



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS**

PEDRO ALVES DA SILVA

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL:
pelo direito à palavra**

Cajazeiras/PB

2015

PEDRO ALVES DA SILVA

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL:
pelo direito à palavra**

Dissertação apresentada junto ao Curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da UFCG, Campus Cajazeiras, com o escopo de compor procedimento para obtenção ao grau de mestre em Letras.

Orientador: Prof^o. Dr^o Onireves Monteiro de Castro

Cajazeiras/PB

2015

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL:
pelo direito à palavra**

PEDRO ALVES DA SILVA

Aprovado em 31 / 08 / 2015

BANCA EXAMINADORA



**Prof. Dr. Onireves Monteiro da Costa
(Orientador)**



**Profa. Dra. Sônia Maria Cândido da Silva
(Examinador(a))**



**Profa. Dra. Geranilde Costa e Silva
Examinador(a)**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

S586p Silva, Pedro Alves da
A produção textual no ensino fundamental: pelo direito à
palavra./ Pedro Alves da Silva. - Cajazeiras, 2015.
165f. : il.
Bibliografia.

Orientador (a): Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro.
Monografia (Mestrado) – UFCG.

1.Produção Textual. 2.Ensino Fundamental.3.Escrita.
I.Castro, Onireves Monteiro de II. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU-81'42(043)

A Deus, pela vida, força, perseverança e coragem para enfrentar os momentos difíceis por que passamos no percurso desta árdua caminhada. Aos meus pais, Francisco e Helena, a minha esposa, Severa, pelo incentivo, ajuda e compreensão nos momentos em que não pude estar ao seu lado e em especial a minha cunhada Maria de Fátima Alves por acreditar em minhas vitórias e ao meu amado irmão Sebastião Alves da Silva (in memória), DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Pai eterno, Deus, provedor da vida e da sabedoria, a minha profunda gratidão pelo conhecimento que me concede a todo o momento. Agradeço a Ti, Senhor, por mais esta vitória conquistada.

A minha esposa, Severina Alves de Araújo Silva, que sempre me apoiou em meu crescimento intelectual e por ser uma mulher tão determinada e de uma fé tão viva que sempre me fortaleceu quando necessitava.

Aos meus pais, Helena e Francisco, que me trouxeram ao mundo.

A minha cunhada Dra. Maria de Fátima Alves por me incentivar, acreditar e torcer pelas minhas vitórias.

Ao meu professor Dr^o Onireves Monteiro de Castro, que sempre me atendeu com muita seriedade e competência, orientando, incentivando e colaborando no que fosse preciso para a realização deste trabalho, minha eterna gratidão e reconhecimento.

Aos meus professores do Curso de Mestrado Profissional em Letras pela dedicação e responsabilidade.

A todos os meus irmãos e irmãs, pelo incentivo e ajuda sempre que necessários.

Aos familiares da minha esposa, Severa, que sempre me apoiaram nesta dura caminhada, em especial, a Maria das Graças Alves, que sempre esteve pronta a me ajudar no que fosse preciso.

Aos meus amigos Francinaldo Silva Dias, Joiceilton Candido Rocha, Leandro Lélis Barbosa, Sóstenes Renan de Jesus Carvalho Santos, por ter me acolhido de forma tão agradável e prestativa em seus círculos de amizades.

A todos os meus colegas de classe, pelo apoio, incentivo e dedicação prestados no decorrer do curso.

A todos que integram a Universidade Federal de Campina Grande - Campus Cajazeiras. Só poderíamos conquistar esse título com a ajuda e colaboração de todos vocês, em especial, a secretária do PROFLETRAS, que sempre esteve pronta a nos ajudar com as questões burocráticas do curso.

Às Escolas campo de pesquisa: A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Manoel Viana dos Santos, em especial a pessoa da Diretora Escolar Zélia de Lira Palitot, Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Plácido Francisco Saraiva Leão, na pessoa de seu Diretor Escolar Elânio Saraiva Cardoso pela acolhida de ambas as escolas e dedicação prestadas no decorrer da pesquisa.

A todos aos meus alunos do Ensino Fundamental II (9º ano). A vocês, muito obrigado.

Enfim, a todas as pessoas que me ajudaram de forma direta e indireta para a realização deste trabalho.

*A boa escrita não somente transmite informações,
mas também é uma obra de arte.*

(Lucy McCormick Calkins)

A arte de escrever precisa assentar numa atividade preliminar já radicada, que parte do ensino escolar e de um hábito de leitura inteligente conduzido; depende muito, portanto, de nós mesmos, de uma disciplina mental adquirida pela autoridade e pela observação cuidadosa do que outros com bom resultado escreveram.

(Joaquim Mattoso Câmara Jr.)

SILVA, Pedro Alves da. **Produção textual no Ensino Fundamental: pelo direito à palavra**. 2015. 165p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Cajazeiras, PB.

RESUMO

O presente trabalho, intitulado “Produção textual no Ensino Fundamental: pelo direito à palavra”, procura refletir, expor e/ou evidenciar a escrita como prática social relevante, bem como averiguar a problemática que circunda as práticas de produção textual no Ensino Fundamental, observando-se o trabalho educativo realizado em duas escolas pertencentes a rede pública de ensino (Municipal). Ressaltamos a importância funcional da escola no processamento da escrita para o desenvolvimento linguístico e as relações sociais dos indivíduos, bem como destacar o seu papel enquanto instância mediadora do desenvolvimento de competências inerentes à produção escrita. Utilizou-se, além de um referencial teórico, uma pesquisa de campo, a fim de detectar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos na produção de textos, considerando-se, igualmente, o trabalho didático-pedagógico do educador para com essa atividade dentro dos contextos de ensino público. Portanto, esta pesquisa, de natureza exploratória, qualitativa e aplicada, teve, também, o objetivo de diagnosticar e categorizar as principais dificuldades de aprendizagem detectadas nas produções de texto escrito das duas turmas de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas municipais do estado da Paraíba. Após este diagnóstico, realizou uma intervenção com o intuito de comprovar, através do procedimento sequência didática, que o ensino de produção textual escrita, se bem planejado, estudado e aplicado resultará em resultados eficazes. Para isso, as teorias defendidas por Schneuwly e Dolz (2013), foram de suma importância para a realização deste momento. Com base nos estudos realizados, inferi-se que a maioria dos alunos enfrentam dificuldades em exporem suas idéias, porque, dentre outras razões, não possuem o hábito da leitura e que, são expostos a práticas de escrita ineficientes. Mas, quando se realiza um trabalho que valorize a escrita do aluno, feito de forma planejada, antes, durante e após o processo, a prática de produção textual escrita se torna bem mais significativa para os envolvidos neste processo. A sequência didática pôde proporcionar aos alunos o seu direito, de fato, à palavra.

Palavras-chave: Escrita. Interação. Produção textual. Escola.

SILVA, Pedro Alves da. **Produção textual no Ensino Fundamental: pelo direito à palavra.** 2015. 165p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Cajazeiras, PB.

ABSTRACT

The present work, entitled "textual production in fundamental teaching: for the right to word," seeks to reflect expose and / or evidence writing as relevant social practice, as well as ascertain the problems surrounding textual production practices in elementary school, watching -if the educational work carried out in two schools belonging to the public school teaching (Municipal). We jut the functional importance of the school in the writing processing for language development and social relations of individuals as well as detach its role as a mediator instance skills development inherent in the written production. Was used, and a theoretical referential, a camp research in order to detect the main difficulties presented by the students in the production of texts, considering also the didactic and pedagogical work of the teacher for this activity within the contexts of public education. So this research, of nature exploratory, qualitative and applied had also, in order to diagnose and categorize the main learning difficulties detected in the text productions written of the two classes of students in 9th grade of elementary school from two public schools the state of Paraiba. After this diagnosis, an intervention performed with the intention to establish, through the following teaching procedure, the production of teaching written text, if well designed, studied and applied result in effective results. For this, the theories defended by Schneuwly and Dolz (2013), were of paramount importance for the realization of this moment. Based on studies, it infer that most students face difficulties in exposing their ideas, because, among other reasons, do not have the habit of reading and that are exposed to inefficient writing practices. But when performing a job that improve student writing, done in a planned manner, before, during and after the process, the practice of textual production writing becomes more significant for those involved in this process. The didactic sequence could provide students their right, indeed the word.

Keywords: Writing. Interaction. textual Production. School.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

1. QUADROS

1.1. Quadro 1: IDEB da EMEF MANOEL VIANA DOS SANTOS.....	16
1.2. Quadro 2: IDEB da EMEFM PLÁCIDO FRANCISCO SARAIVA LEÃO.....	16
1.3. Quadro3: Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita.....	43
1.4. Quadro 4: Ficha de avaliação do gênero Artigo de Opinião.....	104

2. GRÁFICOS

2.1. GRÁFICO 1: Distribuição do Ensino Fundamental I, II e EJA da EMV.....	65
2.2. GRÁFICO 2: Distribuição dos anos do Turno matutino composto por 176 alunos.....	67
2.3. GRÁFICO 3: Distribuição por série do Turno vespertino composto por 163 alunos.....	68
2.4. GRÁFICO 4: Distribuição por série do Turno noturno composto por 55 alunos	70
2.5. GRÁFICO 5: Distribuição do Ensino Fundamental I e II da EPF.....	72
2.6. GRÁFICO 6: Distribuição por série do Turno vespertino da EPF.....	74
2.7. GRÁFICO 7: Universo da pesquisa.....	75
2.8. GRÁFICO 8: Número de professores sujeitos da pesquisa.....	
2.9. GRÁFICO 09: Questionários distribuídos aos alunos do Ensino Fundamental II.....	77
2.10. GRÁFICO 10: Dados obtidos através da pergunta nº 01 da EMV....	80
2.11. GRÁFICO 11: Dados obtidos através da pergunta nº 02 da EMV....	81
2.12. GRÁFICO 12: Dados obtidos através da pergunta nº 03 da EMV....	82
2.13. GRÁFICO 13: Dados obtidos através da pergunta nº 01 da EPF.....	84
2.14. GRÁFICO 14: Dados obtidos através da pergunta nº 02 da EPF.....	85

2.15. GRÁFICO 15: Dados obtidos através da pergunta nº 03 da EPF.....	116
2.16. GRÁFICO 15: Dados do desempenho do aluno Moisés.....	116
2.17. GRÁFICO 17: Dados do desempenho da aluna Joquebede.....	117
2.18. GRÁFICO 18: Dados do desempenho do aluno Arão.....	117
2.19. GRÁFICO 19: Dados do desempenho da aluna Miriã.....	118
2.20. GRÁFICO 20: Dados do desempenho do aluno Oséias.....	118
2.21. GRÁFICO 21: Dados do desempenho da aluna Nefertari.....	119
2.22. GRÁFICO 22: Dados do desempenho do aluno Ramsés.....	119
2.23. GRÁFICO 23: Dados do desempenho do aluno Simut.....	120
2.24. GRÁFICO 24: Dados do desempenho do aluno Josué.....	120
2.25. GRÁFICO 25: Dados do desempenho do aluno Jetro.....	120
2.26. GRÁFICO 26: Dados do desempenho dos alunos da EMV quanto ao critério adequação às características estudadas do gênero artigo de opinião.....	122
2.27. GRÁFICO 27: Dados do desempenho dos alunos da EPF quanto ao critério adequação às características estudadas do gênero artigo de opinião.....	123
2.28. GRÁFICO 28: Dados do desempenho dos alunos da EMV quanto ao critério Construção da coesão/coerência do texto (textualidade) do gênero artigo de opinião.....	124
2.29. GRÁFICO 29: Dados do desempenho dos alunos da EPF quanto ao critério Construção da coesão/coerência do texto (textualidade) do gênero artigo de opinião.....	125
2.30. GRÁFICO 30: Dados do desempenho dos alunos da EMV quanto ao critério Uso da regras e convenções da gramática normativa do gênero artigo de opinião.....	126
2.31. GRÁFICO 31: Dados do desempenho dos alunos da EPF quanto ao critério Uso da regras e convenções da gramática normativa do gênero artigo de opinião.....	127

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 A ESCRITA E A COMUNICAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS	21
1.1 O surgimento da escrita.....	21
1.2 Escrever: exercício da faculdade da linguagem.....	24
1.3 A dimensão interacional da escrita: a questão da alteridade	26
1.4 Usos sociais da escrita: a funcionalidade dos textos	29
2 A ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA: Implicações pedagógicas	33
2.1 O estímulo à produção textual	35
2.2 O entendimento da escrita como processo dividido em etapas	40
2.3 A importância do trabalho com a diversidade textual	43
3 A PRODUÇÃO TEXTUAL NOS CONTEXTOS DE ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL EM TURMA DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II: reflexões e contraposições.....	53
4 O PROCESSO DE INTERVENÇÃO.....	59
4.1 Essência da pesquisa.....	59
4.2 Cenário e sujeitos envolvidos.....	60
4.2.1 Conhecendo as escolas pesquisadas.....	60
4.2.2 Apresentando os sujeitos da pesquisa.....	69
4.3 Reflexão sobre a prática docente.....	88
4.4 As escolas e seus Projetos Políticos Pedagógicos - PPP.....	93
5 A METODOLOGIA PARA A SEQUENCIA DIDÁTICA PROPOSTA..	97
5.1 Coleta de dados.....	101
5.2 Caminhos da pesquisa.....	102
5.3 A diagnose.....	103
5.4 A sequência didática como proposta interventiva transformadora.....	108

5.5	Categorização e análise dos dados.....	116
6	O QUE DIZEM OS TEXTOS DOS ALUNOS.....	118
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	134
	APÊNDICES.....	137
	APÊNDICE A – Questionário aplicado aos alunos.....	138
	APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores.....	140
	APÊNDICE C – Textos dos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Viana dos Santos (EMV).....	142
	APÊNDICE D – Textos dos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Plácido Francisco Saraiva Leão (EPF).....	151

INTRODUÇÃO

A Gênese da pesquisa

A escrita favorece ao ser humano a construção do conhecimento, oportunizando-o a usufruir dos seus direitos e deveres como cidadão, de forma crítica e participativa e, sendo a escola o lugar em que é sistematizada a aprendizagem desta prática, colocar em discussão o papel das instituições de ensino para o desenvolvimento dessa habilidade torna-se imprescindível.

As questões relativas à escrita dos alunos do segmento fundamental II, tais como: não conseguir colocar no papel, através da escrita, suas ideias e pensamentos, não compreender e interpretar o que escreveu têm sido uma das grandes preocupações de pesquisadores e professores. Ao perceber a problemática em torno deste tema, objetivou-se realizar esta pesquisa, intitulada: PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: pelo direito à palavra em que se procura refletir, expor e/ou evidenciar a escrita como prática social relevante, bem como averiguar a problemática que circunda as práticas de produção textual no Ensino Fundamental, observando-se o trabalho educativo realizado em duas escolas pertencentes a rede pública de ensino (Municipal) das cidades de Belém do Brejo do Cruz e São José do Brejo do Cruz, ambas.

O município de Belém do Brejo do Cruz está situado no extremo norte do estado da Paraíba. Pertence à mesorregião do Sertão Paraibano e à microrregião de Catolé do Rocha. De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no ano de 2009 sua população era estimada em 7.256 habitantes. Área territorial de 603 km². O mesmo faz divisa com os seguintes municípios: Norte: Rio Grande do Norte (Patu, Messias Targino e Campo Grande); Sul: Brejo do Cruz e São José do Brejo do Cruz; Leste: Rio Grande do Norte (Jucurutu e Jardim de Piranhas); Oeste: Catolé do Rocha. O município está distante de João Pessoa, capital do estado, 396,8 km.

São José do Brejo do Cruz, município do estado da Paraíba, está localizado na microrregião de Catolé do Rocha. De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no ano 2014 sua população era estimada em 1.767

habitantes. Área territorial de 253 km². Os municípios limítrofes são: Norte: Belém do Brejo do Cruz, leste: Jardim de Piranhas (Rio Grande do Norte), sul: Jardim do Piranhas(RN) e Brejo do Cruz e oeste, com Brejo do Cruz e Belém do Brejo do Cruz. Distante da capital do estado 383,9 km.

O referido trabalho faz uma reflexão sobre o papel da escola enquanto instância mediadora do desenvolvimento de competências inerentes à produção da escrita. Procuramos, também, ressaltar a importância da escrita para o desempenho linguístico e as relações sociais dos indivíduos. Outra reflexão que faremos é sobre as principais dificuldades apresentadas pelos alunos na produção de textos, considerando-se o trabalho didático dentro dos contextos de ensino público. E, por conseguinte, apontaremos sugestões/propostas para se trabalhar a escrita no Ensino Fundamental de forma produtiva.

Dessa forma, destacamos a importância funcional da escola no processamento da escrita para o desenvolvimento linguístico e as relações sociais dos indivíduos, bem como destacar o seu papel enquanto instância mediadora do desenvolvimento de competências inerentes à produção escrita.

