósio Internacional sobre práticas escritas na escola:** letramento e representação. Universidade de São Paulo, São Paulo, agosto de 2006.

BARACHO, R. M. **A manifestação da modalidade epistêmica no discurso do professor de Ensino Fundamental I e Médio.** 2004. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

BAKTHIN,M./VOLOCHINOV (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 2. ed. São Paulo:Hucitec, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In._____.**Estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

- _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- _____. **Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas.** Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.
- _____. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- _____; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R (org.). **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-165.
- CEREJA, W; COCHAR, M.T. **Português Linguagens.** 6ºano. São Paulo: Atual, 2008.
- CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira.** 1 ed. Campinas: Pontes, 1999.
- COSTA VAL, M. da G. **Redação e Textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- EVANGELISTA, M. M. V. **Gêneros textuais e ensino de língua materna:** do dizer teórico às propostas de atividades de linguagem. 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.
- GERALDI, J.W. **Portos de passagens.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GUIMARÃES, A. M. M. Construindo propostas de didatização de gêneros: desafios e possibilidades. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n 3, p. 347-374, set./dez. 2006
- HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo.** Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HERREIRA, A.S. **Produção Textual no Ensino Fundamental e Médio: da motivação à avaliação.** 2000. 125 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2000.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les actes de langage, dans le discours.** Paris: Natham, 2001.
- _____. **Les discours en interaction.** Paris: Armand Colin, 2003.
- _____. **Análise da Conversação.** São Paulo: Parábola, 2006.
- LARA, G. M. P.A. A redação como tema de pesquisa. **Leitura: Teoria e Prática**, n. 5, p.66-82, jun. 1994.

MACHADO, A.R. Gêneros de textos, heterogeneidade textual e questões didáticas. **Boletim ABRALIN**, n 25, p. 94-107, 1999.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em lingüística aplicada**, Campinas, n 42, p. 55-79, jul./dez. 2003.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOTTA-ROTH, D. O Ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n 3, p 495-517, set./dez. 2006.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C.; FAÏTA, D. (Orgs.) **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002, p.17-30.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

UFLACKER, C.M. **As identidades negociadas na aula de alemão em ações que envolvem falantes de dialetos**. 2006. 191f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

VYGOSTKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de consentimento para o professor

TERMO DE CONSENTIMENTO EM PARTICIPAR DA PESQUISA

Fortaleza, 04 maio de 2009.

Prezado(a) Colega,

Através deste documento, solicita-se sua participação na pesquisa que prevê geração de dados audiovisuais, registro de notas de campo e entrevistas. Os dados gerados servirão para uma pesquisa de mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará.

Este documento garante que sua identidade, bem como a dos outros participantes da pesquisa, será mantida em anonimato. Indique, para cada item abaixo, o seu consentimento de uso dos dados gerados em áudio e vídeo, utilizando sua rubrica. Somente os dados permitidos serão utilizados.

As gravações serão estudadas pelo pesquisador envolvido na pesquisa.

Áudio _____ Vídeo _____

As gravações podem ser mostradas a pessoas envolvidas em outros projetos de pesquisa.

Áudio _____ Vídeo _____

As gravações podem ser usadas em publicações científicas.

Áudio _____ Vídeo _____

A transcrição escrita da interação pode ser mantida em arquivo à disposição de outros pesquisadores.

Áudio _____ Vídeo _____

As gravações podem ser usadas por outros pesquisadores.

Áudio _____ Vídeo _____

Todas as informações sobre você serão mantidas confidenciais através do uso de pseudônimos. Além disso, os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa.

Responsável pela pesquisa: Maria Vieira Monte Filha

Participante: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE B - Termo de consentimento para os alunos

TERMO DE CONSENTIMENTO EM PARTICIPAR DA PESQUISA

Fortaleza, 04 maio de 2009.

Prezado(a) Aluno(a),

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC. Estou realizando uma pesquisa sobre escrita em sala de aula e, para isso, preciso gravar algumas aulas e realizar um questionário. Solicito sua autorização para a realização das gravações em suas aulas de Língua Portuguesa. A coordenação pedagógica e a professora da turma estão de acordo com a realização da pesquisa.

As gravações serão usadas somente para os fins de pesquisa científica por mim (ou por outros pesquisadores interessados), e a pesquisa será divulgada apenas em publicações ou apresentações acadêmicas.

Este documento garante que sua identidade, bem como a dos outros participantes da pesquisa, será mantida em anonimato. Todas as informações sobre você serão mantidas confidenciais. Além disso, os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa.

A sua participação é muito importante, pois você estará contribuindo para a produção de conhecimento. Agradeço desde já por sua atenção e colaboração.

Atenciosamente,
Maria Vieira Monte Filha

LI A DESCRIÇÃO ACIMA E DOU O MEU CONSENTIMENTO PARA A GRAVAÇÃO EM VÍDEO DA SALA DE AULA, BEM COMO AUTORIZO O USO DOS REGISTROS PARA PESQUISA CONFORME INDICADO ACIMA.

