

**LENÍ SANTANA PRAXEDES**

**O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR  
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Orientador: José Bernardino Pereira Duarte**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Instituto de Educação**

**LISBOA**

**2011**

LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMEN

**LENÍ SANTANA PRAXEDES**

**O ENSINO – APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR  
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada para  
obtenção do grau de Mestre no curso  
de Mestrado em Ciências da Educação,  
conferido pela Universidade Lusófona  
de Humanidades e Tecnologias.

Orientador(a): José Bernardino Pereira Duarte  
Coorientador(a): Otaviana Maroja Jales Costa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
**Instituto de Educação**

**LISBOA**  
**2011**

## EPÍGRAFE

*O texto é o resultado da arte de tecer com as cores da vida. Somos de alguma maneira tecelões que praticam o ofício de escrever e, diria mais, somos tecelões que praticam o ofício de viver porque viver também é tecer. Escrever resulta das tensões e contradições entre o desejo e o mundo, entre o que cada um quer e o que vai podendo dizer. O texto é algo vivo e é sempre surpreendente, contraditório e perigoso.*

Eduardo Galeano

(em entrevista à Revista Cult nº 41, dezembro/2000)

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais João e Alderina (in memoriam)  
que me ensinaram a olhar sempre para o alto  
e confiar nAquele que tem o controle de tudo  
em Suas mãos.

“Todo o meu amor e a minha eterna gratidão.”

## AGRADECIMENTO

A Deus, criador, princípio de sabedoria, permanente restaurador, cujos ensinamentos estão a fazer com que o ser humano se aperfeiçoe moral, espiritual e intelectual.

Às minhas irmãs, partes constituintes do meu ser, pelo tempo subtraído ao convívio familiar e pelo apoio nos momentos mais cruciais.

Ao professor José Duarte que transcendeu a esfera da orientação científica, revelando-se um grande Doutor em Língua Portuguesa, o meu muito obrigada por seu apoio e inspiração no amadurecimento dos meus conhecimentos e conceitos que me levaram a conclusão deste trabalho.

À professora e orientadora Dra. Otaviana Maroja pela paciência, incentivo e por todo o apoio na orientação e conclusão deste trabalho.

Ao “*boyfriend*” Irenaldo pelo apoio, amor e paciência constantes.

À amiga Fabiana Juvêncio pela amizade, apoio e companheirismo.

A Tchê, por nossa amizade e por me auxiliar nas partes que mais me deixaram atônita.

Ao colega Jorgevaldo pela contribuição nesta pesquisa.

A baleia e pé de pano – “babás”- por estarem sempre por perto.

A todos que fazem a Escola Estadual em especial “o turno da tarde”, pois a nossa amizade se construiu para além dos espaços dessa escola e, sendo assim, se tornaram importantes na minha vida profissional e pessoal.

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Ao CINTEP pela oportunidade de ingressar na instituição e conquistar esse título.

PRAXEDES, Lení Santana. O ensino – aprendizagem da Produção textual: um estudo a partir de textos produzidos por alunos do ensino fundamental.

**RESUMO**

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o processo de ensino-aprendizagem da produção textual em relação a competência comunicativa escrita do aluno, identificando as características e verificando se as propostas teóricas sobre produção textual foram implementadas em sala de aula, de forma a possibilitar o aprendizado da escrita de maneira motivadora, preparando-o para realizar tarefas sobre distintos componentes da competência comunicativa em nível de palavra, frase e texto. Foi realizado um estudo quantitativo-qualitativo e para a coleta de dados, aplicamos um questionário, e logo em seguida damos início as atividades de produção textual com temas indicados tanto pela professora-investigadora como pelos próprios alunos os quais serviram de base para a análise temática. Esta análise foi feita levando em consideração as condições de produção propostas por Geraldi, a perspectiva interacionista da linguagem Bakhtiniana e a teoria sociointeracionista de Vigotsky. Seguimos também os caminhos da Análise do Discurso de Orlandi. A sequência de textos foi de gêneros diferenciados, porém aplicada a todas as turmas.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem, competência comunicativa escrita, produção textual.

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Praxedes, Leni Santana. The teaching and learning of textual production: a study based on documents produced by elementary school students.

**ABSTRACT**

This study aimed to analyze the process of teaching and learning of text production in relation to communicative competence student writing, identifying the characteristics and verifying the theoretical proposals on textual production have been implemented in the classroom, to enable the learning of written in a way motivating, and thus prepare them to perform tasks on different components of communicative competence of a word, phrase or text. We conducted a quantitative and qualitative study and exploratory. To collect data, a questionnaire was administered, and then the activities of writing (narration, description and essay) with themes identified by both the teacher-researcher as the students themselves, which served as the basis for thematic analysis. The analysis was made taking into consideration the production conditions proposed by Geraldini. We adopt the interactionist perspective of language Bakhtiniana and the theory of Vygotsky sociointeractionist. The following texts were of different genres, but applied to all classes.

Keywords: Teaching and learning, communicative competence written text production.

## ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA- Educação para Jovens e Adultos

ISD- Interacionismo Sócio Discursivo

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

LP – Língua Portuguesa

MEC- Ministério da Educação e Cultura

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

## LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

Figura 1: Você gosta de ler? .....	78
Figura 2: Você escreve fora da escola? .....	78
Figura 3: Que tipo de texto você gostaria que fosse selecionado para ser trabalhado na aula?.....	79
Figura 4: Que tipo de texto você gosta de produzir?.....	81
Figura 1: Faculdade faz campanha para doação de órgãos .....	83
Figura 2: As grandes piadas de Chico Bento.....	99

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: O que você entende por texto .....	77
Tabela 2: Qual a diferença entre produzir um texto na escola e em casa? .....	79
Tabela 3: O que você não gosta nas aulas de produção textual? .....	80
Tabela 4: O que você gostaria que mudasse nas aulas de produção de texto? .....	81

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Sumário

INTRODUÇÃO .....	13
CAPÍTULO I: PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS .....	19
1.1 Problemática .....	19
1.2 Geral .....	19
1.3 Específicos .....	21
CAPÍTULO II: METODOLOGIA .....	23
2.1 Metodologia .....	25
2.2 Universo da Pesquisa .....	27
2.2.1 Caracterização do Município de Cabedelo – PB.....	27
2.2.2 Caracterização da Escola .....	27
2.2.3 Amostra .....	29
2.2.4 Etapas da Pesquisa .....	30
2.2.5 Análise dos Dados .....	31
CAPÍTULO III: ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	32
3.1 Traçando caminhos na leitura de Vigotsky/Bakhtin .....	32
3.1.1 A Sociointeração: participação do outro na escrita segundo Vygotsky.....	33
3.1.2 O Interacionismo e a Linguagem segundo Bakhtin/Volochínov .....	36
3.1.3 O Interacionismo Sociodiscursivo segundo Bronckart.....	38
3.2 Concepções de linguagem.....	41
3.2.1 Primeira Concepção: A linguagem como expressão do pensamento .....	41
3.2.2 Segunda concepção: A linguagem como instrumento de comunicação .....	45
3.2.3 Terceira concepção: A linguagem como processo de interação.....	47
3.3 Conceito de produção de texto.....	49
3.3.1 A diversidade no mundo do Produtor Textual.....	54
3.4 A análise de discurso e a produção de texto.....	59
3.4.1 Gestos de autoria na produção textual.....	61
3.4.2 O sujeito da análise de discurso e a função-autor .....	62
3.5 O texto e a autoria .....	64
3.6 A prática de produção de texto e a escola.....	66
3.7 Motivação: uma proposta para a produção textual .....	66
CAPÍTULO IV: ANÁLISE DOS DADOS .....	74
4.1 Questionário sociocultural com os alunos.....	77
4.2 Textos dos alunos: como eles escreveram.....	82

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

4.2.1 COMENTÁRIOS .....	87
4.2.2 Discussão dos resultados .....	117
CONCLUSÃO .....	122
REFERÊNCIAS.....	126

## INTRODUÇÃO

A nossa experiência como professora de Língua Portuguesa, no ensino fundamental, despertou-nos o interesse de desenvolver neste estudo uma reflexão sobre a produção textual dos alunos e as dificuldades de se fazer com que a prática dessa atividade seja mais prazerosa e natural para eles e ainda investigarmos a razão de tanta aversão que os mesmos sentem em escrever, pois mesmo deparando-nos com novas turmas, novos alunos, permanecem os mesmos problemas em relação à produção textual escrita.

Ainda que forneçamos a esses alunos condições mais adequadas de elaboração do texto escrito, permitindo-lhes o empenho na realização consciente de uma aprendizagem da língua portuguesa que realmente tenha sentido para si, e isso só é conseguido à medida que a proposição de produção textual seja objetiva, definida, apresentando-se, por exemplo, as “coordenadas” do contexto de produção, ou seja, o aluno participa como sujeito autor ativo, capaz de produzir texto, de ler, de reler, de re-significar e de apreciar os textos produzidos na escola e não para a escola.

Por isso, também, Bronckart (1999, p. 103) adota em seus estudos a visão sociointeracionista da língua, na qual a linguagem é “primariamente uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática”, pois assim, os sujeitos passam a ser vistos como construtores sociais e, o texto passa a ser considerado como o lugar de interação onde os interlocutores são sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto.

Ao discutirmos a produção de texto realizada nas aulas de Língua Portuguesa (doravante LP) nas séries pesquisadas, não bastou categorizarmos os problemas que aparecem nos textos escritos dos alunos e responsabilizá-los por isso. O resultado final dos textos escritos em diferentes graus de ensino e em diferentes situações demonstrou certo interesse pela escrita, apesar da falta de leitura, falta de contato com textos diversos ou má aquisição de conceito, regras e técnicas, pois escrever não é uma arte, nem um dom, mas uma necessidade de todos aqueles que querem expressar sua criatividade, o

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

domínio da informação e das leituras realizadas e é também uma forma de interagir socialmente.

Foi-nos necessário um olhar mais amplo e crítico ao observarmos de que forma é conduzido o trabalho com a escrita e as condições de produção do texto escrito em sala de aula, cuja tônica é o artificialismo no uso da linguagem escrita, manifestado por produções cujo fim é a leitura do professor. Durante essa revisão observamos e destacamos as seguintes ponderações circunstanciais sobre a produção textual em sala de aula.

Os anos 60 revelaram um fato importante em relação aos estudos sobre linguagem que é a ultrapassagem do limite da frase, solidificado pela linguística estrutural. O interesse pelo texto, demonstrado tanto pela Linguística Textual quanto pela Teoria da Análise do Discurso, possibilitou a instauração de novos objetos de análise: o texto para a primeira e o discurso para a segunda. Tais deslocamentos permitiram compreender que um texto não é uma mera soma de frases, como pensava a linguística tradicional.

Se a mudança de objeto operada pela Linguística Textual é tranquila, por propor-se a trabalhar como uma extensão da Linguística de Frase, apenas mudando o nível de análise, a mudança de objeto praticada pela Análise do Discurso instaurou a tensão interior do corpo teórico da Linguística, pois questionou o corte epistemológico saussuriano<sup>1</sup>, propondo o deslocamento da relação língua / fala para língua / discurso.

Nos anos 90, uma grande conquista: os textos invadiram as aulas de LP. Um avanço significativo: as frases que serviam de exemplo agora estavam contextualizadas, integravam textos com começo, meio e fim (visão estruturalista da linguagem). Mas na base desse avanço, um ligeiro equívoco: os textos passaram a servir de pretexto para ensinar gramática.

Na última década, os avanços da Linguística, em suas diferentes formas de abordagem – Linguística Textual, Pragmática, Teoria do Discurso,

---

<sup>1</sup>A dicotomia saussuriana língua/fala produziu um objeto teórico do qual ficam excluídos o sujeito, suas marcas espaço-temporais e o sentido, que são relegados ao domínio residual da fala. Fica, pois, evidente que as exclusões operadas pelo corte saussuriano recaem sobre o sujeito falante: sua atividade, ligada ao exercício da linguagem, é assimilada ao individual, remetendo para uma “liberdade” que escapa às sistematizações próprias à língua. E Saussure (1974) salienta mesmo que “não só pode a ciência da língua prescindir de outros elementos da linguagem como só se torna possível quando tais elementos não estão misturados” . Ou seja: a língua, tal como concebida por Saussure, é um objeto asséptico, de onde todo e qualquer elemento que não seja interno, próprio ao sistema lingüístico, nela não encontra lugar e dela deve ser excluído.

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Semântica etc. –, contribuíram para que o enfoque tradicional de língua da gramática normativa, centrado na questão certo/errado fosse parcialmente superado, pelo menos no âmbito acadêmico.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais no Ensino Fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar de alguns alunos, tem sido a questão da leitura e da escrita. Essas evidências, dentre outras, de fracasso escolar apontam a necessidade pela reestruturação do ensino de LP, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Pode-se afirmar que a produção de texto deve ser significativa como tudo na relação ensino / aprendizagem. O aluno tem que saber o que está escrevendo, por que está escrevendo, em que situação está escrevendo e para quem está escrevendo. Essa deve ser a prática do trabalho diário em sala de aula, logo, se faz pertinente na presente pesquisa.

Para Coracini (1997, p. 167), postular a alteridade<sup>2</sup> no discurso significa considerar o esfacelamento do sujeito e a pluralidade descontrolada e desordenada de vozes na voz, aparentemente única, de qualquer indivíduo. Significa considerar o sujeito psicanalítico, inconsciente, separado, disperso, cujo dizer resvala sentidos indesejados, incontrolados, em oposição ao sujeito cartesiano, uno, racional (indiviso), no qual se baseia a cultura ocidental.

Assim, se alguns linguistas aplicados postulassem a alteridade ou a heterogeneidade, talvez compreendessem melhor as razões pelas quais o professor não consegue “aplicar” uma metodologia, apesar de ter discutido e compreendido tão bem as aulas teórico/práticas ministradas por um especialista numa situação de curso de "reciclagem" ou de "formação". A pluralidade de vozes, a assimilação alínea e confusa conduz a uma concepção de ensino-aprendizagem onde o conflito, a dissonância, a incoerência é parte constitutiva e não o problema a ser sanado por estratégias de apagamento e de silenciamento. Pois é no convívio da sala de aula que permitimos que o

---

<sup>2</sup>Dialogismo, alteridade, heterogeneidade constituem termos que, embora com diferenças de uso entre os autores, questionam a unicidade de todo dizer, apontando para a presença do outro no dizer daquele que aparenta o “um”.

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

outro seja ele mesmo e, aceitá-lo nessas condições significa compartilhar, trocar e respeitar a sua individualidade. É exatamente nesse momento que as interações se intensificam e se individualizam podendo surgir conflitos, rejeições e intolerâncias.

Uma relação na sala de aula em situação de ensino pouco individualizado pode estar relacionada a um simples desconhecimento dos fatos e gestos, das dificuldades e atitudes de cada um. Quanto mais uma relação se individualiza, mais intervém o gosto, a afetividade, a sensibilidade a uma forma de existir e de comunicar; [...] é dada a cada um a oportunidade de revelar outras facetas da sua personalidade: o uso da palavra, a sociabilidade, a cooperação, a partilha das tarefas, a liderança, as atitudes diante das desigualdades [...] quanto mais a escola se abre para o exterior mais se multiplicam as oportunidades de viver diferenças culturais e conflitos relacionais (Perrenoud, 2001, p. 34).

Para que se desenvolva a produção textual, é preciso que haja uma necessidade. Logo, o aluno deve escrever por sentir-se vinculado a uma proposta e por estar inserido em um contexto, isto é, numa situação problemática que desperte a curiosidade pelo saber. Em outras palavras, a prática de escritura deve fazer sentido para ele.

Na educação tradicional os alunos que não conseguem se adaptar aos padrões de clareza exigidos pela escola são punidos com notas baixas e marcados com o selo de incapazes, produzindo neles uma aversão à produção escrita. Aí está o desafio de permitir que o aluno desempenhe a função de sujeito ativo dentro da prática escrita escolar.

Sendo assim, os textos escolares possuem, na sua grande maioria, apenas um interlocutor – o professor – e uma função – a avaliação – que, na maioria das vezes, é efetuada somente pelo professor.

Pareceu-nos existir, por outro lado, um consenso entre os professores em relação à ideia de que a correção, uma tarefa cansativa que requer bastante tempo, não tem propiciado situações de aprendizado, pois a maior parte dos alunos nem sequer lê as anotações ou correções feitas pelo professor, ou seja, o aluno resiste em não querer revisar o seu texto conforme as orientações propostas.

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Essa percepção se deu, talvez, por haver uma distância entre a língua que os alunos falam e a língua “ensinada” pela escola, mas também uma competência adquirida em situações problemáticas propostas na aula. Essas propostas apresentadas ora pelo professor ora pelos livros didáticos são descontextualizadas e vazias de significado, pois ainda se constroem textos a partir das conhecidas estruturas textuais: descrição, narração e dissertação, deixando-se uma indefinição em relação aos conteúdos que devem ser priorizados na disciplina de LP, que certamente não inclui a produção textual<sup>3</sup>, que é percebida como um problema, produto da carência de uma concepção de linguagem que confira significação à produção escrita do aluno. O que torna imprescindível, na produção textual, a presença de um interlocutor ativo.

No entanto, é comum a inexistência, na produção textual escolar, de um interlocutor a quem o aluno possa dirigir sua voz (Geraldi, 1993, [1991], p. 137). Sem perspectiva de interlocutor e da percepção das condições de produção, as escritas realizadas no âmbito escolar se mostram “artificiais”, sem objetivo, ineficientes na construção da subjetivação do sujeito. Afinal, qual a motivação de se escrever um texto que não será lido ou que será lido apenas por alguém que o corrigirá e dará uma nota?

As perguntas que nortearam essa pesquisa foram, portanto: Como a escola vem desenvolvendo a competência comunicativa escrita de seus alunos? Como ela tem agido para possibilitar a capacidade de o aluno produzir textos nas mais diferentes situações de comunicação?

Sabemos que a escola pode contribuir para que o aluno adquira o hábito de escrever, principalmente textos, não para chegar ao aperfeiçoamento, mas se aproximar disso, pois não só a escola, mas principalmente ela, é responsável por fazer com que os indivíduos se insiram na sociedade letrada, já que nos dias atuais não basta simplesmente saber ler, mas saber ler e escrever, sendo preciso ir além da simples aquisição do código escrito.

Assim, o nosso objetivo está centrado em analisar o processo de ensino aprendizagem da produção textual especificamente em turmas da segunda

---

<sup>3</sup>Consideramos que os PCNs, ao mencionar o termo ‘produção textual’, não se referem exclusivamente à escrita, mas também à prática de produção textual oral. No entanto, neste trabalho, enfocaremos a produção textual escrita. Assim, sempre que mencionarmos o termo produção textual, estamos nos referindo à escrita.

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

fase do ensino fundamental, considerando a competência comunicativa escrita do aluno, de forma a identificar as condições de produção de texto, além de verificar se as propostas teóricas estão sendo implementadas e efetivadas em sala de aula, trabalhando textos variados de maneira motivadora, com a atenção voltada em preparar o aluno para realizar reflexões sobre distintos fenômenos de linguagem nas diversas situações que a vida lhe exigir.

O presente trabalho, apesar de não ter pretensões generalizadoras, procurou oferecer elementos concretos para a discussão de fatores que entram no ensino-aprendizagem de textos escritos para que com base nesse conhecimento, o professor de LP do ensino fundamental se preocupe em traçar um plano pedagógico de qualidade nesta área que se apresenta crítica.

Quanto à sua organização, essa pesquisa está estruturada em quatro capítulos, conforme o que se coloca abaixo, além da Introdução, Referências, Apêndice e Anexos.

No primeiro capítulo, apresentamos a problemática, os objetivos geral e específicos.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia aplicada para esse estudo, descrevendo a cidade onde a escola está inserida, a escola, e os sujeitos envolvidos.

No terceiro capítulo encontra-se a discussão teórica em que buscamos perseguir caminhos na leitura das teorias sociointeracionista de Vygotsky (1987[1934], 1988[1930]), enunciativo-discursiva de Bakhtin / Volochínov (1988 [1929]) e, em sequência, a teoria de Bronckart (1999) que versa a respeito da ação de linguagem e da arquitetura textual. Proporcionamos ainda nesse capítulo, alguns esclarecimentos sobre as concepções de linguagem, expondo as diferentes perspectivas sobre o conceito de produção de texto.

No quarto capítulo, centramo-nos no processo de análise e discussão dos dados obtidos, como as respostas dadas ao questionário feito com os alunos e as quatro situações propostas para a produção textual.

Nas Considerações Finais, expomos as conclusões a que chegamos durante o processo de investigação, retomando a problemática levantada nesta pesquisa para verificar se os objetivos foram alcançados ou não.

## **CAPÍTULO I: PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS**

Para a realização desse nosso estudo, serviram-nos como norteadores as proposituras da problemática e dos objetivos que se seguem:

### **1.1 Problemática**

Como a escola vem desenvolvendo a competência comunicativa escrita de seus alunos? Como ela tem agido para possibilitar a capacidade de o aluno produzir textos nas mais diferentes situações de comunicação?

### **1.2 Geral**

Analisar o processo de ensino-aprendizagem da produção textual em turmas as 2ª fase do ensino fundamental em relação a competência comunicativa escrita dos alunos.

### **1.3 Específicos**

- Identificar as características das condições de produção dos textos escritos na segunda fase do ensino fundamental;
- Verificar se as propostas teóricas sobre produção textual estão sendo implementadas e efetivadas na sala de aula do Ensino Fundamental.
- Possibilitar o aprendizado da escrita de maneira motivadora a partir da realidade sociocultural dos alunos.
- Preparar o aluno para realizar reflexões sobre distintos componentes da competência comunicativa escrita (em nível de palavra, de frase, de texto) envolvidos no processo da produção textual.

## CAPÍTULO II: METODOLOGIA

Apresentamos neste capítulo a metodologia utilizada nesta pesquisa, o contexto em que ocorreu a coleta de dados, os participantes, os instrumentos usados e os procedimentos metodológicos para a análise dos dados.

Segundo Bruyne (1991 p. 29), a metodologia é a lógica dos procedimentos científicos em sua gênese e em seu desenvolvimento, não se reduz, portanto, a uma “metrologia” ou tecnologia da medida dos fatos científicos. A metodologia deve ajudar a explicar não apenas os produtos da investigação científica, mas principalmente seu próprio processo, pois suas exigências não são de submissão estrita a procedimentos rígidos, mas antes da fecundidade na produção dos resultados.

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, existem duas perspectivas para a realização da pesquisa: a pesquisa quantitativa e a qualitativa. (Richardson, 1989). A seguir, passamos conceituar o que é pesquisa qualitativa x quantitativa e questionário.

Segundo Strauss e Corbin (1998), o método de pesquisa é um conjunto de procedimentos e técnicas utilizados para se coletar e analisar os dados. O método fornece os meios para se alcançar o objetivo proposto, ou seja, são as “ferramentas” das quais fazemos uso na pesquisa, a fim de responder nossa questão.

A pesquisa quantitativa significa transformar opiniões e informações em números para possibilitar a classificação e análise. Exige o uso de recursos e de técnicas estatísticas. Para Richardson (1989), esta modalidade de pesquisa caracteriza-se pelo emprego da quantificação desde a coleta das informações até a análise final por meio de técnicas estatísticas, independente de sua complexidade.

De acordo com Alencar (2000, p. 53), a vantagem da abordagem quantitativa é que ela permite, mediante um conjunto limitado de questões, as reações de um grupo relativamente grande de pessoas, facilitando a comparação e o tratamento estatístico dos dados.

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Já a pesquisa qualitativa considera que há uma relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Neste tipo de pesquisa, conforme Godoy (1995) e Richardson (1989), os dados não são analisados por meio de instrumentos estatísticos, pois a mensuração e a enumeração não são os focos deste tipo de pesquisa.

Clareando a distinção entre as duas abordagens, Hübner (1998, p.56) ensina que “o que define uma pesquisa como sendo qualitativa ou quantitativa não é o método de coleta, mas sim a forma de tratamento dos dados”.

Optou-se por desenvolver a investigação através de procedimentos quanti-qualitativos, uma vez que se trata de um objeto múltiplo, impossível de ser apreendido apenas estatisticamente, ou seja, tendo em vista a pesquisa envolver pessoas e textos fez-se necessário quantificar (participantes e respostas ao questionário) e qualificar, descrevendo os fatos e os fenômenos da realidade de sala de aula, e tentando interpretar o processo de produção textual dos alunos. Apoiamo-nos, para tanto, em Minayo (1994, p. 22):

Não existe um “continuum” entre “qualitativo-quantitativo”, em que o primeiro termo seria o lugar da “intuição”, da “exploração” e do “subjetivismo”; e o segundo representaria o espaço do científico, porque traduzido “objetivamente” e “em dados matemáticos”. A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações médias e estatísticas. (Grifos da autora).

A pesquisa qualitativa se preocupa com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores e significados Godoy (1995, p.58) explicita algumas características principais de uma pesquisa qualitativa, as quais embasam também este trabalho: “considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; possui caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto; a análise dos dados foi realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; tendo como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados”.

Strauss e Corbin (1998, p.10-11) conceituam pesquisa qualitativa como:

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

... qualquer tipo de pesquisa que produz descobertas não obtidas por procedimentos estatísticos ou outros meios de quantificação. Pode se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções, sentimentos, assim como funcionamento organizacional, fenômenos culturais e interações entre as nações (...) e a parte principal da análise é interpretativa.

No intuito de compreender a natureza da pesquisa qualitativa é interessante conhecer a visão de outros autores:

Denzin e Lincoln (2000, p.1) apontam que a pesquisa qualitativa:

... envolve uma abordagem interpretativa e naturalista de seu objeto de estudo. Isso significa que pesquisadores qualitativos estudam coisas em seu cenário natural, buscando compreender e interpretar o fenômeno em termos de quais os significados que as pessoas atribuem a ele.

Pode-se afirmar ainda que as técnicas qualitativas sejam essenciais para distinguir nuances de comportamento e conceitos de valores, expectativas e ideologias, como deseja esta pesquisa. Muitos autores questionam essa dicotomia entre análise quantitativa e qualitativa. Costa (2000, p. 243) diz que: “uma simples análise estatística do número de assaltos em uma cidade, por exemplo, implica em uma avaliação qualitativa a respeito da fonte de dados e de seus critérios de registro”.

O mesmo autor (p. 244) vem afirmar que: “as pesquisas costumam integrar procedimentos qualitativos e quantitativos em diferentes etapas de trabalho”. Ainda conforme a referida autora, os recursos disponíveis para este tipo de análise são: entrevistas, observações, questionários temáticos e abertos, interpretação de expressão visual como fotografias e pinturas e estudo de caso.

Sendo este trabalho um estudo que permite o seu enquadramento na definição de investigação quanti-qualitativa, as questões de investigação orientam-se para a compreensão de processos e não para a procura de relações de causa e efeito. Os processos a investigar são fenômenos

complexos e o seu entendimento pressupõe a coleta de dados das situações em estudo. Esses dados devem necessariamente ser recolhidos na sala de aula, e o principal instrumento da sua recolha é a própria investigadora. A análise foi feita indutivamente, partindo do particular para o geral.

Outra característica que os autores referidos anteriormente atribuem às abordagens qualitativas e que este estudo também contempla, diz respeito à importância do significado que os participantes atribuem às suas experiências. De fato, a compreensão da dinâmica interna das situações vividas pelos alunos durante a realização de atividades pressupõe o conhecimento prévio de mundo dos próprios alunos.

Certamente, essa pesquisa não é inédita. Diversos outros estudos sobre produção textual já se realizaram. A sua validade está, provavelmente, na forma de trabalho desenvolvida com os textos produzidos: uma abordagem interativa, em que o escrever é visto como um espaço de formalização de experiências de vida.

Em suma, escrever é interagir constantemente com outros indivíduos. Por isso, essa pesquisa buscou identificar e aproveitar tudo o que o aluno produziu, de forma voluntária, apesar de toda dificuldade de elaborarem os seus textos.