Utilizou-se uma pesquisa de campo, a fim de detectar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos na produção de textos, considerando-se, igualmente, o trabalho didático-pedagógico do educador para com essa atividade dentro dos contextos de ensino público municipal.

Para isso, escolhemos como campo de pesquisa a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Manoel Viana dos Santos, localizada no município de Belém do Brejo do Cruz/PB e a Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Plácido Francisco Saraiva Leão, situada em São José do Brejo do Cruz/PB. O público-alvo é uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de cada escola, composta por 65 e 30 alunos, respectivamente. As referidas escolas foram escolhidas como campo de pesquisa, pelo fato de serem as maiores escolas de ensino público de seus municípios. Infelizmente, as duas escolas não conseguiram ter o mesmo êxito em relação a meta do Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) para o ano a qual foram avaliadas. Com isso, justifica-se mais uma opção por escolher estas escolas. Outra justificativa seria comparar os dados coletados das escolas, confrontando seus resultados através de um processo interventivo, para se refletir sobre as práticas de ensino e aprendizagem voltadas para a produção escrita praticadas nas duas escolas, campo de pesquisa. Os

quadros abaixo demonstra, por escola, o Ideb observado e as Metas projetadas para os anos em que a Prova Brasil é aplicada.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: Escola UF: PB

Município: BELÉM DO BREJO DO CRUZ Nome da Escola: EMEF MANOEL VIANA DOS SANTOS

Rede de ensino: Municipal Série / Ano: 8ª série / 9º ano

8ª série / 9º ano

Escola	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EMEF MANOEL VIANA DOS SANTOS		2.4	3.0	3.3	3.1		2.6	2.8	3.2	3.6	3.9	4.1	4.4

Quadro 1: IDEB da EMEF MANOEL VIANA DOS SANTOS

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: Escola UF: PB

Município: SÃO JOSÉ DO BREJO DO CRUZ Nome da Escola: EMEFM PLÁCIDO FRANCISCO SARAIVA LEÃO

Rede de ensino: Municipal Série / Ano: 8ª série / 9º ano

8ª série / 9º ano

Escola	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EME FM PLACIDO FRANCISCO SARAIVA LEAO	2.6	2.4	2.9	3.6	4.0	2.7	2.8	3.1	3.4	3.8	4.1	4.4	4.6

Quadro 2: IDEB da EMEFM PLÁCIDO FRANCISCO SARAIVA LEÃO.

Como se observa, somente uma das escolas conseguiu atingir a meta projetada para 2013, a outra escola não conseguiu atingir a meta projetada para o referido ano citado, anteriormente. Ambas, foram contempladas com a participação de seus alunos na etapa estadual da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP). Salientamos que esses indicadores expostos acima não contemplam habilidades de

produção de texto, visto que tanto a Prova Brasil, como outras avaliações realizadas pelas Secretarias Municipais de Educação de cada município não contemplam a leitura e muito menos a interpretação de textos.

As referidas escolas, também é o local de trabalho do pesquisador há mais de 5 anos.

O motivo de escolha do 9º ano como público-alvo desta pesquisa, justifica-se pelo fato de ser um nível de ensino, no qual há uma grande cobrança de resultados, tanto por parte da escola como pelo sistema, além de ser uma fase de estudos bastante significativa da educação básica dos alunos, pois, pressupõe que ao sair deste ano, o aluno esteja preparado para cursar o ensino médio sem maiores dificuldades. As práticas de escrita, desses alunos, serão necessárias para a sua vivência social em diversos momentos da vida de cada um, sendo assim, que tenham adquirido um alicerce sólido para cursar o Ensino Médio.

Para tanto, as habilidades de produção escrita desenvolvidas nas escolas precisam e devem ser bem planejadas, para que o aprendizado desses alunos seja de forma integral. Como as duas turmas foram envolvidas no projeto, tivemos que selecionar os textos escritos de 05 alunos de cada escola, totalizando assim, 10 alunos (sendo dois (02) textos de cada um, com a reescrita do primeiro texto, perfazendo um total de 30 textos), portanto, não foram trabalhados com todos devido a apresentação de suas dificuldades ou avanços que foram muito semelhantes. Os 30 textos está constituindo o corpus da nossa pesquisa.

Buscamos fazer uma ancoragem teórica dos gêneros textuais e sequências didáticas propostas por Dolz, Schneuwly e Colaboradores (2007), à luz das teorias/pesquisas que fundamentaram o presente trabalho, ressalta-se, também, os trabalho de Antunes (2003), Calkins (1989), Serafini (2003), Geraldi (1997), Marcuschi (2001), Matencio (1994), Ferreira (2000), Teberosky (2000), Câmara Jr. (1999), Bakhtin (1999), Gnerre (1998), KOCH (1998) e Kato (1990), entre outros, procuramos desvelar as questões relativas à escrita, a fim de compreendermos as representações concernentes a essa prática e o seu papel como processo de formação da cidadania e de construção de saberes e assim, contribuir para esclarecer pontos obscuros e/ou controversos sobre o tema.

Para compreendermos melhor a dimensão da pesquisa, essa dissertação foi dividida em capítulos, contendo a revisão da literatura, todos os trâmites metodológicos, assim como a análise do *corpus* e os resultados atingidos.

O primeiro capítulo, a escrita e a comunicação entre os sujeitos, está dividido em quatro partes, explanaremos, de forma teórica, sobre o surgimento da escrita, o ato de escrever sendo um exercício da faculdade da linguagem humana, a dimensão sociointeracional da escrita, uma reflexão sobre o papel das escolas para a construção de uma interação que possa gerar uma aprendizagem que contemple os aspectos sociais reais dos educandos. Os usos sociais da escrita que abordará sobre a funcionalidade dos textos, será o último subtópico deste capítulo.

O segundo capítulo abordará sobre, a escola e o desenvolvimento da escrita: implicações pedagógicas, neste primeiro momento, ancoramos nossas discussões sobre o papel dos envolvidos neste processo de escrita que compõem a escola, ou seja, que estes participantes saibam aplicar uma metodologia de ensino em que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem participem de forma ativa. O mesmo encontra-se dividido em três partes: O estímulo à produção textual, em que a escola, por sua vez, deve fazer da sala de aula um palco das interações entre os envolvidos neste ato de falar e ouvir, só assim, estará exercendo o seu papel de mediadora do conhecimento expondo seus alunos a comunicações que gerem um amadurecimento linguístico eficaz. A segunda parte irá expor sobre o entendimento da escrita como processo dividido em etapas, sendo a primeira o planejar, escrever e reescrever (ANTUNES, 2003). A terceira parte trata-se da importância do trabalho com a diversidade textual, pois, para se realizar um trabalho significativo sobre a diversidade textual, a valorização da seleção dos textos é indispensável, seria bom que os professores estudassem não unicamente pela tipologia clássica (narração, descrição, dissertação), mas ampliando-a e considerando tanto os textos escritos quanto os orais, os gêneros selecionados e suas especificidades (BEZERRA, 2001).

O terceiro capítulo mostra, a produção textual nos contextos de ensino público municipal em turma de 9º ano do ensino fundamental II: reflexões e contraposições, apresenta-nos reflexões teóricas sobre a produção escrita neste contexto citado acima. E, aborda sobre o espaço da sala de aula que deve ser o palco principal desta fonte inesgotável do conhecimento que acontecerá através das inúmeras interações entre professor/aluno e entre aluno/aluno.

O quarto capítulo apresenta o processo de intervenção, está dividido em quatro partes, sendo, a parte 4.2 - cenário e sujeitos envolvidos, divididos em mais duas subpartes. O capítulo inicia-se expondo o tipo de pesquisa utilizada no

processo de intervenção, ou seja, a essência da pesquisa, logo, em seguida, é apresentado o cenário e seus sujeitos envolvidos, que prossegue realizando de forma detalhada as escolas pesquisadas e os sujeitos que fazem parte do corpus da pesquisa, alunos do 9º ano de duas escolas públicas municipais, juntamente com seus professores. A terceira parte, é apresentada uma reflexão teórica sobre a prática docente, sobre tal aspecto temos que nos conscientizar que ninguém nasce sabendo ler, aprendemos isso à medida que vivemos. Se formos leitores assíduos, pressupõe que aprendemos nos bancos da escola, até porque outras leituras se aprendem na escola da vida (LAJOLO, 1999). A última parte deste capítulo trará uma reflexão sobre os projetos políticos pedagógicos (PPP) das duas escolas, campo da pesquisa.

O quinto capítulo, é apresentada a metodologia para a sequência didática proposta, divide-se em quatro partes: coleta de dados, caminhos da pesquisa, a diagnose e a sequência didática como proposta interventiva transformadora. Iniciamos, com uma fundamentação teórica sobre a sequência didática de acordo com (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2013), em que é apresentado os passos desta sequência: apresentação da situação, produção inicial, os módulos e a produção final. Portanto, para essa pesquisa, utilizamos como referência um modelo de sequência didática produzido pelo CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, 2014) para a Olimpíada de Língua Portuguesa. Ancorada no modelo de Dolz (2013) e elaborada para o gênero textual Artigo de Opinião, a sequência proposta pelo Caderno de Apoio: “Pontos de Vista” (2014) é dividida em oficinas. Inicia pela apresentação da situação inicial, seguindo-se as demais oficinas, envolvendo atividades de leitura de textos de autores consagrados, o que permite o contato com textos de qualidade. A outra parte, coleta de dados, serão utilizados os seguintes instrumentos: 1º instrumento - a observação, 2º instrumento - a participação e o 3º instrumento - O acompanhamento das atividades realizadas pelas professoras no momento da correção dos textos. A segunda parte, caminhos da pesquisa, utilizamos para a construção do nosso processo investigativo uma sistemática que envolve aspectos diagnósticos, etapas de produção, correção e reescrita de textos produzidos, para finalmente, abordarmos do que compete ao processo interventivo. A terceira parte, a diagnose, ocorreu da seguinte forma: foi feito um contato com as professoras com o objetivo de lançar uma proposta de planejamento em conjunto para a realização das

atividades que seriam trabalhadas com os alunos. Após a fase de preparação, iniciou-se a etapa diagnóstica da pesquisa, que foi dividida em três momentos: a apresentação da situação de produção, a produção inicial (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2013, p. 84) e a correção da produção inicial. Nesta etapa, os alunos participaram de atividades de arguição oral através da aula expositiva sobre o gênero textual artigo de opinião e escrita da produção inicial.

A quarta parte deste capítulo, a sequência didática como proposto interventiva transformadora, esta etapa de intervenção buscou atender um dos objetivos da pesquisa que era propor uma atividade de intervenção, que permitisse a coleta de textos para análise comparativa entre os *textos* iniciais dos alunos (produzidos na etapa diagnóstica) e os *textos* finais produzidos no processo de intervenção. Para o processo interventivo foi proposta a realização de uma sequência didática que teve como ponto de partida a produção inicial realizada na etapa diagnóstica. Em seguida, iniciou-se a realização das oficinas.

No sexto capítulo, o que dizem os textos dos alunos, procurou-se fazer um diagnóstico das dificuldades e dos avanços alcançados pelos 10 alunos sujeitos da pesquisa. Para este momento foram utilizados quatro critérios básicos: adequação à proposta; adequação às características estudadas do gênero; construção da coesão/coerência do texto (textualidade) e, por último o uso das regras e convenções da gramática normativa.

O oitavo capítulo é apresentada as considerações finais, onde destacamos algumas sugestões de atividades para o professor no que diz respeito ao trabalho com a produção de textos desenvolvidos dentro da sala de aula e, conseqüentemente, com a leitura. Pois, temos a pressuposição que estes dois processos devem ser trabalhados de forma indissociável, sabemos que o professor precisa redirecionar sua prática pedagógica com o objetivo da aquisição dos conhecimentos linguísticos primordiais para proporcionar aos alunos uma convivência significativa em sociedade.

CAPÍTULO I

A ESCRITA E A COMUNICAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS

Os seres humanos sentem uma profunda necessidade de representar sua experiência neste mundo através da escrita. Precisamos tornar nossas verdades bonitas. Foram com pictografias rudimentares, que os homens das cavernas escreveram sua história nas paredes de pedra de suas "casas". É através de canetas luminosas, esferográficas, batons e lápis, que as criancinhas deixam suas marcas nas paredes dos banheiros, no verso de velhos envelopes, no dever de casa de sua irmã mais velha. Com letras trêmulas e vagarosas, nossos idosos e os doentes de asilos e hospitais imprimem suas vidas no papel. No entanto, não existe uma linha de ação, na estonteante complexidade de nossas vidas, senão aquela que descobrimos e planejamos para nós mesmos. Portanto, o ato de escrever permite que transformemos o caos em algo bonito, permite que emolduremos momentos selecionados em nossas vidas, faz com que descubramos e celebremos os padrões que organizam nossa existência (CALKINS, 1989).

Neste capítulo, explanaremos, de forma teórica, sobre o surgimento da escrita, o ato de escrever sendo um exercício da faculdade da linguagem humana, a dimensão sociointeracional da escrita, uma reflexão sobre o papel das escolas para a construção de uma interação que possa gerar uma aprendizagem que contemple os aspectos sociais reais dos educandos. Os usos sociais da escrita que abordará sobre a funcionalidade dos textos, será o último subtópico deste capítulo.

1.1 O surgimento da escrita

Desde os primórdios da humanidade, o ser humano desenvolveu diversas maneiras de comunicação para se proteger das adversidades da natureza, para expressar suas emoções e sentimentos de forma que o possibilitasse sua convivência em grupo.

Dentre as diversas maneiras de comunicação, a forma da escrita perpetua no âmbito social desde uma das mais antigas civilizações do mundo, o sistema pictográfico (manuscritos feitos nas cavernas). Tal sistema foi desenvolvido pelos seres humano através de sinais e símbolos para realização da comunicação e registros de vários momentos de sua trajetória. Nesse contexto pode-se questionar como perpetuou a forma segura de geração a geração, a história da humanidade sem o uso da escrita?

Frequentemente são encontrados registros antigos, os quais comprovam a necessidade que sempre acompanhou o ser humano: a de se comunicar, arquivar de certa forma sua história, suas ideias e emoções. Esses registros são, hoje, parte da memória humana.

Das cavernas à escrita como forma de registro da história, muitos milênios se passaram. Os seres humanos criaram inúmeros meios de transmitir mensagens: desenhos, sinais, imagens... Mas a escrita propriamente dita só passou a existir no momento em que foi elaborado um sistema organizado de signos ou símbolos, por meio dos quais seus usuários puderam materializar e registrar claramente o que pensavam ou sentiam.

Esse tipo de sistema não surge imediatamente. O desenvolvimento histórico da escrita é longo e complexo, como pode ser constatado no decorrer deste texto.

Considera-se que a escrita iniciou a partir de uma das mais antigas civilizações do mundo, os sumérios, que ocupavam a região da Mesopotâmia, por volta de 4.000 a 3.000 a.C, foram os primeiros povos a desenvolverem as formas de escrita, usadas para registrar o gado, a comida e outros bens, uma vez que eram agricultores e necessitavam de alguma forma de comunicação para registrar a posse de algo. Assim, os Escribas (copistas profissionais) usavam um estilete afiado de junco para inscrever figuras simples, conhecidas como pictogramas, nas tabulinhas de argila. Com o passar do tempo, os pictogramas tornaram-se mais abstratos, transformando-se posteriormente em uma nova forma de escrita, conhecida como a cuneiforme. Era um sistema em que a impressão dos caracteres era colocada sobre uma base de argila exposta ao sol, e logo depois, endurecida com sua exposição ao fogo.

De fato, essa civilização mesopotâmica contribuiu muito para o desabrochar da literatura através de uma extensa escrita literária que contou com a criação de poemas, fábulas, mitos e epopeias, dentre outras narrativas. Como por exemplo, *O*

rei Gilgamesh, uma das histórias mais antigas do mundo, registrado em tabuletas de argila, há mais de 5 mil anos, em escrita suméria.

Enquanto a escrita cuneiforme se espalha por toda a Mesopotâmia, outros sistemas de escrita nascem e se desenvolvem no Egito e na China. Os egípcios criaram a escrita hieroglífica, que consistia em símbolos, os hieroglíficos, que representavam palavras. Quanto aos Chineses usavam os ideogramas, representações das ideias por meio de sinais que reproduzem objetos concretos.

Diante de tamanhas invenções, o homem não conseguiu adequar o ato da comunicação apenas com sinais ou símbolos, acontecendo uma verdadeira revolução: a invenção do alfabeto fonético, conjunto de signos usados para representar os sons da fala (por volta de 1.000 anos a.C). Isso ocorreu quando os gregos aderiram o sistema de escrita silábica dos fenícios fazendo possíveis adaptações pelo uso de caracteres de escrita individual a cada som de vogal e consoante da língua grega. Constatando assim que todos os alfabetos modernos descendem da versão grega, por exemplo, a língua portuguesa, vem do grego, através do alfabeto romano.