Participante: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE C - Questionário aplicado aos alunos

Este questionário é parte de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística - UFC. É de extrema importância que você responda a todas as perguntas com total sinceridade. Sua identidade e suas respostas serão mantidas em sigilo.

Desde já grata pela colaboração.

Maria V. Monte Filha

Nome: _____

Idade: _____

1 – Quais gêneros textuais você estudou nesta etapa? (Agosto /Setembro)

2- Você gosta de produzir textos nas aulas de redação?

() sim () não () as vezes

Por quê?

3- Quais são suas maiores dificuldades ao produzir um texto?

E durante a prova de redação?

4- Você entende a correção de suas redações feita pela professora?

5- O que você acha das atividades do livro sobre produção de textos?

6- Você entende as propostas de redação do livro e das provas?

7. O que é ensinado pela professora nas aulas de redação cai na prova de produção textual?

APÊNDICE D - Questionário aplicado ao professor

Este questionário é parte de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística - UFC. É de extrema importância que você responda a todas as perguntas com total sinceridade. Sua identidade e suas respostas serão mantidas em sigilo.

Desde já grata pela colaboração.

Maria V. Monte Filha

1- Como deve ser a aula de redação?

2- Como ocorre o planejamento das aulas?

3- Qual a sua avaliação do livro didático acerca das atividades de produção textual?
Possui sugestões?

4- Quais são as dificuldades que os alunos apresentam na escrita? Como você lida com elas?

5- Quais são os critérios que você utiliza para corrigir os textos dos alunos? Quem os estabelece?

APÊNDICE E - Transcrição das aulas gravadas

- Aulas 1 e 2

DATA: 05/08/2009

Legenda para descrição

1. [] observação feita pelo professor
- 2.() observação feita pela pesquisadora
3. “P” corresponde a fala do professor
4. “A” corresponde a fala do aluno
5. + corresponde a uma vírgula (tempo menor)
6. ++ corresponde a um ponto final (tempo maior)
7. /.../ incompreensão de fala

Início 14h15min.

P. Todos estão com o livro?

A. Qual é a página tia?

(A professora coloca na lousa a página do livro que será usada para a leitura)

P. Quem vai ler o texto?

A1. eu (no mesmo instante, outro aluno)

A2: tia deixa eu ler... deixa eu ler depois dele?(a professora faz uma afirmativa para o aluno)

P. Vai A1

A1: Qual página tia? (a professora aponta para a lousa)

P. Vamos lá o A1 vai ler. (o aluno faz a leitura muito baixa) Todo mundo entendeu a leitura? Então, agora a gente vai fazer uma nova leitura pra gente poder + agora + quem não abriu o livro poder acompanhar. Vai A2 + devagar ++ (o aluno faz a leitura em voz alta)

(LEITURA DO TEXTO PÁGINA 144 “EU EM MIM”)

(A pós a leitura a professora faz um debate com os alunos sobre o texto) /.../

P. Vamos agora resolver a atividade desse texto?

A. resposta no caderno?

P. resposta no caderno. Página 145 Pessoal essa atividade é do texto que a gente leu ontem certo?

(após a solicitação a professora passa entre as mesas orientando e dando visto nas atividades)

P. Vamos corrigir?

A. ei! tia agora não.

P. quem falta terminar levanta a mão, então vamos esperar (passeia um pouco na sala vendo os cadernos) quem terminou, vamos esperar só dois minutinhos.

P. Vamos lá, vamos lá? Pronto? Vamos lá, primeira questão... (a professora faz a leitura das questões e pede aos alunos que respondam, depois diz se a resposta dada está certa ou errada).

Fim da primeira aula

P: pronto + agora é a sua vez! A1 leia a proposta da página 145 do livro (o aluno começa a ler o comando da questão no livro)

P: Ok! Obrigado, preste atenção a gente vai fazer um relato, o mapa traz exatamente o que ele quer, /.../ (há incompreensão devido a superposições de vozes) e você deve... (aluno interrompe)

A1: é só do que está no livro?

P: não + é um relato pessoal, não é somente para seguir o mapa. (aluno interrompe)

A2: tia deixa eu fazer em dupla?

P: preste atenção! Você pode fazer junto com o outro por causa do livro, mas cada um deve fazer o seu texto. Ele dá a direção né gente você vai dizer como você se ver, como é a sua família, de quantos membros ela é composta, pessoal, mínimo 20 e no máximo 30 linhas no texto.

(a professora sai dando orientações sobre a feitura do texto de carteira em carteira)

P: olha como foi bom ter mudado A1 do seu lugar, olha a redação dele (mostra para a sala), e você + ainda não fez nada aí + cadê?

A1: tia eu preciso ir no banheiro.

P: faça primeiro, 20 linhas no mínimo porque a nossa redação é no mínimo de 20.

A1: ai é uma redação?