Descrevemos a seguir, os recursos usados para a efetivação dessa pesquisa:, a coleta de dados, os sujeitos da pesquisa, a escola inserida, e os instrumentos de coleta de dados.

## **2.1 Metodologia**

Para a presente análise, partindo das considerações sobre produção textual em que optamos por trabalhar com textos escritos por alunos das quatro séries da segunda fase do ensino fundamental de uma escola pública estadual, por serem estas séries em que se espera que o aluno já tenha adquirido conhecimentos básicos da estrutura da sua língua materna.

As opções metodológicas de uma investigação são, de um modo geral, condicionadas pelas características do seu próprio objeto de estudo, isto é,

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

pelas questões de investigação e pelo grau de profundidade com que se lhes pretende responder. Pretendemos analisar o ensino-aprendizagem da produção textual dos alunos e de como eles realizam a competência comunicativa escrita. Consciente da complexidade e diversidade dos fatores que intervêm neste processo nos centraremos no que diz respeito às características das produções textuais, verificando se as propostas teóricas estão sendo implementadas em sala de aula, de forma a possibilitar o aprendizado da escrita de maneira motivadora com o fim de que estes alunos possam realizar diferentes componentes da competência comunicativa (em nível de palavra, de frase e de texto) e assim, envolver o aluno no processo de produção textual ao expressarem suas ideias.

De acordo com esses objetivos escolhemos alguns instrumentos que serviram de suporte de coleta dos dados investigados. Entretanto é bom frisar que nenhuma técnica por si só dará suporte isoladamente, logo se necessita que outros sejam utilizados para completar a coleta e análise de dados. Portanto, às técnicas que auxiliaram este processo foram: O questionário e a Observação na coleta de dados e o Diário de Campo.

Gil (1999, p. 128) vem a conceituar o questionário como:

A técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

O questionário é um meio útil e eficaz para recolher informação num intervalo de tempo relativamente curto (Ricardo Arturo, 2001). Um questionário é um instrumento que visa obter informações da população em estudo de uma maneira sistemática e ordenada (Tomás García, 2003). Existem três tipos de questionários: questionário aberto, fechado e misto (Ricardo Arturo, 2001);

O questionário do tipo aberto utiliza questões de resposta aberta e proporciona respostas de maior profundidade, ou seja, dá ao sujeito uma maior liberdade de resposta, podendo esta ser redigida pelo próprio. No entanto a interpretação e o resumo deste tipo de questionário são mais difíceis já que se

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

quer obter um variado tipo de respostas, dependendo da pessoa que responde ao questionário.

O questionário do tipo fechado tem na sua construção respostas fechadas que possibilitam a comparação com outros instrumentos de recolha de dados, como também possibilita o tratamento e análise da informação, exigindo menos tempo. Por outro lado a aplicação deste tipo de questionário pode não ser vantajosa, pois facilita a resposta para um sujeito que não saberia ou que poderia ter dificuldade em responder a uma determinada questão.

O outro tipo de questionário que pode ser aplicado é de tipo misto, que tal como o nome indica apresenta questões de resposta aberta e fechada. Sendo esta forma a que será utilizada na pesquisa, acreditamos ficar mais fácil perceber a visão dos alunos sobre a concepção de texto e os gêneros textuais.

A observação, como técnica de coletas de dados, é o primeiro passo a ser utilizado e para Gil (1999, p. 110): “Nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano”. Vale salientar que as pessoas observadas devem ser levadas em conta, no processo da investigação, motivo pelo qual, enquanto técnica de pesquisa, apresentar-se-á sobre diversas modalidades, principalmente, quanto aos meios utilizados e o grau de participação do pesquisador.

Quanto aos meios utilizados a observação pode ser estruturada ou não, e quanto ao grau de participação do pesquisador, pode ser participante ou não. Ainda, segundo Gil (p.110): Como a observação participante, por sua própria natureza, tende a adotar formas não estruturadas, adota-se a seguinte classificação que combina os dois critérios considerados: a) observação simples; b) observação participante; e c) Observação sistemática.

A observação participante é a mais empregada na pesquisa exploratória, especialmente, quando se trata de uma pesquisa qualitativa. A observação participante ou observação ativa, conforme Gil (1999, p. 113),

Consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

A observação das aulas objetivou uma melhor aproximação tanto do participante como dos sujeitos envolvidos mediante as atividades solicitadas.

Quanto ao Diário de campo, na percepção deste autor possui uma relação direta com a observação, sendo, portanto, indispensável ao trabalho de pesquisa. E segundo Triviños (1995) apud Moura et al. (1998, p. 70), assim podem ser vistas as anotações de campo:

(...) consistem fundamentalmente na descrição por escrito de todas as manifestações (verbais, ações, atitudes etc.) que o pesquisador observa no sujeito; as circunstâncias físicas que se considerem necessárias e que rodeiam a este, etc. Também as anotações de campo devem registrar 'as reflexões' do investigador que surjam em face da observação dos fenômenos. Elas representam as principais buscas espontâneas de significados e expressões de explicações (p. 154-155).

É bom frisar que esta pesquisa será realizada por amostragem junto aos alunos da referida escola, daí a necessidade de conceituar o que seja amostragem. Amostragem é a utilização de um processo para obtenção de dados aplicáveis a um conjunto, denominado universo ou população, por meio do exame de uma parte deste conjunto denominada amostra, ou seja, a amostra representa uma parcela extraída da população, são os elementos extraídos desta, sem modificar as características essenciais da população, para representá-la em uma análise, daí a sua relação com população. Esta seleção não deve ser preconceituosa ou tendenciosa. Deve ser imparcial não só no sentido do objetivo final a ser alcançado, como também no sentido de não facilitar demais o trabalho a ser realizado.

Uma das partes significativas das informações foi obtida através das respostas dadas ao questionário aplicado e, principalmente as produções textuais, pois os alunos não aceitaram a ideia de fazer entrevistas gravadas e até chegaram a falar que não responderiam nada. No entanto, esses métodos citados nos permitiram uma melhor compreensão do significado da interação dos alunos durante a realização das tarefas.

## **2.2 Universo da Pesquisa**

### **2.2.1 Caracterização do Município de Cabedelo – PB**

Cabedelo é um Município localizado na região Nordeste, no Estado da Paraíba, bem próximo a João Pessoa, capital paraibana. Tem uma área de 31,42 quilômetros, com 18 quilômetros de extensão por três quilômetros de largura. Tem uma população de aproximadamente cinquenta e oito mil habitantes.

É uma cidade portuária e fica numa península entre o Oceano Atlântico e o Rio Paraíba. Seu nome vem da expressão que significa “pequeno cabo”. O Porto de Cabedelo é a entrada e saída comercial do Estado. O clima é quente e úmido. A vegetação é bastante diversificada, apresentando faixas da Mata Atlântica, coqueirais e manguezais. Em relação ao Meio Ambiente, Cabedelo está pedindo socorro, pois falta conscientização ambiental por parte da população e dos órgãos públicos.

### **2.2.2 Caracterização da Escola**

A Escola Estadual de Ensino Fundamental no município de Cabedelo está situada à Rua Pr. José Alves de Oliveira. s/n, no Bairro de Camalaú, bem próximo ao centro da cidade. Foi fundada em 1954, tendo como fundador o Padre Alfredo Barbosa, sendo oficializada só em maio de 1955.

A escola atende uma clientela de duzentos e cinquenta alunos, distribuídos nos três turnos: quatro turmas do ensino fundamental do 6º ao 9º ano pela manhã, quatro turmas à tarde com faixa etária de 10 a 17 anos. À

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

noite, funcionam os programas EJA (educação para jovens e adultos) e o PROJOVEM URBANO sendo este último um programa do governo federal que atende numa faixa etária entre 20 a 30 anos. A maioria é oriunda de famílias carentes que muitas vezes depende da merenda da escola para se alimentar. São filhos de empregadas domésticas, trabalhadores rurais, pais separados, sendo que alguns poucos são filhos ou netos de funcionários da própria escola. E a maioria dos pais, segundo a escola, é analfabeta ou não tem nem mesmo a primeira fase do fundamental. E quanto ao transporte, os alunos utilizam o ônibus da Prefeitura que é disponibilizado para o alunado da rede municipal. Isso indica que o calendário escolar da rede estadual acompanha o calendário escolar da rede municipal.

Do ponto de vista físico, a escola possui sete salas de aulas amplas, uma quadra de esportes deteriorada e descoberta, uma pequena biblioteca com poucos livros, jornais e revistas antigos demais, um laboratório de informática que não está a funcionar por falta de técnico para viabilizar os equipamentos, uma cozinha, uma sala de professores, uma sala onde funciona a diretoria e outra onde funciona a secretaria, banheiros que recentemente foram reformados por conta da escola e um auditório em condições precárias que, graças a direção da escola juntamente com os professores tentam manter a escola funcionando normalmente apesar de todas as dificuldades encontradas.

Quanto aos equipamentos, a escola disponibiliza para o ensino: uma antena parabólica, uma TV de 20 polegadas, um vídeo, um gravador, quinze computadores somando os do laboratório, um retroprojetor e um DVD.

Em termos de material didático a escola utiliza os que são enviados pelo Estado, sendo que esses livros são repassados de ano a ano para os seus futuros usufruidores.

Quanto ao corpo técnico, pedagógico e de apoio, é formado por: diretora geral, vice-diretora, uma psicóloga, uma secretária, uma supervisora, dezesseis agentes administrativos, cinquenta e sete funcionários, trinta e sete professores com licenciatura, nove auxiliares de serviços.

A escola está formando o Conselho Escolar, pois este tem um papel importante no sentido de acompanhar a prática educativa que se desenvolve

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

na escola. A cada bimestre há reuniões com professores e pessoal da direção para análise e avaliação das propostas pedagógicas.

Quanto às atividades curriculares normais a escola tem se preocupado com outras atividades de enriquecimento e envolvimento, como as que descrevemos, brevemente, abaixo:

- Comemoração do carnaval: quando os alunos juntos aos professores confeccionam materiais para enfeitar a escola;
- Feira de Ciências: em que os alunos mostram trabalhos desenvolvidos durante o ano nas áreas de artes, matemática e ciências naturais;
- Excursões;
- Passeios ciclísticos;
- Passeios pedagógicos com acompanhamento dos professores aos Centros Culturais, Estação Ciência, manguezais, fábricas e outros lugares.

A opção pela escola para a pesquisa foi determinada pela professora/pesquisadora pela facilidade de fazer contatos e, principalmente por desempenhar a função de professora.

### **2.2.3 Amostra**

Tendo como critério de seleção o sorteio, analisamos uma amostra constituída por 4 turmas da segunda fase do ensino fundamental, ou seja, uma turma do 6º ano, uma do 7º, uma do 8º e uma do 9º que são turmas únicas do turno da tarde. Cada turma tinha em média de 15 a 20 alunos. Após o primeiro encontro, ficou esclarecido que apenas 4 alunos de cada turma fariam parte da pesquisa, sendo 2 do sexo masculino e 2 do sexo feminino na faixa etária de 12 a 16 anos, perfazendo um total de 16 alunos. Para essa pesquisa, foram realizadas 10 oficinas de produção textual, no decorrer das aulas normais, mas apenas 4 foram selecionadas para a análise, ou seja, as que consideramos

mais interessantes. As atividades que não foram incluídas na pesquisa serviram como forma de aquecimento.

No momento da explicação da pesquisa esclarecemos os objetivos e apresentamos os instrumentos de coleta possibilitando maior autoconfiança dos participantes de forma que se sentiram mais à vontade.

As atividades aconteceram no período de 18 de setembro a 21 de outubro de 2009, no período das aulas normais (ver cronograma). Optamos por selecionar textos de diferentes gêneros tais como texto jornalístico, artigo de opinião, charges, dentre outros, história em quadrinho cujas temáticas abrangeram assuntos que pareceram atuais e humanizadores ao mesmo tempo. Com a escolha desses textos, e a forma como foram aplicados esperamos ter correspondido a expectativa do objetivo deste trabalho, uma vez que a análise estará sempre voltada para a escrita do aluno relacionada com o seu mundo, considerando o surgimento de idéias e a criatividade nela contida.

Concebemos, assim, a linguagem como lugar onde o sujeito se constitui. Desta forma, o aluno, diante de uma proposta interativa, passa de uma posição passiva, como normalmente a escola o vê, para assumir uma posição ativa.

A seguir descreveremos as etapas da pesquisa deste trabalho:

#### **2.2.4 Etapas da Pesquisa**

O corpus será composto primeiramente de um questionário realizado com os alunos e as produções textuais (descrições, narrações, dissertações).

Para desenvolver o trabalho adotamos os seguintes procedimentos:

- Aplicação de um questionário (cf. Anexo) específico para os alunos organizado com 8 questões abertas e fechadas com o objetivo de identificar as dificuldades em relação à produção textual. Partimos da ideia de que as concepções dos alunos

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

refletem as concepções de ensino da produção textual no espaço escolar, e, sobretudo nas aulas de LP..

- Coleta das produções textuais, com temas sugeridos pelos próprios alunos e outros pela professora/pesquisadora. Portanto, faremos a transcrição dos textos e a análise dos mesmos destacando o surgimento de ideias criativas e, principalmente o progresso da produção textual escrita.

### **2.2.5 Análise dos Dados**

Após a conclusão da coleta dos dados, procederemos a análise e discussão dos resultados. Sendo esta, a parte principal da pesquisa, sem a qual a investigação é apenas um conjunto de dados desconectados.

## CAPÍTULO III: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

São discutidos, nesta parte, alguns princípios teóricos relacionados ao ensino de língua portuguesa que dão cobertura ao processo geral – linguagem verbal – e deságuam no processo particular de nosso interesse: a produção textual.

Para o desenvolvimento deste estudo, tomamos como suporte teórico os estudiosos que consideram a linguagem como construção social e dialógica, elementos fundamentais na proposta de novas metodologias para um melhor aprofundamento quanto à participação do professor e do aluno em todo o processo de produção textual. Entre esses estudiosos citamos Bakthin (1988), Geraldi (1984), Travaglia (1997) e Koch (1992).

Também os PCNs apresentam certa preocupação quanto à atuação do indivíduo na sociedade, promovendo um contato com uma língua que vise a ampliar a percepção do aprendiz em relação a si mesmo e ao outro, como a sua capacidade de engajamento discursivo, passando a desenvolver a consciência de que a linguagem também é uma prática social e é sobre algumas concepções de linguagem que tratamos a seguir.

### ***3.1 Traçando caminhos na leitura de vygotsky/bakhtin***

Os pressupostos teóricos de Vygotsky (1987), cuja contribuição tem sido valiosa no campo educacional, iluminam a discussão sobre o aprendizado da escrita, considerada como um sistema de signos socialmente construídos, descrevendo o processo de apropriação da escrita como processo cultural, de caráter histórico, envolvendo práticas interativas. A aprendizagem da escrita refere-se, pois, à aquisição de um sistema de signos, assim como os instrumentos, foram produzidos pelo homem em resposta às suas necessidades socioculturais concretas.

A partir desse ponto de vista, faz-se necessário apresentar a teoria sociointeracionista de Vygotsky (1987, 1934 e 1988, 1930), onde destacaremos os conceitos de mediação, internalização, desenvolvimento e ensino, que propiciam a visão de que a aprendizagem é sempre uma vertente mediada pelo outro e pela linguagem. Como também a teoria de Bakhtin [Volochinov] (1988, 1929) e (1992), assinalando a natureza social da linguagem e as questões relacionadas aos enunciados e aos gêneros. Sobre a teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999), a respeito da ação de linguagem e da arquitetura textual, tratamos abaixo.

### **3.1.1 A Sociointeração: participação do outro na escrita segundo Vygotsky**

A teoria sociointeracionista de Vygotsky (1987, 1934) e (1988, 1930) tem exercido grande influência na escola, pois trata de uma questão diretamente ligada ao ensino aprendizagem.

Segundo Vygotsky(idem), a relação do indivíduo com o mundo é sempre medida por instrumentos, sejam eles externos – ferramentas com que se possa dominar a realidade, controlar a natureza e os objetos - e os instrumentos psicológicos – signos, que apesar de sua natureza social, atuam como instrumentos individuais - utilizados para regular os nossos processos psicológicos. No entanto, entre todos os signos usados pelo homem, Vygotsky destaca a linguagem como o signo através do qual as funções mentais elementares se transformam em funções superiores, por meio de uma série de alterações.

Ainda segundo Vygotsky(1987,1934) e (1988, 1930), são considerados signos quaisquer espécies de símbolos convencionais criados pelo homem, permitindo, assim transformar e conhecer o mundo, como também se comunicar através de suas experiências, desenvolvendo suas funções psicológicas.

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Numa dessas alterações, Vygotsky(1988, 1930, p. 64) se refere à situação em que “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.”É esse movimento do social para o individual que marca a gênese tanto da própria linguagem como das práticas intelectuais para as quais a linguagem serve de mediadora.

Sendo assim, todo conhecimento é uma construção social em que a relação do sujeito com o objeto do conhecimento se faz mediada por um outro, via linguagem. A princípio é, através da linguagem, como interação social interpessoal, e logo após se torna intrapessoal.

Considerando a construção do conhecimento um processo dialógico, Vygotsky(1987, 1934) fala das interações formais, ou seja, o processo ensino-aprendizagem, afirmando que esse deve antecipar o desenvolvimento do aprendiz e não incidir no estado do que já existe. Sendo assim, ele destaca dois níveis de desenvolvimento: o real que é a capacidade que o aprendiz tem de realizar tarefas independentemente e o potencial que tem a capacidade de resolver problemas com o auxílio de um adulto ou alguém mais experiente.

Vygotsky (1988, 1930 p. 97) define esse processo como (ZDP) Zona de Desenvolvimento Proximal, como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto, ou em colaboração como os companheiros capazes. (Vygotsky1988, 1930p. 97)

Vygotsky(1988) afirma que a principal característica do ensino é criar a ZDP, estimulando processos evolutivos internos, sendo necessário promover tensão que permita a ultrapassagem do nível atual para as formas mais complexas do comportamento e do pensamento.

Vygotsky(1930) afirma, ainda, que a escola tem um papel importante como também o professor no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual do aluno, afirmando que a sala de aula deve ser o lugar de estímulo onde são apresentadas ao aluno novas chances de atingir estágios mais elevados em

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

relação ao seu desenvolvimento. Em suma, Vygotsky afirma que o professor, considerando a ZDP, é o mediador da aprendizagem do aluno, ou seja, facilitador do domínio e posse de diferentes instrumentos culturais, auxiliando-o na resolução de problemas que estão fora do seu alcance, como também proporcionar-lhe apoio e recursos, preparando-o para que o mesmo seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que seria possível sem ajuda, ou seja, de modo independente.

Bruner (1985), em suas palavras, afirma que atuar como professor considerando uma ZDP, diz respeito à maneira como se organiza o contexto, de modo que o aprendiz possa atingir um nível mais elevado ou mais abstrato a partir do qual reflete. Neste caso, não é a instrução propriamente dita, mas a competência na escrita, tendo presente o conceito de interação social de Vygotsky, que faz com que o aluno atue no limite de seu potencial.

Morrison (1993) também faz uma afirmação sobre o conceito de interação social de Vygotsky, de que a aprendizagem é um processo social e o conhecimento socialmente construído. Neste caso, o conceito de interação social está para o contexto do aprendiz assim como a ZDP para a sua natureza. Portanto, a interação social não se define apenas comunicação entre professor e aluno, mas pelo ambiente em que a comunicação ocorre, de forma que o aluno interage também com tudo o que diz respeito ao sistema que o inclui.

Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem é puramente social, devemos considerar a relação professor-aluno, pois essa relação é manifestada na aprendizagem, pois a forma como o professor se relaciona com os seus alunos, reflete-se positivamente ou negativamente no aprendizado deles. Segundo Morales (2001, p. 13), “a qualidade de nossa relação com os alunos pode ser determinante para conseguir nosso objetivo profissional”. Portanto, o professor deve ser o mediador na construção de conhecimentos e do desenvolvimento de competências, como também tornar-se o interlocutor de seus alunos criando, assim uma relação interpessoal de qualidade.

Em resumo, as contribuições de Vygotsky são várias, principalmente por possibilitarem uma melhor compreensão do desenvolvimento humano e de como se efetiva a aprendizagem. Concepções essas que, associadas à teoria

enunciativo/discursiva de Bakhtin [Volochinov] (1988, 1929), propõe recursos importantes para o desenvolvimento da natureza enunciativa e social da linguagem, bem como sua transposição para questões didáticas.

### **3.1.2 O Interacionismo e a Linguagem segundo Bakhtin/Volochínov**

Na obra “Marxismo e filosofia da linguagem” (Bakhtin[Volochinov] 1988, 1929), a linguagem é o tema central em conjunto também com a teoria do dialogismo. Essa obra critica as duas linhas teóricas do pensamento filosófico e lingüístico – o objetivismo abstrato, representado pelo pensamento saussuriano e o subjetivismo idealista, onde a enunciação se apresenta como ato puramente individual. Nos dois modelos a língua é tratada como sistema abstrato, ideal e fechado em si mesmo, sem manter qualquer relação com os aspectos sociais e culturais.

Como defensor da natureza social e evolutiva da língua, Bakhtin [Volochinov] (1988,1929), afirma que a realidade dinâmica e concreta da língua não permite que os falantes interajam por meio dela como se fosse um sistema abstrato de normas. Ao contrário, sua preocupação é que a língua está em evolução decorrente das interações verbais entre os interlocutores. Se for considerada como um sistema de normas, ela nos distancia de sua realidade evolutiva e de suas funções sociais.

Bakhtin também discorda quando se diz respeito à natureza da enunciação. Segundo ele, tanto o objetivismo abstrato quanto o subjetivismo idealista estão apoiados “sobre a enunciação monológica como ponto de partida de sua reflexão sobre a língua” (ibid, p. 110). Nesse caso, a diferença entre as duas linhas teóricas está numa abordagem de “compreensão passiva”, realizada pelo objetivismo abstrato e numa abordagem de enunciação somente do ponto de vista de quem fala realizada pela segunda linha.

Contrariando a essas duas concepções, o autor apresenta o modelo enunciativo-discursivo de linguagem baseado na interação verbal e do enunciado. Bakhtin propõe então que se pense a interação como a realidade

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

da linguagem. Nesse caso, a linguagem deve ser estudada como o lugar de interação humana, em que os sujeitos situados historicamente efetuam todo tipo de discurso, pois:

a verdadeira substância da língua não é constituída pelo sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin[Volochinov], 1988,1929 p. 123).

A base de todas as formulações é o caráter interativo da linguagem, e não existe possibilidade de compreender a linguagem senão a partir de sua natureza sócio-histórica já que todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Segundo ele, “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte”. (Bakhtin [Volochinov] 1988,1929 p. 113). Para o autor, o indivíduo está envolvido pelo meio social, ou seja, em constante interação e a enunciação é o produto de dois indivíduos socialmente organizados, pois a palavra sempre é dirigida a um interlocutor.

No entanto , observar a linguagem como processo de interação significa entender que é através do contato interpessoal que as pessoas se comunicam, se expressam, se defendem, opinam, criticam, partilham, constroem visões de mundo, produzem cultura.

Outra contribuição de Bakhtin [Volochinov], é que a linguagem é essencialmente dialógica e polifônica, ou seja, toda palavra é ideológica por ser social e também habitada por outras vozes; toda palavra é dirigida a outros com quem se dialoga. Nesse caso, os discursos estão sempre em diálogo com outros discursos e vozes. Para o autor ignorar a natureza dialógica da linguagem é o mesmo que ignorar a relação que existe entre a linguagem e a vida. Sendo assim, o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. Para tanto ele declara que,

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas, pode-se compreender a palavra diálogo num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas em toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja. (Bakhtin[Volochinov], 1988,1929 p. 123).

Em conseqüência disso, o diálogo é visto não só entre os interlocutores, mas também entre os enunciados, os quais são plenos de vozes que se cruzam, se contrapõem, concordam e discordam entre si, em processo contínuo de comunicação. Nesse caso, o enunciado é sempre uma resposta a um enunciado anterior, ou seja, qualquer enunciado está sempre em busca de uma resposta, de uma atitude responsiva do outro. “Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver enunciado.”(Bakhtin, 1992, p.325).

Entretanto, uma das maiores colaborações de Bakhtin[Volochinov] para os estudos da comunicação diz respeito à reversibilidade e à constituição dos sujeitos no diálogo. A comunicação deixa de ser processo unilateral (de emissor para receptor). Para ele “não importam apenas os efeitos da comunicação sobre o destinatário, mas também os efeitos que a reação do destinatário produz sobre o destinador”. (Barros, 1996, p. 31).

Portanto, os estudos de Bakhtin [Volochinov] relacionados à natureza dialógica, polifônica e sociointeracional da linguagem trazem implicações para a educação e favorecem reflexões acerca do aprendizado de língua portuguesa, construção do conhecimento, papel do professor e do aluno.

### **3.1.3 O Interacionismo Sociodiscursivo segundo Bronckart**

O Interacionismo Sociodiscursivo tem uma contribuição importante para as discussões em relação ao ensino-aprendizagem de produção de textos através dos estudos desenvolvidos por Bronckart (1999), fundamentado nas teorias de Vygotsky - o interacionismo; de Habermas- o agir comunicativo - e o de Bakhtin [Volochinov] - a enunciação.

O interacionismo sócio-discursivo (doravante ISD) está centrado na questão das condições externas de produção dos textos, o que provoca um abandono da noção de “tipo de texto” a favor da de gênero de texto e de tipo de discurso. O ISD também defende a tese de que assim como as condutas humanas são produtos da socialização do homem, as ações de linguagem são desenvolvidas nas interações sociais. Sendo assim, as ações da linguagem surgem a partir da necessidade da existência de um instrumento mediador das atividades humanas.

Dessa forma, a cada situação, as ações de linguagem sofrem adaptações, sendo criados diferentes textos. Esses diferentes textos adaptados aos contextos que Bronckart chama de gêneros de textos que são objetos permanentes de avaliações sociais, o que lhes confere o caráter de modelos nos quais o agente de uma ação de linguagem se baseia para produzir um texto.

Segundo Bronckart (1999, p. 75), o texto é definido “como toda unidade de ação de linguagem situada, acabada e auto-suficiente do ponto de vista da ação ou da comunicação”.

A noção de texto da qual se utiliza o ISD se assemelha à noção bakhtiniana de enunciado/texto/discurso; ou seja, trata-se da unidade comunicativa verbal, oral e escrita, gerada por uma ação de linguagem, acumulada historicamente. Nesse caso, onde há interação verbal há o exercício feito pelos interactantes de mobilizar e atualizar um gênero, cujo produto será um texto empírico. Bronckart (1999) concebe a situação de produção de texto como um conjunto de representações que o agente de uma ação de linguagem aciona ao produzir um texto. O autor defende a existência de dois grupos: mundo físico e mundo sócio-subjetivo.

Em relação ao mundo físico, o texto é o resultado de uma atitude verbal desenvolvida por um sujeito situado no tempo e no espaço. Neste caso, define-

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

se o texto por elementos que constituem o mundo físico, sejam eles: o lugar e o momento, o emissor e o receptor.

Em relação ao mundo sócio-subjetivo, a produção deve ser enquadrada de acordo com a formação social, ou seja, a forma de se interagir a comunicação que implica o mundo social, sejam elas: as representações em relação às normas, os valores e as regras, e em relação ao subjetivo são as características de cada indivíduo especificamente. Nessa interação, destacam-se o lugar social, a posição social do emissor (enunciador) e do receptor (destinatário), bem como o objetivo da interação e o conteúdo temático.

Para Bronckart (1999), não só esses fatores integram a situação de produção e representam as relações do texto com o contexto, mas também os textos têm sua arquitetura interna relacionada ao sistema da língua. Nesse caso, o autor concebe a organização de um texto a partir da metáfora de um “folhado” formado por três camadas, que se sobrepõem e interagem, compondo a dinâmica textual: a infraestrutura do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

A organização, quanto à estrutura do texto, é determinada pelos tipos de discurso e de seqüências que nela eventualmente aparecem. E, na concepção de Adam (1992), esses tipos de discurso seriam: o narrativo, descritivo, argumentativo, explicativa e dialogal os quais se podem combinar em um texto, em várias modalidades e é da diversidade das seqüências e da diversidade de seus modos de articulação que decorre a heterogeneidade composicional dos textos.