Fazendo esse panorama histórico da origem da escrita, observa-se a necessidade do homem em identificar um som com uma letra, facilitando a comunicação através da escrita, que é considerada a peça fundamental para origem do alfabeto. Dessa forma, um símbolo (uma letra) representa um som e não mais um desenho para expressar um sentimento.

Por conseguinte, traçando essa linha divisória entre a pré-história e a história e atribuí-la ao surgimento dos registros escritos, percebe-se a importância da escrita para história e a conservação de registros, que vem do fato que esses permitem o armazenamento e a propagação de informações não só entre os indivíduos, mas também por gerações. Através da escrita encontramos o homem do presente em contato com o homem do passado, resgatando fatos que ao serem abordados em uma perspectiva inovadora, certamente terão benefícios para a própria existência humana. Portanto, sendo ela este elo, o hábito da leitura será um grande aliado nesse processo de comunicação no que diz respeito ao indivíduo e a sociedade.

Muitas pesquisas têm surgido em diversas áreas do conhecimento sobre o processo de aquisição da escrita e sua relação com a comunicação entre indivíduos. Muitos estudiosos e pesquisadores do assunto, a exemplo de Antunes (2003), Serafini (2003), Marcuschi (2001), Bakhtin (1999), Koch (1998), Matencio (1994) e

Calkins (1989), analisam tanto a aplicação quanto à evolução do processo de aprendizagem da produção escrita e sua interferência no contexto social. Dessa forma, eles podem realizar comparações e aprofundamentos sobre a escrita e suas implicações na comunicação entre os sujeitos.

O que se observa é que as pesquisas na área da aprendizagem da escrita, nos últimos anos, têm provocado uma revolução na forma de compreender como esse conhecimento é construído, principalmente no que se refere à interferência desse processo nas relações comunicativas.

Graff (apud GNERRE, 1998, p. 38) diz:

[...] podemos constatar que até poucas décadas atrás não teria sido possível escrever sobre a escrita como uma área de reflexão e de pesquisa. Hoje, porém, dispomos até mesmo de uma extensa bibliografia sobre os estudos relativos à escrita, suas implicações, consequências culturais, sociais e cognitivas.

Como se pode confirmar, existe um grande acervo bibliográfico sobre a produção escrita e suas respectivas influências no contexto social dos indivíduos, o que reforça a necessidade de se pensar a atividade de produzir textos como prática relevante na vivência do indivíduo, pois é através da escrita que o ser humano cresce intelectualmente e culturalmente, ele deve utilizá-la para uma boa comunicação e como fonte de conhecimento, reconhecendo sua importância para o exercício e compreensão da linguagem.

Quando o sujeito entender realmente o processo de construção da escrita e sua importância para sua comunicação, saberá muito bem escrever textos que alcancem os seus anseios e objetivos e, a partir desse momento, saberá exercer sua linguagem de forma mais significativa.

1.2 Escrever: exercício da faculdade da linguagem

Quando se escreve, faz-se isto por alguma necessidade, seja para se comunicar, para expressar sentimentos, para responder algo a alguém, enfim,

escreve-se tanto por necessidade quanto por prazer. A escrita não é a representação da fala, ou seja, escreve-se de um jeito e fala-se de outro, conforme Gnerre (1998, p. 8), quando este coloca que “Escrever nunca foi e nunca vai ser a mesma coisa que falar: é uma operação que influi necessariamente nas formas escolhidas e nos contextos referenciais”.

Câmara Jr. (1999, p. 14) afirma que

[...] para bem se compreender a natureza e o funcionamento da linguagem humana, é preciso partir da apreciação da linguagem oral e examinar em seguida a escrita como uma espécie de linguagem mutilada, cuja eficiência depende da maneira por que conseguimos obviar à falta inevitável de determinados elementos expressivos.

A escrita, para garantir a eficiência da comunicação, precisa suprir, através de recursos linguísticos, as várias lacunas causadas pela provável ausência do interlocutor, diferentemente de uma instância de fala, que, além de contar com a atividade verbal, ainda é enriquecida por diversos recursos extralinguísticos como gestos, entonação, expressões fisionômicas, entre outros.

Para Marcuschi (2001, p. 26), “A escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica [...]”. Assim, a partir do momento em que o homem reconhecer as peculiaridades da escrita, a elaboração de bons textos fluirá de forma significativa e mais eficiente, havendo uma socialização/partilha e comunhão de ideias.

É através da comunhão das ideias que o sujeito interage. Nesse processo ele precisa, principalmente, das palavras, que se caracterizam como material que faz a ponte entre quem fala e quem está ouvindo, entre quem escreve e quem está lendo. Daí a importância de ter muitas ideias, de ampliar nossos conhecimentos, nossas informações e sensações, estender nossos horizontes de percepção das coisas. Com o entendimento desses pressupostos, o homem pratica a escrita com muito mais prazer, pois a habilidade com as palavras surgirá de forma surpreendente.

Antunes (2003, p. 46) diz que “aí as palavras virão, e a crescente competência para a escrita vai ficando por conta da prática de cada dia, do exercício

de cada evento[...]”. Assim, será possível perceber um exercício mais consciente dos recursos da linguagem.

É através da organização de nossas ideias e pensamentos que se conseguem atingir as metas almejadas em um diálogo. A escrita, por não exigir a presença simultânea dos interlocutores em interação, não deixa de ser um exercício da faculdade da linguagem, antes, necessita de um trabalho de organização criteriosa do que se quer expor, pois a mesma existe para servir à comunicação entre sujeitos e estes, por sua vez, de forma cooperativa e mutuamente, se ajustam e se condicionam. Até porque quem escreve, faz isso para alguém, ou seja, está em interação com outro indivíduo. Esse outro indivíduo é a medida, é o parâmetro das atitudes que devem ser tomadas acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo.

1.3 A dimensão sociointeracional da escrita: o papel da escola

Para que a escrita se confirme como uma prática de interação, é preciso que se considere a figura do outro. Para que haja, de fato, a interação precisa-se do receptor, pois quando uma pessoa tenta se comunicar com alguém e não obtém respostas, não houve interação, mas apenas uma tentativa de comunicação.

Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita a outro alguém, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo (ANTUNES, 2003).

Os indivíduos envolvidos no processo da escrita devem saber que a comunicação entre eles surtirá efeitos se estiverem com seus pensamentos organizados, de forma que alcancem os objetivos pretendidos.

Faz-se necessário insistir que o ato de escrever pressupõe antes um ato linguístico e interativo. Só se escreve se o falante possui informações, ideias, intenções e predisposição para partilhar com alguém.

Sobre tal aspecto, Bakhtin (1999, p. 113) diz o seguinte:

Na realidade, 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. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Os discursos implicam a presença de dois seres capazes de se comunicar entre si, ou seja, considera-se aqui o pressuposto de que toda ação requer uma reação. Para que um ser se comunique é necessário que exista outro alguém que lhe responda, com quem se queira compartilhar ideias e pensamentos. Sabe-se que a palavra exerce uma grande importância em função do interlocutor e, no caso da palavra escrita, entende-se que a relação de interatividade constitui-se um importante aspecto.

Como afirma Antunes (2003, p. 44): A escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas [...] é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto à fala. Essa interação vem mostrar a importância da comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas, o que caracteriza um exercício consciente da linguagem (Antunes 2003).

O ser humano sente necessidade de se comunicar porque ele precisa interagir com as demais pessoas que convivem ao seu redor.

Em relação à comunicação, Kato (1990, p. 43), coloca que

Um ato de comunicação verbal, seja ele oral ou escrito, pode ser caracterizado:

- a) por envolver uma relação cooperativa entre emissor e receptor;
- b) por transmitir intenções e conteúdos;
- c) por ter uma forma adequada à sua função.

Para que a mensagem escrita possa ser recebida através da relação entre emissor e receptor, deve haver um engajamento cooperativo entre ambos, pois só assim poderá atingir seu objetivo.

Observando a vida social do ser humano, nota-se o papel que a escrita exerce na vida de cada um deles.

Antunes (2003, p. 47-48) diz:

[...] a escrita está presente, como forma constante de atuação, nas múltiplas atividades dessas pessoas – no trabalho, na família, na escola, na vida social em geral – e, mais amplamente, como registro do seu patrimônio científico, histórico e cultural. (...) Pela escrita alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica, comenta, opina, argumenta, instrui, resume, documenta, faz literatura, organiza, registra e divulga o conhecimento produzido pelo grupo.

Nesse sentido, constata-se, a grande importância que tem a escrita em nossa vida, seu papel informativo em nosso meio e seu forte poder sobre as pessoas devido à necessidade de registrar, documentar, explicar e etc. É através dela que se exerce o papel da comunicação individual para o social.

Por exercer tanta influência na vida social do ser humano, a escrita constitui-se também um processo complexo. Expor, colocar no papel pensamentos, ideias, torna-se, na maioria das vezes, difícil. Contudo, não se torna impossível desde que o produtor saiba o que quer expressar e com que fim.

Para escrever bem, é preciso, antes de tudo, ter o que dizer, conhecer o objeto sobre o qual se vai discorrer” (Antunes 2003). Tendo este conhecimento, o produtor/escritor exercerá seu ato linguístico de forma coerente e adequada ao momento. Ao escrever, o sujeito perceberá se sua escrita estará ou não atingindo seus objetivos, caso contrário, ele poderá refazer sua produção, pois a escrita proporciona isto ao leitor/produtor. Poder dispor destes momentos e saber utilizá-los nas horas certas servirá de estímulos a uma produção textual qualitativa.

Portanto, ter o que dizer é uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever (ANTUNES, 2003, p. 45). Sem dúvida alguma, só se escreve quando tem algo a dividir com alguém, e esta necessidade que possuímos de comunicação e interação nos coloca em um ponto de extrema necessidade linguística. Quando faltam palavras ou pensamentos, ou seja, quando não se sabe para quem escrever ou para quem escrever, o exercício do ato da escrita torna-se muito difícil e relega-se a um segundo plano uma das grandes características da linguagem: o de garantir as relações sociais entre os indivíduos.

Cada palavra que se escreve deve ter sua finalidade, seja individual ou coletiva. Para que atinja seu destino, precisa-se, primeiramente, saber para quem é

destinada e que relações contextuais podem inferir no processo e/ou no ato de escrever, principalmente no tocante às instâncias de uso da linguagem, sejam elas formais ou informais.

Serafini (2003, p. 53) expõe que “o modo de organizar um texto e a decisão sobre sua forma correta estão também relacionadas com a linguagem e a cultura”. Dessa forma, percebe-se que o meio social em que está inserido o sujeito exerce um papel relevante na construção de todo esse processo. O mais importante é saber que a escrita é uma prática social relevante e que a mesma deveria ser vista como possível e necessária para todos os indivíduos, independentemente de quaisquer fatores que excluam os indivíduos da mesma realidade social, só assim estará cumprido o seu papel de interação e inclusão social, não legitimando, assim, nenhuma discriminação social ou cultural.

Segundo Ferreira (2000, p. 427) a linguagem seria “O uso da palavra articulada ou escrita como meio de expressão e de comunicação entre pessoas”. Dessa forma, fundamentando-se no papel da linguagem frente às relações de transmissão de informações culturais, coloca-se a escrita como prática imprescindível para o fortalecimento dessas relações, lembrando-se que esta deve ser sempre considerada, enquanto faculdade da linguagem, como exercício de interação.

1.4 Usos sociais da escrita: a funcionalidade dos textos

Os textos assumem um grande papel na aquisição de conhecimento para o uso prático da escrita. Eles chegam aos sujeitos de muitas maneiras, através de livros, jornais, revistas, sites e muitas comunicações orais e escritas. O uso social desenvolvido na vida de cada sujeito varia de acordo com a finalidade de cada um deles.

Considerando-se que “O processo de produção textual, no quadro das teorias sócio-interacionais da linguagem, é concebido como atividade interacional de sujeitos sociais, tendo em vista a realização de determinados fins”, (KOCH 1998, p. 7). Percebe-se que o texto, enquanto meio de expressão e comunicação, tem tantas

possibilidades quantos forem seus autores, funções e condições particulares de elaboração.

Vale salientar que as formas expressivas e funcionais interferem no processo de produção, sendo que as formas expressivas dizem respeito ao modo como o autor constrói sua linguagem escrita, criando alternativas sempre pessoais para a manifestação de suas emoções, por exemplo, seus sentimentos, a sua proposição de concepções, a defesa de suas ideias, o estabelecimento de posturas e marcação de seus limites. Já as formas funcionais apresentam o objetivo do autor diante do texto, a sua produção escrita e o seu posicionamento em relação à apresentação de suas ideias e significados. Tais formas exercem uma interferência na produção textual do sujeito, pois, dependendo de quem esteja escrevendo, seus objetivos talvez não possam ser alcançados devido a uma grande quantidade de informações ou à falta delas.

Sabendo-se que o texto requer uma dose certa de pensamentos e ideias, o sujeito produtor deve ficar atento para quem o seu texto esteja sendo realizado, caso contrário, poderá escrever muito e acabar não sendo útil para o leitor. Em maior ou menor escala, as formas expressivas e funcionais se conjugam na construção do texto, resultando em uma proposta de significados entre o sujeito (quem escreve), a razão (por que se escreve) e o outro (para quem se escreve).

Antunes (2003, p. 48) diz que

Em suma, socialmente, não existe a escrita “para nada”, “para não dizer”, “para não ser ato de linguagem”. Daí por que não existe, em nenhum grupo social, a escrita de palavras ou de frases soltas, de frases inventadas, de textos sem propósito, sem a clara e inequívoca definição de sua razão de ser.

Nesse contexto, a leitura exercerá um grande papel na aquisição de conhecimento para a produção escrita, pois a mesma é caracterizada por um fenômeno de utilização de signos linguísticos para determinados fins comunicativos, cabendo à escrita, relacionada ao contexto em que se encontra, proporcionar o significado.

Conforme Teberosky (2000, p. 94), “o uso da escrita tem criado diferenças linguísticas marcantes que geralmente coincidem com as diferenças sociais”, e cabe

ressaltar que a falta de compreensão linguística e semântica interfere, e muito, no processo de escrita, pois, a partir do momento em que não há esta compreensão, o sujeito torna-se incapacitado de produzir bons textos escritos.

É pela posse e pelo uso da linguagem, falando oralmente ao próximo ou mentalmente a nós mesmos, que conseguimos organizar o nosso pensamento e torná-lo articulado, concatenado e nítido (CÂMARA JR. 1999, p. 9).

Assim, tomando-se como base a expressão escrita, é preciso que o indivíduo tenha suas ideias organizadas para que sua produção textual seja coerente e para que possa fazer uso da escrita de maneira que atenda aos requisitos que a mesma exige nas comunicações verbais escritas.

Teberosky (2000, p. 98) afirma que “Um texto é coerente quando quem o recebe ou produz tem na mente mecanismos para integrar informação nova e informação conhecida [...] falar em coerência é falar numa representação mental”. Dessa forma, pensar no que se vai colocar no papel é de suma importância para a produção textual, pois só assim o sujeito/produtor perceberá se o seu texto está assumindo seu papel funcional ou não e notará também se o seu pensamento está ou não contido em sua produção.

Existem, ainda, outros fatores que são envolvidos nos usos da escrita, tais como: o meio social em que convive o sujeito, a predisposição que o mesmo possui em relação a este processo, os conhecimentos prévios adquiridos através de leituras e os anseios intelectuais e culturais embutidos nesse sujeito.

No que diz respeito ao meio social, o sujeito participa de uma sociedade impregnada de valores morais e de convivência. A família, os amigos, os colegas, os conhecidos fazem parte desta socialização do indivíduo, é através dessa convivência, seja ela positiva ou negativa, que transparecerá a expressão no ato escrito do sujeito. Outro fator importantíssimo para essa produção é ele ter uma predisposição que atenda as suas reais necessidades, que possa estar sempre pronto e preparado para produzir textos com qualidade. Mas este processo dependerá dos seus conhecimentos prévios, que são adquiridos também através de uma boa leitura, que poderá ser incentivada tanto pelo convívio social do sujeito quanto pelo enriquecimento cultural adquirido e amadurecido na escola.

A escrita é feita para alguém, insistir numa prática de escrita escolar sem leitor é perda de tempo. Por isso que se deve incentivar a leitura para que a

produção escrita possa acontecer, porque é através da leitura que o aluno poderá sentir necessidade de escrever e, sentindo isso, poderá produzir de forma que atenda aos seus objetivos e à sua forma de comunicação, visto que “Quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa” (ANTUNES, 2003, p. 46).

O conhecimento prévio adquirido pelo aluno através da leitura é uma das melhores formas de aquisição de competências inerentes à produção textual, tornando a leitura um meio eficaz para o ato da escrita. Antunes (2003, p. 70) mostra que “A leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda uma atividade de acesso às especificidades da escrita”. Dessa forma, é preciso que os processos de leitura e escrita estejam sempre relacionados durante o desenvolvimento do ato da aprendizagem, especialmente quando se objetiva a apreensão de uma escrita eficiente. Assim, atribui-se a todos da unidade de ensino a grande responsabilidade de desenvolver, nos indivíduos, práticas de escritas que sejam de fato significativas dentro dos contextos comunicacionais e, para tanto, faz-se necessário um trabalho que contemple a atividade de produção textual a partir de dimensões bem mais amplas do que até então se tem realizado.