P: uma produção textual!

A1: então eu não entendi não.

P: olhe aqui o mapa, ele traz tudo que você precisa.

(continua passando nas carteiras)

P: pessoal a linguagem do texto pode ser formal e informal, vai depender com quem você fala, se você vai escrever + contar uma história, você usa a linguagem formal, se você vai /.../ e interagir com o colega, você usa a linguagem informal, popular, se você vai só relatar + mas vamos tentar fazer com uma linguagem mais bacana pra não ser tão informal.

(à medida que os alunos terminam os textos a professora vai corrigindo)

- Aulas 03 e 04

DATA: 12/08/2009

Legenda para descrição

1. [] observação feita pelo professor
2. () observação feita pela pesquisadora
3. “P” corresponde a fala do professor
4. “A” corresponde a fala do aluno
5. + corresponde a uma vírgula (tempo menor)
6. ++ corresponde a um ponto final (tempo maior)
7. /.../ incompreensão de fala

Início 14h15min.

P: Vamos abrir na página 150?

(A aula inicia com a correção da avaliação proposta para casa)

Página 150 e 151

(após a correção a professora explica a atividade de casa e solicita a feitura da mesma)

Página 151 e 152

P: Agora vamos fazer uma atividade de leitura e produção página 157 (sai entre as carteiras solicitando a abertura do livro). Carta pessoal que acabaram de ver, vai A1 ler.

A1: professora + ele já leu, é bom ler outro que ainda não leu.

P: certo + depois + vai?

(o aluno faz a leitura da carta pessoal)

P: pessoal é o seguinte + vamos lá + pra começar + quais os estilos da carta? Quais são?

A: relato.

P: quais são/.../ aqui a gente tem uma cartas pessoal + que mais + as características da carta? O que vai em uma carta?

A: o endereço.

P: remetente, destinatário ++

(os alunos falam concomitantemente)

P: olha para o texto + o que que tem dentro do texto de /.../ o que é? Ninguém falou.

A: a data.

P: a data, uma coisa também que a gente faz no final da redação, uma saudação, sempre tem, e você assina.

(os alunos começam a produção e a professora passa nas carteiras orientando os alunos e corrigindo as produções até o toque do recreio soar +)

- Aulas 05 e 06

DATA: 19/08/2009

Legenda para descrição

1. [] observação feita pelo professor
2. () observação feita pela pesquisadora
3. "P" corresponde a fala do professor
4. "A" corresponde a fala do aluno
5. + corresponde a uma vírgula (tempo menor)
6. ++ corresponde a um ponto final (tempo maior)
7. /.../ incompreensão de fala

Início 14h15mi

P. A tarefa de ontem de gramática+ duas questões eu vou colocar aqui na lousa vamo?
P. A de classe de ontem vamo lá++(um aluno fala com a professora enquanto ela escreve na lousa logo em seguida ela explica para a sala toda)
P. A de classe de ontem vamo lá++
P.Pessoal ontem faltou duas questões pra gente corrigir+faltou duas questões eu vou colocar só a resposta da questão 5 e da questão 6 + só isso + só pra vocês conferirem++
[Página 66]
P.vamo+lá
(a professora continua escrevendo por alguns minutos, observa a sala e continua escrevendo)

P.Bora + essas ai são as respostas das duas ultimas questões do exercício de classe de ontem só pra vocês conferirem muitos eu já tinha visto com o dicionário na carteira
mais outros não + pra casa + o exercício de casa eu vou passar agora o visto nas cadeiras vamo lá .

A.Tia é esse daqui é da carta?

P.A da carta

(A professora vai a cada cadeira passar o visto no exercício de casa)

P. Vamo sentar + ó sentado + todo mundo sentado (a professora entrega algum comunicado do colégio)

P.Todo mundo sentado com o caderno aberto pode fechar o livro ++ todo mundo vamo lá

Abrindo o caderno + ditado de texto eu quero ver + não vai ser o texto inteiro olha a colher de chá + o texto eu acredito que vocês já conhecem + todo mundo fechando os livros ++ eu vou falar devagar.

P.Novidade sexto ano da tarde (nome do colégio) vocês já fizeram o ditado de palavras a gente não vai fazer ditado de palavras vocês já são do sexto ano já escrevem assim + Produções textuais então a gente vai partir para o texto e quem fez a atividade de ontem já vai levar vantagem porque já deu uma olhadinha no texto + então é um texto que agente já conhece o assunto é um relato pessoal que a gente já conhece aquele assunto que a gente vai fazer na prova que não é nessa sexta agora, não é nessa sexta agora mais qual é o assunto que a gente vai ver na prova de redação é relato pessoal o assunto não vai ser o texto inteiro ta bom + lógico que não vai ser o texto inteiro pra vocês porque é muito mais a gente precisa ver direitinho e ir escrevendo as palavras direitinho ta certo (os alunos questionam)