Já os mecanismos de textualização Bronckart (1999) são os recursos que o produtor de texto utiliza para assegurar a coerência temática, dentre os quais destacamos a conexão, e a coesão nominal e verbal. Outro componente importante da arquitetura textual segundo Bronckart (op. cit.) são os mecanismos enunciativos, responsáveis pela manutenção da coerência interativa do texto constituídos pelas modalizações e pela inserção de vozes (p. 131) que também aparecem nos textos, ora de forma explícita, ora implícita.

No entanto, esses fatores apresentados fazem com que a organização de um texto não seja um processo linear nem mecânico, porque é criada pelo autor e depende do gênero do texto e da situação de produção.

## ***3.2 Concepções de linguagem***

Normalmente, tem-se apontado três posições distintas quanto ao modo de se conceber a linguagem. Demonstramos, pois, abaixo, as três posições que perpassam a história dos rumos dos estudos lingüísticos.

### **3.2.1 Primeira Concepção: A linguagem como expressão do pensamento**

Para o ensino de Língua Portuguesa, a questão fundamental é a maneira como o professor concebe a linguagem, pois a metodologia que este utiliza subjaz uma concepção, uma postura teórica e política norteadora de toda prática, como diz Antunes(2003, p.39) “nada do que se faz em uma sala de aula, tudo perpassa por uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem”. A escolha do objeto de estudo, a definição dos objetivos, os procedimentos que são utilizados, o planejamento de uma aula, tudo é determinado por uma concepção de língua, de suas funções e de seus processos.

Os estudos lingüísticos de cunho pedagógico têm distinguido três formas de conceber a linguagem: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação. A presença destas concepções neste trabalho se justifica pela prática de ensino de LP em que desembocaram. Discutiremos a seguir, os aspectos mais pertinentes destas concepções, relacionando-os ao ensino de produção textual.

A primeira tem a linguagem como expressão do pensamento, construída na mente do indivíduo, constituindo-se sua exteriorização apenas em uma tradução do pensamento. A expressão exterior depende apenas do conteúdo interior, do pensamento da pessoa e da sua capacidade de organizá-la de

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

maneira lógica, ou seja, o não saber pensar é a causa de não saber se expressar, pois pensar é um requisito básico para se escrever, já que a linguagem traduz tudo o que se constrói no interior da mente. Nessa concepção, Bakhtin (1997, p. 72) afirma que, “as leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual”, ou seja, a expressão exterior depende do pensamento interior e da capacidade de organizá-lo de maneira lógica.

Mikhail Bakhtin foi um dos grandes filósofos da linguagem e conduziu seus estudos no âmbito da linguagem como fenômeno social e ideológico. Ele possuía estreita relação com a teoria marxista. O método marxista tem como base o processo de criação ideológica e suas implicações sociais.

Na concepção bakhtiniana, a esfera de criação ideológica está estreitamente ligada às questões da filosofia da linguagem, assim, tudo o que é ideológico constitui-se de um signo, ou seja, possui um significado situado fora de si mesmo. Dessa forma, o signo é um fenômeno do mundo exterior, pois emerge, segundo Bakhtin, do processo de interação entre uma consciência individual e outra. A interação entre essas duas consciências é concretizada através da linguagem e a existência do signo nada mais é do que a materialização desta interação (Bakhtin, 1999).

Dentro desse contexto, Bakhtin considera que a palavra ocupa o papel de fenômeno ideológico por excelência, pois trata-se de veículo de comunicação na vida cotidiana, intrinsecamente ligada aos processos de produção e às esferas das diversas ideologias especializadas (religião, moral, ciência, etc.).

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (Bakhtin, 1999, p. 36)

Para Bakhtin, existem muitas formas de linguagem. Isso ocorre devido à diversidade da experiência social, isto é, à presença de elementos extralingüísticos ligados ao fluxo de produção verbal que imprimem à

linguagem um caráter de produto não acabado, vivo, em constante mutação, de acordo com o contexto em que é utilizada. Dá-se, assim, a interação verbal que constitui a realidade da língua.

A língua comporta uma realidade por demais abrangente, sendo necessária a consideração dos aspectos extralingüísticos que constituem um enunciado. De acordo com Bakhtin, é evidente que a estrutura formal da língua não dá conta de atribuir sentido ao enunciado. Há que analisar a entonação, o realismo, o humor, entre outros elementos, para formular uma teoria da linguagem adequada à realidade da interação verbal. Para o filósofo, quando ignoramos a natureza social e dialógica de um enunciado, apagamos a ponte existente entre a linguagem e a vida (Bakhtin, 1999).

A interação verbal é de caráter dialógico, de forma que “toda enunciação é um diálogo; faz parte de um processo de comunicação ininterrupto”(in: Jobim e Souza, 1994, p. 99). As relações dialógicas são também relações de sentido, uma vez que se podem confrontar dois enunciados afastados por uma barreira histórico-temporal e observar uma relação dialógica entre eles, pois todo enunciado pressupõe os que o antecederam e todos os que o sucederão.

Bakhtin coloca a questão da autoria de uma maneira bastante singular e importante para o seu conceito sobre o dialogismo da linguagem. O que provém do autor está situado fora de sua alma, não pertencendo exclusivamente a ele. Dessa forma, não há falante que tenha sido o primeiro a falar sobre um determinado tópico de seu discurso.

Conforme o filósofo, os enunciados construídos a partir da interação verbal exprimem e realimentam a ideologia do cotidiano, que se expressa através de nossos atos, gestos ou palavras, refletindo na cristalização dos sistemas ideológicos. Assim, a concretização da palavra como signo ideológico aconteceria no fluxo da interação verbal, transformando-se ou ganhando novos significados dependendo do contexto em que surge a palavra. Podemos entender que a dinamicidade social através dos tempos provoca as mudanças de significado de um determinado signo ideológico. As transformações culturais, históricas, sociais e políticas, ou seja, a fluidez da superestrutura interfere diretamente na constituição do signo ideológico. O que hoje, para nós,

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

constitui um signo ideológico, para as futuras gerações pode não passar de fatos estudados nos livros de História. A concepção dialógica bakhtiniana (Bakhtin, 1981, p. 98 e 109) é a de que a linguagem se constitui em um fenômeno social e histórico, portanto ideológico, tendo como base a enunciação como fruto da interação entre sujeitos socialmente instituídos.

Para Bakhtin, a linguagem se realiza na comunicação entre o locutor e o ouvinte, já que procede de uma pessoa e se dirige para outra. Essa interação, entendida aqui como enunciação, sempre será determinada por seu contexto social e pela ideologia subjacente. Isso significa que, no processo discursivo, o falante traz em seu discurso as marcas de sua identidade social impregnadas de crenças e valores, o que determinará a sua ação discursiva.

Sendo assim, a expressão exterior sempre depende da interior, do pensamento da pessoa e de sua capacidade de organizá-la de maneira lógica. Neste caso, acredita-se, portanto, que o pensar logicamente deve ser incorporado por regras que devem ser seguidas por aqueles que querem falar e escrever corretamente.

Com base nessa perspectiva, Maciel (2001) afirma que:

Cabe ao ensino da língua desenvolver um trabalho com a linguagem a fim de possibilitar ao ser humano a “correta” expressão desse pensamento. Justifica-se, então, o ensino normativo, caracterizado pelo ensino de regras do bem falar e do bem escrever. ( Maciel 2001, p. 19)

Dessa forma, passar a conhecer as regras gramaticais, que é uma prioridade em sala de aula, equivale a escrever.

Zanini (1999, p.81) afirma que: “o aluno deveria demonstrar um domínio formal da linguagem e, nessa mesma perspectiva, ter avaliados os seus textos, ou melhor, as suas redações”.

Sendo assim, quanto mais rebuscada fosse a linguagem empregada pelo aluno, mais eficiente seria seu texto, o que valoriza a forma em detrimento do conteúdo. O modelo de produtor textual é o do escritor literário e a técnica de ensinar redação ocorre dentro do esquema básico: narração, descrição e dissertação. Tal forma de conceber a linguagem influencia, há muito tempo,

uma prática pedagógica em que o ensino da língua escrita é centrado em modelos: o aluno reproduz as idéias e os pensamentos do outro. Em razão disso, as produções textuais são incoerentes e sem originalidade.

### **3.2.2 Segunda concepção: A linguagem como instrumento de comunicação**

A segunda concepção que entende a linguagem como instrumento de comunicação, ocorre quando o código permite transmitir e receber mensagens. Nesse caso, o indivíduo (emissor) já tem em mente uma mensagem elaborada que será transmitida através de um canal (fala ou escrita) para outro indivíduo (receptor). Sendo assim, Travaglia (1997) afirma que “o uso do código envolve consequentemente duas pessoas, sendo necessária a utilização do código para que se efetue a comunicação”.

Saussure (1969), fundador do pensamento que desencadeou o estruturalismo, como também distinguiu a *langue* (língua) e a *parole* (fala) considerou os estudos lingüísticos como essencial: para ele, a língua é um sistema abstrato, homogêneo, um fato social, uma instituição social, considerando este último como “exterior do indivíduo, que por si só, não pode nem criá-la, nem modificá-la” (p. 22) e, por ser um fato social, “é um sistema de signos que exprimem idéias” (p. 24) caracterizando-se por sua “natureza homogênea” (p. 23). Desta forma, a língua se constitui em um elemento de organização social, prestando-se, portanto, a um estudo sistemático. O autor também evidencia que a língua é forma e não substância, é um produto que o indivíduo, ao nascer, encontra-o pronto e dele faz uso.

Até a década de 50, o estruturalismo dominou os estudos lingüísticos, penetrando-se nele outras considerações quanto ao modo de se interpretarem os fenômenos em relação a outros fenômenos, destacando-se o funcionalismo que, segundo Orlandi (1986, p. 26-28) considera “as funções desempenhadas pelos elementos lingüísticos sob os aspectos fônicos, gramaticais e semânticos”, bem como “as funções constitutivas da natureza da

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

linguagem”, que se caracterizam “segundo o papel de cada um dos elementos da comunicação”, sejam eles: emissor / receptor / mensagem / código / canal / referente. Sendo assim, os estudos da linguagem ficam restritos ao processo interno de organização do código.

Geraldi (1984, p.41) também afirma que essa concepção corresponde à corrente dos estudos lingüísticos do estruturalismo e do transformacionalismo, na qual a linguagem é vista como um sistema de signos, os quais se combinam para estabelecer a comunicação, ou seja, os signos servem como meio de comunicação entre os indivíduos, é o estudo da língua pela língua.

Sendo assim, a comunicação se estabelece quando emissor e receptor conhecem e dominam o código, sendo este utilizado de maneira análoga que segundo Bakhtin (1997),

(...) o sistema linguístico(...) é completamente independente de todo ato de criação individual, de toda intenção ou desígnio.(...) A língua se opõe ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal. ( Bakhtin 1997, p. 78)

Desta forma, o sistema linguístico é acabado no sentido total das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua, garantindo a sua compreensão pelos falantes.

Já Zanini(1999), afirma que nessa concepção, o professor não é mais o detentor do saber e o aluno não é mais um recipiente vazio. O professor segue o que vem determinado pelo livro didático concebendo a língua como um saber que está fora do aluno, que para ser internalizado, o ensino deverá centrar-se nos exercícios “siga o modelo”. Nesse caso, o aluno torna-se um ser passivo, como também o professor sem questionarem o que faz.

Sendo assim, cabe à escola, o papel de ensinar a produzir textos, desenvolver a capacidade do aluno de criar e organizar bem as idéias, dominar a gramática e os modelos de escrita. Já de posse de tais conhecimentos, o aluno deverá tornar-se um bom escritor.

### 3.2.3 Terceira concepção: A linguagem como processo de interação

A terceira concepção, que entende a linguagem como forma de interação, é vista como diz Geraldi (1984) “lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes tornam-se sujeitos”.

Segundo Travaglia (1997), o que o indivíduo faz ao usar a língua passa pela capacidade de:

Não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais. (Travaglia 1997, p.23)

Entender a linguagem dessa forma é compreender que a linguagem e a sociedade são indissociáveis, pois uma, inevitavelmente, influencia e é influenciada pela outra. E é nesse patamar de interação social que se constitui a realidade fundamental da língua, como diz Bakhtin (1992, p. 282) “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam e também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.” Ao contrário das concepções anteriores, esta situa a linguagem como lugar de interação humana.

Sendo assim, a atividade de escrita não pode ser considerada como um simples “saber-fazer” sendo desenvolvida naturalmente e através do qual o indivíduo se utiliza de elementos estruturais da língua para expressar seus pensamentos. A linguagem escrita pelo aluno ocorre a partir das interações sociais vivenciadas por ele, que lhe dão apenas o sentido de sua própria escrita, como também contribuindo para se tornar um sujeito.

Para tanto, esta concepção também representa as correntes e teorias de estudos da língua correspondentes à lingüística da enunciação (Lingüística Textual, Teoria do discurso, Análise do Discurso, Análise da conversação, Semântica argumentativa, e todos os estudos ligados à pragmática).

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Geraldi (1999) inspirado em Bakhtin afirma que:

o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como “produto sempre inacabado” deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e é com os outros que ela se constitui. Isso implica que não há sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros.(Geraldi 1999, p.19)

A concepção de linguagem como forma / lugar de interação passa pela definição que a vê, conforme propõe Koch (1992), como:

aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e ou comportamentos.(Koch 1992, p. 9)

Já Osakabe (1994, p.7) observa “uma linguagem entendida como interlocução e, como tal, de um lado, como processo, e de outro, como constitutiva (de) e constituída (por) sujeitos”.

A partir daí, numa visão sociointeracionista da linguagem que se evidencia a variedade lingüística, pois, todos sabem que existe uma multiplicidade de variedades lingüísticas em nossa sociedade. Sendo assim, entendemos que os falantes, enquanto sujeitos, participam da constituição da linguagem e não se apropriam dela e que a língua é um sistema acabado, mas está em constante evolução, e que todas as variedades lingüísticas existentes em nossa sociedade pertencem à nossa língua.

Os PCNs (1999) afirmam que a perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem, ao relacionar os conteúdos das práticas de uso da linguagem aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução. As orientações, nesse documento, são para que se observem a historicidade da linguagem e da

língua, além da constituição do contexto de produção - enunciador, interlocutor, finalidade de interação, lugar e momento da produção.

Buscamos analisar as principais concepções de linguagem, inseridas em alguns teóricos percebendo que houve transformações na forma de concebê-las e que existe uma tendência de que estas concepções coexistam, ainda que uma delas se sobreponha às demais. Essa análise tem como objetivo principal levantar algumas questões a respeito do nosso objeto de estudo e sua relação com a prática pedagógica escolar com a produção de textos.

### ***3.3 Conceito de produção de texto***

A produção textual é uma atividade que acontece quando se constituem discursos. É também um fato monológico no qual o aluno escreve para si, dando significado ao texto produzido, sem considerar os demais membros constituintes do processo de comunicação. Ao contrário das redações, onde predomina um único discurso, que faz emergir um texto morto, e com isso, o aluno se vê obrigado a preencher a folha de papel para mostrar ao professor que sabe escrever calando a voz, para em seu lugar, emergir a linguagem institucionalizada. Geraldi (1995) diz que na redação o aluno produz texto na escola, como caráter de tarefa escolar, ou seja, mera realização de atividade, com linguagem artificial, enquanto que na produção textual, o aluno expressa sua voz, seu dizer, sua opinião ao outro.

A produção textual é também uma atividade em que os sujeitos produzem discursos que se concretizam em seus textos, como diz Geraldi (1995):

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

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Segundo Neto (1996), produzir texto é algo espetacular. Desta forma, ninguém escreve só para ser aprovado na escola. Escrever é manifestar vontade, emoção, história de vida. É ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir.

A produção de texto emerge de um processo de ensino-aprendizagem, fazendo parte de uma explanação mais ampla, na qual o aluno pode refletir e/ou apresentar suas opiniões como também sugerir, e não ficar como uma tarefa aleatória. Citamos o exemplo de quando um tema é proposto, há um levantamento de idéias relacionadas ao assunto, sendo discutidas com possibilidades de argumentações a favor ou contra as idéias enfocadas, direcionando ao desenvolvimento do aluno no que diz respeito a produção textual, levando-o a valorização das idéias. No entanto, para que o texto tenha um caráter de produção, Geraldi (1991) apresenta algumas condições:

- **Ter o que dizer:** o aluno escreve sobre o que conhece. Isso implica entender que não é possível dizer algo a alguém sem ter o que dizer. É importante, então, que para que o aluno possa ter o que dizer, as propostas de produções textuais devem fugir das chamadas “redações”. Geraldi (1991, p. 27) ainda ressalta:

...os discursos aproximam os sujeitos pelo significado e este significado remete a um sistema de referências. Se, por um lado, é no interior destes sistemas de referências que os recursos expressivos se tornam significativo, por outro lado, no embate das relações interlocutivas, a construção dos modos de ver o mundo não é sempre harmônica. Ainda que os interlocutores compartilhem algumas de suas crenças, sempre se está reorganizando, pelos discursos, as representações que se fazem do mundo dos objetos, de suas relações e das relações dos homens com o mundo entre si.

Ter o que dizer representa o singular, o individual, o pessoal, enquanto interpretado mediante a leitura de textos, a troca de informações e também a experiência com o outro. Essa experiência faz com que se construam idéias.

Sendo assim, o aluno deve se sentir o autor, enquanto produz o seu texto, pois tudo o que diz provém de sua interiorização e de como interpreta a realidade e o professor não deve forçá-lo a reproduzir o seu discurso, nem a aceitar as suas idéias em relação aos temas propostos em sala de aula. Como diz Geraldi (Ibid., p. 55), ...”numa sociedade de classes, a desigualdade de relações leva à formulação de universos discursivos diferenciados.” Neste caso, a escola não pode continuar a limitar as formas de raciocínio e de compreensão do mundo em benefício dos ideais das classes dominantes. Sendo assim, para se produzir um texto é preciso conhecer sobre os temas propostos, pois ninguém cria do nada.

- **Ter para quem dizer:** é onde entra o “outro”, ou seja, para quem o texto deve ser dirigido. Sabemos que o processo de comunicação pressupõe um interlocutor, tanto na modalidade oral como na modalidade escrita, e a escola deve dar importância, no ensino da produção textual, o para quem o aluno escreve o seu discurso.

Entretanto, é importante que uma produção de texto deva ser motivada, caracterizada e condicionada pela imagem que o locutor tem de seu interlocutor, pois é pensando nele que o aluno deve adaptar o seu discurso, optando pela melhor maneira de atingir o seu objetivo junto a ele. Sendo assim, é necessário oferecer aos alunos oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que se caracterizam a escrita fora da escola. A escrita fora da escola se associa à questão do destinatário, podendo ser pessoas estranhas, e, até mesmo o próprio escritor.

- **Ter razões para dizer:** ou seja, ter motivos para dizer. Diante das inúmeras razões possíveis que levam o aluno a dizer o que julga importante, a prática escolar, calcada nesses moldes, se distancia das atividades redacionais em que o aluno deve obedecer as imposições feitas pelo professor.

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

A questão colocada aqui é que o aluno deve ser estimulado a expressar seus sentimentos, pensamentos, propostas, expectativas, valores, experiências pessoais, opiniões, intenções, idéias, etc. para se relacionar com as situações reais de comunicação, ao uso funcional da linguagem escrita. O texto produzido pelo aluno deve se associar ao uso prático e à função social da linguagem escrita, mediante as propostas concretas e significativas de produção.

- **Ter condições de constituir-se como locutor enquanto diz o que diz e para quem diz:** ou seja, a produção de textos deve possibilitar ao aluno construir o seu discurso em um contexto social para interagir com os outros.

Assim, o aluno não deve usar a modalidade escrita para devolver à escola os seus preceitos e ensinamentos, anulando-se como sujeito de sua palavra. Ele não consegue exercitar sua redação com a atenção voltada para o que o professor diz que é certo ou verdadeiro como também não se prende as expressões que podem impressioná-lo. Ao contrário, quando o aluno produz um texto não ocorre a simulação da linguagem escrita objetivando prepará-lo para usá-la depois, em situações reais, que ocorrem fora da escola. Ele produz o seu texto refletindo sobre o que tem a dizer, mediante as relações que possui com o seu interlocutor, passando a ver o seu escrito como produto interativo, e a partir daí, valorizá-lo como algo significativo que acontece no momento, no agora, e que possui, portanto, caráter social.

É necessário levar em consideração as condições básicas acima citadas, tendo em vista o caráter interacionista da linguagem para a produção de texto, sendo o próprio espaço da sala de aula e a relação professor-aluno de inteira relevância. Para isso, os alunos devem ser colocados como sujeitos de suas palavras, de seus discursos, precisam ter algo para dizer a alguém e para que isso aconteça é preciso buscar os recursos mais adequados: as palavras, que tipo de construção, que informações, e muito mais para que se possam alcançar os objetivos. Evidenciam-se, neste enfoque, as funções da escrita, as variedades da língua, a intenção comunicativa entre outros. Assim, o trabalho realizado com a produção de texto passa a ter um caráter diferente da redação escolar. E esta diferença, em termos de prática com o trabalho textual, é vista da seguinte forma, segundo Matêncio (1998):

Parto do princípio de que a leitura e produção de textos são de construção de significado e atribuição de sentidos mediante não apenas os elementos lingüísticos: essas são as atividades culturais. Pressuponho, também, que a leitura e a escrita são atividades dialógicas, e que a imagem mútua dos interlocutores é um elemento crucial para os processos que se realizam na interlocução. Acredito ainda que os eventos ligados à escrita devam ser vistos como dinâmicos, e que, em decorrência da atribuição recíproca de imagens

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

pelos interlocutores que aí se constituem, sejam eles reais ou virtuais, há a negociação ou não dos sentidos.

Desta forma, fica demonstrado o problema no ensino de Língua Portuguesa, sendo conseqüência das diferentes concepções de linguagens adotadas em sala de aula, devendo, portanto, o trabalho pedagógico se realizar em função de um programa preestabelecido; podendo atender as reais necessidades dos alunos na produção de conhecimentos. De outra forma, o texto não é visto como produto, mas como um processo, um trabalho que deve ser explorado e valorizado.

Em relação ao professor, este não pode se impor como juiz-avaliador dos textos dos alunos, mas como um representante do leitor a quem os textos se possam dirigir, um interlocutor, encarando o aluno como sujeito do próprio discurso, e, procedendo assim, pode questionar, sugerir, provocar reações, exigir explicações sobre informações ausentes no texto, refutando, concordando. Agindo assim, o professor estará contribuindo para que as produções textuais dos alunos possam melhorar, em todos os níveis, e desta forma possa alcançar o efeito de sentido proposto pelo autor.

### **3.3.1 A diversidade no mundo do Produtor Textual**

Para que ocorra a interação humana através dos textos escritos, o produtor textual aciona sistemas de conhecimento que serão configurados em mundos textuais, os quais, por sua vez, são embasados pelas representações coletivas do meio, também chamadas de mundos representados.

A atividade de produção textual pressupõe um sujeito planejador de um fato lingüístico que lhe vai permitir uma interação com outro(s) que, hipoteticamente, compartilham com ele conhecimentos de mundo e convenções sociais, advindos do contexto sócio-cultural em que estão imersos.

Essas produções textuais devem ser entendidas como uma das ações significantes (termo usado por Bronckart, 1999) resultantes de um processo histórico de socialização, por cujo intermédio se elaboram as capacidades mentais e a consciência dos que realizam tais ações.

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

No quadro sócio interacionista, no qual nos inscrevemos, há uma valorização do papel que os instrumentos, o trabalho (ou a cooperação social) e a linguagem desempenham na construção da consciência. Essa corrente teórica apóia-se, principalmente, nas análises saussureanas do arbitrário radical do signo, e nas de Vygotsky, que se opunha à abordagem dual dos fenômenos observáveis no ser humano, assumindo uma abordagem monista, em que “a questão central da Psicologia será a das condições evolutivas e históricas da emergência desse tipo de fenômeno e, em particular, da emergência do pensamento consciente dos organismos humanos” (Bronckart, 1999, p. 26).

Por abordagem dual, entenda-se a ancoragem da Psicologia numa epistemologia dualista herdada de Descartes, segundo a qual existem duas diferentes substâncias no ser: uma física – relacionada à extensão material; e outra psíquica – relativa às idéias e sentimentos do sujeito pensante. Decorre daí, que a substância psíquica é uma propriedade do ser humano e o torna sujeito consciente.

Por abordagem monista, herdado de Spinoza e defendida por Vygotsky, a Psicologia deveria observar que a natureza ou o universo é constituído de uma substância única, homogênea e em perpétua atividade. Assim sendo, físico e psíquico são duas das múltiplas propriedades dessa substância e as únicas acessíveis à inteligência humana, cuja limitação não a permite apreender a matéria de que se origina como uma entidade homogênea, única, mas de um modo parcial e descontínuo dos fenômenos físicos e psíquicos.

Bronckart (1999), analisando os estudos de Vygotsky, aponta-lhes algumas dificuldades teóricas. Entre essas, uma que nos parece particularmente interessante é a do estatuto atribuído à linguagem, em suas relações com a atividade social e com as ações.

Vygotsky tomava a *palavra* como unidade verbal de análise, não chegando ao nível do texto. Nesse ponto, o socio-interacionismo supera a visão vygotkyana, uma vez que se interessa pela dimensão discursiva da linguagem, fazendo empréstimos aos trabalhos linguísticos e sociológicos, além de contribuir com uma conceitualização própria sobre tal dimensão. Além disso, preocupa-se com a clarificação das relações entre as ações humanas,

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

em geral, e as ações semiotizadas (ou ações de linguagem). Preocupa-se, ainda, com o modo como as ações de linguagem, ao mesmo tempo em que são constitutivas do social, contribui para moldar a pessoa humana, no conjunto de suas capacidades psicológicas.

Tais capacidades devem-se, particularmente, ao fato de que as representações mentais são, conforme Bronckart (1999, p. 33):

formas negociadas, uma dimensão transindividual, veiculando representações coletivas do meio, que se estruturam em configurações de conhecimentos que podem ser chamados de mundos representados<sup>4</sup>.

É dentro dessa perspectiva que o produtor de texto espera que o seu virtual leitor aja cooperativamente no resgate dos sentidos indiciados pelo texto, embora tal fato não seja concretizado apenas por um similar conhecimento de mundo, uma vez que na escrita o que se materializa, lingüisticamente, não é o mundo real por si, e sim uma representação desses mundos sob a ótica de um agente produtor.

Esses mundos representados na escrita reestruturam representações individuais em representações comuns, comunicáveis ou compartilháveis a outros. A passagem da representação individual para a coletiva se dá através do uso da linguagem que, para Saussure, possui um lado individual e social, de tal forma entrelaçados que não se pode conceber um sem o outro. A linguagem seria, então, a realização individual da língua (muito embora pertença aos domínios individual e social), que é “ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (Saussure, 1995, p. 17).

Esses mundos podem ser distinguidos em três outros:

---

<sup>4</sup>Bronckart (1999) indica que o termo mundos representados foi usado por Popper (1972/1991) e Habermas (1987).

LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

- a) **mundo objetivo** – quando os signos remetem, primeiramente, a aspectos do meio físico: para que a atividade desenvolvida seja eficaz, é necessário ter representações pertinentes sobre o ambiente;
  
- b) **mundo social** - quando os signos incidem sobre as modalidades convencionais de cooperação entre os membros do grupo;
  
- c) **mundo subjetivo** – quando os signos incidem sobre as características próprias de cada um dos seres envolvidos na atividade.

Ora, se os conhecimentos humanos apresentam um caráter de construto coletivo, os processos de cooperação interindividual estruturam-se, especificamente, no mundo social. É este que regula as modalidades de acesso dos indivíduos ao meio, condicionando as formas de estruturação do mundo objetivo e do mundo subjetivo.