No capítulo seguinte, abordaremos as implicações pedagógicas para o desenvolvimento da escrita. O trabalho de incentivo a esta prática por parte da unidade de ensino, bem como o estímulo a produção textual, o entendimento da escrita como processo dividido em etapas e a importância de se trabalhar com a diversidade textual.

CAPÍTULO II

A ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA: implicações pedagógicas

Na escola, o texto é o eixo privilegiado das atividades de ensino, pois o mesmo possibilita trazer informações aos estudantes, isto é, partilhar o que já foi feito/produzido. Assim sendo, é fundamental que se diversifique na escola o trabalho com a variedade de textos escritos e outros textos que condizem com a realidade do aluno. Sabe-se que, quando se unem os diversos textos, considerando-se seus objetivos e funções, o processo de ensino aprendizagem surtirá efeitos de grande relevância para a vida estudantil do aluno.

É preciso, também, saber aplicar uma metodologia de ensino em que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem participem de forma ativa. Assim, através de uma boa utilização dos recursos disponibilizados para o trabalho de produção textual escrita, o processo de aprendizagem ao qual o aluno é exposto torna-se mais excitante e prazeroso, pois o mesmo se transforma, e um novo universo de conhecimento é construído em sua vivência social. Em consequência disso, nascem as possibilidades produtivas que se manifestam no aluno através de sua escrita.

No que diz respeito ao papel da escola nesse processo, Prestes (2001, p. 5) ressalta que

Entre as atribuições da escola, ressalta-se a de fazer com que o aluno seja competente na leitura e na escrita. E a competência nesses dois itens é fundamental para que o educando tenha um bom desempenho escolar e para que no futuro possa alcançar pleno êxito nos diversos setores da vida em sociedade.

Todos os responsáveis na unidade de ensino devem estarem cientes dos seus papéis de formar cidadãos, por isso deve oferecer subsídios capazes de atender às necessidades básicas de convivência do aluno em seu contexto social, pois, ao produzir textos, o aluno estará aplicando o que a escola lhe proporcionou, ou seja, competências e habilidades que deveriam ser eficazes para o seu desenvolvimento comunicativo, que se dá tanto na própria escola quanto fora dela.

Vale ressaltar que os prejuízos de uma pedagogia inadequada da escrita realizada pela escola poderão marcar a vida do aluno para sempre, pois, quando a escola se torna ineficiente, o aluno será o produto desta ineficiência. Com base nisso, as dificuldades encontradas pelos alunos na produção escrita tornarão os textos incompreensíveis e, muitas vezes, ineficientes no que concerne à interação que se objetiva com o leitor.

Chiappini (2002, p. 18) expõe que

A interação leitor-texto se faz presente desde a origem do texto: “operar um texto, significa atuar segundo uma estratégia que inclui as previsões dos movimentos do outro”. Um texto bem-informado, entendendo-se por bem informado não apenas aquele que leva em consideração, os aspectos lingüísticos (níveis morfológico, sintático), traz em seu bojo, desde o momento inicial de sua concepção/produção, uma preocupação com o seu destinatário: “um texto postula o próprio destinatário como condição indispensável não só da sua própria capacidade comunicativa concreta, como também da própria potencialidade significativa”.

Essa interação que deve haver entre leitor-texto é um dos requisitos principais para uma boa produção textual. Quando o produtor se preocupa com seu público alvo, estará proporcionando ao leitor textos de boa qualidade. A atividade de percepção dos significados do texto deve ser enfrentada tanto pelo produtor quanto pelo leitor, pois esse último é que avaliará se a produção escrita é ou não de boa qualidade.

Nesse sentido, todos que fazem a escola devem estimular os alunos a uma prática de produção textual que resulte em uma base para que eles possam dispor de recursos lingüísticos para comunicar-se eficientemente. A partir do momento em

que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem pertencentes à escola se conscientizem de que devem fazer um investimento qualitativo em seus alunos, inculcando nestes a vontade de se expressarem, o retrato da produção escrita ganhará um novo modelo.

2.1 O estímulo à produção textual

Muitas vezes, o aluno sabe o que quer escrever, pensa no que vai dissertar no papel, mas existe uma barreira que o impede de expor seus pensamentos naquele papel, poderíamos questionar o porquê disso tudo a partir das seguintes indagações: Seria por falta de interesse do aluno? Por falta de leitura? O meio social no qual o aluno está inserido exerceria algum tipo de influência? Os pais seriam os grandes culpados? A escola juntamente com seus professores seriam, realmente, os grandes responsáveis pelo o “desastre” dos alunos? Ou seria o próprio sistema que não disponibiliza recursos e nem meios suficientes para que este processo educativo ocorra nas escolas como realmente deveria?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996, p. 4), em seu Art. 1º, dispõe que

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Assim, todos que estão envolvidos no processo educativo dos escolares devem conhecer a realidade dos alunos, o mundo no qual eles estão inseridos, com quem convivem, pois só assim saberemos trabalhar de forma coerente. Dessa forma, o aluno utilizará a sua aprendizagem adquirida na escola para a sua vida cotidiana e, com isso, valorizará uma educação que desenvolve uma prática escrita que gera resultados positivos no seu processo comunicativo.

O aluno só se sentirá estimulado a escrever, quando ele perceber que a educação a qual ele busca acontece na prática e que esta educação está lhe

prestando os devidos benefícios para a sua vivência diária. Caso contrário, não se sentirá nem um pouco interessado em escrever e, muito menos, produzir textos.

É neste momento que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem entra, motivando os alunos, mostrando a eles a importância que têm os textos em nossa vida. Deve fazer isso, através de sensibilizações, mobilizações e incentivos à leitura para que o aluno possa ter uma aquisição de conhecimento que sirva para a sua produção escrita. Ao fazer isso, todos que compõem a unidade de ensino estará envolvendo o aluno numa aprendizagem interativa em que o mesmo se sentirá motivado e produzirá textos escritos sem encontrar muitas dificuldades nesse processo. A escola deve, ainda, dar condições necessárias para que os envolvidos neste processo se sintam bem à vontade para desenvolverem suas metodologias no que diz respeito à produção textual.

Quando se consegue envolver toda a comunidade em uma educação mais abrangente, a escrita deste aluno ganhará uma grande ajuda de todos os envolvidos, possibilitando assim, uma aprendizagem coletiva. Com isso, o aluno conseguirá ter uma prática de produção textual que se tornará indispensável para a sua comunicação com outros organismos sociais. Dessa forma, a escola fará com que o aluno consiga ter uma troca de informações e conhecimentos inerentes à produção escrita que se transformará em competências hábeis para a produção textual, devido ao processo interativo no qual o mesmo se encontra.

Tudo isso levará o aluno a se comunicar com seus interactantes através de uma escrita que contemple os anseios básicos de uma interação entre leitor e produtor. A escola, por sua vez, deve fazer com que a sala de aula seja palco destas interações, que o aluno possa falar e ouvir, só assim, estará exercendo o seu papel de mediadora do conhecimento expondo seus alunos a comunicações que gerem um amadurecimento linguístico eficaz.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental - PCN (BRASIL, 2001, p. 48) relatam que

A escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes

opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir;

Quando todos que compõem os estabelecimentos de ensino assumem compromissos de realizarem uma educação de qualidade, o estímulo à produção textual fluirá naturalmente sem nenhum problema, pois todos estarão engajados em uma única causa: melhorar as relações comunicativas do aluno, para que este, ao chegar ao Ensino Médio, sinta-se mais seguro em sua expressão escrita. Com isso, o aluno ao realizar uma produção textual, perceberá o quanto a escola contribuiu ou não como mediadora para a construção do seu conhecimento. A escola deve entender que “o ensino médio é a etapa final de uma educação de caráter geral que situa o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho” (BRASIL, 2002, p. 20).

Portanto, concluindo-se essa etapa, espera-se que o educando esteja apto a realizar diversas interações a partir dos conhecimentos/competências adquiridas.

Independentemente dos benefícios que o amadurecimento do texto possa representar, seja na vida escolar, seja na inserção social, importa verificar o modo como esse alvo é perseguido. Quando o princípio de objetividade institui-se como o melhor, o mais desejável ou, eventualmente, o único possível pela ausência de outras oportunidades do escrever, corre-se o risco de prejudicar o ajustamento da língua escrita em possibilidades de uso amplas e equilibradas. O melhor escritor não é aquele que se especializou em escrever trabalhos escolares, mas o que é capaz de discernir, em cada contexto, o gênero e o tom apropriados para a sua produção.

Teberosky (2000, p. 95) afirma que

“A escrita oferece a possibilidade de reparar, corrigir, comparar a linguagem, tornando assim mais bela, mais polida; a atitude das pessoas é de apreciação estética e não só de uso instrumental ou registro técnico”.

A experiência que o sujeito possa ter também depois da aprendizagem como leitor/escritor de textos é o que determina o seu ritmo e a sua qualidade que é

percebida em diferentes níveis de produção, pelo equilíbrio e adequação da escrita aos níveis sociais a que pertença esse sujeito.

A escrita também é vista como um meio de ascensão social, devido às inúmeras possibilidades de que dispõe. Por isso, que ela se torna tanto apreciada quanto utilizada por todos que queiram se comunicar. Sabe-se, também, que um dos meios mais eficazes para que a escrita se concretize é a prática de uma leitura que sirva de subsídio para a determinação dos objetivos do aluno em uma produção textual. Com isso, tem-se uma escrita que é o resultado de uma leitura eficaz.

Tem-se o conhecimento que o aluno que não lê, não escreve. A leitura é algo imprescindível para o amadurecimento intelectual do educando, é lendo que se conhecem as mais variadas formas de vida de uma comunidade ou sociedade. Assim, a produção textual depende do conhecimento do educando adquirido através de uma boa leitura.

Cabe lembrar que não se pode escrever aleatoriamente, é preciso saber o que se escreve, para que, para quem, qual o objetivo desta escrita. Partindo desses pressupostos devem-se dar condições necessárias para que o aluno possa elaborar bons textos. Para isso, os envolvidos na educação devem dispor aos alunos todos os recursos pedagógicos necessários para uma produção escrita objetiva e nítida, principalmente acervos de leitura.

Sobre a responsabilidade das unidades de ensino na mediação de atividades com textos, Curi (1995, p. 61) diz que

[...] a escola é uma agência social da cultura escrita faz-se necessário levantar conceitos teóricos capazes de instrumentar uma análise sobre os modos do ler/escrever escolar. [...] a escola sempre se colocou como uma agência explicadora das coisas do mundo e dos textos.

Assim, percebe-se que ainda há muito o que refletir sobre o papel da escola frente à formação de leitores/produtores de textos. Contudo, vale sempre lembrar que quando a escola consegue envolver seus alunos em uma prática de escrita eficiente, ela estará exercendo sua função de educadora. Mas, para que isso possa acontecer, ela deve contemplar os anseios e desejos de seus alunos no que diz respeito às suas necessidades comunicativas para, então, fortalecer o estímulo a

produção textual. Dessa forma, a produção de textos, seria entendida pelo aluno como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento decisivo no meio social, e a escrita como sendo o processo resultante, a transcrição das ideias e pensamentos do escritor para o leitor.

Tem-se o conhecimento de que a unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua realização, é a razão do ato lingüístico. Por isso, a escola deve saber selecionar seu material pedagógico juntamente com seus professores para que os textos se tornem atrativos aos alunos e acabem motivando a todos a uma produção textual que diminua a distância que há entre os conteúdos programados pela escola, explorados através de textos, e o conhecimento do aluno.

Sobre isso, os *PCN* (BRASIL,2002, p. 36) diz que

O distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos certamente responde pelo desinteresse e até mesmo pela deserção que constatamos em nossas escolas. Conhecimentos *a priori* tendem a se perpetuar nos rituais escolares, sem passar pela crítica e reflexão dos docentes, tornando-se, desta forma, um acervo de conhecimentos quase sempre esquecidos ou que não se consegue aplicar, por se desconhecer suas relações com o real.

A partir do momento em que se diminui esse distanciamento existente entre os conteúdos aplicados pela escola e a experiência de vida possuída pelos seus alunos, a escrita destes se tornará mais fácil, pois, os alunos, ao produzirem textos, sentindo-se motivados, despertarão porque o seu aprendizado estará necessitando deles. Além de estimular seus alunos a produzirem textos coesos e coerentes, todos que fazem a educação, principalmente os docentes, deve servir de ponte para que seus discentes alcancem essa produção. O professor e os demais envolvidos neste processo devem exporem tanto a parte teórica de como produzir textos e de todos os elementos que compõem um texto quanto trabalhar a parte prática, a produção propriamente dita. Para tanto, é necessário que se compreendam as etapas em que se deve fundamentar uma produção escrita.

2.2 O entendimento da escrita como processo dividido em etapas

Para que os alunos tenham acessos aos princípios lógicos elementares da produção textual, a escola deve predispor, primeiramente, de bons livros de leitura, que levem os alunos à reflexão e ao desenvolvimento do seu senso crítico, pois produzir um texto é realizar um processo de seleção e cabe ao autor organizar, sistematizar e adequar as ideias à modalidade de texto que pretende produzir. Por isso, a seleção vocabular e o uso de nexos linguísticos deve haver, de forma coerente, para que o texto não fique desprovido de sentido. Cabe, assim, ao professor trabalhar com as ferramentas certas que atendam às necessidades de seus alunos.

Neste sentido, é preciso trabalhar a produção de textos como um processo dividido em etapas.

Por isso, no contexto escolar, os professores devem saber colocar, de forma bem clara, que a produção textual requer momentos predeterminados, determinados e pós-determinados, ou seja, um pensamento antes, durante e depois da escrita. Para que isso possa acontecer, o sujeito deve se sentir bem à vontade, disposto e bastante motivado para produzir. Partindo desses pressupostos, Antunes (2003, p. 57) expõe as seguintes etapas da produção escrita de um texto:

ETAPAS DISTINTAS E INTERCOMPLEMENTARES IMPLICADAS NA ATIVIDADE DA ESCRITA

1. PLANEJAR	2. ESCREVER	3. REESCREVER
É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:	E a etapa para o sujeito:
Ampliar seu repertório;	pôr no papel o que foi planejado;	rever o que foi escrito;
delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	realizar a tarefa motora de escrever;	confirmar se os objetivos foram cumpridos;
eleger o objetivo, a finalidade com que vai escrever;	cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos.	avaliar a continuidade temática;
escolher os critérios de ordenação das idéias, das informações;		observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos; ou entre os blocos superparagráficos
prever as condições dos possíveis leitores;		avaliar a clareza do que foi comunicado; avaliar a

		adequação do texto às condições da situação;
considerar a situação em que o texto vai circular;	enfim, essa é uma etapa intermediária, que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito.	rever a fidelidade de sua formulação lingüística às normas da sintaxe e da semântica, conforme prevê a gramática da estrutura da língua;
decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;		rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação, a ortografia e a divisão do texto em parágrafos.
estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas idéias e de suas intenções.	Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta.	

Quadro3: Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita. (ANTUNES, 2003, p. 57).

Nota-se que o processo não é apenas escrever. É, antes de tudo, um processo dividido em várias etapas. Estas, por sua vez, têm seus próprios objetivos, metas e funções específicas, tanto a fase de planejamento quanto o ato de escrever propriamente o texto, quanto, também, a fase de reescrever o que foi produzido. Com isso, a escola através de seus professores, tem um trabalho muito grande com seus alunos, pois deve mostrar a importância de cada etapa na construção de seus textos.

Sobre a importância dessas etapas, coloca-se que o planejamento, sendo a primeira etapa do processo de produção da escrita, consiste em fazer com que o aluno antes de iniciar seu trabalho de produção textual trace seus objetivos que queira alcançar, observar todos os meios possíveis em que seu texto será inserido e, enfim sentir segurança no que vai realizar. Já a etapa de escrever é, sobretudo, o momento em que tudo o que foi planejado seja colocado no papel, obedecendo, é claro todos os itens planejados pelo sujeito, portanto, é uma fase intermediária, conforme exposta por (ANTUNES 2003).

E, por último, o ato de reescrever. Nesta etapa, o sujeito tem a possibilidade de rever o que foi escrito de acordo com o seu planejamento, verificar se foi fiel a sua formulação lingüística, poderá, também, avaliar e observar se seus objetivos foram alcançados.

Quando o professor estimula seus alunos através da reescritura de seus textos, estará dando a ele uma nova oportunidade de refazer seu texto, de criar, inovar e mudar suas opiniões, ideias e pensamentos realizados naquele texto.