P.Pronto+ as vírgulas e os pontos eu digo, mas a acentuação é com vocês + certo ééé... E como é que eu separo o final das palavras ai é com vocês + já sabe né + SS a gente separa né (os alunos questionam) eu vou falar quando for parágrafo (outro aluno questiona) não sei vamos ver o desempenho da turma+ mais /.../ ditado sair legal, eu vou precisar de silêncio; pra todo mundo entender + eu vou repetir várias vezes (aluno pergunta novamente) não pode de dupla, depois cada um vai corrigir o seu + ta bom (a professora dá continuidade com o ditado, logo em seguida ela explica como os alunos devem corrigir o texto com o auxílio do livro na pág156 e passeia pela sala observando e passando o visto nos cadernos logo)

- Aulas 07 e 08
- DATA: 26/08/2009

Legenda para descrição

1. [] observação feita pelo professor
- 2.() observação feita pela pesquisadora
3. “P” corresponde a fala do professor
4. “A” corresponde a fala do aluno
5. + corresponde a uma vírgula (tempo menor)
6. ++ corresponde a um ponto final (tempo maior)
7. /.../ incompreensão de fala

A aula começa com a professora fazendo a chamada, após ela coloca na lousa uma questão da prova que os alunos já realizaram e comenta o tema “grau do substantivo” ressaltando que havia estudado com eles e, no entanto a maioria tinha errado na prova Após esse momento a professora pede que os alunos abram os livros na página cento e cinqüenta e nove.

P: Hoje nós vamos estudar sobre e-mail. Bem + internet + coisa estranha pra gente, ninguém nunca ouviu falar + ninguém nunca passou um e-mail aqui né? Internet é uma palavra mais do que conhecida no nosso cenário, é só o que a gente fala hoje em dia + se comunicar pela internet+ estudar pela internet+ buscar as coisas na internet+ ler e-mail + a internet é um meio que tem a sua própria fórmula de palavras+ quem escreve

na internet + escreve com uma gramática diferente da que fala? Não + é quase uma nova língua porque a gente abrevia algumas palavras + pronto + vamos pro exercício?

(Pede para os alunos abrirem o livro nas páginas cento e sessenta e cento e sessenta e um para a feitura do exercício. Corrigi o exercício. Após esse momento solicita ainda a leitura silenciosa do texto da página cento e sessenta e dois e em seguida a resolução do exercício++)

- Aulas 09 e 10

DATA: 09/09/2009

Legenda para descrição

1. [] observação feita pelo professor
2. () observação feita pela pesquisadora
3. "P" corresponde a fala do professor
4. "A" corresponde a fala do aluno
5. + corresponde a uma vírgula (tempo menor)
6. ++ corresponde a um ponto final (tempo maior)
7. /.../ incompreensão de fala

(A professora inicia a aula com a correção e o visto nos cadernos, livro página cento e setenta e sete)

P: Livros e cadernos abertos na página cento e setenta e sete pra passar o visto no caderno e + a gente corrigir é atividade sobre diário++ (anota na lousa a página da atividade)

P: Pronto+ já brincaram já badernaram agora ta na hora de trabalhar + página cento e setenta e seis + quem é o primeiro voluntário? (um aluno levanta a mão)

P: bom + gente o texto fala de uma coisa que a gente nunca ouviu falar na vida + diário né + alguém aqui que queria dar o seu depoimento? (As vozes dos alunos se misturam) que tenha diário? (vários alunos falam na mesma hora) + calma + pronto + o diário+ ele serve para muitas coisas + como o nome já ta dizendo + diário geralmente a gente escreve o dia- a –dia + presta atenção + vamos começar comigo agora + é o seguinte + alguém aqui já ouviu falar do filme viagem ao centro da terra? Vocês lembram que ele tem um diário? O diário de quem era?

A: era do pai do menino tia

P: era o diário de uma mulher? O diário vocês podem utilizar para muitas coisas ou para guardar segredos ou pra escrever coisas que vocês queiram lembrar mais tarde + é como um relato pessoal + então vamos conhecer um pouquinho do diário aqui do nosso texto ta certo? Vamo começar a nossa leitura+ (um aluno começa a ler + após a leitura a professora faz perguntas referentes ao texto e os alunos interagem entre si)

P: É um diário que a gente pode dizer que é um diário /.../ geralmente no diário a gente bota coisas boas e ruins + nesse caso ele ta contando coisas boas ou ruins?

A: Boas

P: O que tem de bom? (.../ Os alunos respondem ao mesmo tempo) alguém já assistiu o filme menino do pijama listrado? Conta justamente essa história da guerra (os alunos sobrepõem a voz da professora) conta mais ou menos a mesma situação vivenciada por essa garota mas do lado contrário né + conta a história de um meninozinho que está do lado dos alemães porque ele é filho de um alemão + isso mesmo + então antes da gente responder as questões vira a página + nas costas

A: tia eu quero ler

P: olha + presta atenção a gente conhece o diário comum do dia-a-dia que a gente escreve com a mãozinha + as meninas botam uma chavezinha lá pro pai e pra mãe não saber o que elas estão escrevendo (as meninas falam dizendo que possuem diários e falando como são) olha só + vamo lá + hoje em dia tudo é ultrapassado + diário não é muito moderno mas faz parte da nossa cultura mas tem um diário moderno que a gente chama de “blog” é o mesmo diário + a diferença é que quando a gente bota na internet é porque a gente não quer que as pessoas vejam? Ou a gente quer?