As representações humanas do meio, do mundo em si ocorrem *na e pela* linguagem que, primariamente, revestiu-se de uma função comunicativa ou pragmática, atingindo, numa etapa posterior, uma função declarativa, a partir do momento em que os signos deixam de ser compreendidos como representações particulares e passam a constituir um significante coletivo.

Configurando-se, então, como um produto da interação social, a linguagem permite uma autonomização nas relações do homem com o meio, dando ensejo ao surgimento de uma atividade de linguagem organizada em textos ou discursos.

Por estarem diretamente vinculados à interação social, tanto os signos quanto os textos estão sob a dependência do uso e, portanto, em contínua modificação. Assim sendo, os mundos representados também se transformam permanentemente, o que evidencia o seu aspecto histórico. Esses mundos, em determinado estado sincrônico, constituem sistemas de coordenadas formais que exercem controle sobre a atividade humana.

Ao realizar uma ação de linguagem, o ser humano dispõe de conhecimento dos mundos representados e, para isso, usa signos semantizados por conhecimentos pessoais. Para controlar o processo de

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

semiotização, as pessoas mobilizam conhecimentos referentes, particularmente, aos mundos social e subjetivo, os quais constituem três aspectos do *contexto* da ação de linguagem, que são:

a) Aspecto sócio-subjetivo– se refere às representações pessoais relativas às normas sociais e à imagem que convém dar de si mesmo. Tais representações orientam a escolha dos signos entre as diversas possibilidades de uma língua;

b) Aspecto físico – remete ao comportamento ou ato material (oral ou escrito) requerido pela ação de linguagem e que estão sob o controle das representações construídas pelo agente sobre si mesmo, sobre seus interlocutores potenciais e sobre a situação espacial e temporal do seu ato;

c) Aspecto verbal – remete ao processo de semiotização, o qual está condicionado pelos conhecimentos práticos ou conceitualizados que o agente tem sobre a língua, os gêneros textuais em uso e a intertextualidade.

Na produção de um texto, o autor se vê circundado por esses três mundos representados e os configura em um mundo textual, que pode, ou não, ter vínculo com o mundo real propriamente.

Koch e Travaglia (1991, p. 63) ao conceituarem mundo textual como “um modelo de mundo representado em cada texto”, aproximam-se dos mundos representados de Bronckart, uma vez que, para aqueles, o autor do texto recria o mundo a partir de seus objetivos, crenças, convicções e propósitos advindos das suas interações sócio-discursivas.

Se, para produzir textos, o agente textual mobiliza fatores subjetivos, não se pode ver a escrita como um ato mecânico, haja vista que a linguagem confere ao homem a capacidade de interferir na vida interior de outros homens, exercendo tal capacidade através de seus textos, quer orais ou escritos, de acordo com Kleiman (1993). Portanto, escrever é muito mais que dizer alguma coisa a respeito de algo ou alguém: é gerar e coordenar um fluxo interior discursivo que se apóia na representação mental de interação com um destinatário, virtual ou não. E, “ao escrever, o sujeito anuncia o pensamento

com algum propósito para si ou para o outro, configurando ou uma auto orientação ou uma relação entre sujeitos” (Góes e Smolka, 1992, p. 55).

### ***3.4 A análise de discurso e a produção de texto***

Podemos observar que desde Saussure (1995, p. 67) a linguagem sempre foi vista como um processo perfeito de comunicação, de trocas de informações entre emissor e receptor, enfim, a linguagem entendida como sinônimo de código. No entanto, pesquisadores como Orlandi (2003), Freitas (2004) e Jordão (2005) afirmam que, no século XXI, não podemos mais ser tão ingênuos a ponto de pensarmos que a linguagem se constitui em uma simplicidade e transparência de trocas de informações: a linguagem além de código é discurso<sup>5</sup>.

A Análise de Discurso é uma disciplina “de entremeios”<sup>6</sup>, cuja filiação teórica principal se inicia nos anos 60 com M. Pêcheux. Ela articula o linguístico com o social e o histórico, se ocupando da determinação histórica dos processos de significação. (Orlandi, 2004) Para Pêcheux a linguagem é um fenômeno que deve ser estudado em relação ao seu interior, enquanto forma linguística, e em seu exterior enquanto forma material da ideologia. Em sua concepção a língua não é transparente, mas sim heterogênea e deve ser compreendida como ordem significante, capaz de falhas, pois tem uma relação com a ideologia à medida que materializa e regula os sentidos dentro de uma determinação histórica, ou seja, os sujeitos e os sentidos se constituem no discurso.

Nesse sentido, pode-se dizer que a Análise do Discurso:

---

<sup>5</sup>O discurso é uma dupla dispersão: por um lado o cruzamento de vários dizeres; e por outro, as várias posições que o sujeito pode ocupar. Sendo então o discurso heterogêneo: “quanto à natureza dos diferentes materiais simbólicos; (...) quanto à natureza das linguagens; (...) quanto às posições do sujeito” (ORLANDI, 1999, p. 70).

O discurso não é de forma nenhuma homogêneo, mas é marcado pela multiplicidade e alteridade, pois as palavras são sempre repletas de sentidos, e as palavras vêm sempre de um já-dito na fala do outro: “nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada’ (AUTHIER-REVUS, 1990, p. 27)”.

<sup>6</sup>Conforme fala Eni Orlandi, 2004, p. 23): uma disciplina “...de entremeio é uma disciplina não positiva, ou seja, ela não acumula conhecimentos meramente, pois discute seus pressupostos continuamente.

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (Orlandi, 1999, p.15)

Ou ainda,

não trabalha com a língua enquanto sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. (Op.cit, 1999, p.16)

Por conseguinte, a Análise de Discurso se diferencia da Lingüística, pois não trabalha com as marcas (formais), gramaticais, mas com propriedades discursivas que referem a língua à história para significar (relação língua-exterioridade), preocupando-se sim com a materialidade histórica do texto<sup>7</sup>. Ou ainda, como propõe Orlandi:

não atravessamos o texto para extrair, atrás dele, um conteúdo. Paramos em sua materialidade discursiva para compreender como os sentidos – e os sujeitos – nele se constituem e aos seus interlocutores, como efeitos de sentidos filiados a redes de significação. (Orlandi, 1999)

Dessa forma, a Análise do Discurso teoriza a interpretação, porém não estaciona nela, não procura um sentido verdadeiro mediante uma “chave” da interpretação, pois esta chave não existe, existindo sim: método, construção de um dispositivo teórico. A Análise do Discurso trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação, não havendo,

---

<sup>7</sup> Segundo Orlandi o texto pode ser escrito ou oral. “Todo texto é heterogêneo: quanto a natureza dos diferentes materiais simbólicos (imagem, som, grafia, etc.); quanto a natureza das linguagens (oral, escrita, científica, literária, narrativa, descrição, etc); quanto às posições do sujeito.”(1999, p.70) “O texto, ..., é a unidade de análise afetada pelas condições de produção e é também o lugar de relação com a representação da linguagem: som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho. Mas é também, e sobretudo, espaço significante: lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade. Como todo objeto simbólico, ele é objeto de interpretação. (idem, 1999, p. 72)

portanto, uma verdade oculta atrás do texto, e sim gestos de interpretação que o constituem e que cabem ao analista a compreensão. E compreender, nesse sentido, é saber como um objeto simbólico produz vários sentidos, é saber como as interpretações funcionam, procurando explicitar os processos de significação presentes no texto permitindo que se possa “escutar” outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituíram. (idem, 1999)

Então, para a Análise do Discurso, o que interessa não é a organização linguística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história do trabalho significante do sujeito em sua relação com o mundo. É dessa natureza sua unidade: linguístico-histórica.(Orlandi, 1999, p.69)

A Análise de Discurso preocupa-se com o sujeito do discurso e com o discurso do sujeito, levando em consideração a textualidade produzida (sentidos) em condições materiais históricas e ideológicas, articulando assim, como já foi dito, o lingüístico, o social e o histórico, dando ênfase não somente ao que está dito, mas também o que está implícito no texto: aquilo que não está dito e que também está significando.(Orlandi, 1996)

### **3.4.1 Gestos de autoria na produção textual**

É na interação em sala de aula que professores e alunos constroem conhecimento em um contexto discursivo de interlocução, dialogicidade, na busca por uma aprendizagem significativa, em que ambos, professores e alunos aprendem, mutuamente. E desta relação, em que ambos aprendem e discutem os significados de desvelar a realidade (sair do senso comum), nas suas dimensões histórica, social, econômica e cultural, que se dá a produção textual, tanto oral, como escrita. Cada um dizendo a sua palavra, e não impondo, produzindo o seu discurso, que também está imbricado de outros discursos socialmente construídos.

A produção textual escrita na sala de aula, portanto, pode-se dizer que é o resultado de enfrentamentos discursivos, de conflitos ideológicos e históricos, produzidos mediante contexto e discursos específicos.

Entretanto, é preciso destacar o que diz Orlandi (1996) quanto às formações imaginárias que estão materializadas na relação social do professor e do aluno na instituição escola, que salienta que o dizer circula entre a imagem que o aluno tem do professor, a imagem que ele (aluno) tem da imagem que o professor tem do referente e a imagem que o aluno tem da imagem que o professor tem dele em relação ao referente.

Em síntese, cientes destes aspectos descritos acima, vemos que os referenciais teóricos e pedagógicos autorizam a trazer para o discurso pedagógico elementos inovadores. Isto porque nestes a comunicação está mais aberta ao diálogo dos interlocutores, não existindo assim, uma concentração de poder por parte do professor, mas sim a sua autoridade em propor e coordenar as competências em sala de aula de uma forma mais motivadora e organizada, com o objetivo a atingir, ou seja, a construção de sujeitos autores/produtores de textos.

Mas o que vem a ser, afinal, esta Autoria? Segundo Orlandi, esta é uma função do sujeito. Isto é, o autor é o sujeito que, dominando certos mecanismos discursivos através da linguagem, representa esse papel na ordem em que está escrito, na posição em que se constitui, assumindo a responsabilidade pelo que diz, como diz etc. (1999, p.76) Assim pode-se inferir que a função-autor se efetiva toda vez que o produtor da linguagem produz um texto com efeito de unidade, coerência, progressão, não contradição e fim. (Melo, 2005, p.193)

### **3.4.2 O sujeito da análise de discurso e a função-autor**

A noção de sujeito para a AD difere de outras correntes teóricas por várias razões. Uma delas e, talvez, a principal, é que na AD o sujeito não é uma entidade empírica, dono de si, de suas vontades, sem história e ideologia.

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

A AD não se identifica com a visão cartesiana de sujeito, propondo a identidade como uma construção, processo inacabado.

A compreensão do que constitui o sujeito para a AD pressupõe a compreensão do que seja a forma-sujeito. Com base em Althusser (1973), a AD aborda a forma-sujeito como uma “forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais” (Orlandi, 2006, p. 18).

Pêcheux (1975, apud Orlandi, 2006) afirma que não é possível pensar o sujeito como origem se si. Pelo simbólico e pela ideologia, o indivíduo é interpelado em sujeito. Dessa interpelação resulta uma forma-sujeito histórica. Além disso, a interpelação do indivíduo em sujeito social se dá pela identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina. Essa identificação funda a unidade imaginária do sujeito e apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são inscritos no discurso do próprio sujeito.

O sujeito, na AD, é o resultado da interpelação do indivíduo pela ideologia; já o autor é “a representação de unidade e delimita-se na prática social como uma função específica do sujeito” (Orlandi, 2007, p. 73). Há, na base de todo discurso, um projeto totalizante do sujeito que o converte em autor. Orlandi (2007, p. 73) afirma que:

o autor é o lugar em que se realiza esse projeto totalizante, o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. Como o lugar da unidade é o texto, o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto como unidade, com sua coerência e completude.

Na AD, portanto, há uma distinção entre sujeito e autor, assim como se faz entre texto e discurso. O sujeito, como aponta Orlandi (2007) está para o discurso assim como o autor está para o texto. Neste sentido, instaura-se uma relação entre unidade e dispersão. “Se a relação do sujeito com o texto é a da dispersão, no entanto, a autoria implica em disciplina e organização, em unidade” (Orlandi, 2007, p. 73).

A autoria constitui-se como a função mais afetada pelo contato com o social e com as coerções, pois está submetida às regras das instituições e nela

são mais visíveis os procedimentos disciplinares. Segundo Foucault (1971 apud Orlandi, 2007, p. 74) existem processos internos de controle do discurso que se dão a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, os quais visam a domesticar a dimensão de acontecimento e de acaso do discurso. Em outras palavras, o discurso é normatizado.

Portanto, a autoria seria uma posição do sujeito que permite o efeito de fechamento dos sentidos e a instalação da singularidade. Carreira (2001) coloca que se instala no sujeito a busca pelo sentido, por um fechamento provisório, o que se dá a partir dos sentidos já lá (interdiscurso) os quais são re-significados. Nesta re-significação é que se instala a singularidade na posição de autor. O sujeito, disperso na posição de autor, estará constituindo ao mesmo tempo sua identidade e a unidade do texto.

### ***3.5 O texto e a autoria***

A AD concebe o texto como uma materialização discursiva, a partir das relações estabelecidas com a exterioridade, afetado pelas suas condições de produção. Levar em consideração as condições de produção consiste em ultrapassar os elementos internos ao texto propriamente dito. Indursky afirma que a exterioridade do texto vai além daquilo que se considera como co-texto. Ou seja,

Pode-se pensar o texto como um espaço discursivo, não fechado em si mesmo, pois ele estabelece relações não só com o contexto, mas também com outros textos e com outros discursos, o que nos permite afirmar que o fechamento de um texto [...] é a um só tempo simbólico e indispensável. Nesta concepção, o texto não se fecha em si mesmo, pois faz parte de sua constituição uma série de outros fatores, tais como relações contextuais, relações textuais, relações intertextuais, e relações interdiscursivas [...]. (Indursky, 2006, apud Orlandi, 2006, pp. 69-70).

Um texto, do ponto de vista de sua apresentação empírica, pode ser visto como um objeto com começo, meio e fim. Porém, se o texto for

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

considerado como discurso, será incompleto, uma vez que não é uma unidade fechada. Não interessa, portanto, apenas a organização do texto, mas o que o texto organiza em sua discursividade. Nesse sentido, se o discurso está para a dispersão, o texto está para a unidade. Assim, na autoria, o sujeito ao se colocar na posição de autor, tornar-se-á responsável pelo efeito de fechamento do texto.

A autoria, na AD, é considerada como um princípio necessário a todo discurso, estando, pois, na origem da textualidade. Orlandi e Guimarães (1988) consideram a própria unidade do texto como efeito discursivo que deriva do princípio da autoria.

Para Lagazzi-Rodrigues (2006 apud Orlandi, 2006, p. 93)

Assumir a autoria, colocando-se na origem de seu dizer é fazer do dizer algo imaginariamente seu, com começo, meio e fim, que seja considerado original e relevante, que tenha clareza e unidade. É, dessa maneira, responsabilizar-se pelo que foi dito e pelo que foi silenciado.

Isso significa que no processo de textualidade, a autoria é concebida como prática de textualização. Na autoria, o sujeito que assume a posição de autor, torna-se responsável por aquilo que diz e não diz, pela textualidade do texto, ou seja, pela sua unidade, coerência, pelo seu fechamento, mesmo que empírico. Na prática de textualização, o autor se constitui ao mesmo tempo em que o texto se configura. Isto é, “o autor (se) produz (n)o texto, dá ao texto seus limites e se reconhece no texto” (Lagazzi-Rodrigues, 2006, apud Orlandi, 2006, p. 93).

A autoria, nesta perspectiva, é um princípio que precisa ser levado em consideração quando se fala em prática de produção textual na escola. Se a autoria deriva da função-autor que dá unidade ao texto, isso significa que o aluno, ao produzir o texto, deve se colocar na posição de autor desse texto, conferindo-lhes sentido. A autoria nasce do diálogo entre texto e discurso. Trabalhar a autoria na escola tem como objetivo fazer com que os alunos assumam a responsabilidade que é conferida ao autor, no sentido de dar ao texto o acabamento necessário, embora provisório.

### ***3.6 A prática de produção de texto e a escola***

As concepções de linguagem e de mundo se modificam ao longo do tempo, na proporção em que a sociedade também se transforma historicamente. A sociedade em que vivemos, o modo de vida que presenciamos, os valores e as crenças de hoje são reflexos de um caminho que vem sendo percorrido e que não pode ser estanque, já que o homem recria o tempo todo. Tal reflexo se apresenta também, e nem podia ser diferente, na educação. O florescer de uma tendência, que vemos hoje preocupada com a formação integral do sujeito, advém da soma de experiências vividas no passado, dos acertos e desacertos vividos em outras tendências educacionais.

Assim também é a nossa vida de educador. Estamos permeados de alternativas e nunca sabemos realmente que caminho trilhar, ou qual deles nos trará bons êxitos. Entre tantos dizeres, discursos e cursos, tantas concepções, abordagens e metodologias, surgiram os questionamentos que permearam esta pesquisa.

Sendo assim, a escolha de nossa prática pedagógica tem estreita relação com a maneira de vermos o mundo, de concebermos a sociedade. Não é uma escolha técnica; é, acima de tudo, política, pois nela está implícito o tipo de aluno que desejamos formar e a sociedade que queremos servir. Essa ideia aparece em Geraldi(1984) quando afirma:

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria da compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula. (Geraldi 1984, p.40)

Uma vez que o objeto do presente trabalho é o ensino/aprendizagem de produção de texto na sala de aula faz-se necessário apontar alguns referentes ao percurso histórico do ensino da escrita na escola.

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Nas décadas de 60 e 70, observamos algumas mudanças em relação ao ensino da redação escolar. Algumas dessas mudanças advêm da reforma de ensino de 1º e 2º graus, a LDB nº 5692/71, que instituiu alterações nos objetivos, nos procedimentos didáticos e na formação dos métodos para o ensino de língua materna.

No final dos anos 70, o Decreto Federal nº 79298/77, que estabeleceu a obrigatoriedade da prova de redação nos vestibulares, consolidou o ensino de redação ao ensino médio.

Nos anos 80, os professores fortemente sedimentados na prática de exercícios de redação foram expostos a discussões em torno de uma prática de ensino de escrita fundamentada nas operações de construção de textos diversos e não apenas de redações.

No final dos anos 80 e início dos anos 90, presenciamos um movimento em que o texto, ora tido como processo ora como produto (Reinaldo, 2001), foi concebido como unidade de ensino-aprendizagem. Havendo, na sociedade contemporânea, uma grande variedade de textos decorrentes das múltiplas relações sociais, era necessário diversificar a escrita no interior da escola. A partir desse movimento, fomos recomendados de que o ensino de LP girasse em torno do texto, de modo a desenvolver competências lingüísticas, textuais e comunicativas dos alunos.

Nesse cenário, surgem, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais de LP (doravante PCNs), constituindo-se como um documento oficial de ensino que trouxe consigo a característica de ser um norte à prática docente, que estava, no ensino fundamental, sendo delineada pelos materiais didáticos e, no ensino médio, pelas provas de vestibular. Esse novo direcionamento mostrou-se necessário, tendo em vista a urgência de se repensar questões como conteúdo e objeto de ensino na disciplina de LP, passando a ser prioridade para o ensino-aprendizagem, as práticas de leitura e escrita, práticas de produção textual (oral e escrita) e práticas de análise linguística. Mais que priorizar, eles conferem a esses três eixos o estatuto de conteúdos a serem ensinados nas aulas de português.

Segundo Bonini (2002), mais precisamente a partir dos anos 80, houve o que se chamou de virada pragmática, ou seja, buscou-se inserir no contexto

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

escolar a perspectiva que compreende a linguagem como um meio pelo qual o homem existe e age - eliminando o caráter prescritivista. Passou-se a considerar o texto, e sua enunciação, como a unidade básica do ensino, deslocando a frase, e sua gramática, para segundo plano. Entretanto, essa virada ainda não é uma realidade na concepção de linguagem assumida pela escola, menos ainda nas práticas de produção textual. Alguns mitos sobre a produção escrita ainda persistem nas aulas de LP.

Outra situação ainda presente na produção textual em aulas de LP constitui-se pela

[...] caracterização da redação escolar enquanto um gênero escolar, que se subdivide em dissertação, narração e descrição, desvinculado do exercício efetivo de leitura e escrita, que se realiza no interior de uma disciplina. [...] A concepção subjacente é a de que leitura e escritura são habilidades independentes do domínio dos discursos que portam e que o sujeito pode adquiri-la [a escrita] com treino e assimilação de regras (Britto, 2002, p. 108-109).

Através da questão abordada por Britto, percebe-se que a escola desloca da prática de escrita do aluno do seu contexto social. A caracterização mencionada pelo autor constitui os gêneros escolarizados<sup>8</sup>, que têm por objetivo o treino de escrita. A própria terminologia adotada - redação escolar - traz implícita a ideia de uma escrita para fins de treinamento. Parte-se do pressuposto de que, ao dominar uma determinada estrutura textual, garantir-se-á ao estudante o domínio de qualquer texto que supostamente tenha a mesma estrutura.

Tal questão está posta em discussão, uma vez que fora dos domínios escolares dificilmente será solicitado ao estudante que faça uma narração ou uma descrição. Quanto à dissertação, talvez esta seja solicitada em concursos e vestibulares que, por sua vez, já estão adotando os gêneros do discurso.

A escola, ao propor exercícios de escrita a partir da observação de uma gravura, sem o estabelecimento de uma interação, sem que o estudante tenha

---

<sup>8</sup>Os gêneros escolarizados são criados pela escola (narração, descrição, dissertação) distante dos gêneros que circulam socialmente. O presente trabalho pretende fazer uma crítica a essa prática

algo relevante a dizer, constituem atividades de “preenchimento de folhas em branco”. Exercícios de redação que o preparam para um depois, e não para uma relação interdiscursiva, mostram-se artificiais e infrutíferos na construção de sujeitos autores de seus textos e produtores de sentidos e discursos.

Com relação à ideia de preenchimento, Britto (2002, p. 109) faz referência à pesquisa de Lemos (1977) com redações de vestibular: “o vestibulando, premido pela necessidade de escrever, trata de preencher o papel com frases de efeito, noções vagas e de valor absoluto, ao invés de engajar-se em uma linha argumentativa própria”. Tais práticas de ensino de escrita restringem o desenvolvimento da subjetividade do estudante, tomando a produção escrita como uma habilidade relacionada ao treino e assimilação de regras. A estratégia do preenchimento está, pois, ancorada na total ausência de um interlocutor definido a quem se tem algo real a dizer.

Para Rodrigues (1999, p. 99), “[...] o ensino de produção textual, centrado em uma tipologia textual formal (narração, descrição, dissertação) aponta para a falta de uma prática de aprendizagem centrada nos processos discursivos”. A partir desse panorama teórico-metodológico, surge a proposta teórica enunciativista, favorável ao de ensino dos gêneros do discurso. Nessa perspectiva, o texto deixa de ser visto como uma estrutura tipológica, para ser encarado como um gênero na perspectiva sócio-discursiva, despontando como uma possibilidade de trabalho de produção textual mais significativo para o educando. Tal proposta aponta para a necessidade de se priorizarem, no ensino de leitura e de escrita, as interações discursivas entre os sujeitos, inserindo-os em práticas de escritas mais “reais” em que o se tenha o que dizer e que esse dizer seja, de fato, potencializado nas aulas de LP.

### ***3.7 Motivação: uma proposta para a produção textual***

A tarefa primordial do professor é identificar e aproveitar tudo o que motiva e atrai o aluno. Motivar é, também, encantar, prender a atenção, utilizando o que o aluno gosta de fazer como forma de engajá-lo no ensino-aprendizagem. É Propiciar a descoberta. Desafiar o aluno a ter curiosidade

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

pelo saber é dar a ele a possibilidade de descobrir e desenvolver uma atitude de investigação, uma atitude que garanta o desejo mais duradouro de querer saber sempre.

De acordo com Fita (1999) “a motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo.”p.77. Desta forma a motivação consiste em determinadas ações que podem conduzir as pessoas em uma direção para alcançar seus objetivos.

A motivação tem ganhado espaço importante no contexto escolar, pois ela tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho. As teorias da motivação dizem que “o processo motivacional dá início ao comportamento, o dirige e o integra, sendo um dos principais determinantes do modo como uma pessoa se comporta”. (Martini & Buruchovitch, 2004, p. 24). Assim, para o desenvolvimento acadêmico do aluno no processo ensino/aprendizagem é necessário que ele seja motivado positivamente.

A falta de motivação não pode continuar a ser um dos argumentos que justificam o fracasso da comunicação escrita. Afinal, ninguém produz idéias gratuitamente. Produzir texto exige esforços em todos os sentidos. As obras dos grandes autores não nascem do nada, não são produzidas sem motivação. Para confirmar isso, Telles (1984) afirma:

Não se apavore se as idéias custam a surgir, pois até nosso poeta maior (Carlos Drummond de Andrade) já passou por essa experiência: Gastei uma hora pensando um verso que a pena não quer escrever. No entanto ele está cá dentro, inquieto, vivo. Ele está cá dentro e não quer sair.

Evidentemente, escrever é uma tarefa extremamente complexa. Produzir textos é dar a luz a novas idéias, é colocar no mundo escritas que nunca foram criadas antes por outras pessoas, pelo menos de forma idêntica. É um parto de idéias, portanto, sofrido, que necessita de envolvimento e motivação para ser esperado, desejado e vivido com satisfação. Quando se fala em produção de texto, demanda-se um trabalho detalhado e em longo prazo, a fim de que os

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

alunos saibam buscar materiais que sirvam de modelo e sejam capazes de olhar para o que escreveram e verificar se ficou confuso ou incompleto.

Para que essa motivação se desenvolva é preciso criar condições, ou seja, criar aulas com diferentes gêneros textuais, e deixar que o aluno extravase seus sentimentos, exerça sua liberdade de expressão, a ponto de sentir necessidade de jogar para fora suas idéias.

Motivar é saber aproveitar acontecimentos inusitados ocorridos em sala de aula ou fora dela, valendo-se do interesse natural do aluno, pois muitas vezes o professor de LP, na ânsia de incentivar os alunos acaba bloqueando seus sentimentos e emoções, pedindo-lhes que escrevam sobre temas complexos e que não tem a ver com a sua realidade. Esse bloqueio muitas vezes acontece quando se vai corrigir um texto. Só buscamos os erros gramaticais. Para que isso não ocorra é necessário planejar o que será visto em sala de aula.

Outra forma importante para a motivação é levar para a sala de aula alguns modelos de produção e ler com os alunos para que os mesmos possam observar o repertório sólido para se escrever bem. Afinal não se trata de copiar, mas sim de aprender, pois hoje existe uma dificuldade, pois a era da informática mutilou um pouco este desempenho.

As estratégias de produção escrita são válidas para qualquer época, desde que sejam aplicados motivos ligados à realidade de cada um. E dessa forma, ao estimular o aluno, o professor desafia-o sempre. Não há aprendizagem sem motivação. Um aluno motivado sente necessidade de aprender o que está sendo ensinado. Na década de setenta, Felizardo (1976) sugeria:

... para fazermos uma boa redação é necessário que estejamos motivados para tal... E isto ocorre quando o título ou tema surge a partir de atividades ou experiências anteriores como: leitura de textos, reportagens, crônicas, experiências individuais ou em grupo como excursões, visitas, observação de gravuras, fotografias, mensagens auditivas como a apresentação de músicas motivadoras, tais como um rock, uma balada, um samba de morro...

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Quando se pensa em motivar não se fala em tema, nem em quantidade, nem em qualidade. Tudo o que se consegue arrancar do aluno em termos de “quebrar a mordaza” é válido. O importante, num primeiro momento, é criar a maneira de sensibilizar o aluno e deixar que ele escreva o que lhe vier à mente. É o que Barbosa (1990, p. 18) chama de escrita automática:

...é uma das mais fortes experiências de liberação, quando se mexe com as estruturas da nossa linguagem. Muitos bloqueios que impedem a nossa escrita livre e criadora, o nosso escrever solto e espontâneo, são quebrados de cada vez... Assim a mão deve ir escrevendo cada vez mais rapidamente, até acompanhar o ritmo do pensamento sem nenhuma censura – o que vier à cabeça irá para o papel.