Prestes (2001, p. 11) afirma que

Na escola, a reescritura precisa ser incentivada em todo o processo de produção textual. Os alunos devem ser estimulados a serem mais atentos ao que escrevem, e o professor deve auxiliá-los, respeitando suas estratégias individuais de (re)escritura.

Portanto, o auxílio do professor nesse processo de (re)escrita dos textos de seus escolares viabiliza-se meios para que este possa adquirir competências qualitativas no que diz respeito ao ato de planejar o que vai escrever, o que vai produzir e o que vai reescrever. Quando essas etapas são respeitadas no processo de construção da escrita, a qualidade dos textos tende a atingir altos níveis comunicativos.

Ao ensinar seus alunos a produzir textos a partir da realização das mencionadas etapas, estará colocando em prática as competências inerentes à própria escola, exercitando os conhecimentos dos alunos adquiridos durante uma vivência de amadurecimento intelectual e linguístico.

Para os *PCN* (BRASIL, 2001, p. 21), o processo de produção textual concretiza-se

[...] quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam.

Daí, entende-se que é a produção verbal uma atividade bastante complexa e que, no processo de interação verbal, os sujeitos devem ser coerentes um com outro. Só assim, conseguirão organizar suas idéias e ter momentos significativos tanto para quem fala/escreve quanto para quem ouve/lê. Portanto, caberá aos

professores ensinarem a seus alunos que a produção de textos requer um conhecimento prévio e etapas que devem ser seguidas.

Geraldi (1997, p. 137), em suas reflexões sobre a produção de texto, diz que para produzir textos é preciso que

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Considerando-se tais pressupostos, cabe insistir que a produção de textos na sala de aula não deve ser pensada como uma atividade a ser realizada em um só momento (aula). Antes, necessita de um trabalho que considere, entre outros fatores, os conhecimentos prévios/leituras dos alunos, os objetivos estabelecidos para aquela produção, bem como a necessidade de revisão/reescritura dos textos e, é importante lembrar que é o texto o principal fundamento para que se realizem novas produções. Portanto, é preciso reconhecer que é a partir das leituras dos diferentes textos que circulam socialmente que se pode estruturar um trabalho mais adequado no que concerne à produção textual na escola.

2.3 A importância do trabalho com a diversidade textual

A escola, deve participar do convívio social e cultural do aluno e deve, ainda, proporcionar subsídios capazes de atender às necessidades básicas de produção textual de seus alunos.

Para os PCN (BRASIL, 2001, p. 32), a escola deverá organizar um conjunto de atividades que, progressivamente, possibilitem ao aluno:

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a

- múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:
 - sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
 - sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc;
 - aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;
 - analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
 - contraponto sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
 - inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
 - identificando referências intertextuais presentes no texto;
 - percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;
 - identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;
 - reafirmando sua identidade pessoal e social;
 - conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito lingüístico;
 - reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
 - usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise lingüística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

Ao realizar esse conjunto de atividades, a escola estará desenvolvendo uma educação respeitosa, que considera o contexto social no qual o aluno está inserido. Dessa forma, a linguagem adotada pela escola surtirá efeitos positivos na vida cotidiana de seus alunos. Quando a escola desenvolve as competências inerentes à

produção textual, possibilitará ao aluno um desenvolvimento linguístico cada vez melhor.

A escola que reconhece e valoriza a linguagem do aluno de acordo com o seu contexto social, com certeza terá as condições necessárias para o trabalho adequado com textos, voltados, sobretudo, para o desempenho eficiente nas diversas situações de comunicação.

Muito se tem falado sobre a importância de se trabalhar com diversos tipos de textos em sala de aula e no próprio convívio social do aluno.

Os diversos textos existentes que circulam por aí tratam de diversos assuntos, temas e cada qual com seus objetivos próprios que podem oferecer ao aluno um conhecimento de mundo muito significativo.

Bezerra (2001, p. 43) diz que

Para valorizar a seleção de textos [...] seria interessante que os professores pudessem estudá-los não exclusivamente pela tipologia clássica (narração, descrição, dissertação), mas ampliando-a e considerando tanto os textos escritos quanto os orais, os gêneros selecionados e suas especificidades.

A escola, ao ressaltar a importância do trabalho com diversos textos e, não apenas com textos de gênero narrativo, descritivo e dissertativo, desenvolverá no aluno inúmeras possibilidades de produção escrita, pois os mesmos não estarão em contato apenas com três modalidades textuais e sim com uma variedade de textos, inclusive os que se utilizam da oralidade, que atendam a todos os seus gostos. Assim, os meios de comunicação visuais, auditivos e escritos proporcionam ao aluno uma visão de mundo bem mais abrangente.

Mauro e Ivamoto (2000, p. 39) afirmam:

[...] observa-se que a escola vem priorizando o trabalho com a produção escrita, em detrimento da produção oral. Por outro lado, a escola não tem dado a atenção devida às distinções entre a modalidade oral e a modalidade escrita da língua. A atenção insuficiente que a escola vem dando a essas distinções configura a existência de uma situação peculiar na realidade do ensino da

língua, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da produção de texto.

Com base nessa constatação, reconhece-se que cada vez mais a escola tem por obrigação desenvolver uma cultura que valorize melhor a produção textual de seu alunado, pois só assim, conseguirá atingir seus objetivos de formar cidadãos com conhecimentos que possam ser utilizados a cada momento de sua vida.

É através de uma linguagem escrita significativa que o professor desenvolverá sua própria metodologia que alcance uma educação capaz de conduzir seu aluno a uma prática social escrita que atenda, realmente, a todos os envolvidos neste processo. A partir daí, para que se concretize esta educação eficiente, é preciso que o trabalho com diversos textos inicie-se, desde cedo, junto ao aluno, para que ele não venha a ter dificuldades em elaborar textos a partir de outros textos. É neste momento que a escola deve repensar os aspectos metodológicos adotados pelos professores no que diz respeito ao trabalho com vários tipos de textos.

Teberosky (2000, p. 180) diz que

[...] os alunos que não tiveram a oportunidade de especificar ou manejar a organização discursiva interna dos textos que aprenderam, ao serem apresentados a novos textos como produtos terminados, com uma estrutura discursiva demasiadamente elaborada, não conseguem compreendê-los, reproduzi-los, nem relacioná-los.

A escola, no momento de aprendizagem escrita dos alunos, deve se comprometer com o desenvolvimento inerente à produção textual para que os seus discentes tenham competência de produzir, compreender e relacionar textos a partir de outros textos.

Quando os diferentes tipos de textos são trabalhados de forma adequada pelos professores, os alunos conseguem elaborar bons novos textos. Mas, para que isso possa acontecer, é preciso que o professor saiba aplicar o texto certo na hora certa, seja ele impresso ou não.

Rosa e Neus (1999, p. 144) afirmam que

[...] na maioria das escolas as atividades com variedade de textos somente são propostas a partir do ciclo médio do primeiro grau [...]. A idéia subjacente a essa prática é que os alunos devem primeiro saber escrever, no sentido de dominar o Sistema de Notação Alfabética, pra então começar a escrever textos.

A prática de produção textual com diversos textos deve iniciar desde os primeiros anos da aprendizagem escolar do aluno, pois, só assim, chegando ao Ensino Médio ele terá competências suficientes para fazer relação entre um texto escrito pronto e o seu próprio texto.

Um outro ponto de importância na diversidade textual são os fatores sociais e cognitivos. Sobre estes fatores, Reinaldo (2001, p. 90) coloca que

A perspectiva do texto como processo tem reunido contribuições das teorias textuais, cognitivas e mais recentemente sociocognitivas com o objetivo de explicar o que acontece durante o processo de produção. De acordo com essa perspectiva, duas ordens de fatores agem paralelamente ao ato de escrever textos: os fatores sociais (representados pelas práticas da realidade social que cerca o indivíduo) e os fatores cognitivos (conhecimento do mundo, da língua e do tipo de texto).

O fator social em que está inserido o aluno exercerá uma influência muito grande no trabalho com a diversidade textual, pois o mesmo sempre colocará em primeiro plano, em sua produção textual, a sua realidade, comparando-a com o referido texto escrito. Por isso, os textos utilizados pelos professores devem ter alguma relação com a realidade do aluno. Assim, o professor deverá ter um momento prévio de escolha dos textos a serem aplicados aos alunos, este momento chama-se de planejamento. O professor deve ter um tempo que seja suficiente para planejar suas atividades que serão trabalhadas pelos seus alunos.

Já os fatores cognitivos, que dizem respeito ao conhecimento de mundo que o aluno possui, devem ser bem explorados para que ele possa desenvolver suas ideias e pensamentos através de uma linguagem escrita significativa. Este conhecimento que possui o aluno será de grande importância para o trabalho com a diversidade textual. No entanto, este conhecimento só será adquirido através da

própria vivência do aluno, de uma boa leitura e dos mecanismos adotados pela escola, dessa forma os trabalhos de produção textual se tornarão mais eficazes.

Monteiro (2004, p. 44) afirma que

[...] a escola deve adequar-se para criar programas, métodos e um ambiente tal, onde o prazer em aprender seja mais forte que os sentimentos negativos que acompanham o aluno, onde o respeito à diversidade e ao ritmo de cada um seja respeitado e avaliado para o replanejamento das ações educativas.

Ao fazer isso, a escola resgatará a auto-estima do aluno, proporcionando a ele, dentro dos fatores sociais e cognitivos, uma educação qualitativa e realista. O aluno, ao se sentir motivado e como membro do processo de ensino-aprendizagem, tornar-se-á mais propício ao trabalho com a diversidade textual, pois o seu espaço está sendo respeitado e sua realidade valorizada.

Obviamente que o incentivo da escola à produção textual dos seus alunos será eficiente quando os professores também se sentirem motivados e estimulados a fazer parte deste processo. Na escola, os professores ainda utilizam-se de métodos que não condizem com o novo modelo educacional proposto pelos *PCN* (1997). De acordo com isso, na própria escola, ainda, não houve grandes mudanças no que se refere ao trabalho com a diversidade textual junto a seus alunos.

De acordo com Jean-Pierre Benichou (apud BARBOSA, 1992, p. 40), a escola ainda não se deu conta das seguintes mudanças:

- 1) da importância da leitura na vida cotidiana do trabalho e do lazer;
- 2) da variedade de situações de uso da escrita instituída pelo mundo contemporâneo;
- 3) do que fazemos quando lemos;
- 4) do papel da intencionalidade do leitor nos usos que faz do impresso.

Contudo, sabe-se que é de todos que fazem parte da escola a grande responsabilidade de formar leitores e produtores de textos. Obviamente a

experiência que o sujeito possa ter também depois da aprendizagem como leitor/escritor de textos variados é o que determina o ritmo e a qualidade dessa evolução, percebida em diferentes níveis de produção, pelo equilíbrio e adequação da escrita aos níveis sociais a quem pertencem os sujeitos.

Como vimos no presente capítulo, a escola e o desenvolvimento da escrita: implicações pedagógicas, o trabalho voltado para a prática de produção de textos escritos, mostraram-se insuficientes, pois, as implicações pedagógicas que compete a cada responsável para que este processo ocorra, ainda, são indesejáveis. Isto se deve, pelo fato, dos envolvidos neste processo, não assumirem o seu papel na participação efetiva de construção da aprendizagem, voltada para o trabalho escrito. Os estímulos para que esta produção escrita apareça deve partir de um planejamento consistente, voltado especificamente, para esta finalidade. Deve-se, compreender que, para a efetivação da prática escrita, todo um processo precisa ser construído, não se inicia isso sem um estudo antes e, muito menos sem objetivos e metas que devem ser atingidas. Portanto, será preciso planejar, seguir e realizar todas as etapas do processo destinado a produção textual escrita.

No próximo capítulo, aprofundaremos a reflexão do trabalho voltado para a produção textual escrita, com pressupostos teóricos voltados para a temática nos contextos de ensino público municipal em turma de 9º ano do ensino fundamental II, refletindo e contrapondo sobre esta prática.

CAPÍTULO III

A PRODUÇÃO TEXTUAL NOS CONTEXTOS DE ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL EM TURMA DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II: reflexões e contraposições

Uma das primeiras reflexões que poderíamos fazer é sobre a situação em que nossos alunos se encontram atualmente. Em primeiro lugar, como aponta Back (1987, p. 9) sobre o problema e as causas do fracasso do ensino de Português, a queixa é generalizada entre todos os professores:

Os alunos não sabem ler, não sabem escrever, não sabem escutar e não sabem falar. Mas, o que se torna pior ainda é que eles detestam leitura, têm ódio de redação e não têm coragem nem capacidade de expor um assunto aos colegas em sala de aula.

Diante dessa realidade está o trabalho docente perante esses alunos. Os mesmos enfrentam uma dura realidade de ensinar a quem não quer aprender. Fazer com que os alunos tenham gosto pela leitura e, conseqüentemente, pela escrita se torna cada vez mais difícil, pois o trabalho com a linguagem não interessa muito os jovens que se encontram em sala de aula. A falta desta habilidade, a de saber ler e escrever, fará uma falta enorme ao aluno quando o mesmo necessitará dela. Isso ocorre já na fase adulta em que o mesmo, em muitas das vezes, abandonou a escola. Mas, esta afirmação de Back (1987), merece uma pausa para reflexão. Até que ponto eu posso afirmar isso sobre os discentes? Será se eles, realmente, não sabem ler, escrever, não sabem interagir? Ou as nossas práticas de ensino não estão condizentes com os nossos alunos? Talvez, devemos repensar nossas atitudes de ensino para esses jovens que já nasceram em um mundo moderno e tecnológico.

Tecer uma reflexão sobre a produção textual em uma série final de ensino do fundamental II nos faz repensar nossas práticas em sala de aula que envolvem

questões de escrita. Para Matencio (1994, p. 15) as discussões que são muito comuns nos encontros de formação de professores "é a relação entre o ensino de leitura e escrita na escola e o desenvolvimento dos aprendizes após toda a etapa de escolarização". Os professores percebem que a cada ano que se passa a identidade do aprender está cada vez mais na teoria, ou seja, na prática aparece apenas a parte quantitativa do ensino enquanto que a parte qualitativa fica apenas na teoria.

Os níveis de letramento dos educandos estão cada vez mais baixo. Os culpados são muitos. Mas, parece que é melhor apontar o culpado do que mostrar a solução. Os educandos não conseguem chegar a uma compreensão de um texto que seja plausível de entendimento, mesmo estando cursando a última série do fundamental II.

A esse respeito Kleiman (2002, p. 13) apresenta-nos a importância do conhecimento prévio da leitura para produção de textos escritos.

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

Diante do que coloca a autora, nós, professores trabalhamos com os alunos com a pressuposição de que os mesmos tenham esse conhecimento prévio. Mas, o que se vê não é bem assim. Os alunos tem contato com diversos tipos de textos/gêneros, principalmente, os midiáticos. No entanto, ele não consegue realizar esta interação dos diversos níveis de conhecimento colocada pela autora. Como não consegue, a compreensão do texto fica apenas no plano superficial/horizontal.

Partindo desta reflexão, vale colocar em discussão a função esperada da escola e dos seus educadores: oferecer aos seus alunos meios/caminhos para que eles pudessem aprender, de forma consciente e consistente, os mecanismos de apropriação de conhecimentos, bem como possibilitar que os alunos atuassem

criticamente em seu espaço social, só assim teríamos realmente sujeitos com direito à palavra (MATENCIO, 1994).

Escrever um texto parece, para muitos, uma tarefa árdua... Concepção esta que, caso não seja aprimorada, acaba se tornando um estigma e, conseqüentemente, um entrave para o emissor no decorrer de sua trajetória cotidiana. O fato é que o ato da escrita requer do emissor determinadas habilidades que envolvem conhecimentos de forma específica.

Em uma primeira instância, reportamo-nos à ideia de que todo discurso tem um fim em si mesmo, ou seja, perfaz-se de uma intenção que se caracteriza de acordo com os objetivos que se deseja alcançar com a mensagem ora transmitida. Intenções essas materializadas sob a forma de um texto informativo, instrutivo, persuasivo, humorístico, didático, dentre outros. Desta feita, torna-se imprescindível que o emissor parta deste princípio: o que se busca mediante o trabalho com a linguagem?

Um texto se constrói a partir da combinação perfeita entre as palavras, conseqüentemente dispostas em frases, períodos subsequentes e, por fim, manifestadas em parágrafos formados por um todo coeso, claro e coerente. Outro aspecto que se evidencia é o fato de que constantemente o emissor precisa fazer uma releitura de sua produção, pois, no momento em que está redigindo não se atém para possíveis falhas que porventura incidam diretamente na qualidade da mensagem. Ao realizar tal procedimento, ele poderá acrescentar e/ou suprimir elementos, contribuindo assim para o aprimoramento da performance discursiva.

Para Kock e Elias (2012, p. 13):

O texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal coprodução se realiza.

No que diz respeito ao texto escrito, esta coprodução leva em conta o destinatário do texto. Ou seja, o escritor dialoga com um determinado tipo de leitor que ele imagina. Com isso, ao realizar esse processo interacional o escritor terá uma liberdade maior, pois o leitor do texto não se encontra presente.