A: quer tia

P: é um diário feito pra todo mundo ver ao contrário daquele que a gente escreve bota chave. Ok B... vamo ler + vamo abrir na página cento de setenta e nove (o aluno inicia a leitura)

P: OK? Como a gente vive tudo informatizado hoje em dia, vocês já nasceram no mundo do computador + da informação rápida + e-mail + sedex ++ (outro aluno continua a leitura + a professora por duas ou três vezes interrompeu a leitura para discutir com os alunos o assunto lido.

P: agora vamo lá começar a fazer a atividade coletivamente com os alunos página cento e setenta e sete e cento e setenta e oito

(uma pessoa interrompe a correção para entregar um comunicado + após a entrega a professora continua a correção).

ANEXOS

ANEXO A - Critérios para a correção

CRITÉRIOS PARA CORREÇÃO DA REDAÇÃO DA UFC

- 1) Sua Prova de Redação tem o valor inicial de 80 (oitenta) pontos;
- 2) Serão descontados 02 (dois) pontos por erro quanto às convenções da escrita: gráca das palavras, uso de acentos e outros sinais gráficos, translineação, pontuação, etc;
- 3) Serão descontados 03 (três) pontos para cada inobservância dos aspectos gramaticais: flexões nominais e verbais, concordância, regência, colocação, construção de período, emprego de prefixos e sufixos;
- 4) Serão descontados 04 (quatro) pontos para cada falha de estruturação textual: coesão (unidade estrutural), coerência (unidade temática), organização textual, paralelismo semântico, adequação vocabular, paragrafação, etc;
- 5) Serão descontados 04 (quatro) pontos pelo não atendimento a cada elemento constante da instrução da prova: gênero, formato, destinatário;
- 6) Serão descontados 04 (quatro) pontos por linha não escrita;
- 7) Será atribuído ZERO ao texto que estiver fora do tema da proposta escolhida.

CUIDADO!

- 1) Escrever um texto com um mínimo de 20 (vinte) linhas completas;
- 2) Você disporá de 03 (três) horas;
- 3) Faça rascunho;
- 4) Use caneta de tinta azul ou preta;
- 5) Escreva em letra de forma somente no caso de sua letra ser ilegível;
- 6) Não transcreva, em sua redação, nenhuma citação, nem mesmo dos textos ou fragmentos contidos nas propostas da prova;
- 7) Não assine sua redação, mesmo que se proponha uma carta ou qualquer outro texto que requeira assinatura;
- 8) Não deixe grandes espaços entre as palavras nem linhas em branco entre os parágrafos. Os espaços em branco serão convertidos em linhas não escritas para efeito de desconto.

SÍMBOLOGIA UTILIZADA NA CORREÇÃO:⁽¹⁾

- | | | | |
|--------|--|--------------------|--------------------------------------|
| 1. ○ | = acentuação | 9. ↗↓ | = problema de coesão e/ou coerência |
| 2. | = pontuação: excesso ou falta | 10. == | = desvio ortográfico e translineação |
| 3. // | = paragrafação | 11. ? | = dúvida ou trechos confusos |
| 4. () | = excesso possível (não redundante) | 12. ↘ | = margem |
| 5. □ | = concordância e conjugação de verbo | 13. X | = afirmações extremas |
| 6. ✓ | = falta de palavras, problema de regência | 14. A | = afirmações atributivas |
| 7. ↙ | = deslocamento, colocação | 15. G | = generalidades |
| 8. --- | = sugere substituir por termo mais adequado
ou não repetido | 16. R | = restrições |
| | | 17. A ⁺ | = palavras supérfluas |

(1) in MOURÃO, Sebastião Valdemir. Operações de pensamento – produção textual a nível do magistério (tese de mestrado), UFSC, 1989.

PROPOSTA USADA PARA A REDAÇÃO:

ANEXO B - Avaliação aplicada dia 14/09

OBSERVAÇÕES:

- Leia com atenção cada questão da prova e responda todos os itens de forma clara e completa.
- Não é permitido emprestar ou trocar material com os colegas, uso de correíto, aparelho eletrônico durante a prova (celular, calculadora, pagers).
- Durante a avaliação, é proibido ao aluno conversar ou se dirigir ao colega, por qualquer razão.
- As soluções escritas a lápis não serão consideradas para efeito de correção. Usar caneta azul ou preta.
- Evite rasuras e verifique se respondeu todas as questões.
- Após ao término da prova não será permitida a permanência de alunos nos corredores.