Tufano (1990, p. 06) refere-se ao ato de escrever afirmando que este “... não deve ser visto como uma tarefa escolar e sim como uma aventura gostosa que faz descobrir a capacidade de emocionar outras pessoas através das palavras”. A linguagem, na escola, ocupa um lugar de encantamento. Por ela é possível chegar aos mais recônditos esconderijos da imaginação. Podem-se realizar viagens, aventuras de espírito, ir muito além.

A reportagem “A Viagem da Leitura”, publicada pela revista Nova Escola nº 112, menciona o fato de que Roland Barthes, lingüista francês, ao ser interrogado sobre o que achava de se propor a obrigatoriedade de certos textos na sala de aula, prontamente respondeu: “Seria o mesmo que baixar um decreto obrigando todo cidadão a ser feliz”. (Silva, 1998, p. 10).

Motivar é “envolver”. E para envolver o aluno há uma exigência: que se observe onde, como, quando e por quê? O espaço da escola é bastante apropriado para que isto aconteça: sala de aula, pátio da escola, biblioteca, quadra, e, para fugir um pouco do ambiente escolar, ir a praças ou ambientes próximos à escola.

A maneira como pode ocorrer esse envolvimento tem tudo a ver com a criatividade do professor: a leitura e os recursos audiovisuais podem ser trabalhados pelo professor como uma “viagem” a lugares nunca imaginados. Da mesma forma, a prática do teatro na escola motiva o estudante e exercita

sua autoestima. E para essa prática qualquer ambiente se presta. Zakovicz (1982, p. 05) faz este comentário:

Não tínhamos palco, mas tínhamos na mente o pensamento de Piaget... parafraseando Piaget diremos que se a aprendizagem não se faz com o educando passivo, urge fazê-lo participar e era o que tentávamos fazer, dramatizando com os educandos os pontos mais importantes da História do Brasil.

Em relação a “quando” motivar o aluno, pode ser em momento programado pelo professor ou fluir espontaneamente em meio a uma aula aproveitando-se de situações emergentes do contexto escolar, elaboração de convites para as festas escolares, relatórios de atividades extraclases, aniversários ou comemorações relacionadas à cultura da cidade dentre outros.

Podemos envolver o aluno no ato de revisar, não podendo ser substituído pela correção do professor, como se fosse a mesma coisa. Ao corrigir, costuma-se transformar os erros em acertos que nem sempre são compreendidos pelos alunos. E o que acontece é que, nas próximas escritas, os alunos cometem os mesmos erros.

“Por que encantar” o aluno, basta concentrar-se no sentido da palavra encantamento e compreender que tudo que é feito por curiosidade, por gosto, ganha em qualidade. E o professor, para motivar o aluno a produzir bons textos, deve ser fascinado pelo prazer de despertar emoções e sentimentos em seus alunos, pelo amor que lhe move os passos rumo a uma escola melhor e um aluno mais comunicativo e feliz.

## CAPÍTULO IV: ANÁLISE DOS DADOS

Levando em consideração o levantamento dos dados desta pesquisa, usou-se mais de um instrumento de coleta a fim de se ter uma análise mais fidedigna, em que os processos e as condições de produções de textos pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer. Ou seja, relacionaremos a materialidade da língua escrita à exterioridade por julgar essencial à proposta de análise que segue. Evidentemente não esgotaremos a análise que segue por se tratar do discurso.

A seguir, aprofundaremos as reflexões no que diz respeito aos entraves enfrentados por alunos no processo ensino/aprendizagem da produção textual nas quatro séries da segunda fase do ensino fundamental. Nesse momento de atuação, vimo-nos desafiados por afirmações e questionamentos sobre o que sabem e o que devem saber os alunos em relação à aquisição e à atualização da língua escrita, tais como: “Se os alunos não sabem escrever como conseguiram chegar até aqui nestas condições? Ou ainda: “Isto deve ser problema de má alfabetização que não foram superados! A essa altura já devia ter sido resolvido. Por que esses alunos que chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental sem saber escrever? Como amenizar um problema que já deveria ter sido solucionado na época da alfabetização, pois isto não parece ser problema para professor de Ensino Fundamental resolver!”.

Sabemos que esses problemas iniciam-se a partir do 2º ano de escolaridade e atravessam todo o Ensino Fundamental, e muitas vezes adentram o Ensino Médio, e até mesmo o Ensino Superior, num processo vicioso de desculpabilização e transferência de responsabilidades. No entanto, não nos fixaremos em atribuir análise a estas questões, mas trataremos especificamente do processo de aquisição da produção textual, sabendo o quanto é importante a atividade de leitura. E o que se coloca em jogo nesse momento é a insistente afirmação de que muitos alunos concluem seus estudos e nem conseguem se comunicar por escrito da forma socialmente

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

esperada. Sendo assim, buscaremos compreender os efeitos de sentido positivo quanto a essas situações.

As reflexões que faremos estão amparadas numa visão discursiva da linguagem, e é aí que os dizeres dos alunos assumem evidência entre língua escrita e exterioridade.

De acordo com Orlandi (2004), entre o dito e o não-dito é irremediável que haja um espaço de interpretação que não se fecha. Lugar de equívocos, de deslocamentos. Assim, está em discussão o discurso do aluno sobre inadequação linguística.

Pêcheux (1982, p. 62) diz que o deslize, a falha e a ambiguidade são constitutivos da língua. Tais elementos são, pois, da ordem da língua, tal como a entende a AD, e aí comparecem porque o sujeito histórico e seus processos semânticos constituem a língua. Como vemos, estamos longe da concepção de língua homogênea e asséptica formulada pela linguística, que contempla apenas relações internas e abstratas, afastando tudo o que pode desestabilizá-la, como o sujeito, seu interlocutor, o contexto sócio histórico de constituição do discurso, o sentido e o equívoco. Na AD, ao contrário todos esses elementos são considerados e, por conseguinte, são constitutivos da língua.

Na perspectiva discursiva aqui adotada, trata-se de verificar de que modo o sujeito, como o entendemos, se mostra em seu discurso. Desta forma, a presente análise também buscará refletir sobre o ensino/aprendizagem da produção textual do aluno visando compreender de forma abrangente, levando em consideração as condições em que foram produzidos, pois durante o ano letivo fomos percebendo a dificuldade que os alunos tem para produzir um texto e quando produzem procuram fazer da forma que eles bem entendem. E, foi a partir dessa percepção que resolvemos primeiro aplicar o questionário tendo como base a primeira questão: O que você entende por texto?

A princípio pareceu-nos um absurdo os alunos não saberem realmente o que é texto, mas considerando o contexto social de cada um, percebemos que todos tinham algo a dizer. Então resolvemos partir do princípio de que um discurso não existe de forma isolada, ele estabelece relações com outros discursos no interior de domínios de saber, as Formações Discursivas. Segundo Foucault (2005, 7 ed.), uma Formação Discursiva se estabelece a

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

partir de determinadas regularidades que definem as condições de existência, coexistência, transformação e desaparecimento de certos enunciados discursivos. Pêcheux (1975, p. 162) afirma que o dizer de um sujeito inscreve-se, sempre, por identificação, em alguma formação discursiva que autoriza certos discursos e impede outros, ou seja, o sujeito é afetado pela ideologia e pelo inconsciente, e é nesse momento que o seu dizer inscreve-se, sem que ele se dê conta, em uma formação discursiva determinada, de onde ele retira os elementos de saber que organizam o seu discurso.

Pela ordem de aplicação, o primeiro instrumento a ser analisado foi o questionário que permitiu observar os conceitos que os alunos guardam dentro de si, em relação à produção textual.

O segundo instrumento foram os textos produzidos pelos alunos. A opção de trabalhar os mesmos textos com as diferentes séries foi com o objetivo de fazer um comparativo de uma série a outra. Percorrer momentos idênticos em diferentes séries tornou a pesquisa mais prazerosa, como também possibilitou identificar regressão ou progressão no processo de ensino-aprendizagem da escrita, além de podermos observar possíveis estratégias de enfrentamento das dificuldades. Dessa forma podemos chegar a debater sobre a nossa problemática em relação à competência comunicativa escrita dos alunos.

A AD busca construir um método de contribuição dos objetos de linguagem e, por isso, instaura um objeto-linguagem que se distingue daquele da linguística tradicional, porque procura tratar dos processos de constituição do fenômeno linguístico e não só de seu produto.

Tratar da metodologia supõe teorizar novamente, pois, em AD, não há um modelo que se aplique de modo indiferenciado a todo e qualquer discurso. A metodologia se constitui entre a teoria e a própria análise.

A seguir, apresentaremos as respostas dos alunos ao questionário realizado no intuito de evidenciar as concepções de produção textual que subjazem às falas dos alunos e de que forma estabelecem relações com os gêneros textuais trabalhados, já que são elementos interligados.

Vejamos a seguir o que os alunos responderam:

#### 4.1 Questionário sociocultural

##### Tabelas e gráficos

RESPOSTAS	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	TOTAL
História	5	12	7	4	28
Coisas interessantes	3	3	1		7
Não sabe	3	4	1		8
Não respondeu	3	3	1		7
Modo de expressar o que sente	3	2	1	5	11
Algo que pode ler e escrever	7	3	3	1	14
Aprendizado		3	2	1	6
Romance			1		1
Tudo o que se pode criar				2	2
Tudo o que gira em torno da leitura				1	1
Transmissão de idéias				1	1

Tabela 1: O que você entende por texto

A tabela 1 correspondeu concomitantemente às respostas dos alunos quando questionados sobre o que é texto. Os resultados apontam para concepções variadas, sendo algumas com conceitos bem próximos, ou seja, 28 alunos entendem que texto é história, 14 se expressam como algo que pode ler e escrever, 11 conceituam como modo de expressar o que sente, 8 não sabem, 7 definem como coisas interessantes, 7 não responderam, 6 definiram como aprendizado, 2 definiram como tudo o que se pode criar, 1 definiu como romance, 1 definiu como tudo o que gira em torno da leitura e 1 definiu como transmissão de ideias.

LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

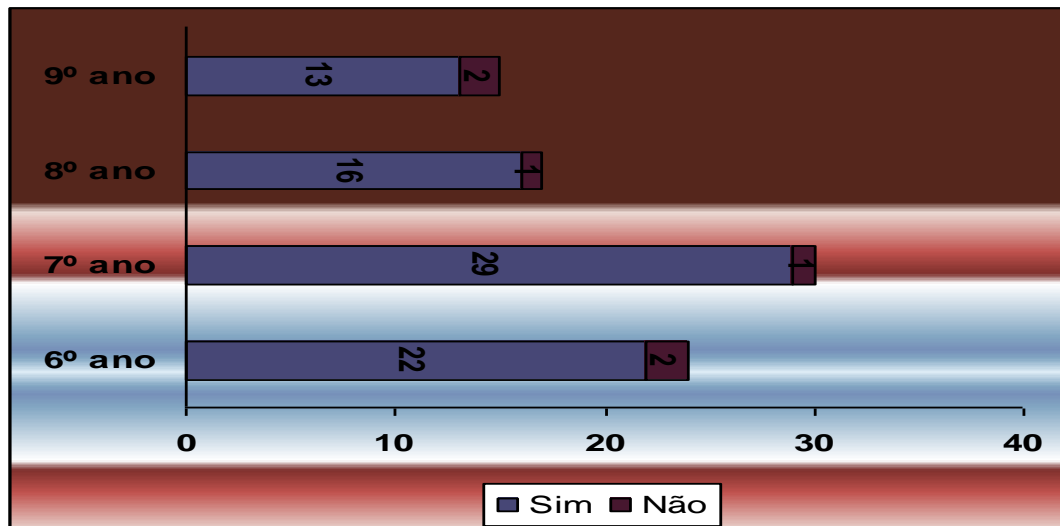


Figura 1: Você gosta de ler?

Este gráfico apresenta um questionamento sobre gostar de ler. Os alunos mostraram-se divididos. No 9º ano 13 responderam sim, enquanto que apenas 2 responderam não. No 8º ano, 16 responderam sim e apenas 1 respondeu não. No 7º ano os 29 responderam sim, enquanto que apenas 1 respondeu não. No 6º ano, 22 responderam sim e 2 não.

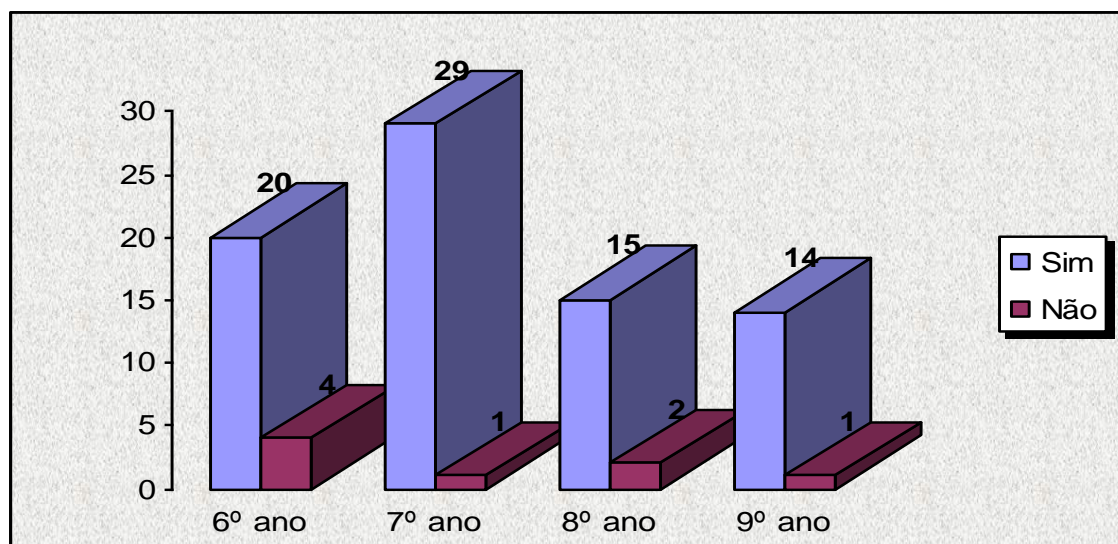


Figura 2: Você escreve fora da escola?

Neste gráfico apresentamos uma questão sobre escrever fora da escola. No 9º ano, 14 alunos responderam sim e 1 respondeu não. No 8º ano, 15

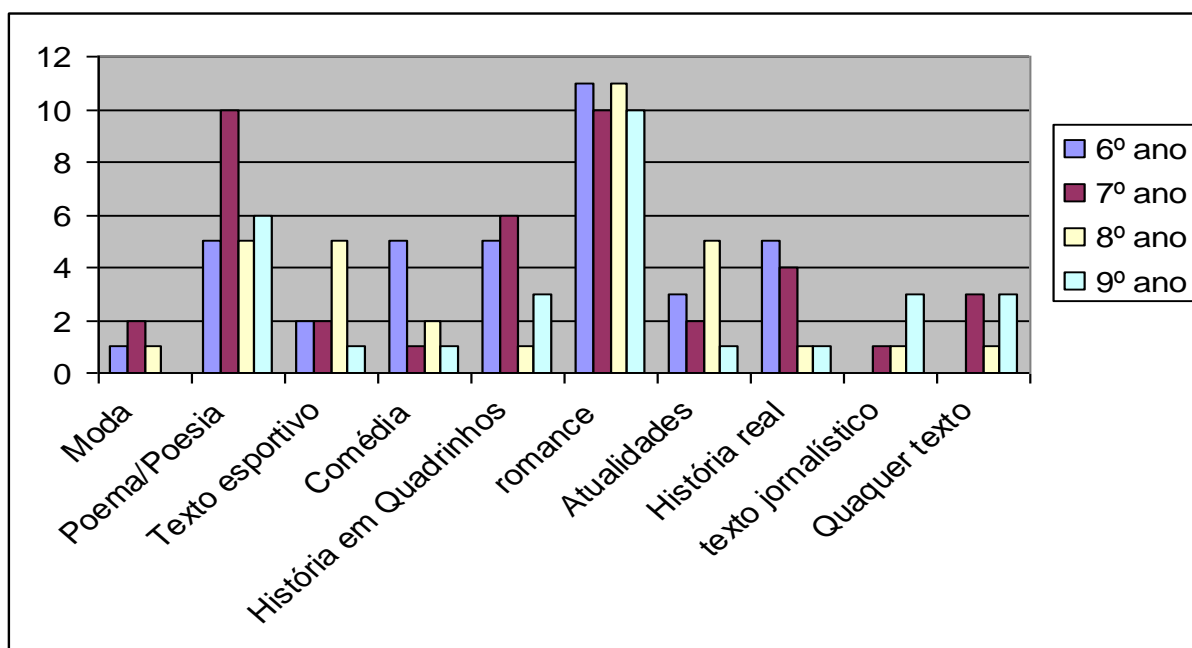
**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

responderam sim e 2 responderam não. No 7º ano 29 responderam sim e 1 respondeu não. No 6º ano, 20 responderam sim e 4 responderam não.

Respostas	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	TOTAL
Não sabe	1	2			3
Não respondeu	1	3	2		6
Não há diferença	1	1		1	3
Tempo para pensar e para refletir	1	2	1	4	8
Acompanhamento do professor	8	2	4	2	16
Na escola é melhor para aprender	10	9	6	4	29
Em casa eu presto mais atenção	2	8	3	4	17
Escrevo menos na escola e escrevo mais em casa		3	1		4

**Tabela 2: Qual a diferença entre produzir um texto na escola e em casa?**

Esta tabela apresenta uma questão sobre a diferença entre produzir um texto na escola ou em casa. O resultado foi o seguinte: 3 alunos não sabem, 6 não responderam, 3 não veem diferença, 8 afirmaram ser é o tempo pra pensar e refletir, 16 acham que a diferença está no acompanhamento do professor, 29 responderam que na escola é melhor pra aprender, 17 acham que em casa prestam mais atenção e 3 escrevem menos na escola e mais em casa.



**Figura 3: Que tipo de texto você gostaria que fosse selecionado para ser trabalhado na aula?**

**LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Neste gráfico questionamos o tipo de gênero que o aluno mais gosta. Como as respostas foram bem variadas adotamos o seguinte critério em relação a preferência: P para pouca, M para média e MP para muita. O resultado foi o seguinte: Textos relacionados a moda: o 6° e 8° ano (P), o 7° ano (M); Poema /Poesia: o 6° e 8° (P), o 7° ano (M), o 9° ano (PM); Textos esportivos: o 9° ano (P), o 6° e 7°ano (M), o 8° ano (MP); Comédia: o 7° e 9° ano (P), o 8° ano (M), o 6° ano (MP); História em quadrinhos: o 8° ano (P), o 9° ano (M), o 6° e 7° ano (MP), Romance: as quatro turmas demonstraram (M);Textos sobre atualidades: o 7° e 9°ano (P), o 6°ano (M) e o 8°ano (MP); História real: o 8° e 9° ano (P), o 6° e 7° ano (MP), Textos jornalísticos: o 7° e 8° ano (P) e o 9° ano (M); Qualquer texto: o 8° ano (P), o 7° e 9° ano (M);

Respostas	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	TOTAL
Ler	4	1			5
Não respondeu	4	7	4	3	18
Não sabe	3	1	2		6
Textos difíceis de entender	2	3	1		6
Gostar de produzir texto	4	1	4	8	17
Não gosta de produzir texto	2	4	2	1	9
Comentar o texto/pesquisar	2	2	1	1	6
Não gosta de escrever	3	6	3	1	13
Não gosta de pensar		3			3
Textos muito longos		2		1	3

**Tabela 3: O que você não gosta nas aulas de produção textual?**

Quando se questionou sobre o que o aluno não gosta nas aulas de produção textual, 5 responderam que é a leitura que se faz dos textos. 18 não responderam, 6 não sabem, 6 responderam que são os textos difíceis de entender, 17 não gostam de produzir textos, 9 não gostam de comentar o texto, nem de pesquisar sobre ele. 13 não gostam de escrever, 3 que não gostam de pensar e 3 responderam que são os textos muito longos.

LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

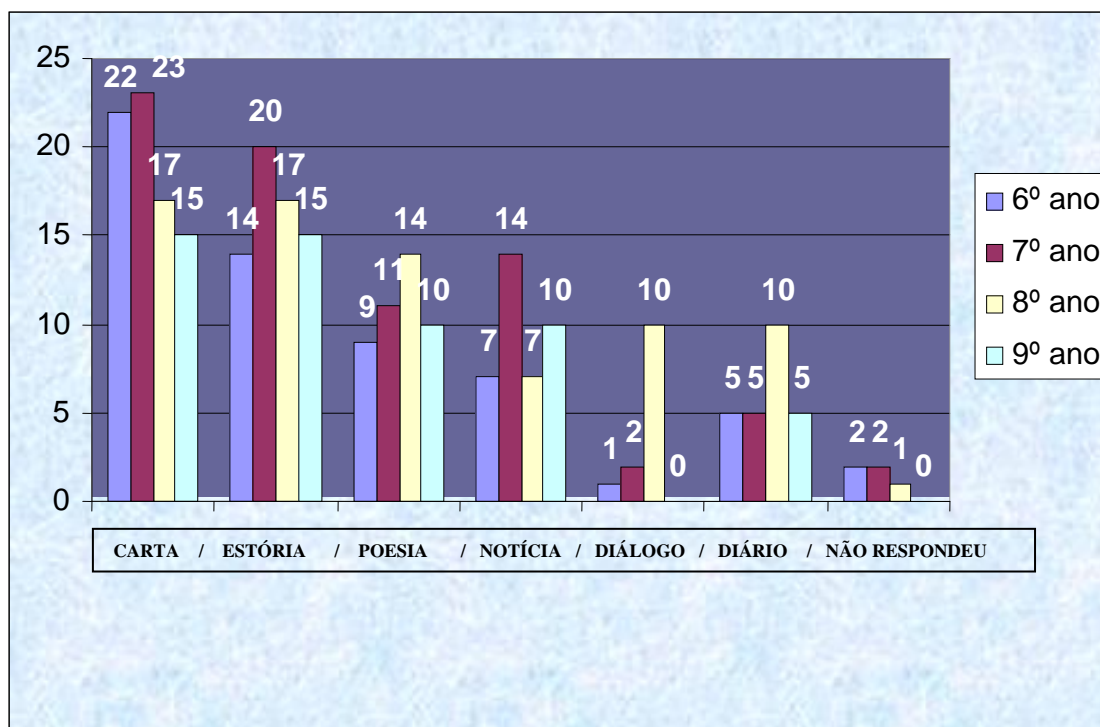


Figura 4: Que tipo de texto você gosta de produzir?

Essa questão está relacionada ao que o aluno gosta de produzir.

No 6º ano: 22/carta, 9/poesia, 7/história, 5/diário, 4/história, 1/diálogo, 2/não responderam; No 7º ano: 23/carta, 20/história, 14/notícia, 11/poesia, 5/diário, 2/diálogo, 2/não responderam; No 8º ano: 17/carta, 17/história, 14/poesia, 14/notícia, 5/diário, 2 - diálogo, 2/não responderam. No 9º ano: 15/carta, 15/história, 10/poesia, 10/notícia, 5/diálogo.

Respostas	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	TOTAL
Não Respondeu	3	9	6		18
Nada	16	10	5	10	41
Trabalhar textos reais	3	2		2	7
Textos com dinâmicas	2	2	4	2	10
Textos curtos	1	5		1	7
Não ler os textos produzidos		1			1
Não escrever, apenas ler		1	2		3

Tabela 4: O que você gostaria que mudasse nas aulas de produção de texto?

A última questão está relacionada ao que o aluno gostaria que mudasse nas aulas de produção textual. 18 não responderam, 41 que não mudasse nada, 7 que os textos fossem mais voltados para a realidade, 10 que os textos

fossem mais dinâmicos, 7 que os textos fossem mais curtos, 1 não gosta de ler os textos produzidos e 3 não querem escrever, apenas ler.

#### ***4.2 Textos dos alunos: como eles escreveram***

Esse instrumento de coleta possibilitou a observação por parte da professora-pesquisadora da aplicação prática do ensino-aprendizagem da produção textual. Para ser preservada a identidade dos alunos, escolhemos os nomes dos personagens dos contos de Machado de Assis.

Para esta pesquisa foi mantida a forma original dos textos. Do total de 10 textos produzidos, apresentaremos 4 por aluno. Os 64 textos produzidos serão analisados em sua forma normal de escrita. Para os fins propostos no presente relato, não nos interessa apresentar escores de cada aluno em cada um dos elementos considerados na análise como dos textos elaborados. Daremos ênfase ao surgimento de ideias, como também observaremos se houve progresso em relação à produção textual.

Os textos escolhidos foram oriundos de várias oficinas realizadas, razões pelas quais, respectivamente, apresentamos:

A primeira oficina foi um texto extraído do Jornal “Correio da Paraíba” com edição em agosto de 2009 sobre a Faculdade Mauricio de Nassau que estava fazendo uma campanha de doação de órgãos, devido a um caso que aconteceu de repercussão nacional, pois estava estampado em todos os jornais de uma jovem que foi sequestrada pelo namorado que a matou “acidentalmente” e que a mãe da garota doou todos os órgãos. A partir daí, houve várias campanhas aqui no Brasil. A princípio os alunos se interessaram em comentar por causa do caso que tinha acontecido e todos acompanharam pela TV. Logo em seguida entregamos uma cópia do texto para cada aluno e, pedimos que fizessem uma leitura e dessem a sua opinião sobre o caso. Sabemos que textos de opinião devem ser breves e simples, pois são textos pequenos e a linguagem não é intelectualizada, uma vez que a intenção é atingir todo tipo de leitor. Neste momento apresentamos uma característica muito peculiar deste tipo de gênero textual que consiste na tentativa do emissor de convencer o destinatário, ou seja, a adotar a opinião apresentada.

LENÍ SANTANA PRAXEDES /O ENSINO - APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
UM ESTUDO A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Geralmente, é escrito em primeira pessoa, já que se trata de um texto com marcas pessoais e, portanto, com indícios claros de subjetividade, porém, pode surgir em terceira pessoa.

Para esta pesquisa foi mantida a forma original dos textos. O comando da proposta foi que cada aluno passasse para o papel a sua opinião, em apenas um parágrafo, a respeito do assunto comentado.