Para que o aluno tenha capacidade de produção de textos escritos, caberá "ao professor conscientizar o aluno das peculiaridades da situação de produção escrita e das exigências e recursos que lhe são próprios" (KOCK e ELIAS, 2012). Terá, ainda, que convencer o aluno da importância que tem os textos escritos em sua vida cotidiana.

Os envolvidos nesse processo de escrita devem compreender que "a vida está dentro e fora da escola! E (...) o aprendizado do aluno fora dos limites da instituição escolar lhe é muito mais motivador, pois a linguagem da escola nem sempre é a do aluno" (KOCK e ELIAS, 2012).

A esse respeito, professores, devem repensar suas práticas de ensino que sejam condizentes com a realidade de seus alunos. De nada adianta tentar inserir na cabeça do aluno algo que ele, em sua maturidade linguística, incompreensível, conhecimentos fora de sua realidade. Acredito, que, se os planos de aulas não contemplam objetivos claros e específicos em relação a essa temática, o resultado esperado será insatisfatório.

Tornar o ambiente escolar e, por ventura, as aulas de Língua Portuguesa prazerosa será o grande desafio de todos que fazem a educação acontecer em nosso país. A realidade que vemos atualmente em nosso sistema educacional muitas salas de aula é simplesmente um faz de conta. O professor precisa intervir na aprendizagem de seus alunos de forma à acrescentar algo que venha a contribuir para na qualidade do ensino e, não apenas em termos quantitativos.

A esse respeito Back (1987, p. 12) expõe muito bem sobre os danos causados com tudo isso.

A consequência é que muitas coisas no Brasil se fazem para efeitos estáticos, para "inglês ver", com graves prejuízos para a Nação e os indivíduos. Constroem-se escolas como palácios de mármore, mas descuida-se do essencial: bibliotecas e laboratórios. No ensino, os planos e as realizações ficam no papel. Corrompe-se a mentalidade dos professores e dos alunos. Pois importante é que o aluno faça boa prova, é "documento" de que aprendeu; não se leva em conta a aquisição de comportamentos e de habilidades. (...) Os alunos papagueiam definições, listas e regras, mas não aprendem a tomar atitudes.

Essa é a verdade encontrada em muitas escolas brasileiras. Em primeiro lugar, as políticas educacionais são muito ineficazes em relação ao seu objetivo maior que é o ensino de qualidade. Um exemplo disso é o programa "Mais Educação" implantado nas escolas públicas de muitos municípios brasileiros. Este programa tem a proposta de uma educação integral. Mas, na prática é muito diferente, o governo não observou a realidade das escolas ao implantá-lo. E, as mesmas não tiveram informação adequada sobre o seu funcionamento, apenas fizeram a adesão pensando que o governo daria toda a infraestrutura necessária para seu funcionamento, o que se vê na realidade é totalmente diferente. Pois, o programa está servindo apenas para as promessas de campanhas dos políticos locais para empregar seus correligionários. Isso demonstra o descaso com a educação básica em nosso país.

O cerne principal, que é um ensino de qualidade, a aquisição do conhecimento e uma aprendizagem significativa fica em segundo plano em situações como estas, de total falta de compromisso com a formação de cidadãos.

Em meio a tudo isso encontram-se os professores e alunos, de um lado àqueles que deveriam ser os responsáveis a levarem seus alunos à reflexão, encontram-se de mãos atadas, pois necessitam do emprego para seu sustento. E, do outro lado, os alunos que parecem uma boia no meio do oceano sem direção alguma.

Realizar práticas eficazes de ensino no cenário atual em que nos encontramos se torna quase impossível. Mas, o ensino de Língua Portuguesa na escola deve ser resultado da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino.

O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento¹. O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento². Para

¹ Objeto de conhecimento é tudo o que, sendo observável pelo sujeito, torna-se foco de seu esforço de conhecer.

² A relação entre os elementos dessa tríade é tratada com maior profundidade no documento de Introdução ao Parâmetros Curriculares Nacionais.

que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno. (PCN, 2001, p. 29)

Temos que ter em mente que o professor é o principal ator (entre outros) na configuração de processos de ensino e aprendizagem, por isso ele é considerado um profissional que reflete criticamente sobre a prática cotidiana a fim de compreender as características específicas daqueles processos, bem como sobre o contexto em que o ensino tem lugar para que possa, assim, facilitar o desenvolvimento autônomo e emancipador dos participantes do processo educativo.

O conhecimento deve ser adquirido através de uma constante ação-reflexão-ação por parte dos envolvidos neste processo. Ou seja, os alunos não vão aprender os conteúdos escolares pelo simples fato de serem expostos a eles. A função do professor deve emergir de forma reflexiva ao aluno, pois as práticas pedagógicas inovadoras que apresenta em diversas situações de ensino em que coloca o ato da correção como não sendo necessária. Pelo contrário, ela é de suma importância, desde que seja informativa. A questão é que, para decidir quando e qual correção é informativa, deve-se poder interpretar o erro - para isso exige-se conhecimento apropriado que na maioria das vezes nem sempre está disponível.

A partir da reflexão é que podem surgir os processos de significação visando ampliar sua compreensão e atuação frente ao ato complexo da docência. Há algo que antecede a ação docente, há algo que acontece durante a ação docente e há algo que acontece quando se reflete sobre a ação docente já realizada. Através desta tríade, é que ampliamos nosso entendimento sobre a ação docente realizada e projetamos ações futuras. Por isso, não basta apenas ter o domínio do conteúdo e de algumas técnicas pedagógicas, é preciso ir além. No entanto, esta visão simplista da prática docente ainda parece ser hegemônica para a maioria dos professores.

Supomos que os professores precisam construir práticas qualitativas diferentes, pois só assim, focando em atitudes e maneiras diferenciadas para que a escola possa ser renovada. Temos a convicção que através da reflexão, individual e coletiva, sobre a prática docente será possível chegarmos a esse saber qualitativamente diferente, pois reconhecemos o professor como a figura central no processo educativo, mas estendemos esta responsabilidade de aprendizado

também às instituições, seus demais atores e gestores, recomendando empenharem seu esforço, entusiasmo e criatividade e participarem ativamente do processo educativo. Dessa forma, vemos a escola como um local de permanente aprendizagem de todos os atores em contínua interação produtiva.

Mas, contradições existem entre o discurso que é feito sobre a escola e a prática escolar.

Embora a escola valorize a palavra escrita, pois a leitura é vista como a forma ideal para que o aluno reconstrua seus conhecimentos prévios e a produção escrita como momento para que aprenda a falar sobre os novos conhecimentos, não chega a trabalhar especificamente com essas práticas. Muitas das abordagens escolares derivam de concepção de ensino e aprendizagem da palavra escrita que reduzem esse processo à alfabetização: a escola transmite uma concepção de que a escrita é transcrição da oralidade (MATENCIO, 1994, p. 16).

Essas contradições devem ser gerenciadas para que não confunda o processo de ensino/aprendizagem do aluno. Ele deve ter a compreensão clara sobre a importância da leitura e da escrita em seu cotidiano. Quando o ambiente institucional em que o aluno está inserido não consegue distinguir os conceitos inerentes a esses dois processos, o trabalho inerente as práticas de leitura e escrita tornam-se vazias, desprovidas de sentidos.

Para Garcez (1998, p, 23), as pesquisas em relação as mudanças no conceito de escrita

[...] têm provocado alterações nas propostas educacionais, que passam a considerá-la de forma mais abrangente. A própria noção de alfabetização passou por muitas transformações e cedeu seu lugar privilegiando na pesquisa às questões que englobam experiências anteriores ao domínio desse objeto, o seu lugar sociocultural, a produção espontânea, e não mais a simples decodificação e a reprodução de textos. O interesse ampliou-se para alcançar também a continuidade do processo de ensino/aprendizagem de leitura/escrita e a produção de textos em diversos contextos.

Valorizar a produção textual dos alunos em diversos contextos é proporcionar uma aprendizagem que contemple não somente o ambiente escolar, e sim, a um aprendizado coerente de acordo com suas necessidades diárias no convívio social.

As práticas de leitura e escrita não estão desvinculadas, devem ser inseridas paulatinamente ao convívio social dos discentes. Eles têm que serem inseridos neste convívio de forma imperceptível, para que, mais adiante, de forma natural, os resultados possam aparecer e se tornarem perceptíveis. Para isso, os docentes não devem querer ver seus resultados de práticas de leitura e escrita trabalhados junto aos discentes de forma imediatista. Esses resultados só aparecerão quando essas práticas se tornarem necessárias à vida dos discentes.

Por que estou dizendo isso? Disserto sobre esta questão, porque muitos professores querem que seus alunos tenham competências linguísticas e domínio da escrita na série/ano que o mesmo se encontra. Pensando por este lado, o professor tem todo o direito de exigir que seus alunos tenham essas habilidades de leitura e escrita. Mas, deve-se ter um olhar crítico e, ao mesmo tempo, coerente com sua realidade. Se o aluno não aprendeu na série/ano anterior, é função do professor mesmo não sendo pertinente à série/ano que o aprendiz se encontra, traçar estratégias que venham a suprir esta deficiência que o aluno venha a ter.

Em relação a estas afirmações Matencio (1994, p. 17) no diz que

Reflexões contemporâneas afirmam [...] que a construção de sentidos, seja pela fala, escrita ou leitura, está diretamente relacionada às atividades discursivas e às práticas sociais às quais os sujeitos têm acesso ao longo de seu processo de sociabilização.

O processo de sociabilização não deve ser negado pelos envolvidos na tarefa de educar. O incentivo a uma diversidade de leituras fará com que desperte no aprendiz o desejo do conhecimento. E, quando isto acontece a fala e a escrita serão apenas o resultado desse desejo. O professor será àquele que alimentará esse desejo do aluno através de práticas docentes inovadoras e eficientes. O espaço da sala de aula será o palco principal desta fonte inesgotável do

conhecimento que acontecerá através das inúmeras interações entre professor/aluno e entre aluno/aluno.

Diante do que foi exposto, neste capítulo, a intervenção no processo de ensino e aprendizagem torna-se necessária. Com isso, próximo capítulo, trataremos do processo interventivo.

CAPÍTULO IV

O PROCESSO DE INTERVENÇÃO

4.1. Essência da pesquisa

A apresentação da pesquisa a seguir está situada na área de Linguagens e Letramentos, tem como a Produção Textual Escrita, está inserida no campo das pesquisas de base *qualitativa, exploratória e aplicada*. Os estudos voltados para esta parte qualitativa contribuem ao processo de mudança de um dado grupo e possibilita um nível de profundidade e o entendimento das peculiaridades de comportamento dos indivíduos (DIEJL e TATIM, 2004, p. 52).

Esta é a razão da escolha desse tipo de pesquisa, pois acreditamos que a academia tem por objetivo promover mudanças no cenário educacional brasileiro, propiciando um ensino que possa atender as reais necessidades dos discentes no que se refere ler/escrever. Não podemos esquecer da parte quantitativa, ela é responsável por uma análise mais consistente dos dados coletados.

No que diz respeito a pesquisa exploratória, ela tem como objetivo oferecer uma maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (DIEHL e TATIM, 2004, p. 53). Na pesquisa realizada, um dos objetivos é justamente discutir o tema sobre a Produção Escrita dos alunos. Para isso, as teorias foram fundamentais para a reflexão, bem como à coleta de dados em campo, com isso foi possível comparar as situações de ensino e de aprendizagem com o intuito de encontrar soluções para os problemas encontrados/diagnosticados.

A pesquisa aplicada possibilita uma aquisição de conhecimentos para uma possível intervenção. E, tem como motivação oferecer ao pesquisador a necessidade de produzir conhecimento para aplicação dos resultados obtidos, portanto a contribuição para fins práticos, que visa à solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade (VILAÇA 2010, p. 64). Sendo assim, justifica-se o caráter prático dessa pesquisa, que conduziu à realização de um processo interventivo envolvendo os sujeitos pesquisados. Teorias já existentes atreladas a novos conhecimentos, técnicas de ensino e ao contexto propiciaram resultados imediatos, respondendo às questões elencadas.

4.2. Cenário e sujeitos envolvidos

O cenário da pesquisa foram duas escolas públicas municipais e os sujeitos envolvidos alunos de turma de 9º ano do Ensino Fundamental II. A participação dos sujeitos envolvidos e a possibilidade de aplicar esta pesquisa em um ambiente real, contribuiu de forma considerável para o seu êxito, os resultados obtidos foram consideráveis, tanto do ponto de vista conceitual, como experimental.

4.2.1. Conhecendo as escolas pesquisadas

Na introdução dessa dissertação, já foram apresentados os motivos da escolha das escolas campo de pesquisa, porém faz-se necessário descrever um pouco mais sobre essas instituições, que são conhecidas no cenário educacional por ser as maiores instituições de ensino dos seus municípios. Além disso, as escolas apresentam significativas evoluções nos quadros docentes. As duas instituições possuem docentes atuando em sua própria área de formação, mas a ocupação de outros empregos e a rotatividade desses profissionais, de certa forma, prejudica o ensino e aprendizado dos discentes.

Intuindo-se a exposição das principais dificuldades apresentadas pelos alunos na produção de textos, considerando-se o trabalho didático-pedagógico que norteia essa atividade dentro dos contextos de ensino público, realizou-se uma pesquisa de campo, utilizando-se questionários aplicados aos professores e alunos do Ensino Fundamental II.

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas da rede pública, ambas municipais. Uma, Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Manoel Viana dos Santos, localizada na cidade de Belém do Brejo do Cruz-PB, que passará a ser chamada EMV (Escola Manoel Viana) e outra, a Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Plácido Francisco Saraiva Leão, da cidade de São José do Brejo do Cruz-PB, doravante EPF (Escola Plácido Francisco).

A EMV atende a uma clientela de 568 alunos, com faixa etária entre 4 a 60 anos. Essa diferença etária ocorre devido a instituição atender o Ensino Fundamental I e a EJA (Educação de Jovens e Adultos). O primeiro segmento, fundamental I, atende a 175 escolares, no segundo, composto pelo Fundamental II

a uma clientela de 338 e no segmento de EJA, 55 alunos. Todos estão distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. A estrutura física melhorou bastante, tendo passado por algumas reformas: possui 13 salas de aula, 01 diretoria, 01 secretaria, 01 sala de professores, 01 cozinha, 01 almoxarifado, 11 banheiros, 01 biblioteca, 01 auditório, 01 refeitório, quadra de esportes coberta e pátio. Em relação aos recursos humanos, tem uma situação bem melhor do que tempos atrás. A escola possui o seguinte quadro funcional: 01 Diretora Geral, 02 Diretores Adjuntos, 03 supervisores Pedagógicos, 03 secretários Escolares, O corpo docente é formado por 34 professores, 08 Auxiliares de Serviço, 03 Merendeiras, 02 Vigilantes, 05 Monitores do Programa Mais Educação e 01 Professora Comunitária.

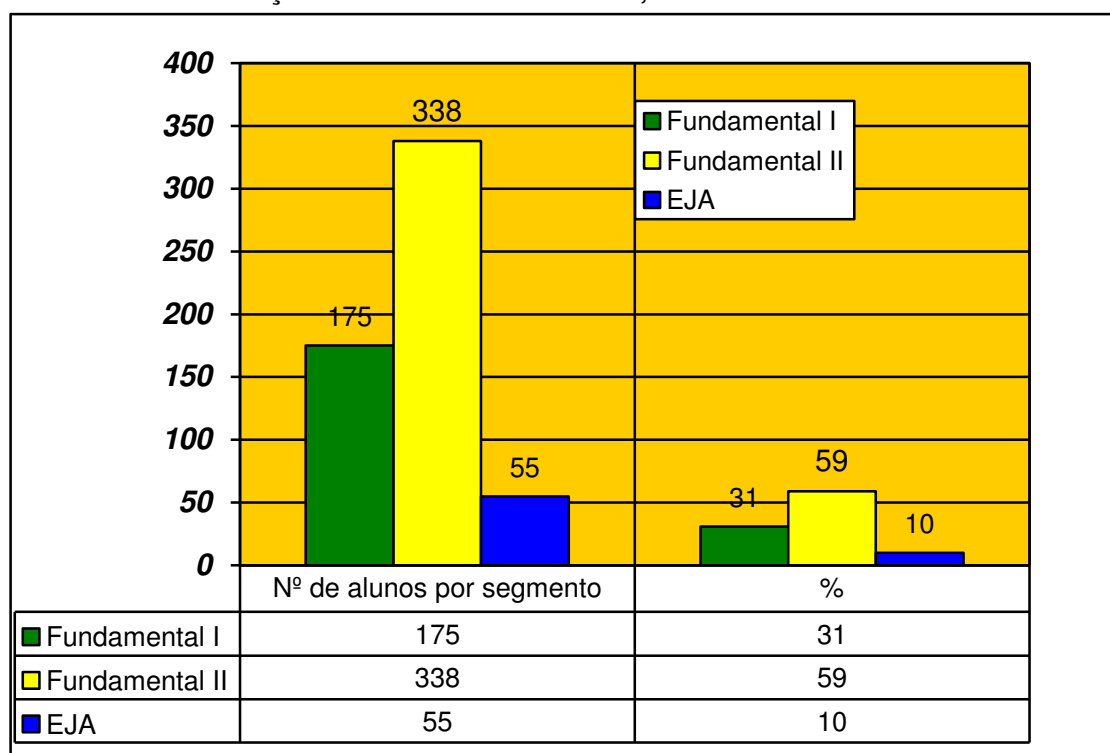
A referida instituição de ensino, nos turnos citados acima, apresenta uma quantidade de alunos nos turnos matutino e vespertino de 287 e 226, respectivamente, já o turno noturno, 55 discentes com matrícula ativa, ou seja, que estão frequentando a sala de aula. Devido a essa grande discrepância que há entre os turnos diurno e o noturno, os dados sobre evasão/desistência aparecem de forma bastante acentuada no turno noturno. O que causa essa diferença exorbitante é o número de matrícula no segmento da EJA (Educação de Jovens e Adultos), já que este segmento exige um número significativo de alunos por turma para que o mesmo possa funcionar. Mas, infelizmente, a frequência dos discentes não corresponde ao esperado. Com isso, a evasão e a desistência acaba prejudicando a escola no final do ano com os índices altíssimos nestas modalidades.