OSG: 0561/0

O relato pessoal é um texto que conta episódios marcantes da vida de quem escreve. Apresenta tempo e espaço bem-definidos, nele predomina o tempo passado, é escrito em 1ª pessoa e apresenta trechos descritivos.

Após refletir sobre as características do relato pessoal escolha uma das propostas abaixo e elabore um texto bem criativo.

PROPOSTA I

No túnel do tempo - Escreva um relato pessoal, contando um episódio muito importante na sua vida. Tente lembrar-se de quando você era bem pequeno e embarque no túnel do tempo. Imagine o lugar e as pessoas com quem estava, relate o que você e as pessoas faziam naquele momento, de que evento participavam, o que falavam, do que riam, o que acontecia, etc.

PROPOSTA II

A reação das pessoas diante de certas situações pode variar muito. Situações que causam verdadeiro pavor para algumas são extremamente prazerosas para outras. Levando em conta que cada ser humano é único e diferente do outro e que não temos manual de instruções, escreva um texto destinado a seus pais no qual você relatará seus gostos, quais suas manias e atitudes que lhe agradam ou que lhe desagradam, quais seus sonhos e suas vontades.

Tente organizar as informações de forma a prender a atenção do leitor. Caracterize pessoas, lugares, objetos, etc. Lembre-se: você é o protagonista dos fatos e deve, portanto escrever na 1ª pessoa. Empregue uma variedade linguística adequada.

ANEXO C - Avaliações – comentários finais da professora

mácho de ferro.

Oi! Meu nome é Tuna (Bárbara Roger), sou uma menina de 11 anos, nasci em 8 de junho de 1998.

Meus olhos e cabelos são castanhos escuros, tenho cabelos longos, gosto de AssintinaTV, sou uma menina que come Pequenos Frutos, Pra Falar Verdade, sou uma menina muito fofozinha, que gosta muito de frutas e também sou Muito Atrurada.

Minha comida preferida é frango assado no molho Branco, Macarronada e Piri, mas não é tudo junto naõ, é cada um, um Prato diferente.

Gosto muito de desenhar variados, Pra Falar verdade, Beijos e também estou começando a desenhar lidens de Fofoca.

AH! Eu Tenho um sonho, de Quando eu Tiver 20 anos, eu morar em um quintal e em Aruanadinho com o meu cochorrinho que se chama nick ou max se for Homem, mas se for mulher eu ainda não sei, e ~~o~~ ^{depois} domingo visitar meus Pais.

Pois é, é essa vida que eu Penho em que um dia eu guria ser.

Quem gostou do Meu Relato Parabéns e obrigada e quem não gostou Fila Pra Próxima.

Eu dedico esse Relato pessoal aos meus Pais.

Cuidado com as letras maiúsculas utilizadas de forma inadequada.

Fizete repetir expressões: 'pra falas a verdade', mas a ideia está boa.

	E	G	T
01	1		
02			
03	1		
04		1	
05	1	1	
06	1		
07			
08	1		
09			
10	1	1	
11	1	1	
12			
13	1		
14		1	
15	1		
16			1
17			
18			
19	1		
20	1		
21	1		
22	1		
23	1		
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			

Total →

ERROS COMETIDOS				OBSERVAÇÕES
ESCRITA	GRAMÁTICA	TEXTO	N. DE LINHAS	
13 2 pts.	4 3 pts.	3 4 pts.		

E G T

01		
02	1	
03		
04	1	
05		
06		
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		

Total →

Um dia muito importante na minha vida foi quando eu aprendi a ler e a escrever. Na dia que eu aprendi, eu estava em casa com minha mãe, com meu pai e com minha irmã, que estavam se esforçando por mim. Após esse aprendizado elas ficaram muito felizes e contentes, querendo me incentivar ainda mais pela leitura.

Depois que eu aprendi a ler, em todos contei eu fico na hora folheando, pequenos livros, contos, revistas em quadrinhos, fui escritor pela minha mãe e pelo meu pai, além de outras coisas ficas de ler.

Já quando eu aprendi a escrever, eu pude escrever minhas primeiras frases com ajuda dos meus pais e daí depois sem a ajuda deles, podendo assim escrever meus textos, minhas frases, meus recados, minhas poesias e outras coisas importantes.

Depois de aprender essas duas coisas, elas sempre foram úteis e necessárias para o meu estudo e para a minha diversão. Agora, em todos os lugares onde eu vou, eu sempre gosto de ler e conhecer coisas novas, graças a minha mãe ao meu pai e ao empenho deles.

Parabéns, você está cada vez melhor!

ERROS COMETIDOS				OBSERVAÇÕES
ESCRITA	GRAMÁTICA	TEXTO	N. DE LINHAS	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	2 pts. 3 pts. 4 pts. 4 pts.