A seguir o texto que escolhemos como suporte:



Figura 5: faculdade faz campanha para doação de órgãos

### 1ª Situação: Texto de opinião

(Alunos do 6º ano)

CONCEIÇÃO (11 anos - Sexo feminino)

*Eu autorizava sim a doação dos meus órgãos, porque a vida de outras precisava dos meus órgãos. Em qualquer lugar que eu estive eu ficaria feliz em fazer outras pessoas felizes e poder viver novamente. Eu acho a atitude muito boa da Faculdade Maurício de Nassau de João Pessoa, em parceria com a central de transplante da Paraíba. E dos alunos da faculdade.*

CAPITU(13 anos - Sexo feminino)

*Eu não concordo mais tem muita gente precisando de um órgão meu. Um dia se eu precisar algue vai ter que doar um órgão pra mim pois eu não sei o dia de amanhã. Por exemplo, se alguém da minha família precisar eu vou ter que dar, pois como diz o ditado quem da aos pobres empresta a deus!!!*

CAMARGO(14 anos - Sexo masculino)

*Eu sou a favor da doação de órgãos. Porque eu vejo muitos exemplo na TV. É muitas vezes eu fico pensando isso pode acontecer com minha mãe, meu pai, e até com os meus filhos futuramente.*

*Particularmente eu vou doar meus órgãos quando morrer. Isto é se a minha morte não for muito triste. E não de para aproveitar os meus órgãos.*

CASMURRO(13 anos - Sexo masculino)

*eu acho que os alunos do cursos estão certo porque vam ajudar muitas pessoas va ser uma coisa que vai facilitam muitas pessoas que não tem os órgãos perfeitos com essa doação vai ter a vida mais saldavel não perfeito mais não a mesma deficiência que tinha antes.*

*eu acho que na minha opinião vai ajudar muitas famílias idosos muitas crianças que não tem a vida normal que foi uma boa idéia esses alunos ter levado ão seus pais que ele possar concordar com a proposta e podem ajudar a humanidade só isso.*

### **(Alunos do 7º ano)**

GLÓRIA(13 anos – Sexo feminino)

*Eu sou a favor, portanto tem muitas pessoas precisando de órgãos, é legal contribuir um pouco com as pessoas que precisão.*

*A importância da doação, faz com parte de muitas pessoas que estão em filas, em espera de um transplante.*

*Seja um doador e faça a sua parte...*

PLÁCIDA(14 anos - Sexo feminino)

*Eu sou sim, a favor porque se um dia minha mãe precisar ou alguém da minha família muitos eu acho que ia ajudar outros não, eu sou a favor porque quando eu morrer vai tudo ficar*

*podre, é aquela pessoa que tava precisando eu não ajudei pode tá sofrendo muito a espera da doação.*

*Sou a favor por causa disso penso muito nas outras pessoas.*

*FIM!*

BENTINHO(14 anos - Sexo masculino)

*Eu acho que não só e certo como é preciso, pois tem muitas pessoas na fila precisando de órgãos muita gente já foi salva, e muita gente já está morrendo, muita gente já morreu. Por isso eu acho muito certo eu digo sim a tudo e a todos os problemas que pode ser resolvidos, eu assino em baixo.*

BASÍLIO(14 anos - Sexo masculino)

*Pra mim isso é uma coisa que eu não concordo porque as possibilidades de uma pessoa ficar viva com uma doação varia de 25% a 30%, por isso não assinaria nenhum tipo de folheto para a minha família.*

### **(Alunos do 8º ano)**

ELISA(13 anos - Sexo feminino)

*Sim eu sou a favor dessa campanha para doação de órgãos porque se eu morre e a minha morte for celebrau os meus órgãos tudo funcionando e minha família precisar ou até outras pessoas com caso de vida ou morte claro que eu doava com a permissão da minha família não sei se outras pessoas pesa como eu.*

EUGÊNIA (15 anos - Sexo feminino)

*Eu sou a favor, por que na minha opinião a doação de órgãos pra quem doa é um grande incentivo e exemplo para aqueles que não tem a coragem de doar órgãos.*

*Eu mesmo teria o maior incentivo pra doar órgãos por que na hora da precisão, agente vai saber o quanto vale uma doação de órgãos.*

*Por isso sou a favor da doação de órgãos.*

FABRÍCIO (14 anos - Sexo masculino)

*Eu sou a favor a doar órgão porque eu vi no caso de Isabela ela tinha um namorado e o namorado matou ela e a mãe dela dool os órgão da filha e eu achei muito bonito, pois salvou muita gente.Sei que quando Deus quer levar ele leva mais salvou e ela tomou uma atitude muito*

*bonita e Deus ficou muito feliz do que ela fez. Por isso sou a favor doar órgão e quando eu morrer vou doar os meus para salva muita gente.*

*Fim*

FELIPE(15 anos - Sexo masculino)

*Isso é uma coisa muito interessante porque você está ajudando várias pessoas que precisam para viver com o transplante de órgão e você vai fazer muitas pessoas felizes.*

*Com as doações de órgãos você ajuda a diminuir as mortes no Brasil. Eu não sou contra isso, mais nunca vou assinar uma doação de alguma pessoas da minha família. Eu só assino se ela desejece doar mais é muito importante doar órgãos.*

*Você doando ajuda milhares de pessoa. Salve nosso povo.*

*Fim!*

### **(Alunos do 9º ano)**

MARCELA(15 anos - Sexo feminino)

*Eu sou a favorda doação de órgão e tecidos porque assim podemos ajuda muitas pessoas que precisa da doação de órgão e tecidos, pois um dia podemos precisar da doação de órgão.*

*No Brasil a procura de órgão é muito grande, e o número de doações realizadas ainda é muito baixo, porisso precisamos melhorar as estatísticas com campanhas de orientação para a doação de órgão de órgão e tecidos. Porisso eu sou a favor da doação de órgão porque eles podem precisar de me ou eu posso precisar deles um dia.*

MARIANA(15 anos - Sexo feminino)

*Na minha opinião eu sou a favor da doação de órgãos, porque existem muitas pessoas precisando de órgãos e é, muito importante agente doar órgãos, eu sou a favor mais não tenho coragem, mais se um dia for preciso e alguém da minha família estiver precisando de uma doação de órgãos de uma doação de órgãos eu faço a doação, apesar de muitas gente precisando de um rim e ás vezes, as pessoas morrem por causa de outras pessoas não querer doar órgãos.*

*Eu sou a favor de doação de órgãos, às vezes muitas pessoas precisam de órgãos, uns perdem a visão, outros precisam de rins, e etc...*

*Eu sou favor da doação de órgãos.*

VILELA(15 anos - Sexo masculino)

*Eu acho que isso é legal porque muitas pessoas precisam de um órgão para sobreviver, eu vejo nas reportagens sobre muitas pessoas que ficam anos e anos nas filas de espera para*

*recebe um órgão, se fosse no meu caso, eu não doaria os meus órgãos para qualquer pessoa, só para os meus familiares porque eu conheço e também admiro muito e amo.*

*A doação de órgãos e tecido para pesquisa é muito importante para a sobrevivência do ser humano, isto é, pessoas recebem dinheiro para doação nas pesquisas. Tem muita gente que morre nas filas de espera de um hospital, então quem precisa de um órgão tem que lutar muito para conseguir sobreviver muito.*

VIANA (16 anos - Sexo masculino)

*Eu sou a favor por que eu não sei o dia de amanhã, pois quando eu **morre** eu vou mandar minha família doa meus órgãos.*

#### **4.2.1 COMENTÁRIOS**

É fato que o texto de opinião não é trabalhado com frequência no ensino fundamental. A produção desse gênero exige que os alunos assumam um posicionamento e argumentem. Contudo, nas interações comunicativas, a criança desde cedo, quando começa a falar, já começa também argumentar. No entanto, as crianças e os adolescentes, na escola e fora dela, vivem discutindo coisas entre si. Sendo assim, procuramos explicar esse gênero o que tornou a aula interessante. Todos os alunos acompanharam a reportagem que durou uma semana e chocou o país. Daí ficou bem mais fácil gerar uma discussão em sala de aula a respeito do assunto. E o mais importante: Todos queriam opinar.

Fizemos a leitura do texto jornalístico a respeito do projeto que a Faculdade estava propondo. Após a leitura ficou decidido que cada aluno passaria para o papel a sua opinião. Nenhum hesitou em escrever. Neste momento é necessário guiar o aluno para que ele perceba qual é a questão abordada (fato), a opinião do autor do texto (tese), e sua justificativa (argumentos), como elementos fundamentais na produção desse gênero.

O que observamos nos textos dos alunos é que todos foram significativos do ponto de vista da sua produção. Apesar de ter muitas imprecisões ortográficas, principalmente nos textos do 6º e 7º ano, eles procuraram passar algo. Mesmo

sendo alunos com problemas familiares, a maioria se mostrou preocupada fazendo alusão a família. Como por exemplo:

CAPITU ( 6° ano) *“Se alguém da minha família precisar eu vou ter que dar”*

CAMARGO (6° ano) *“É muitas vezes eu fico pensando isso pode acontecer com minha mãe, meu pai, e até com os meus filhos futuramente.*

Outro fato interessante que nos chamou a atenção foi algum conhecimento anterior sobre o fato colocado pelo aluno do 7° ano:

BASÍLIO –*“As chances de uma pessoa ficar viva com doação varia de 25% a 30%.”*

Nos textos do 6° e 7° ano os alunos utilizaram a 1ª pessoa que é uma característica das séries iniciais. Já nos textos das séries finais, percebemos que os alunos são capazes de perceber o efeito no uso do sujeito indeterminado, da impessoalidade, ou mesmo o uso da terceira pessoa, tornando o texto maduro e mostrando conhecimento ou que tem alguma informação sobre o tema.

Vejamos alguns exemplos:

FELIPE (8°ano) *“Você doando ajuda a milhares de pessoa. Salve nosso povo.”*

MARCELA (9°ano) *“No Brasil a procura de órgãos é muito grande”*

Conforme Perelman, (1996, p.45),

Ele busca apoio na coletividade ou no argumento de autoridade para reforçar seus próprios argumentos, sendo mais fácil, assim, conseguir a adesão de seus interlocutores, convencendo-os acerca da ideia que defende.

Para Van Dijk (1996. p.65), o conhecimento de mundo, organizado em modelos mentais, é relevante no processamento textual, uma vez que os produtores resgatam, em sua memória, os seus conhecimentos sobre fragmentos do mundo pessoal e social configurando-os, linguisticamente, em novas representações mentais, organizando suas ideias e crenças para os seus interlocutores.

A partir dessa proposta pudemos perceber que é possível desenvolver um trabalho com o texto de opinião em todas as séries do ensino fundamental.

## **2ª SITUAÇÃO: Textos sobre Violência**

### **(Alunos do 6º ano)**

CONCEIÇÃO(11 anos - Sexo feminino)

*Tema: A violencia*

*Eu queria que todo o mundo viveça em harmonia, com amor a o próximo e muita paz.*

*Não a agressão que os filhos tem com seus pais e os pais com seus filhos, muitos com poucos dias de vida. E também os maridos que obrigam suas esposas, a trabalha como escravas, e as vezes também até chegam a ser espancadas brutaamente. Eu não concigo entender com elas agüenta isso.*

*Nossa é também tem o estrupo, esses caras não tem consciência, como eles consegui dormi, umas pobres crianças enocente, tem tantas mulheres no mundo como podem ter desejos por uma criança. Essi é que eu não entendo mesmo.*

CAPITU(13 anos - Sexo feminino)

*Tema: VIOLENCIA DOMÉSTICA*

*A violencia domestica ocorre cuando as mais e os pais espancam muito as criças e os adolescentesem casa. Eu conheço um caso que é mesmo assim. A mãe uma vez bateu na filha com uma panelada na cabeça e ai a filha chorol e se batel muito.*

*A segunda vez a mai deu uma mordida no braço da filha e sail muito sague a filha gritol mui mais nigem veio.*

*A terceira vez foi uma furada de garfo e uma piza de chinela e sinturrão ai os vizius denunciarão e ela foi presa fora as violência da rua e da iscolaquisaum muito grande.*

CAMARGO(14 anos - Sexo masculino)

*Tema: violencia ambiental*

*A violencia ambiental ocorre quando um indivíduo vai para alguma mata e ilegalmente matam as arvore que estão estintas para fazer carvão para as carvoarias também que são iligais. Tambem prejudica muito ao meio ambiente.*

*Vão desmatar tantas arvore que nos vamos acabar ficando sem ar puro e muitas matas vão se acabar.*

CASMURRO(15 anos - Sexo masculino)

*EU SOU CONTRAR A VIOLÊNCIA*

*A violência em todo lugar no colégio na cidade toda no trânsito nas festas por causa de siume por causa de bebidas por causa de mulheres por causa de responsabilidade eu não queria que isso acontecesse mais é o mundo que faz essas brigas.*

*Tem também violência como estropos significa estropar uma garota ou mulher aforça tem também com muitas confusões que o povo faz tem também com muitas mortes que as pessoas fazem por causa de bater bocas por causa duma simples discussão com um simples bote boca com um simples olhar de maldade mas é a humanidade que não se ligar na vida tem tmbám no Iraque por causa do dinheiro por causa do petróleo que as persões querem muinto dinheiro por causa da terra que é pequena e muito pobre e as pessoas não se conformam com a terra que deus deu a elas mais há solução pra as pessoas acabar com a cofusão e eu tou a favor disso.*

### **(Alunos do 7º ano)**

GLÓRIA (14 anos - Sexo feminino - 7º ano)

#### *Violência Sexual*

*É muito comum você ver na TV a violência sexual sendo mais comum com crianças e adolescentes. Essas violência na maioria das vezes acontece em casa com os próprios vizinhos mais próximos, padastros e até os pais.*

*A violência sexual esta em todo canto, na escola pode acontecer por pessoas desconhecidas que podem entrar sem ser vista só pra praticar o ato com as crianças no caminho da escola pra casa as vezes os próprios namorados violentam as namoradas quando querem algo que não consegue.*

*A violência sexual e muito comum e deveria ter prisão perpetua para pessoas que cometem esse ato absurdo com pessoas inocentes que ficam com marcas pro resto da vida.*

PLÁCIDA(16 anos - Sexo feminino)

#### *Violência*

*É muito comum passar nos jornais só coisa boa para não passar uma violência, uma morte, um caso de estropo, filho que matou o pai, pai que matou o filho, filho que matou a mãe ou a mãe que matou o filho e etc...*

*Um filho que chega a matar sua mãe ou o seu pai não tem amor a sua própria vida, e tem a coragem de matar um rindo e ainda dizer que foi ele ou ela na maior cara de pau e ainda diz feliz ou então quando o marido mata a sua esposa como já passou vários casos na televisão que o marido matou a sua esposa pelo ciúme, ou matou porque ela deixou ele só porque botou chifre, ou matou porque ela engravidou e ele não quer assumir ou então a mulher não quer ter filho cedo e acaba fazendo coisas erradas por exemplo, pega uma gravidez e mata sua filha ou filho, ou mata também porque roubou sim e ai tem a quela história de vingança , uma pessoa deve em algum*

*canto e termina matando a pessoa errada e quando descobre a família quer que a justiça seja feita e quando a justiça não é feita é porque não existe justiça e por isso faz com as suas próprias mãos e isso não deve ficar assim. É isso que eu tenho a falar sobre violência.*

*FIM!*

BENTINHO(13 anos - Sexo masculino)

#### *Violência ambiental*

*A violência ambiental é aqueles que desmata a arvore corta tiram os troncos das arvores para fazer armário, mesa, cadeira, janela, camas e isso eu acho ilegalmente isso prejudica os animais como as pessoas nos precisamos de sombra para nos se refrescar do sol e aqueles homens cortam as arvores para vender palmitos clandestino e isso é ilegalmente.*

*A policia florestal aprenderam as arvores que eles cortaram, eles fazem as carbanas para morar e ficam esperando os caminhoneiros pra retirar os paus da floresta tropical Amazônia.*

BASÍLIO (13 anos - Sexo masculino)

#### *Violência urbana*

*Violência urbana é uma violência com pessoas que não tem respeito e nem educação.*

*A violência urbana pode acontecer em qualquer lugar e em qualquer hora. Violência urbana é violência no transito violência na rua. A maioria das violência urbana são causadas por jovens que bagunça com outras pessoas . E também por motoristas apressados no transito. E as pessoas mais estressadas não recusam uma briga de jeito nenhum.*

*FIM*

### **(Alunos do 8º ano)**

ELISA (13 anos - Sexo feminino)

#### *Violência doméstica*

*Essa violência doméstica é comum porque vem acontecendo em vários países, em casas de família, é pai espancando os filhos, é filhos matando mãe e pai é pai se envolvendo com sua propria filha, tio esturpando a subrinha.*

*Eu acho isso muito orriveu era tão bom se isso melhora-se não houvesse mais essa violência entre família por que família era pra se unidas não um querendo mastratar o outro. Mais isso podi parar só se acontecer um milagre.*

*FIM*

EUGÊNIA(15 anos - Sexo feminino)

#### *Violência ambiental*

*A violência ambiental está prejudicando muitas pessoas e animais em locais como a praia. Pessoas vão a praia, brincam, tomam banho e principalmente comem na praia, jogam copo descartável no mar, saquinho de picolé, jogam várias coisas no mar, aí vem os peixes e outros e comem essas coisas e passam mal e acaba morrendo .*

*Jogam coisa na ruas, jogam coisas nos rios é uma poluição total e isso tudo está acabando com o meio ambiente.*

FABRÍCIO( 15 anos - Sexo Masculino)

#### *Violência Sexual*

*Violência sexual é o ato praticado por alguém que quer sentir prazer sexual com uma criança, abusar, tocar partes internas, masturbar, ver os órgãos genitais, mostrar filmes de sexo, praticar sexo oral ou relação sexual com ou sem usar o pênis.*

*A violência sexual é toda ação que envolver a questão do prazer na criança. O adolescente não é capaz de compreender ou não tem idade para isso.*

*A violência sexual não acontece só com meninas também com meninos, embora os mais comuns sejam com as meninas vítimas dessa violência absurda que vivem acontecendo todos os dias, na maioria das vezes o abusador pode ser pai, tio, padrasto ou padrinho.*

FELIPE(14 anos - Sexo masculino)

#### *Violência*

*A violência na cidade está aumentando cada vez mais. Existe casos de estupro, asacinato, homicídios e por vingança.*

*A violência tem ocorrido em todo lugar, seja em casa, seja em qualquer lugar, quando você ver uma violência ocorrendo em algum lugar pegue seu celular e ligue para o 190 que é o telefone da polícia militar da Paraíba e em poucos minutos ela está no local.*

*Não tem mais idade para a violência. Os bandidos não respeitam os idosos mais espanca eles. Teve um caso que a empregada batia no senhor de idade que tinha deficiência física e o mau tratando tanto que os donos da casa tiveram que botar uma câmera escondida dentro de casa e filmaram ela batendo no idoso e dias depois prenderam a mulher e ela ficou presa por muito tempo.*

*Fim!*

## **(Alunos do 9º ano)**

MARCELA (15 anos - Sexo feminino)

### *Violência Sexual*

*Violência sexual é qualquer ato praticado por adultos que coloque a criança ou adolescente em situação de risco e que tenha por finalidade obter lucros.*

*A prostituição, fotos e filmes pornográficos, venda da virgindade ou qualquer outro tipo de atividade que exponha o corpo da criança ou adolescente é crime além de trazer traumas e conseqüências graves para o desenvolvimento saudável da criança e adolescente. Abuso sexual é o ato de violência praticado por alguém que quer sentir prazer sexual com uma criança.*

*Violência física acontece quando machucamos alguém com as mãos, cintos, palmatórias ou qualquer instrumento que causa dor física e que pode deixa pequenos machucados ou em casos mais extremos que causa morte.*

MARIANA (15 anos - Sexo feminino)

### *Violência Sexual*

*Pessoas doentes cometem esses crimes de pedofilia, com crianças e adolescentes. A violência sexual é cometida com pessoas inocentes, pois essa violência está em todo canto em casa, na rua, e é cometida pelos pais, padrastos e quando acontece isso as crianças ficam com medo de denunciar por que pais e padrastos fazem ameaças.*

*Muitos casos são de crianças de 6 a 10 anos. Muitos pais até engravidam a filha, essa violência não é cometida só com pais, vizinhos que moram ao lado também e como prevenir que aconteça isso é só denunciar.*

VILELA(15 anos - Sexo masculino)

*Existem vários casos de violência doméstica, como por exemplo, muitos pais que não tem tempo para cuidar de seus filhos, pois trabalham dia e noite e só chegam em casa a noitinha, deixam seus filhos menores de 12 anos com suas babás, quando podem ter babás, e muitas vezes elas batem nas crianças e botam elas pra fazerem seus serviços domésticos e nem cuidam direito das crianças.*

*Isso acontece porque muitos pais confiam em pessoas desconhecidas ou até conhecidas que acabam fazendo violência, ou seja, batendo nas crianças mesmo não tendomuita afinidade. Daí para evitar a violência doméstica com as crianças, os pais precisam conhecer bem antes de colocar pessoas desconhecidas dentro de suas casas e conversar com seus filhos ao chegar em casa.*

*Muitas vezes os pais descobrem depois de muito tempo. O certo é denunciar o (a) agressor e não confiar mais suas crianças a ninguém.*

VIANA (15 anos - Sexo masculino)

#### *Violência sexual*

*O abuso sexual é um tipo de violência e é cometido por várias pessoas seja pai, primo, tio e etc... as pessoas que cometem o abuso sexual é uma pessoa sem coração, sem sentimento e essas pessoas devem ser punidos e presos também.*

*As pessoas que sofrem o abuso sexual, elas perdem muita coisa na vida, elas perdem a infância e outras coisas. Muitas dessas pessoas são crianças e adolescentes.*

*Os pais tem que ensinar o que acontece depois que completar os 13 anos de idade e isso faz que os indivíduos cometam esse abuso nas vitimas.*

## **COMENTÁRIO II**

Nesta segunda produção não tivemos texto de apoio, o tema foi sugerido pelos próprios alunos.

A produção textual é uma tarefa interessante que dá lugar a muita reflexão e a muita discussão em grupo, o tema “violência” foi bastante amplo de discussão, tendo em vista que a maioria dos alunos já sofreu algum tipo de violência ou já presenciou como também pudemos nos reportar para atitudes que vem acontecendo na escola, no Brasil e no mundo. Vale ressaltar que não tivemos nenhum texto de apoio.

Uma abrangência consciente e ampla da oralidade na sala de aula é defendida por Marcuschi (2002.p. 25):

O trabalho com a oralidade pode, ainda, ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva. Veja-se os casos de contos populares ainda tão vivos no nosso povo não só no interior, mas também em áreas urbanas.

Desta forma, abordar o tema violência tornou tornou a aula bastante interativa, pois é interessante que o professor traga textos ou assuntos do cotidiano para a sala de aula, e, comparando-se os dados relativos a primeira escrita verificou-se o aluno incorporou os conhecimentos linguísticos incluídos na

primeira atividade, desenvolvendo ainda mais a sua capacidade de escrita e domínio do assunto a exemplo:

FABRÍCIO 8º ano: *Violência sexual é qualquer ato praticado por adultos que coloque a criança ou adolescente em situação de risco e que tenha por finalidade obter lucros.*

VIANA 9º ano: *O abuso sexual é um tipo de violência e é cometido por várias pessoas seja pai, primo, tio e etc...*

Embora não tenha sido tarefa fácil, as dificuldades foram sendo aos poucos superadas. A partir desta produção percebemos que, mesmo com tantas imprecisões ortográficas, o aluno mostra acompanhando o processo de ensino-aprendizagem da escrita, ou seja, a partir das duas produções iniciais já podemos observar uma progressão.

Observando o que os alunos expressam nos textos em relação ao tema abordado, nota-se que há uma recorrência em relação ao conhecimento de mundo acumulado nas experiências vivenciadas ou observadas nos ambientes em que vivem como revelam alguns depoimentos a seguir retirados dos textos:

CONCEIÇÃO (6ºano) *“tem tantas mulheres no mundo como podem ter desejos por crianças”*

GLÓRIA (7ºano) *“A violência sexual é muito comum e deveria ter prisão perpétua para pessoas que cometessem esse ato absurdo com pessoas inocentes que ficam marcadas pro resto da vida.”*

FELIPE (8ºano) *“Não tem mais idade para a violência”*

VIANA (9ºano) *“As pessoas que sofrem o abuso sexual elas perdem muita coisa na vida, elas perdem a infância e outras coisas.”*

No âmbito da AD, o discurso não reflete a ideologia como algo que lhe é exterior, mas a mostra, enquanto efeito de sentido, porque ela é constitutiva da prática discursiva.

Por isso observamos que os textos são bastante semelhantes, pois o conceito de violência está presente em quase todas as produções, seja em qualquer âmbito como algo real. Isso também mostra que os alunos estão de alguma forma, inteirados, quando cita as formas e causa de algum tipo de violência concluindo que é um dos assuntos mais discutido no país. Em nosso entender a AD consiste na representação da relação imaginária com o mundo real no interior dos processos discursivos.

O que podemos depreender é que os alunos como não sabem, de forma mais objetiva desenvolver o assunto, buscam caminhos para chegar a algum lugar, empreendem esforços para preencher as linhas em branco retirando do seu conhecimento de mundo, algo que possa ajudá-los a concluir a tarefa, ou dá-lhes sentido, conforme os seguintes trechos:

CAMARGO (6º ano) *“Vão desmatar tantas árvores que nós vamos acabar ficando sem ar puro e muitas matas vão se acabar.”*

VILELA(9º ano) *“ O certo é denunciar o (a) agressor e não confiar mais suas crianças a ninguém.”*

VIANA (9º ano) *“Os pais tem que ensinar o que acontece de pois que completar os 13 anos de idade e isso faz que os indivíduos cometam esse abuso nas vítimas”.*

Esses trechos retirados dos textos seguem uma linha de quem está informando com precisão o que está vendo, ou seja, a produção textual vai além do contexto linguístico, implicando uma abordagem contextual e que a escrita sendo apreendida como uma atividade verbal, em que o objetivo é, segundo Koch (1997. p. 9) interagir socialmente através da mesma.

Segundo Geraldi, (1997, p 41), a concepção de linguagem que é instrumento de comunicação se liga à Teoria da Comunicação e prediz que a língua é um sistema organizado de sinais (signos) que serve como meio de

comunicação entre os indivíduos. Em outras palavras, a língua é um código, um conjunto de signos, combinados através de regras, que possibilita ao emissor transmitir certa mensagem ao receptor. Essa comunicação só é acontece quando emissor e receptor conhecem e dominam o código. Bakhtin (1997, p 78) se expressa nessa visão:

(...)o sistema linguístico(...) é completamente independente de todo ato de criação individual, de toda intenção ou desígnio (...) A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal.

Desta forma, o sistema linguístico é acabado, em relação as formas fonéticas, gramaticais e lexicais, garantindo a compreensão da comunicação de uma comunidade.

Os textos analisados até agora indiciam, ainda, que há um cruzamento entre o ambiente interno do sujeito, com aquilo que está fora do escritor que influencia na organização textual. Nesses trechos fica evidenciada essa correlação entre o externo e o interno.

Sob a ótica de Bronckart (1999, p. 97-98), o conteúdo temático de um texto é semiotizado numa ação de linguagem através das representações construídas pelo agente-produtor. Essas representações são alicerçadas nos conhecimentos possuídos por esses agentes e que variam em função da experiência do agente, os quais estão estocados e armazenados na memória ao longo do termo. Esta, por sua vez, é ativada quando o produtor atua como um planejador do seu texto, situando-se esses processos na geração de idéias. (cf. Kato, 1987:91).

### 3ª situação

A terceira oficina foi uma História em quadrinhos - HQ como Chico Bento de Maurício de Souza, que contém uma cena de sala de aula, em dia de prova, entre professor e aluno. A ideia é que os alunos criem um diálogo a partir das três cenas.

2. Imagine um diálogo que possa ter ocorrido entre estas duas personagens. Escreva-o, procurando variar os verbos.



As Grandes Piadas do Chico Bento

Figura 6: as grandes piadas de Chico Bento

Vejamos o que eles escreveram:

**(Alunos do 6º ano)**

CONCEIÇÃO(11 anos - Sexo feminino)

#### BITO O ESTUDANTE

*Era uma vez um menino chamado Bito. Bito sofria muito com os seus pais e trabalhava na certa com eles. Um dia Bito tinha visto uma linda maçã que ele tinha plantado e pediu para sua mãe que ele fosi pra escola para leva aquela maçã para a professora.*

*-Professora olá vim trazer esta maçã para senhora. DissiBito.*

*- O muito obrigado Bito. Dissi a professora.*

*- Bitovoser esta estudando? Disse a professora.*

*- Não. Respondeu Bito.*

*- Bito você quer ser meu aluno? Disse a Professora.*

*- Sim. DissiBito.*

*- Mais temos que falar com os seus pais. Dissi a professora.*

*- Então vamus. DissiBito.*

*- Mãe, pai sou eu Bito a professora que falar com vocês.*

- Dona Maria e seu Chico o Bito pode ser o meu aluno?

- Sim. Dissi dona Maria e seu Chico.

No dia seguinte Bito foi para escola e ficou muito feliz.

CAPITU(13 anos - Sexo feminino)

*Tema: Chico e a professora*

chico era um menino muito obediente para a mãe dele e a professora e a mãe dele que se chamava laurinha ela saiu pra fazer compra de frutas e alimentos e quando ela chegou chico ia pra escola e ele foi tomar banho e ele se esqueceu de levar a toalha para o banheiro e ele falou:

- mãe mim da a toalha por favor.