Outro ponto que merece destaque é a escolha da maioria dos alunos pela turno matutino. Ao observar essa preferência, percebemos que inúmeros fatores corroboram para essa escolha. As condições climáticas são uma delas, a outra é o funcionamento do Programa Mais Educação, pois os alunos que estudam neste período almoçam na própria escola. Com isso, eles acabam permanecendo para a realização de outras atividades, principalmente, a prática esportiva.

A clientela atendida pela escola, aproximadamente 30% é oriunda da zona rural, enquanto que em sua maioria, 70% é advinda da zona urbana. Dentre a clientela estudantil atendida, presenciamos vários níveis socioeconômicos e culturais da população local, advindas de famílias com baixo nível de instrução, com renda inferior a (1) um salário mínimo constituídos em sua maioria por agricultores, pescadores ou sem uma profissão definida, sobrevivendo de programas sociais oferecidos pelo Governo Federal, e ainda, de famílias, onde o pai foi buscar

condições de sobrevivência no sul, sudeste e centro-oeste do país. Para muitos desses estudantes, a escola é o único lugar de acesso à informação, à cultura e à tecnologia, o que leva a gestão, a equipe pedagógica e os professores a investirem em projetos didáticos de leitura e escrita, feiras do conhecimento e de leitura, atividades culturais e esportivas, reforço escolar e preparação para as avaliações externas, como a PROVINHA e a PROVA BRASIL.

GRÁFICO 1: Distribuição do Ensino Fundamental I, II e EJA da EMV



Fonte: Arquivo da escola pesquisada

Os anos do ensino fundamental II do turno matutino iniciam em linha decrescente. Pois, existe uma grande diferença do número de alunos que frequentam o 6º ano (58) para os que terminam esse segmento, 9º ano (33) alunos. A porcentagem de alunos começa a decrescer já no 7º ano (49), continua no 8º ano (36) e termina no 9º ano com 33 alunos.

O turno vespertino, apresenta resultados ainda piores do que o matutino. Inicia com 61 alunos no 6º ano e termina com 29 discentes. Ao analisar com mais detalhes os resultados, percebemos que, praticamente, 50% dos alunos não conseguem chegar ao 9º ano em ambos os turnos.

Encontrar respostas para essa diferença não é tarefa fácil. Mas, refletir sobre essa questão é necessário. Não podemos e não devemos fechar nossos olhos para

esta realidade. Ela está presente em nossas escolas e temos que fazer algo para transformar esse quadro. Para que isso seja possível, temos que intervir em nossas próprias práticas pedagógicas de ensino. Não podemos admitir que apenas 50% dos nossos alunos terminem essa fase do Ensino Fundamental II. Questões devem ser levantadas, tais como: Por que esses alunos desistem? Por que eles ficam reprovados? Qual o motivo do abono escolar? Que tipos de possibilidades estão sendo oferecidas aos alunos com um rendimento escolar inferior aos demais?

De acordo com os PCN (2001, p. 51)

O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe, isto é, a intervenção pedagógica deve-se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem, para se constituir verdadeira ajuda educativa. O conhecimento é resultado de um complexo e intrincado processo de modificação, reorganização e construção, utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares.

Conhecer que tipo de habilidade o discente domina é de suma importância para a intervenção pedagógica. O professor tem que disponibilizar aos seus alunos a possibilidade de aprender o que ele necessita naquele momento, seja o conhecimento específico daquele ano ou não. Se o aluno não adquiriu as suas habilidades e competências no ano que deveria, a intervenção do professor se faz necessária para suprir esta lacuna.

A aproximação do professor para com seus alunos é de suma importância neste processo de intervenção. Só assim, ele perceberá e compreenderá as reais dificuldades que possuem seus alunos.

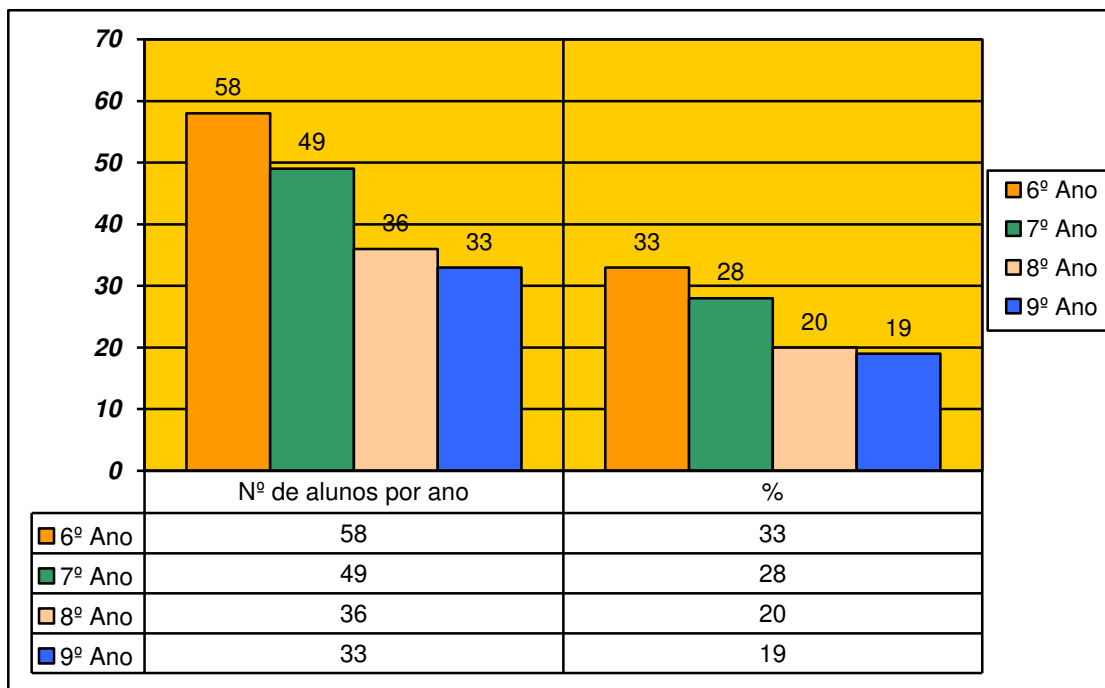
Segundo CALKINS (1989, p. 176)

É a coisa mais natural do mundo que um professor fique ao lado de um aluno, enquanto este trabalha, para a observação do que o aluno faz e não faz, com o material oferecido. Ainda assim, a maioria dos professores é mais capaz de focalizar sua atenção sobre os produtos escritos finais do que sobre os processos de sua produção.

Observar os alunos nos processos de produção de seus textos ou de suas atividades torna-se mais importante do que apenas focalizar apenas o produto acabado. Para isso, o tempo dedicado a essa observação torna-se importante para as futuras intervenções que venham ocorrerem.

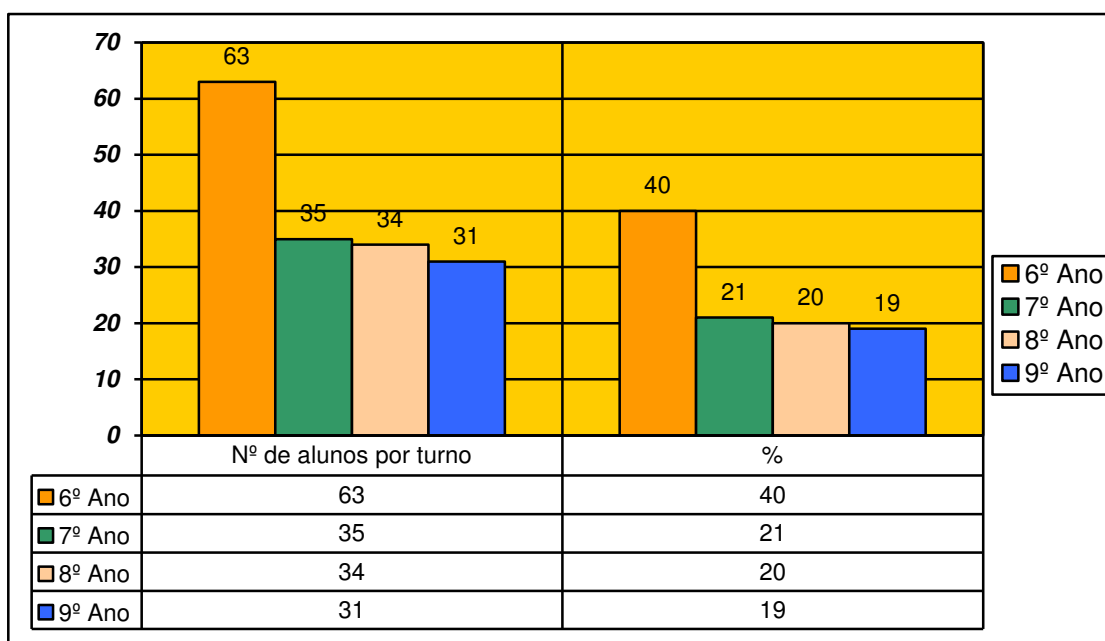
A distribuição por ano e turno está representada nos gráficos 2,3 e 4:

GRÁFICO 2: Distribuição dos anos do Turno matutino composto por 176 alunos

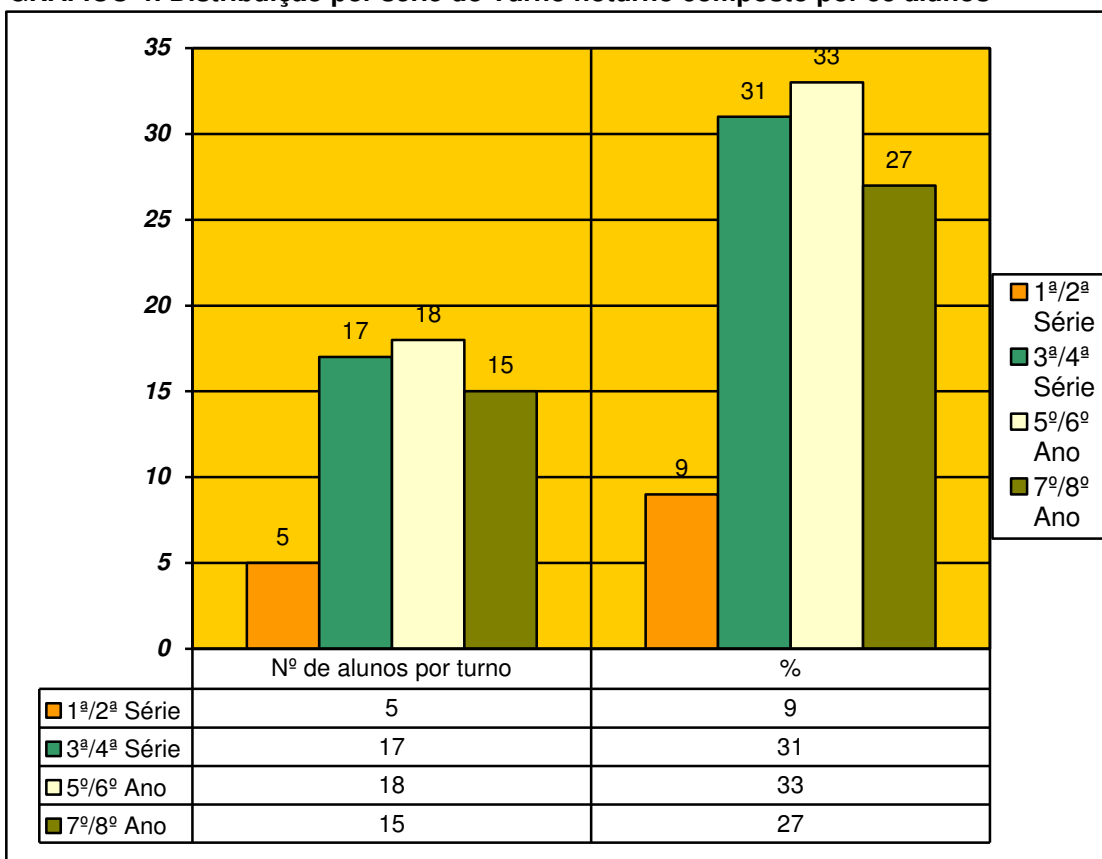


Fonte: Arquivo da escola pesquisada

GRÁFICO 3: Distribuição por série do Turno vespertino composto por 163 alunos



Fonte: Arquivo da escola pesquisada

GRÁFICO 4: Distribuição por série do Turno noturno composto por 55 alunos

Fonte: Arquivo da escola pesquisada

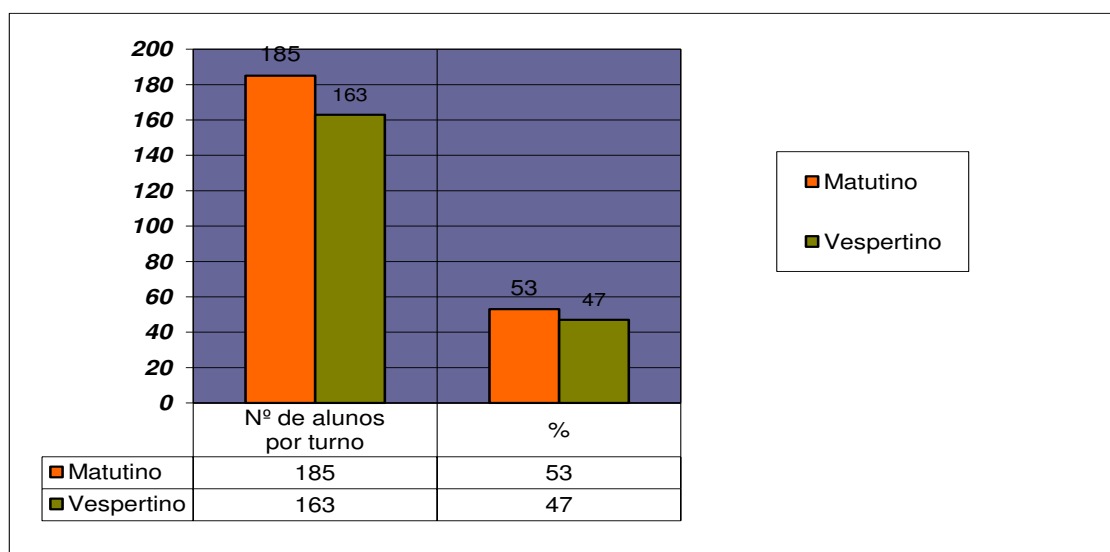
Considerando os dados da Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Plácido Francisco Saraiva Leão (EPF), a mesma atende a uma clientela de 348 alunos, com faixa etária entre 4 a 33 anos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. A estrutura física da escola desde a sua criação, em 25 de novembro de 1997, já passou por várias reformas e ampliações. Atualmente, com uma área de 3.333m², está assim compartimentada: possui 10 salas de aulas, 01 diretoria, 01 secretaria, 01 sala de professores, 01 cozinha, 01 sala de vídeo, 01 sala de informática, 10 banheiros para os alunos, 04 banheiros para funcionários, 01 dispensa para merenda escolar, 01 dispensa para arquivos, 01 área de lazer, 01 depósito e pátio. No que diz respeito aos recursos humanos, a instituição possui em seu quadro funcional: 01 diretor, 01 vice-diretora, 02 supervisoras, 02 secretários escolares, 16 professores, 06 auxiliares de serviços gerais, 04 merendeiras, 02 vigilantes, 02 porteiros, 02 digitadores e 04 monitores do Mais Educação.