	E	G	I
01			
02	F		
03		I	
04	F		I
05			
06	I		
07			
08		I	
09			
10	I		
11	F		
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19	I		
20			
21			
22			
23	I		
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
Total →			

(Queria lembrar de uma história que
aconteceu assim.)
Em 2003 foi o casamento da minha tia
Débora, a festa estava linda, foi no
buffet Feliz, comida a Judô que era
direito, a festa ocorria perfeitamente;
quando a minha tia falou:
— Não a comida que o buffet ofereceu
acabou.
Minha avó tinha feito outra com-
ida para o dia seguinte, mas
tinha que ser utilizada, então minha
avó pediu para minha tia ir bus-
car no carro (foi lá), meu tio e tia e meus
dois irmãos.
Quando foi de repente meu irmão
falou: (I)
→ tio aqui é a casa da mamãe.
E minha mãe morava em
Paucaia,
→ Na mesma hora todos começaram
a rir.
Essa história tornou a alcant-
ear em 2006!
Pela mudança da letra percebo que você está
com preguiça.
Sua história não foi nada engraçada.
Falta coerência (-4)

ERROS COMETIDOS				OBSERVAÇÕES
ESCRITA	GRAMÁTICA	TEXTO	N. DE LINHAS	
10 2 pts.	1 3 pts.	6 4 pts.	4 4 pts.	

ANEXO D - Avaliações – comentários acerca da paragrafação.

Num grande dia de sábado meu primo me madrastas e eu fomos para o beach park. Lá isso levou a gente a praia e foi muito legal, me divertir de mais. A praia que eu vi da minha maluquice é de tinha 3 anos. Eu fui pra piscina, ai eu fiquei a pegar água nela, foi muito legal eu me divertir de mais fez (risos). Nunca vi eu me esquecer, eu fui em algumas brinquedos por que nem todos podia ir a praia na altura de 1,30 eu ia me divertir. Meus que eu podia, mas agora é melhor, a gente pode ir em todos os brinquedos, eu fui no dia 11 no beach park no parque de esportes. Fui pra praia em todos meus meus. A única amiga minha que foi todo mundo disse que ela ia amarrar a praia de todo mundo e começo a bater palmas. Ela vez foi melhor, que em todo dia fez um pouco num por que fui pra praia, ai quando chegou na felicidade minha amiga disse pra todo mundo que fui pra praia, que é milhão de tudo o que foi. Tô pra tudo de bom.				E G T
01	F			
02	I			
03	F			
04				
05	I			
06	F			
07	I	I		
08	I			
09	I	I		
10	F			
11	I	I		
12	F			
13	I	I		
14				
15	I	I		
16	F			
17	F			
18	I			
19	F			
20	I			
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
Total →				

ERROS COMETIDOS				OBSERVAÇÕES
ESCRITA	GRAMÁTICA	TEXTO	N. DE LINHAS	
29 2 pts.	1 3 pts.	6 4 pts.	8 4 pts.	Finalizado.

	E	G	T
01			
02			
03			
04			
05	↓	↓	
06	□	□	
07			
08	□		
09			
10			
11			
12	!		
13	!		
14		!	
15			
16	!		
17	!		
18			
19			
20	!		
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
Total →			

Meu nome é Geovanna Morelle. Pequena (assim meus), tenho
aproximadamente 10 anos de idade, meu peso é trinta e dois
e meia e minha altura é um metro e cinqüenta e um centí-
metros. Meus interesses (crianças) preferido é jogar as pessoas
juntas (gosto muito de jogar as pessoas juntas) que eu
mais adoro é quando a mãe da preferida (Gála) para
muito rápido mesmo, mas a coisa que eu mais gosto
é jogar video game, mas a outra diferença para mim
é não ser jogar video game.

Minha mamãe que a minha mãe morreu é quando
ela teve muita carinha; ela amava quando eu saía muitas
encontros com ela e com os meus familiares. Outra
mamãe que ela (mãe gosta) em mim se quando ela
briga comigo e eu fico com tristeza, eu não fico
com raiva por muito tempo, pois logo em segui-
do que ela briga comigo ela desculpa em (algum)
caso é uma das atitudes que meu pai, minha
mãe e meu avô mais adoram em mim é quando
eu fico todo tempo (batalhando) com eles.

Você está sendo um pouco repetitivo.
Seu texto precisa de mais parágrafos. (-4)
Não escreva apenas para completar o número
de linhas, pense antes de escrever e seja cri-
ativo. (-4)

ERROS COMETIDOS				OBSERVAÇÕES
ESCRITA	GRAMÁTICA	TEXTO	N. DE LINHAS	
10	8	3	4	
2 pts.	3 pts.	4 pts.	4 pts.	

0,5

escolha uma das expressões.