- filho já estou levando ela falou.

e quando ele saiu do banheiro ele foi trocar a roupa pra ir pra o colegio e ele quando já ia saindo de casa ele disse:

- mamãe me da uma maçã pra mim da pra professora e a mãe dele deu e ele foi levando pra escola e quando chegou lá ele deu a maçã pra professora ai ele disse:

- professora vai ter prova é

- é chico respondeu a professora tome a sua prova e vá responder.

e ele respondeu e entregou para a professora e a professora disse que ele poderia ir pra casa.

CAMARGO (13 anos - Sexo masculino)

*Tema: A maçã do lelé*

Um dia um menino chamado lelé ia para a escola e resolveu levar uma maçã para sua professora. Chegando na escola na sala de aula ele falou:

- Bom dia professora eu trouxe esta maçã.

- Bom dia lelé obrigado pela maçã disse a professora.

Ele se acentou na cadeira e a professora começou a aula e depois uma prova e quando terminou a aula lelé foi para casa.

CASMURRO(15 anos - Sexo masculino)

Era uma vez um menino que toda vez que ele ia pra o colégio ele passava por um pé de maçã mas um dia ele resolveu levar uma maçã pra sua professora, chegando na escola a professora já estava na sala. O menino disse:

- professora eu trouxe uma maçã para a senhora.

A professora disse:

- obrigado meu querido

- eu coloco a onde esta maçã. disse o menino

A professora disse:

- coloque ai ensima do meu biror.

O menino colocou a maçã no birô da professora e foi sentar na sua carteira, logo depois os seus colegas chegaram e se sentaram em suas carteira.

A professora disse:

- hoje tem prova.

## **(Alunos do 7º ano)**

GLÓRIA(12 anos - Sexo feminino)

*Era uma vez um garoto chamado cascão e em um dia de sol ele foi a escola e levou uma maçã para a professora no meio do caminho ele a encontrou uma garota que a mais de anos que não havia ela ai ele e deu a maçã para a garota depois ele disse:*

*- vou ter que comprar outra maçã pra professora ai ele foi até a cidade a procura de uma maçã ele só encontrou só maçãs feias. Então do nada apareceu uma velhinha e disse:*

*- Oi. Tudo bem com você?*

*Ele respondeu:*

*- Tudo sim.*

*- E com a senhora?*

*Ela respondeu:*

*- Meu filho? Eu vou indo com fé em Jesus.*

*Ela perguntou:*

*- Você está fazendo o que por aqui sozinho?*

*Ele respondeu:*

*- Estou a procura de comprar uma maçã pra minha professora.*

*Ela disse:*

*- Ah! Se eu soubesse já tinha oferecido minhas maçãs a você.*

*Ele perguntou:*

*- Você tem maçãs é?*

*Ela respondeu:*

*-Tenho e vendo barato cada uma a 0,50 centavos.*

*Ele disse:*

*- Então me de uma?*

*Ela disse:*

*- Dou sim.*

*- Espera só um momento.*

*Ela pegou e deu uma maçã a ele. Ao chegar na sala de aula ele fez.*

*- licença, bom dia professora.*

*Ela respondeu:*

- Bom dia cascão...

Ele disse:

- Olha professora a maçã que eu trouxe pra senhora.

Ela fez:

- Obrigado.

Ele sentou e fez o exercício de sala que a professora mandou e depois foi pra casa de um colega e foram brincar na rua.

PLÁCIDA(15 anos – Sexo feminino)

Era uma vez um menino que gostava muito de maçã, portanto toda vez que ele ia para a escola, ele dava um jeito de leva uma maçã, e pede para a professora guarda, e nesse dia ele perguntou para a professora:

- professora hoje eu não quero guarda minha maçã eu posso comer dentro da sala?

- pode sim Pedrinho, pode comer sua maçã só não deixe suja a sala. Respondeu a professora.

Quando ele terminou de comer a maçã ele pediu a professora para lavar as mãos:

- professora eu posso lavar as minhas mãos?

- sim Pedrinho. Respondeu a professora.

Quando ele chegou do banheiro ele perguntou:

- professora hoje eu vai ter prova?

Ela respondeu:

- vai sim Pedrinho, você estudou?

Pedrinho respondeu:

- estudei sim professora!

Quando terminou a aula Pedrinho foi para casa e ficou muito contente, por ter feito a prova. Quando chegou em casa contou a sua mãe como foi o seu dia, e foi para a sua cama se deitar.

FIM!

BENTINHO(16 anos – Sexo feminino)

Era uma vez um menino chamado Chico bento. Ele era muito estudioso. Hoje ele sabia que era prova.

Ele, pensou:

- como hoje é prova eu vou no jardim pegar uma maçã pra minha linda professora.

Chegando na sala de aula com a maçã na mão falou:

-professora toma essa maçã para a senhora que eu peguei do meu jardim com muito amor e carinho.

Ela falou:

- muito obrigado Chico bento.

*Ele falou:*

*- por nada agora vamos fazer a prova né*

*Ele disse:*

*- vamos.*

*Ele fez a prova e tirou um dez. foi npra casa feliz da vida.*

*FIM!*

**BASÍLIO(15 anos – Sexo feminino)**

*Chico colando na prova*

*Era uma vez em um belo dia de sol, um menino muito levado chamado Chico bento, comprou uma maçã e resolveu levar para a professora e então ele falou:*

*- olá professora! Hoje está um belo dia, né? Então eu trouxe uma bela maçã para a senhora.*

*A professora falou:*

*- obrigado Chico! Olha hoje nós temos muitas atividades para fazer.*

*Chico bento falou:*

*- professora, outra vez? Más nós já fez ontem, hoje outra vez?*

*Então a professora falou:*

*- é por que hoje é prova você não sabia?e eu já fiz prova com os outros, só falta você.*

*Chico bento responde:*

*- tá ok! Eu faço, eu acho que lembro de umas coisas ainda.*

*A professora falou:*

*- então lá fazer a prova, né Chico?*

*Chico logo solbe que ia ter prova aí ele pegou uma cola que ele tinha feito pra filar na prova. Então Chico bento falou:*

*- Professora, pode trazer a prova.*

*Então, depois de alguns segundos Chico bento já tinha terminado a prova. Então Chico falou:*

*- professora, já terminei e acertei tudo então eu posso já ir pra casa, um beijo e até outro dia, né professora? Tchau!!!*

*A professora falou:*

*- hum!!! Tá esperto demais, viu Chico. Tchau até outro dia.*

*- professora eu estou aprendendo melhor agora. Falou Chico Bento.*

*- muito bem Chico. Falou a professora.*

*Mas a professora prestou atenção mais e ele parou de paparicá-la e prestou mais atenção nas aulas.*

*E apartir daquele dia ele passou de ano muito tranqüilo. E só ganhava nota de 8 pra cima e nunca mais tirava de 7 pra baixo.*

*FIM!*

## **(Alunos do 8º ano)**

ELISA(13 anos – Sexo feminino)

*Era uma vez um menino chamado Chico bento ele gostava muito da professora. Até num dia de aula quando ele estava indo para a escola, ele levou uma maçã bem vermelha para ela e ela gostou muito. Aí ele se sentou e perguntou para a professora:*

- professora o que teremos na aula hoje?*
- vamos ter prova surpresa. Respondeu a professora.*

*Ele fez a prova e disse a professora:*

- estava muito fácil!*
- parabéns Chico. Falou a professora.*

*Na aquele dia ele foi pra casa da tia dele quando ele chegou lá tinha tanto bolinhos de chuva que ele adora, então ele passou a noite todinha comendo os docinhos. E ele continuou sempre indo bem na escola.*

EUGÊNIA(14 anos – Sexo feminino)

*Era uma vez dois personagens uma professora e um aluno. o nome dele Era Chico bento. Um dia Chico bento inventou de levar uma maçã para a professora e quando ele chegou lá a professora teve até um medo ai ele disse:*

- olha professora que eu trouxe pra senhora*
- Ai ele pegou a maçã e deu a professora e depois ele sentou na cadeira e viu que a professora estava escrevendo no quadro uma prova.*
- é prova falou a professora*
- Ai ele pegou e fez a prova depois que ele fez a prova ele saiu e foi pra casa.*

*Fim*

FABRÍCIO (16 anos)

*Chico colando na prova*

*Era uma vez em um belo dia de sol, um menino muito levado chamado Chico bento, comprou uma maçã e resolveu levar para a professora e então ele falou:*

*- olá professora! Hoje está um belo dia, né? Então eu trouxe uma bela maçã para a senhora.*

*A professora falou:*

- obrigado Chico! Olha hoje nós temos muitas atividades para fazer.*

*Chico bento falou:*

- professora, outra vez? Más nós já fez ontem, hoje outra vez?*

*Então a professora falou:*

- é por que hoje é prova você não sabia? e eu já fiz prova com os outros, só falta você.

Chico bento responde:

- tá ok! Eu faço, eu acho que lembro de umas coisas ainda.

A professora falou:

- então lá fazer a prova, né Chico?

Chico logo solbe que ia ter prova aí ele pegou uma cola que ele tinha feito pra filar na prova. Então Chico bento falou:

- Professora, pode trazer a prova.

Então, depois de alguns segundos Chico bento já tinha terminado a prova. Então Chico falou:

- professora, já terminei e acertei tudo então eu posso já ir pra casa, um beijo e até outro dia, né professora? Tchau!!!

A professora falou:

- hum!!! Tá esperto demais, viu Chico. Tchau até outro dia.

- professora eu estou aprendendo melhor agora. Falou Chico Bento.

- muito bem Chico. Falou a professora.

Mas a professora prestou atenção mais e ele parou de paparicá-la e prestou mais atenção nas aulas.

E apartir daquele dia ele passou de ano muito tranqüilo. E só ganhava nota de 8 pra cima e nunca mais tirava de 7 pra baixo.

FABRÍCIO( 15 anos – Sexo masculino)

#### *Mudança de vida*

Num certodia, um garoto chamado Chico decidiu ir a escola. Chegando lá, seus colegas de classe ficaram admirados com sua presença em sala e por ter trazido uma maçã. Um dos seus colegas perguntou:

- Para quem é esta maçã?

- É para a professora. (respondeu Chico)

Chico se aproximou da professora e falou:

- Tome esta maçã que é para a senhora.

- Obrigada, Chico. (respondeu a professora)

Chico empolgado com a situação sentou na primeira carteira, para mostrar que era outra pessoa, e que tinha tido uma mudança de vida.

FIM

FELIPE(15 anos - Sexo masculino)

*Um certo dia, Pedrinho saía de sua casa com uma maçã na mão, seguindo para o colégio. Chegando lá entrou na sala de aula e Pedrinho falou:*

*- Boa tarde professora, eu trouxe esta maçã pra você.*

*A professora respondeu:*

*- Obrigada Pedrinho.*

*A professora se aproximou de Pedrinho e disse:*

*- Pedrinho pegue sua prova e boa sorte*

*Dez minutos depois Pedrinho acabou de fazer a prova.*

*A professora disse:*

*- Pedrinho, você e Ana não vão precisar fazer a prova final tá certo*

### **(Alunos do 9° ano)**

MARCELA(14 anos - Sexo feminino)

*Um certo dia, um garoto chamado Gustavo saía de casa para o colégio. Chegando ao colégio o garoto falou:*

*- Bom dia, professora!*

*E logo entregou a maçã para ela e ela respondeu:*

*-Bom dia, Gustavoe muito obrigado pela maçã que você trouxe para mim.*

*E logo Gustavo foi se sentar.*

*A professora falou:*

*- Gustavo hoje tem prova, você está sabendo?*

*- Sim, professora hoje tem prova de matemática e eu estudei muito mesmo. Falou*

*Gustavo.*

*E a professora entregou a prova para Gustavo.*

*- Essa prova está muito fácil e eu vou tirar um dez. Falou Gustavo.*

MARIANA(15 anos - Sexo feminino)

#### *Prova surpresa*

*Em um belo dia, um garoto chamado Chico estava andando a caminho da escola, quando viu um pomar então ele falou:*

*- Nossa! Acho que vou colher duas maçãs, uma para mim e a outra para minha professora, pois ela é sempre tão boa.*

*Ao chegar na escola ele falou:*

*- Esta maçã é para você querida professora.*

*A professora falou:*

*- muito obrigado Chico.*

*E ao sentar em sua carteira nem se surpreende ao ver o aviso de prova no quadro, pois já sabia mais ou menos que ia ser prova. Então a professora falou:*

*- Chico, você já viu o que estava escrito no quadro?*

*- Sim, professora, eu já sabia e estudei muito, muito mesmo.*

*- Parabéns, Chico! Falou a professora.*

*Mal ela sabia que aquela maçã que ele lhe deu foi com outras intenções.*

VILELA(15 anos - Sexo masculino)

*Um belo dia, um garoto chamado Ronaldo tinha uma prova que ele esqueceu de estudar então ele pensou:*

*- Vou passar na orta do meu vizinho e pegar uma maçã enorme e colocar fila na maçã.*

*Então ele pegou e foi andando e chegou na escola, entrou na sala de aula e colocou a maçã e disse a professora:*

*- É pra senhora professora, estou animado para começar a prova.*

*A professora disse:*

*- é melhor você ir sentar.*

*Então ela deu as questões e enquanto a professora ia fazendo a chamada, Ronaldo ia filando, e terminou primeiro que todos e tirou um dez. Então ele foi pra casa com a maçã.*

VIANA(15 anos – Sexo masculino)

#### *A prova surpresa*

*Era uma vez um garoto chamado Zina, ele era um garoto que gostava muito de levar uma fruta para a professora. Então, ele disse para o pé de maçã:*

*- Eu acho melhor levar você maçã que um morango. Falou Zina para o pé de maçã.*

*Então Zina saiu para a escola cedo, para entregar a maçã que tinha pegado da macieira no outro dia. Quando ele chegou na escola ele disse:*

*- Professora é pra senhora essa maçã.*

*A professora falou:*

*- Obrigado Zina, você é muito legal.*

*- De nada é um presente pra senhora. Disse Zina.*

*Vamos estudar porque temos prova surpresa de matemática para todos.*

### COMENTÁRIO III

A partir desta produção, percebe-se que ao construir o diálogo os alunos não fizeram apenas uma soma ou sequência de frases isoladas, mas se utilizaram de elementos para estabelecer a relação de coesão e coerências textuais, facilitando, dessa forma, a sua compreensão.

O uso da língua consiste em significar a relação que se estabelece entre os indivíduos participantes do ato discursivo, utilizando a linguagem verbal e não-verbal e construindo sua relação de construção de sentido através dos consensos explícitos, implícitos e pressupostos.

Assim, discurso é uma unidade incompleta, pois os efeitos de sentidos são produzidos a partir das condições de produção discursiva, em que os sujeitos envolvidos no processo são considerados históricos, social e ideologicamente. Nas palavras de Orlandi (1995. p. 54) "...um texto, do ponto de vista de sua apresentação empírica, é um objeto com começo, meio e fim, mas que, se considerarmos como discurso reinstala-se imediatamente sua incompletude".

Nessa produção, deve-se, também, ressaltar o aumento observado na extensão dos textos a partir da segunda produção escrita, ao comparar com os textos da primeira produção escrita. Tal aumento foi representado pela ampliação de palavras, verbos e organizadores textuais, refletindo um maior cuidado dos alunos na elaboração de seus textos ao ter que organizá-los com um número maior de informações, palavras e opiniões.

Ao pedir que os alunos criassem um diálogo a partir da HQ, eles se utilizaram de diferentes elementos formais de textualidade como podemos verificar nos fragmentos destacados:

CONCEIÇÃO (6ºano) *"Era uma vez um menino chamado Bito..."*

D.GLÓRIA (7ºano) *"Era uma vez um menino chamado cascão..."*

FELIPE (8ºano) *"Um certo dia..."*

VILELA (9ºano) *"Um belo dia..."*

Analisando essas produções, podemos dizer que, ao contrário do que se poderia esperar, considerando-se a “precariedade” do nosso sistema de ensino, os textos apresentados podem ser considerados bons, em todas as turmas. Muitos deles apresentam diálogos bem desenvolvidos e criativos.

Leal (2003, p. 65), destaca que “escrever aprende-se na interação contínua com os atos de escrita, através de estratégias significativas, em que o aprendiz poderá entender o caráter dialógico da linguagem”.

Essa proposta de produção deu espaço para a interação, uma vez que houve uma significação de escrita e a atividade propiciou aos alunos uma situação real de comunicação, já que os mesmos produziram um diálogo entre dois personagens conforme o que foi solicitado na tarefa. A escolha do gênero não se distanciou do cotidiano dos alunos uma vez que cada um respondeu em sua prática.

Nesta produção pode-se também verificar uma transformação na forma como os alunos conduziram a narrativa. Nota-se, a utilização de frases interrogativas, e formas de substituição.

CONCEIÇÃO (6ºano) *“Dona Maria e seu Chico o Bito pode ser meu aluno?”*

GLÓRIA (7º ano) *Oi. Tudo bem com você?*

*Ele respondeu:*

*- Tudo sim*

*- E com a senhora?*

*Ela respondeu:*

*- Meu filho. Eu vou indo bem com fé em Jesus.*

FABRÍCIO (8ºano) *-“Para quem é esta maçã?”*

MARCELA (9ºano) *A professora falou:*

*- Gustavo hoje tem prova, você está sabendo?*

*- Sim, professora hoje tem prova de matemática e eu estudei muito mesmo. Falou Gustavo.*

Os erros ortográficos ou a estruturas das frases não comprometem a clareza dos textos. Alguns se apresentam poucos criativos, poderíamos dizer, com ausência de conflitos, que poderia despertar mais curiosidade ao leitor. Porém, a maioria deles é boa, pois não fogem ao tema proposto.

Portanto, a relação entre a prática docente e a concepção de linguagem é muito importante para o ensino-aprendizagem da produção textual escrita enquanto processo interacional, dialógico e social, ou seja, para que haja domínio da expressão escrita, a escola tem uma função importante no que diz respeito as competências requeridas, sejam elas na modalidade oral ou escrita. Conforme Silva (1986, p. 30):

A escrita não pode ser perpetuada para a humanidade apenas como um reconhecimento, cuja aquisição tem servido para dividir e rotular as pessoas em alfabetizadas e analfabetas. Os homens construíram a escrita buscando e modificando o seu conhecimento, para que pudessem registrar a sua história e retomá-la sempre, reconstruindo junto com outros homens os significados de suas lutas, a sua vida.

#### **4ª SITUAÇÃO: Página de um diário**

A quarta e última oficina, também foi opção dos alunos porque queriam descrever o dia deles, de forma que deixamos todos à vontade, pois só assim eles se sentiram mais livres para escrever.

#### **(Alunos do 6º ano)**

CONCEIÇÃO(11 anos – Sexo feminino)

*Tema: O meu domingo*

*O meu domingo foi muito bom porque eu fui pra a igreja ver o batismo na igreja lá de mandacaru lá agente brinca canta e ora e adoramos a Deus e depois eu elayde, patrícia, Andreza e Jaque fomos ensaiar a dança com a nossa professora de dança e as meninas ficou reclamando porque a musica era lenta e depois os meninos foram batizado nas águas como Jesus Cristo foi mais Jesus Cristo foi batizado diferente porque o espirito de Deus deseou sobre ele.*

*E depois nos fomos amouçar e fomos para casa e eu quando cheguei em casa eu fui pra a igreja e depois que eu cheguei da igraya eu fui dormir.*

*fim!!!*

CAPITU (13 anos – Sexo feminino)

*Querido diário eu hoje mi acordei de mau humor eu mi acordei logo cedo e fui levar meu primo Maiquel para a escola e fui logo cedo fui de bicicleta quando eu cheguei La fui trabalhar lá na casa da mia prima ai eu fui brincar com os filhos dela eu tomei café e dei lanche para elas ai a mãe delas pediu para mim levar elas para casa da minha vó e chegando lá eu briquei com elas ai o pai delas pegou elas.*

*Ai eu tomei banho e mi arrumei e aumusei e vi para escola...fim*

CAMARGO (13 anos – Sexo feminino)

*Tema: O meu domingo*

*Acordei ás 08:17HS escovei os dentes tomei um banho fiquei assistindo TV ás 09:30 H:S fui para a igreja cheguei em casa ás 11:00 horas tomei outro banho almocei e saí com minha mãe e irmã fomos para casa da amiga da minha mãe ficamos por lá de 16:00 horas assisti o jogo do Flamengo quando terminou o jogo eu fui pra igreja com minha irmã depois cheguei em casa jantei e fui dormi...*

CASMURRO(15 anos – Sexo feminino)

#### O MEU DOMINGO

*O meu domingo foi ótimo, mas eu gosto mais quando é sábado mas eu não reclamo, não porque eu também adoro o meu domingo.*

*Foi chou de bola eu fui para a igreja lá em bairro de mandacaru.*

*Eu adorei porque eu ouvi a palavra de Deus e eu almocei lá, brinquei e inter vi um batismo pela minha primeira vez.*

*Eu gosto muito do meu domingo eu não tenho aula, eu posso dormi quantas horas que eu quizer dormi e eu só acordo quando eu quiser mais e bom é muito bomé demais mesmo.*

#### **(Alunos do 7º ano)**

GLÓRIA(12 anos – Sexo feminino)

*Domingo eu fui pra praia depois que eu cheguei da praia eu fui pro shopping chegando lá eu e meu irmão comemos muita coxinha e muitos outros salgados, depois eu fui pra casa dele e tava tendo uma festa do irmão dele eu fui na casa da minha tia e fiquei um tempinho com minha prima e depois fui pra casa quando eu cheguei em casa meu namorado chegou lá e disse:*

*- já vamos lá pra casa.*

*Eu disse:*

*- Espera! Vou tomar banho.*

*Ele disse:*

*- Tá bom .*

*Eu tomei banho , me arrumei e fui lá pra casa dele com ele... etc...*

*FIM!!!*

PLÁCIDA(15 anos Sexo feminino)

#### *Meu domingo*

*Meu domingo foi muito bom, trabalhei, andei, tive muita raiva, mas foi maravilhoso. De tarde fui para o CARREFOUR e fiquei lá um bom tempo.*

*De noite, fui para a praça, voltei rapidinho e fiquei em casa, assistindo TV, rindo muito e me divertindo. Foi o máximo, o meu domingo.*

*Sim, de manhã fui para a praia, nossa! foi muito bom, bom demais, fui para a casa das minhas amigas, almocei fora e tudo...*

BENTINHO(16 anos - Sexo masculino)

*Hoje eu acordei as 6:35 para ir a minha outra escola, chegando lá eu tomei café e fui fazer trabalhos chegando para casa eu fui estudar para as tarefas do meu dia-a-dia, dali eu fui assistir televisão, passando as horas eu vim para o colégio chegando aqui eu fui logo fazendo uma prova de matemática, depois veio português mandando e chegando o intervalo eu fui jogar bola que é o melhor e fis meu gol é claro depois eu vim para sala de aula e agora eu estou fazendo uma produção de texto sobre o meu dia e o que eu vou fazer de noite ainda vou pensar.*

BASÍLIO(15 anos – sexo feminino)

*Meu dia de domingo passado*

*Domingo quando eu mim acordei, eu mim levantei e escovei os meus dentes, tomei banho, ajudei minha mãe a arruar a minha casa, também lavei o banheiro da minha casa, tomei café e depois fui lá na casa do meu tio, quando eu cheguei lá chamei a minha prima pra ir lá pra minha casa foi quando ela tomou banho se arrumou e nós fomos lá pra minha casa e conversamos e depois eu tomei banho e fui compra um refrigerante pra nós almoça, e quando cheguei em casa com o refrigerante nós almoçamos, e eu mim deitei na sala da minha casa e quando mim acordei tomei outro banho, lanchei e fui na casa de Thiago ,meu amigo e quando eu cheguei lá passei um tempinho namorando a irman dele e depois fomos pra minha casa e quando cheguei da casa dele fui para o hospital tomei nebolização, e depois fui na casa da namorada do meu tio e quando cheguei da casa dela tomei banho, jantei e fui mimdeita.*

*Esse foi um resumo do meu domingo!*

## **(Alunos do 8º ano)**

ELISA (14 anos – Sexo feminino)

### *Meu domingo*

*Neste domingo assim que eu me levantei da cama pensei:*

*- este dia foi feito pra mim.*

*Tudo estava ao meu redor, tudo estava ao meu favor, mas como é que só existisse uma coisa é como se eu não queria pensar em tristeza e nem queria ter raiva naquele dia, pois eu só queria me divertir e curti muito aquele dia.*

*Me levantei da cama, escolhi minha roupa favorita, me arrumei toda e saí com minhas amigas. Deixei tudo de lado e curti o dia todo sem me preocupar com o tempo. A noite saí pra dança numa festinha na casa de uma amiga e também me diverti muito .adorei o meu dia e tudo que eu fiz durante ele.*

EUGÊNIA(15 anos – Sexo feminino)

### *Meu dia anterior*

*Quando eu me acordei no domingo eu dei de cara logo com o pessoal da minha família quase toda em minha casa. Nossa! Fiquei muito feliz! O motivo deles lá na minha casa foi por que combinamos de comemorar o aniversario da minha tia Bianca.*

*As 14:00 horas da tarde chegou meu tio com o paredão do seu carro com uma grande caixa de som e um som muito alto mesmo. Depois chega a minha prima cássiacom mais de 20 kg de carne, só que alguma coisa tinha que dá errado e deu mesmo. Estava todo mundo , a comida , o som mais e a churrasquera? Ninguém se lembrol. Ficamos todos aperreados, não tinha como começar a festa pois faltava a churrasquera.*

*Fizemos uma churrasquera de tijolos, botamos dois tijolos um do lado do outro e notamos uma greia em cima e começamos a assar as carnes e daí depois de uma hora que tinha começado a ssar a carne chegou a churrasquera de vergonha. Então continuamos a festa até de noite. Foi um dia muito divertido.*

FABRÍCIO( 15 anos - Sexo masculino)

*Ontem foi domingo, fiquei em casa assistindo TV, pois não tinha ninguém na rua. Assisti o Fantástico, comi pizza e vi um conhecido das antigas, só fiz comer e assistir mesmo, vivendo no ócio, teve um campeonato de surf, mais quando eu cheguei já tava terminando, então foi esse o meu dia de domingo, tudo na mesma. Espero que o outro final de semana seja mais divertido porque eu não fiz nada de interessante nesse que eu falei...*

FELIPE(15 anos – Sexo masculino)

*Ontem eu acordei, levantei da cama sentei na mesa tomei café, escovei meus dentes, tomei um bom banho e fui arrumar a casa. Arrumei meu quarto e o da minha mãe e o de Carol.*

*Depois fiquei assistindo TV, depois joguei midolof hour, almocei, descansei e ainda assisti um filme que se chama Quando um homem ama uma mulher. Depois tomei outro banho, escovei os dentes e fui lá para a casa do meu tio jogar game, mortal kombat, Bomba porket e depois fui para casa quando já era de noite, eu jantei assisti mais um pouco deTV e fui dormir.*

*Fim*

### **(Alunos do 9° ano)**

MARCELA(14 anos – Sexo feminino)

*Acordei cedo e fui tomar banho, depois tomei café e minha mãe foi me deixar no ballet. Chegando lá minha professora Saniele não tinha como abrir a porta da sala onde a gente aprendia ballet, pois tinham levado as chaves para casa.*

*Depois que abriram a sala, nós treinamos bem pouco e, na volta do ballet, esperei o ônibus e fui para casa, chegando lá troquei de roupa e tomei café. E, depois que tomei café, fui arrumar meu quarto, e depois que assisti televisão, às 11 horas fui tomar banho para ir pro colégio.*

*Saí de casa eram 12:15 para esperar o ônibus, chegando lá encontrei meus colegas e depois de alguns minutos o ônibus chegou quando entramos dentro do ônibus, ele partiu para pegar os alunos de poço.*

*Quando cheguei no colégio encontrei meus amigos que amo e meus professores.*

*Até agora meu dia está indo bem, e pesso a Deus que continue assim em todos os dias da minha vida.*

MARIANA (15 anos – Sexo feminino)

*Sabe aquele dia em que você acorda achando que esse é o seu dia e que tudo vai dar certo? Ao acordar meu primeiro sentimento foi esse, pois eu estava com uma disposição para tudo o que viesse naquele dia e realmente é raro acontecer isso.*

*Assim que eu me levantei da cama, corri para o guarda-roupa, escolhi a dedo minha melhor roupa, tomei um belo e demorado banho, depois tomei café, cuidei dos meus deveres em casa, e então fui na casa das minhas amigas chamá-las para sair, mas tive uma surpresa: todas estavam dormindo, e eu estava tão animada que nem pensei na hora, eram só 09:00 horas da manhã, mas eu fiz questão de acordar todas elas. Depois de um bom tempo de espera elas finalmente estavam prontas e aí todas fomos à praia, passamos quase o dia todo na praia,*

*chegamos era quase 16:30 nos divertimos muito e à noite saímos para passear e fazer um lanche. Foi tudo de bom.*

VILELA(15 anos – Sexo masculino)

*Segunda-feira foi o começo dos jogos escolares, foi muito legal porque o colégio Imaculada teve o seu primeiro jogo que foi contra o colégio Rosa Figueiredo, foi triste por uma parte porque a gente perdeu a primeira partida de 4x0. Então não foi tão legal assim, mais a gente tinha uma revanche no futsal, mais não deu em nada, perdemos de nove por 5x1, mais a gente jogou com garra. Então esse foi o meu dia de segunda-feira.*

*Na terça-feira jogamos no areião contra a melhor escola de Cabedelo, foi contra o Santa Catarina que é uma escola muito forte e candidata a ser campeão em tudo. Então perdemos para o Santa Catarina de 4x0 e ficamos em último no grupo, mais temos a chance de classificação. Essa foi a minha terça-feira.*

VIANA (16 anos – Sexo masculino)

*O meu dia de sábado foi só zueira. Eu comecei a beber de 2 horas da tarde até o outro dia. Eu estava na festa no clube, bebendo e beijando muito na boca e eu fiquei bebo pra caralho. O mais bom nessa festa foi que eu bejei demais po. Bejei umas tres, quatro ou cinco gata. O rim de tudo isso é só a ressaca no outro dia.*

*No domingo quando eu me acordei eu ainda tava bebo demais. Eu tomei um banho e fui Beber novamente.*

## **COMENTÁRIO IV**

Nessa produção, apesar de não ter nenhuma leitura prévia de um texto, os alunos conseguiram descrever algum momento de suas vidas de forma significativa e interessante, pois percebemos que as idéias giraram em torno do que eles fizeram durante o dia. Observemos alguns fragmentos:

CONCEIÇÃO (6° ano) *“eu fui pra a igreja ver o batismo... fomos ensaiar a dança..”*

FABRÍCIO (8° ano) *“assisti ao Fantástico, comi pizza e fui visitar um amigo das antigas...”*

VIANA (9º) “ *O meu dia de sábado foi só zueira. Eu comecei a beber de 2 horas da tarde até o outro dia...*”

Para Orlandi (1999, p. 76), no entanto, “o sujeito se representa de maneiras bastante diversas num mesmo espaço textual e por isso a heterogeneidade é uma forte característica do universo discursivo”.