E	G	T
01		
02		
03		
04		
05	X	
06		
07		
08	X	
09	X	X
10		
11		
12		
13		
14	X	
15		
16		
17	X	
18		
19		
20	X	
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
Total →		

Once, uma vez, quando eu estava completando os (meus) nove anos meus pais resolveram fazer o meu aniversário. No dia da festa, tudo estava correndo muito bem quando, meus amigos chegaram (e tudo). Porém, quando fomos cortar os parabéns, meu pai sem querer trapeçou e me pegou na cara no bolo. Todo mundo riu. Quando eu olhei, meu pai foi lá dentro e pegou outro bolo e me explicou que na verdade de aquilo tudo foi pura grande armação, bolada por meu pai e pelos meus amigos e que na verdade o bolo em que eu tinha trapeçado a cabeça, era um bolo que ele havia feito no meu aniversário, havia sido guardado na garrafa do meu tio. Mas no final das contas o meu aniversário foi ótimo e até hoje eu me lembro rindo desse vídeo.

Você deveria ter feito, pelo menos três parágrafos. (-4)

Quem enunciou a você era estrutura de texto? (-4)

Você fez a prova com preguiça.

ERROS COMETIDOS				OBSERVAÇÕES
ESCRITA	GRAMÁTICA	TEXTO	N. DE LINHAS	
8 2 pts.	- 3 pts.	7 4 pts.	8 4 pts.	

0,5

ANEXO E - Avaliações – correção (ortografia, letra, concordância, letra legível).

0) Calços laranja				E G T
01				
02				
03	I			
04	G	I		
05	I	I		
06				
07				
08	I			
09	I			
10	I			
11	I	I		
12	I			
13	I			
14	G			
15	G			
16	I			
17				
18	I			
19	I			
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
				Total →

ERROS COMETIDOS				OBSERVAÇÕES
ESCRITA	GRAMÁTICA	TEXTO	N. DE LINHAS	
20	3	1	8	
2 pts.	3 pts.	4 pts.	4 pts.	

No dia que minha tere minha irmã foi a melhor dia da minha vida, 5:30, 6:00 horas mais ou menos quando minha mãe acordou sentindo dores muito fortes e depois ela soube que a boca tinha estourado, então foi para o médico com a meu pai, então quando eu e meu irmão acordamos minha mãe contou tudo pra (nós) e eu fiquei super animada, fiquei perguntando várias coisas para a minha mãe (sei de mais sobre aquela) fiquei tão alegre, não via a hora (eu) ir na maternidade pegar minha irmã, eu, meu pai, todos pensando (o nome) então eu disse:

— Pai o nome deve ser caroline

Meu pai falou:

— Não (fica? todos) chamando de carol.

Mais eu empurrei tanto que acabei ficando Caroline, fomos pegar os dous quando eu vi a minha com a minha mãe, corri para olhar quem era a minha irmã (a melhor) como era, ela tinha poucas roupas, olhos castanhos escuros, e tem grandinha era a coisa mais fofa.

Logo começou bem, mas no final esqueceu algumas palavras, deixando algumas frases sem sentido.

	E	G	T
01		/	
02			
03	/		
04			
05	/		
06	/		
07	/		
08	F		
09			
10		/	
11	F		
12		/	
13			
14			
15		/	
16	/		
17			
18	F		
19		/	
20		/	
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
Total →			

ERROS COMETIDOS				OBSERVAÇÕES
ESCRITA	GRAMÁTICA	TEXTO	N. DE LINHAS	
8	2	9		
2 pts.	3 pts.	4 pts.	4 pts.	

Oi, meu nome é Isabela Trindade Araújo, filha de Cleide Trindade Araújo e Cassia Araújo. Eu gosto de fazer um paquimbo de sain, sobre meus gatos, minhas bonecas, é assim por diante.

Bem, vamos falar das meus gatos.

Eu gosto de Kriksa, da ^{meia} Laranja, da Nacher na computadora, Ver-
tenteira, gosto também de peixes bora com bora e poeira.

Eu não tenho irmãos, bora que eu desça.

Eu tenho várias bonecas, vou contar alguns delas: a Linda, ^{Pano}

Quando eu errei eu quero ser muito rica, Bonita, morar em outro país, das mordidas, arranjar uma mordida bonita que me dê muito amor, ^(a) Ter filhos bonzinhos ^(a) é o mais importante dor muito feliz.

Aí desculpa ai se tiver eu botei meus bonecos é Vontade.)?

A pessoa que eu gosto é Chaves, Edílio eu amo é o Felipe
do Japão?

Sauda um pouco da minha vida e vou falar da minha família.

No minha família tem 5 pessoas, a minha mãe, meu pai, meu
meu irmão, e minha irmã. Eu amo muita dor é só Vou
falar que das dor de amor.

Você precisa treinar mais a redação.

Não deixe espaços em branco no final das linhas,
faça parágrafos, melhore a letra e seja mais cri-
ativa.

Total →

ERROS COMETIDOS				OBSERVAÇÕES
ESCRITA	GRAMÁTICA	TEXTO	N. DE LINHAS	
17 2 pts.	3 pts.	17 4 pts.	4 pts.	

0,5