As produções são bastante significativas e expressam domínio e veracidade na progressão dos fatos narrados e alguns até com construção de diálogos. Quanto à organização, percebe-se que grande parte dos alunos não teve a preocupação em estruturar bem o texto.

Sendo esta a última produção, percebe-se que os alunos progrediram bastante, atingindo o objetivo da pesquisa. A estrutura das produções continua ainda bastante precária, principalmente levando em conta a trajetória escolar de alguns alunos. Trata-se de adolescentes que não gostam de interagir a leitura, principalmente nos finais de semana como descreveram. Pelo que percebemos nenhum ocupou o tempo lendo um jornal, um livro, uma carta etc. apenas uma aluna narrou um fato que demonstrou pelo menos cuidar dos deveres de casa:

MARIANA (9º ano) “*...cuidei dos meus deveres em casa*”.

Encerramos aqui os comentários feitos como base para a discussão e conclusão deste trabalho no que diz respeito a progressão dos textos dos alunos, lembrando que não a exploramos em sua amplitude, principalmente no quesito dos erros ortográficos, mas que nos prendemos apenas no quesito da produção do aluno.

#### **4.2.2 Discussão dos resultados**

As respostas ao questionário mostra que a maioria dos alunos relaciona o conceito de texto à modalidade escrita: “Modo de expressar o que sente”, “Algo que se pode criar”, “Transmissão de ideias”, “Algo que pode ler e escrever”. Tal perspectiva se deve à dicotomia entre oral e escrita, considerando esta última,

papel fundamental da escola. Conforme ROJO (2001, p.23), a partir da dicotomia estabelecida entre linguagem oral e escrita, a oralidade passou a ser vista de maneira estigmatizada pela escola. Neste caso, o processo de escrita teve mais status do que a aquisição da oralidade, a ponto de a oralidade não ser mais compreendida pela escola como um objeto de ensino-aprendizagem nas aulas de LP.

Sabemos que leitura é um processo básico no ensino-aprendizagem da produção textual, e para que ela ocorra com sucesso precisamos levar em consideração que o aluno deve estar motivado antes de iniciar esta tarefa.

Durante as aulas procuramos trabalhar textos interessantes, ligados a realidade dos alunos, de forma que eles se sentiram mais motivados para ler e escrever. E, ao aplicamos o questionário pudemos observar que as respostas não foram tão insatisfatórias quanto pensávamos. Neste caso, pudemos perceber que a maioria respondeu que gosta de ler, e isto até nos surpreendeu.

Em relação as questões sobre a escrita fora da escola, ou na escola ficamos surpresos com as respostas que foram positivas, pois quando acontecia a aula de produção textual, grande parte dos alunos dizia não gostar e até reclamavam chegando a escrever pouquíssimo, apenas frases.

Os textos transcritos fizeram parte da pesquisa. No entanto, a análise a que nos propusemos parte da materialidade linguística objetivando auxiliar os alunos a avançar em relação a questão crucial relativa ao domínio da língua escrita: a produção textual com vistas à comunicação de ideias, ou seja, alcançar os nossos objetivos foi tarefa difícil de se conseguir. Para isso tentamos investigar a progressão da produção textual escrita do aluno.

Procuramos compreender, também, como o aluno se movimentou em relação à linguagem ao produzir o texto, norteados a partir do ponto de partida desta pesquisa de como a escola vem desenvolvendo a competência comunicativa escrita de seus alunos e de como ela tem agido para possibilitar a capacidade de o aluno produzir textos nas mais diferentes situações de comunicação. E, partindo destes questionamentos buscamos compreender e refletir sobre a discussão dos resultados.

Geraldi (1997, p. 86) considera a produção textual (oral e escrita) como ponto de partida e ponto de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua, o que possibilita pensar que cada texto produzido por um aluno possa

sempre ser visto como fonte riquíssima de indícios sobre a relação sujeito/linguagem.

Nossa intenção, ao desenvolver esta pesquisa, foi analisarmos com exclusividade a produção textual do aluno, independente da forma padrão, ou seja, da norma culta da língua, pois este trabalho será mais detalhado em outro momento, pois tanto no caso específico desses alunos, como nas turmas em seu todo, no decorrer do processo de escrita das suas produções, os alunos foram melhorando paulatinamente, principalmente na forma pela qual construíam os seus textos, incorporando a eles os novos saberes decorrentes das atividades que realizavam, de modo que, entre a primeira produção e a última, o desempenho pôde descrever uma linha ascendente para todos os tópicos de atividades incluídos nas aulas que se seguiram para pesquisa: opinião sobre assunto, diálogos, caracterização de personagens, uso de pronomes oblíquos, concordância nominal e verbal e de substitutos.

Como se viu, embora haja ainda caminhos a serem percorridos pelo aluno (veja-se, por exemplo, o caso da pontuação, a troca de fonemas, a letra maiúscula em início de frases), a sua trajetória é marcada por avanços evidentes, especialmente no uso de diálogos, nos conceitos e formas de substituição como por exemplo:

GLÓRIA 7º ano: *...Então apareceu uma velhinha e disse:*

*- Oi, tudo bem com você?*

*- Ele respondeu:*

*- Tudo sim.*

BASÍLIO 7º ano: *...Era uma vez um menino chamado Chico Bento. Ele era muito estudioso. Hoje ele sabia que era prova, então pensou:*

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução (1997), o ensino proposto pela nova LDB tem, como objetivo, o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura e da escrita. No entanto, dados desse mesmo PCN afirmam que , em 1990, apenas

19% da população do país possuíam o ensino fundamental, que na época era o 1º grau completo, 13%, o nível médio e 8% possuíam o superior.

Se apenas 19% da população conseguiam completar o ensino fundamental, isso significa que 81% dela se perderam pelos caminhos da escola. Mais uma vez recorre-se aos PCNs (Brasil, 1997, 31):

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe apenas uma única forma “certa” de falar - a que se parece com a escrita - e o de que a escrita é o espelho da fala - e, sendo assim, seria preciso “concertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que desvaloriza a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes.

Em estudo realizado por Camargo (n.p.), foi demonstrado que o grande obstáculo escolar continua sendo apresentado nas escolas, principalmente as localizadas na periferia e na primeira fase do ensino fundamental, o que pode ser explicado pela dificuldade dos professores na alfabetização dos alunos (“Os filhos do analfabetismo” ; cf. Ferreiro, E. 1989).

Se o aluno consegue atravessar esse entrave, isto é, se ele consegue concluir a primeira fase do ensino fundamental, podemos esperar que suas dificuldades escolares possam diminuir; ele parece já ter conseguido “moldar-se” às exigências da escola; parece apresentar ou ter adquirido certas características que são indispensáveis para a realização das tarefas rotineiras que a escola exige (vocabulário, capacidade de memorização etc.).

Isso talvez explique por que os textos produzidos pelos alunos do 6º ano se distanciam um pouco daqueles produzidos por alunos dos anos anteriores, por exemplo, e justifica também por que tais textos foram muito além das nossas expectativas. No 9º ano, essa tendência só faz melhorar, afinal, um aluno do 6º ano é um herói, um vencedor! Ele é um dentre cinco fracassados e peneirados pelo sistema escolar brasileiro.

Se podemos explicar o fracasso do aluno nas séries iniciais, por dificuldades na alfabetização, então, podemos igualmente explicar seu fracasso nas séries posteriores, por não estar a escola conseguindo atingir seu objetivo máximo, que é o uso eficaz da linguagem em situações sociais cotidianas, a condição essencial para que os alunos possam continuar até o fim da

escolaridade. Ser um usuário competente da linguagem escrita é, cada vez mais, condição indispensável para a efetiva participação social. Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, como também ensiná-los a produzi-los.

Se a questão atual não é mais a correção de formas, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, isto é, de utilização eficaz da linguagem, se falar bem é produzir o efeito pretendido, como apregoam os PCNs, então podemos afirmar, pela realização dessa pesquisa, que a situação nas escolas públicas não se apresenta em tão deplorável estado quanto muitas pessoas da nossa população o julgam ou querem nos fazer crer.

Entretanto, ao aproximar os textos produzidos pelos alunos do 6º e 7º ano pelos que frequentam o 8º e 9º ano, é possível perceber marcas de criatividade em todas as produções, o que descarta podemos descartar a hipótese de incapacidade. Os alunos pensam e comunicam suas idéias. É óbvio que o nível de aprendizado destas últimas séries é um pouco mais avançado, mas mesmo assim todos foram capazes de produzir textos nas mais diferentes situações. É claro que em todas as séries apresentam uma escrita lacunar onde a ortografia, a pontuação e a sintaxe são desafios a serem superados, sendo os das séries finais em menor quantidade. Desta forma há uma necessidade de que o aluno tome conhecimento de que, em todas as áreas da ação humana, existem pessoas que realizam produções com total qualidade, porém, existem outras que o fazem mais ou menos bem, e outras que ainda concebem o fracasso em suas produções. Porém esses resultados dependem do esforço de cada um. Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los.

## CONCLUSÃO

Nesta parte final, expomos às conclusões a que chegamos durante o processo de investigação e análise, retomando de alguma forma, a problemática levantada no início deste trabalho de como a escola vem desenvolvendo a competência comunicativa escrita de seus alunos e de como ela tem agido para possibilitar a capacidade de o aluno produzir textos nas mais diferentes situações de comunicação. O objetivo central desta pesquisa foi o de analisar o processo de ensino-aprendizagem da produção textual em relação a competência comunicativa escrita, tendo como fundamentação a teoria sociointerativa de Bkhtin e as concepções de linguagem de Geraldi.

Foram muitas as reflexões sobre o modo mais adequado de se explorar o complexo universo e as questões referentes ao ensino-aprendizagem da produção textual que se relacionam a vários fatores sejam eles (históricos, sócio-econômicos e culturais), que não se restringem ao círculo interno da escola: enraíza m-se para além dela. A consciência das variedades lingüísticas, a diversidade cultural, a concepção lingüística da escrita, o valor a ela atribuído e a compreensão de suas funções sociais são fatores intervenientes na autodisposição para dominar essa modalidade.

Buscar entender o porquê de a produção textual do aluno ser considerada um problema, visto que é generalizada a afirmação de que os alunos não conseguem dominar a escrita, e sentem aversão quando se fala nisso, levou-nos a buscar entender as causas. É importante que o aluno compreenda a produção textual (oral ou escrita) como um processo que envolve escolha e decisões sobre os recursos lingüísticos mais adequados à situação interativa, sobre os objetivos pretendidos e os efeitos de sentido que pretende provocar. Ora, a língua se aprende no convívio social, mas a língua escrita não é usual na prática lingüística cotidiana dos nossos alunos, o que exige um percurso de tempo mais ou menos longo para que o aprendiz se aperceba das características da escrita e seja capaz de aplicá-la com adequação e autonomia (cf. Evangelista, 1998). Por sua vez, esta apropriação, quando realizada, oportuniza ao indivíduo instrumento de inserção político-cultural, uma vez que, pelos textos escritos, possa ter acesso

aos bens culturais de uma sociedade e condições de melhor compreender as relações ideológicas aí estabelecidas.

Como resultado da pesquisa, obtivemos êxito em relação aos nossos objetivos. A partir das respostas dadas ao questionário pudemos elaborar uma sequência de textos diferenciados o que nos trouxe um resultado positivo já que conseguimos que o aluno desenvolvesse a escrita.

Sabemos que a escola pública passa por sérias dificuldades que entram em choque com as propostas elaboradas pelo MEC que elaborou os PCNs.

Porém, diante dos resultados deste trabalho não se pode generalizar, nem responsabilizar alguns professores pelo quadro deficitário do processo de ensino-aprendizagem da produção textual. Elaboramos esta pesquisa em um momento em que a escola praticamente esteve a fechar as portas, em decorrência de problemas internos, contudo tivemos que reabri-la sem crédito algum. E, praticamente ficamos com uma clientela bastante reduzida.

Mesmo assim, a escola, não deixa de ser um espaço privilegiado na formação sócio-cultural do ser (embora não seja o único), que precisa de uma nova organização para atender a uma formação humana mais plena, desenvolvendo nos seres princípios e valores morais e éticos que lhes possibilitem um convívio social mais sadio, cultivando nos indivíduos atitudes mais coletivas e menos individualistas. Essa alteração de comportamento pode ser propiciada, entre outros, pelo uso proficiente da leitura e da escrita.

O desenvolvimento maturo e consciente da habilidade escrita representa um importante elemento nessa formação, uma vez que esta não faz parte da nossa herança genética: é um produto cultural que precisa de mediação de outros, conforme as idéias vigostkyana.

É a partir de Vigostky que se faz necessário um novo olhar acerca da orientação na produção de textos. Estes, não mais sendo focados apenas no seu trabalho final, como produto pronto acabado, relacionado ao “dom inato” de alguns poucos.

No decorrer dessa pesquisa observamos que as propostas teóricas foram efetivadas em sala de aula e que a maioria dos alunos conseguiram desenvolver a capacidade comunicativa escrita, principalmente quando o assunto teve a ver com sua realidade. Aplicar os mesmos textos nas séries diferenciadas, tornou a atividade mais prazerosa de forma que os alunos se sentiram motivados para tal,

querendo saber uns dos outros o que eles tinham escrito, a cada atividade, e, com isso as atividades demonstraram desenvoltura e progresso no que se refere à vocabulário e criatividade.

Há uma questão mais séria a ser resolvida antes de se adotar uma nova linha metodológica, antes de se pensar em novos procedimentos de ação em sala de aula. Trata-se de aderir a uma nova concepção de língua/linguagem, sem a qual o professor não conseguirá ultrapassar a insegurança de uma mudança, de refletir sobre os pressupostos da metodologia que adotará em sala de aula.

O que estamos querendo dizer é que, se queremos ajudar nossos alunos a adquirir habilidade no uso da escrita, temos que ultrapassar a visão convencional de linguagem para concebê-la como uma forma de interação entre os sujeitos. Concebendo a linguagem como forma de interação, estamos a realizar um ensino produtivo em prol de se abrir espaço em sala de aula para o uso da linguagem em situações de uso que a vida exigir. Para tanto, o aluno deve ser auxiliado a produzir discursos, a pensar, elaborar, criticar, construir, criar e interagir.

É neste momento que estamos a mostrar aos alunos que os seus textos tem um sentido e fazê-los compreender os usos, valores e funções sociais. Do contrário, a dificuldade revelada por eles de produzirem textos com vistas a atingir seus objetivos junto aos interlocutores a que os textos se dirigem, dificilmente será superada.

Vale ainda ressaltar que essa pesquisa não pretende esgotar o tema, no sentido de apresentar a “realidade” das produções textuais. É necessário apresentar “uma realidade”, oferecendo possibilidade de reflexão (e de revisão), por isso pretendemos, em outro momento, em um estudo mais detalhado no que diz respeito ao manejo eficiente da língua na sua forma escrita.

Em suma, essa amostra permite-nos pensar que o trabalho com a produção textual em sala de aula, além de poder proporcionar o contato dos alunos com o prazer no ato de escrever, pode ser uma alternativa válida para que o professor de língua Portuguesa conheça o nível em que seus alunos se encontram, podendo direcionar o seu trabalho para solucionar os aspectos em que os mesmos apresentam dificuldades, pois é essencial que o processo de ensino-aprendizagem destinado à formação do aluno como produtor autônomo de textos se estabeleça num contexto interativo, dentro do qual o professor assume o

papel de estimulador, proporcionando as condições necessárias ao desenvolvimento, dominando cada vez mais a tarefa de escrever.

Portanto, esperamos que esse trabalho possa servir de subsídio teórico e prático para a melhoria do ensino-aprendizagem da produção escrita em nossas escolas, e, se de alguma forma contribuir para suscitar reflexões, nosso objetivo foi alcançado.

## REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. **Les textes**: Types ET prototypes. Récit, description, argumentation, explication ET dialogue. Paris: Nathan, 1992.

ALENCAR, E. **Métodos de pesquisa nas organizações**. Lavras: UFLA / FAEPE, 2000.

ALTHUSSER, I. **Observação sobre uma categoria**: processo sem sujeito e nem fim. (s). In: Posições – 1. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Leitura e escrita**: Partes integrantes da comunicação verbal, In: Leitura: Teoria e Prática, ano 6, nº 10, dezembro, 1987.

BAKHTIN, M./Volochinov. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC. 1998.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Esthétique et théorie du Roman**. Paris: Gallimard, 1978.

\_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso**. In: Bakhtin, M. A Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BONINI, A. **Metodologias do Ensino de Produção Textual**: A perspectiva da Enunciação e o Papel da Psicolinguística. Perspectiva – Revista do centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 23-47, janeiro, 2002.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: Faraco, C. A., Tezza, C., Castro, G. (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba. Editora da UFPR, 1996.

BARROS, A. de J. P. de; & LEHFELD, N. A. de S. **Projeto de Pesquisa**: propostas metodológicas. 5 ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1998.

BARBOSA, S. A. M. **Redações**: escrever é desvendar o mundo. 6ª ed. Campinas: Papyrus, 1990.

BRUYNE, P. **Dinâmica das pesquisas em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Secretaria da Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL/SEMTEC. **PCN + Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado de Letras, ALB, 2002.

BRUNER, J. Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In: James W. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 21-34) Cambridge USA: Cambridge university Press, 1985.

BRONCKART, J. P. **Atividades de Linguagem, Textos e Discursos**: por um Interacionismo Sociodiscursivo. Trad. de A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: EDUC, 1997.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas**. Tradução de Rosalvo Pinto. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 11, p. 49-69, 2003.

CAMARGO, D. A. F. **O Regime de Progressão Continuada e seus reflexos no desempenho linguístico dos alunos**: um estudo comparativo. n.p.

CARREIRA, A. F. **Sobre a singularidade do sujeito na posição de autor**. *Revista Linguagem em (Dis)curso*. Vol. 1, nº 2, jan/jun, 2001.

COHEN, A. & CAVALCANTI, M. **Feedback on Compositions:** Teacher and Student Verbal Reports. In: Kroll B. (org.). *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*, 1990.

CORACINI, M. J. **Língua estrangeira e Língua materna:** uma questão de sujeito e identidade. *Letras & Letras*. Uberlândia: vol. 14, 1997.

COSTA, S. R. A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: Rojo, R. **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

DENZIN, N. K. & Lincoln, Y. S. **The sage handbook of Qualitative Research**. 2 ed. Thousand Oaks: Sage, 2000.

EVANGELISTA, A. A. M. ET alii. **Professor – leitor – autor – reflexões sobre a avaliação do texto escolar**. Intermédio, *Cadernos Ceale*, vol. III, ano II, out, 1998.

FELIZARDO, C. Z. **Teoria e prática da redação**. São Paulo: Hamburg, 1976.

FERREIRO, E. **Los hijos Del analfabetismo**. Propuestas para La alfabetización escolar em América latina. México: Siglo XXI, 1989.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do Saber**. Tradução Luiz Felipe neves, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FITA, E. C. O professor e a motivação dos alunos. In: Tapia, J. A.; Fita, E. C. **A motivação em sala de aula:** o que é, como se faz. 4 ed. São Paulo: Loyola, 1999.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: Geraldi, J. W. (Org). **O texto na sala de aula:** Leitura & produção. 7 ed. Cascavel, Assoeste, 1991.

\_\_\_\_\_. **Semântica**. São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Mercado de Letras, 1996 - 1999.

\_\_\_\_\_. Práticas de produção de textos. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 7, Campinas, 1986.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v. 35, n.2, p. 57-63, abril, 1995.

GOES, M. C. R. & SMOLKA, A. L. B. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre produções de texto. In: ALENCAR, E. S. **Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992.

HUBNER, R. M. (org). **Quando o professor resolve**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

KOCH, I. G. V. & TRAVAGLIA, L. C. **A coerência Textual**. 8ª Ed. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. V. **Argumentação e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

\_\_\_\_\_. **O Texto e a construção dos sentidos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os Segredos do Texto**. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Coesão Textual**. 7. ed. São Paulo, Contexto, 1990.

KOCH, I. V. e TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1991.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura – teoria e prática**. Campinas: UNICAMP, 1993.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: Orlandi, E. (org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas-SP: Pontes Editores, 2006.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem**: Bakthin, Vygotsky e Benjamim. Campinas: Papyrus, 1994.

JORDÃO, C. M. **O ensino de línguas estrangeiras**: do código ao discurso. Curitiba, 2005.

LAGAZZI, R. S. Texto e autoria. In: Orlandi, E. (org). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas-SP: Pontes Editores, 2006.

LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: Val, M. G. C. e Rocha, G. (Orgs). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2003.

LEMOS-ROSSI, M. A. G. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção textual**. Taubaté: Cabral/Editora Universitária, 2002.

LEMOS, C. T. G. **Redações no vestibular**: algumas estratégias. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 1977.

MACIEL, C. T. B. **Aspectos constitutivos da subjetividade e da identidade de professores de português como língua materna do Oeste do Paraná**. (Dissertação, mestrado em Linguística aplicada), UEM, Maringá, 2001.

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

\_\_\_\_\_. Oralidade e ensino, uma questão pouco 'falada'. In: Dionísio, A. P e Bezerra, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARTINI, M. L; & BORUCHOVITCH, E. **A teoria da atribuição da causalidade**: contribuições para a formação e atuação dos educadores. Campinas: Alínea, 2004.

MATÊNCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de letras, 2002.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa Social**: teoria e criatividade. 22 ed. Rio de janeiro: Vozes, 2003.

MORALES, P. (1998) **A relação professor-aluno**: o que é, como se faz. Tradução Gilmar S. R. 3. ed. São Paulo: Loyola. Título original: La relación profesor-alumno en el aula, 2001.

MORRISON, S. **Educational computing for Intellectual maturity**: [http://alcor.concordia.ca/~smorr/intellectual\\_Maturity.html](http://alcor.concordia.ca/~smorr/intellectual_Maturity.html), 1993.

NETO, A. G. **A produção de textos na escola**. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola. (Séries Práticas Pedagógicas), 1996.

OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de Metodologia Científica**: projeto de pesquisa, IGI, TCC, monografia, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 1997.

ORLANDI, E. P. **O que é linguística**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Leitura**. 4 ed. São Paulo: Cortez; Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1999.

\_\_\_\_\_. **Análise do Discurso – Princípios e procedimentos**. 5ª Ed. Campinas-SP. Pontes Editores, 2003.

\_\_\_\_\_. **Cidade dos sentidos**. 2 ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2004.

\_\_\_\_\_. (org). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas-SP: Pontes Editores, 2006.

\_\_\_\_\_. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5 ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2007.

OSAKABE, H. Linguagem e educação. In: MARTINS, M. H. (Org.) **Questões de Linguagem**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 1994.

\_\_\_\_\_. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: Zilberman, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.

PÉCORA, A. **Problemas de Redação**. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PERELMAN C. **Tratado da argumentação**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2ª Ed. Porto Alegre: Art Med. Ed., p. 34, 2001.

PECHÊUX, M. Ler o arquivo hoje. In Orlandi, E. P. et al. (orgs.). **Gestos de leitura**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1982.

PECHÊUX, M. **Semântica e discurso**. Campinas. Ed. da Unicamp, 1975.

REINALDO, M. A. G. A orientação para produção de texto. In: Dionísio, A.; Bezerra, M. A. (orgs.) **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001

RICHARDSON. R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1989.

RODRIGUES. R. H. **As diferentes esferas sociodiscursivas como critério para a elaboração de currículos**. Intercâmbio: São Paulo, 1999.

ROJO, R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: Brait, Beth (Org.) **Estudos enunciativos no Brasil**: histórias e perspectivas. São Paulo: Fapesp, 2001.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução por Antonio C. J. P. P. e Izidoro B., São Paulo: Cultrix, 1969.

SILVA, L. L. M. da & MOISÉS, S. M. A. & FIAD, R. S. & GERALDI, J. W. **O ensino de Língua Portuguesa no ensino de primeiro grau**. 2. Ed. São Paulo: Atual, 1986.

SILVA, A. V. **A viagem da leitura**. In: Revista Nova Escola. São Paulo: Abril, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

TELLES, V. **Curso prático de redação**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 1984.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

TUFANO, D. **Estudo da redação**. 3ed. São Paulo: Moderna, 1990.

VAN DIJK, T. E. **Cognitive Psychology na Discourse**: Recalling and Summarizing Stories. New York: De Gruyter, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZANINI, M. **Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna**. Acta Scientiarum, 1999.

ZAROVICZ, O. B. & BRITO, T. T. **Teatro na Escola**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1982.

ZILBERMAN, R. **Linguagem e Educação**. In: Martins, M. H. (org.) Questões de Linguagem. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

## APÊNDICE

### QUESTIONÁRIO FEITO COM OS ALUNOS

1- O que você entende por texto

2- Você gosta de ler?

(    ) Sim                      (    ) Não

3- Você escreve fora da escola?

(    ) Sim                      (    ) Não

4- Qual a diferença entre produzir um texto na escola e em casa?

5- Que tipo de texto você gostaria que fosse selecionado para ser trabalhado na sala de aula?

6- O que você não gosta nas aulas de produção textual?

7- Que tipo de texto você gosta de produzir?

8- O que você gostaria que mudasse nas aulas de produção textual?