No turno matutino, a instituição atende a 185 discentes e no período vespertino 163 alunos. No período matutino atende o segmento da Educação Infantil e fundamental I, o vespertino é destinado apenas ao fundamental II. A escola

está localizada no centro da cidade, atendendo boa parte da comunidade, que envolve todas as classes sociais existentes no município. A sobrevivência de boa parte das famílias que tem filhos na instituição educacional é proveniente do trabalho da agricultura e da pecuária, a maioria das famílias tem renda per capita menos de um salário mínimo por mês. A maioria dos alunos são filhos de pais com pouca escolaridade e alguns são obrigados a ajudarem nos afazeres domésticos. Devido a renda família ser muito baixa, muitos pais e filhos, quando terminam o ensino médio, são obrigados a procurar melhores condições de sobrevivência em outras regiões do país, tais como: sul, sudeste e centro-oeste. Outra renda dessas famílias são os programas do Governo Federal, como o Bolsa Família.

Estudar, para a maioria dos alunos, é visto como uma oportunidade de se vencer na vida, de ter uma profissão digna para sobreviver.

GRÁFICO 5: Distribuição do Ensino Fundamental I e II da EPF



Fonte: Arquivo da escola pesquisada

As matrículas dos alunos do Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, iniciam com 60 alunos e terminam com 30. Quando os alunos chegam no 6º ano do fundamental II, se deparam com uma realidade totalmente diferente daquela que os mesmos conviviam. Ao invés de terem apenas uma professora, pois, na maioria das turmas do fundamental I prevalecem o profissional do sexo feminino, quando eles chegam no ensino fundamental II tem 10 professores de matérias diferentes, cada qual com sua metodologia de ensino, com aulas de 45 minutos cada um. Diante deste universo está presente aquele aluno, que por sua vez não aprendeu a ler e muito menos a escrever direito. As queixas dos professores são muitas: alunos

atrasados, não sabem ler, escrever, mal comportados e indisciplinados. Nesta série, deve-se ter uma atenção maior para estes educandos. Temos que ter um olhar crítico e acolhedor para esta nova fase em que os mesmos se encontram. Não podemos e não devemos colocar a culpa no outro colega professor anterior, temos que enxergar o aprendiz que está em nossa frente, percebermos que tudo é novo para eles(as). E o novo, as vezes, assusta, nos deixa mais nervosos e, porquê não indisciplinados?

Saber lidar com toda esta situação não é tarefa fácil, mas, sim desafiadora. Ensinar não é tarefa fácil, mas deve ser um momento prazeroso e, acima de tudo, feito com muito amor.

Percebemos, que ao chegar no 7º ano, apenas 32 discentes avançaram. Muitos daqueles alunos, ditos trabalhosos e indisciplinados não conseguiram ter êxito para este ano de ensino. Será se estes alunos que ficaram para trás foram, realmente, os trabalhosos e indisciplinados? O meu trabalho, como professor, mediador de conhecimento, não atingiram estes alunos por quê? Afinal, por que estes alunos não avançaram junto com os demais? Fazer estas reflexões é de suma importância para todos nós que trabalhamos com o ensino. O professor deve sempre estar atento e observar seu aluno. Demonstrar a eles que você se preocupa com a aprendizagem deles. Muitas das vezes estes alunos ficam retidos por mínimos de décimos. Não estou, aqui, defendendo que se passe o aluno sem ter aprendido as competências básicas que deveria dominar no ano que se encontra. Pelo contrário, defendo que devemos repensar nossas práticas de ensino e aprendizagem para com estes tipos de alunos, que não dominam estas competências inerentes ao ano em que se está estudando. Uma maneira simples e, que surte efeito, é o professor não se preocupa apenas em ministrar conteúdos e mais conteúdos, e, sim ensinar o que o aluno está necessitando aprender naquele momento, só assim, conseguiríamos sanar algumas lacunas existentes no ensino e aprendizado dos alunos.

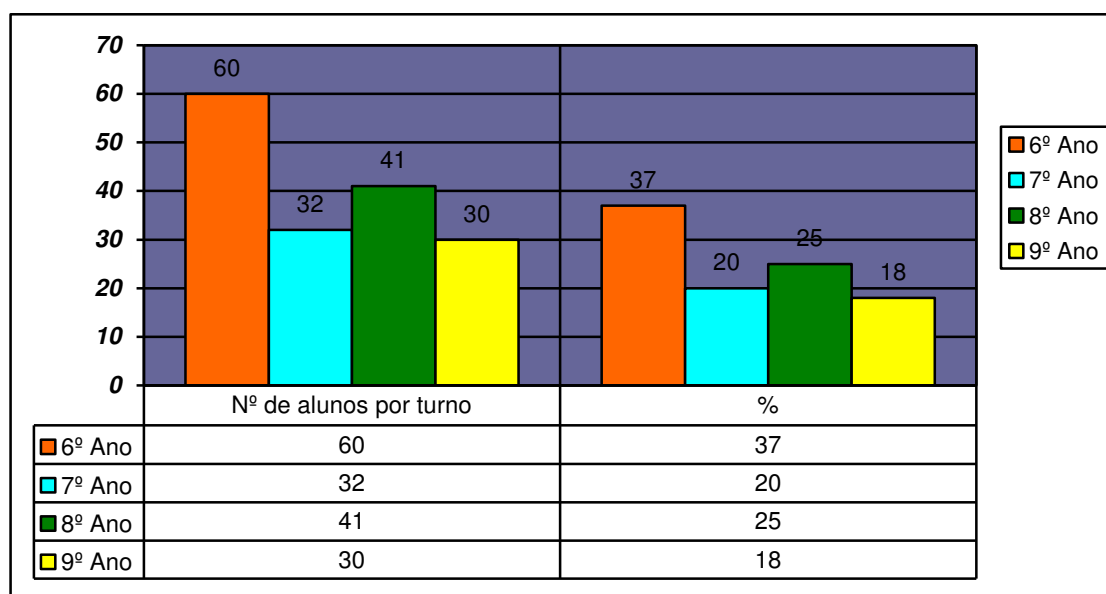
O 8º ano da referida escola aparece com 41 alunos. Poderíamos nos alegrar, pois a quantidade de alunos subiu de 32 do 7º para 41 do 8º. Isso não é um ponto positivo, pois temos este número de alunos devido a repetência e reprovação desta série. A preocupação aparece de forma mais acentuada, porque os alunos já passaram da fase do diferente, do novo, da mudança de segmento. A partir desse instante, nota-se, em sua maioria, o desinteresse e a falta de motivação para o

estudo. Ou seja, ainda continuamos em escala decrescente, perdendo alunos ano após ano, seja por desistência, reprovação ao abandono.

Mas o que nos deve chamar nossa atenção é quando analisamos e refletimos a quantidade de alunos que chegam ao 9º ano, 30 alunos. Se formos pensar e analisar bem, iniciamos com 60 alunos no 6º ano e terminamos com 30 alunos. Ou seja, perdemos 50% dos alunos que deveriam ter adentrado ao 9º ano. Para mudar esta realidade, todos que fazem a educação acontecer e que são responsáveis por ela devem ser conhecedores desta realidade. Fazer com que o corpo docente, discente, coordenadores pedagógicos, direção, pais e os demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem tenham conhecimento desta realidade é de suma importância.

Rever os documentos que norteiam e dão suporte ao ensino de qualidade seria uma das estratégias. Uma revisão no "Projeto Político Pedagógico - PPP" da escola seria outra. E, a reflexão sobre a gestão escolar, a participação dos pais e o trabalho do professor na sala de aula e fora dela seria mais uma estratégia. Os projetos que constam no PPP deveriam ser elaborados pelos professores e, não serem, eles, os professores, apenas executores. O trabalho com diversos gêneros e de forma interdisciplinar deveriam fazer parte da prática de ensino dos professores. Trabalhar com sequências didáticas seria uma boa opção de ensino e aprendizagem.

GRÁFICO 6: Distribuição por série do Turno vespertino da EPF



Fonte: Arquivo da escola pesquisada

Apesar de todo esforço, os desafios são muitos, especialmente em relação às metas estabelecidas para a aprendizagem. Com o surgimento dos SAESME (Sistemas de Avaliações da Educação Básica das Secretarias Municipais de educação) no ano 2010 e da prova Brasil, em 2005, metas foram estabelecidas para as escolas. A cada ano surge a necessidade de avançar cada vez nos resultados da aprendizagem. Essa responsabilidade requer um investimento na área de Língua Portuguesa, a fim de desenvolver competências e habilidades com base em descritores e matrizes de conhecimento pré-estabelecidas pelos sistemas de ensino. Os projetos criados pelas Secretarias Municipais de Educação, preveem o ensino através de diversos projetos e de gêneros textuais para cada ano escolar, porém os professores ainda tem muita dificuldade de encontrar e aplicar metodologias eficazes.

Nesse cenário, as habilidades de produção escrita, que perpassam pelas habilidades de leitura e interpretação, ocupam um lugar de destaque, e as equipes das escolas vem percebendo que as dificuldades dos alunos não estão sendo sanadas com as práticas de ensino costumeiras. Não há uma unidade na forma de trabalhar produção escrita; os professores argumentam que o tempo é insuficiente para a correção das produções e para promover momentos de reescrita.

Sendo assim, na realização dessa pesquisa, sentimos a necessidade de, através de um diagnóstico minucioso das dificuldades dos alunos, propor um processo de intervenção. Embora, o foco do trabalho tenha sido apenas o 9º ano, os resultados comprovados servirão de base para que a equipe docente da escola reflita sobre sua prática e queira ampliar a experiência para o cotidiano das aulas de produção de textos escritos.

4.2.2. Apresentando os sujeitos da pesquisa

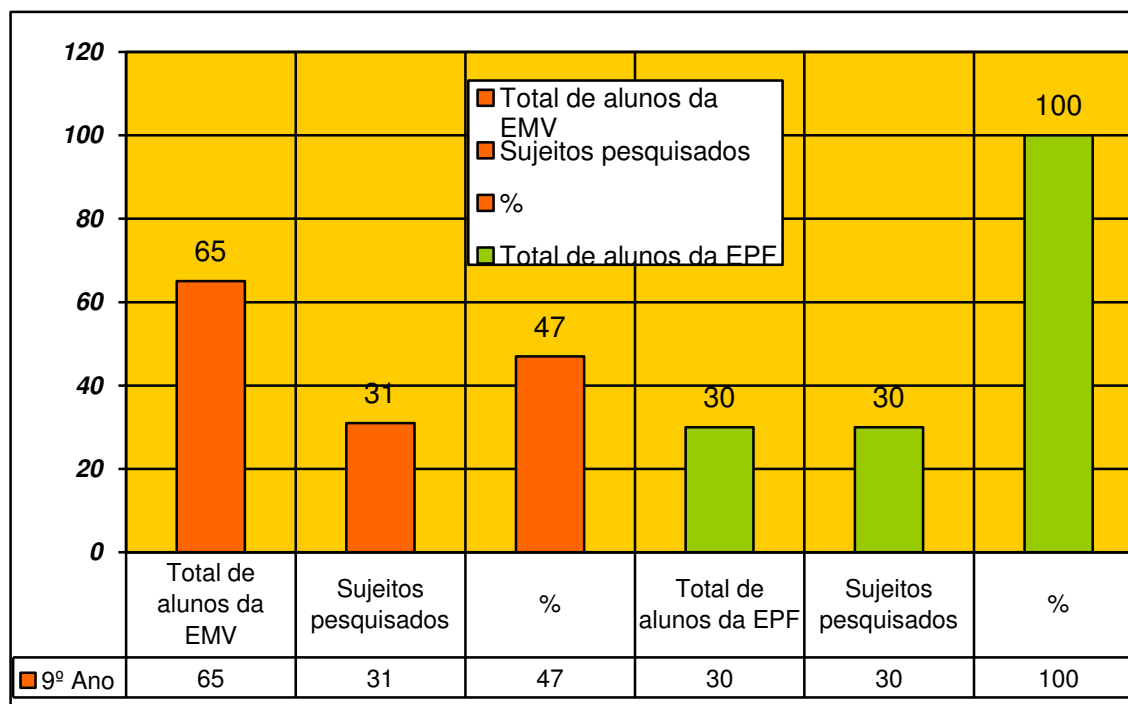
Os sujeitos envolvidos na pesquisa são 61 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II das duas escolas. Assim, para efeito do nosso estudo, escolhemos apenas os alunos do turno vespertino, visto que a outra escola, também objeto do nosso trabalho (escola EPF), não possui este segmento no turno matutino. Com isso, temos 31 alunos da EMV e 30 alunos EPF, e 01 (um) professor de Língua Portuguesa de cada escola, totalizando assim, 61 (sessenta e um) alunos participantes da pesquisa e 02 (dois) professores de Língua Portuguesa das

referidas séries. A docente da EMV é formada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) no ano de 2008, tem Especialização em Supervisão e Orientação, é professora desde o ano de 2005, mas na instituição campo de pesquisa começou a exercer sua profissão de professora de Língua Portuguesa no ano de 2010, a qual foi aprovada no concurso de provas e títulos. Exerce, ainda, a sua nobre tarefa de lecionar em uma escola do município de João Dias, Rio Grande do Norte.

A docente da EPF (Escola Plácido Francisco Saraiva Leão) também é formada em Letras desde o ano de 2011 pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP), com habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa, mestranda em Educação e Docência pela "UNASUR", foi aprovada no último concurso de provas e títulos da Prefeitura Municipal de São José do Brejo do Cruz, portanto, leciona na instituição campo de pesquisa desde o ano de 2012.

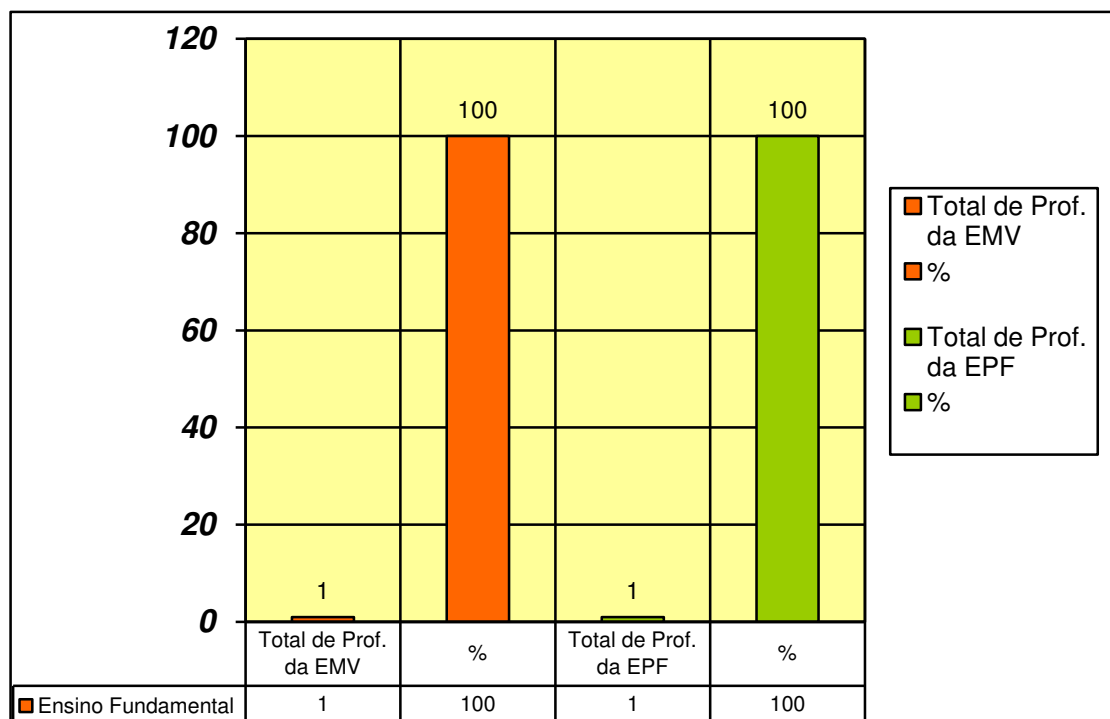
Sem a participação deles essa pesquisa não teria êxito; pois colaboraram do início ao fim como peça fundamental no desenvolvimento de todas as etapas da metodologia e da coleta de dados.

GRÁFICO 7: Universo da pesquisa



Fonte: Arquivo da escola pesquisada

GRÁFICO 8: Número de professores sujeitos da pesquisa



Fonte: Arquivo da escola pesquisada

- **Os alunos:**

Possuem uma faixa etária entre 14 e 37 anos, residindo na zona rural e urbana dos municípios de Belém do Brejo do Cruz e São José do Brejo do Cruz do estado da Paraíba.

A maioria desses alunos estudam nas escolas campo de pesquisa desde as séries iniciais; apenas alguns ingressaram a partir das séries finais do Ensino Fundamental, oriundos de outras instituições de ensino, na sua maioria também da rede pública. De acordo com as professoras as turmas são bastante heterogêneas quanto aos níveis de aprendizagem, o que exige um atendimento individualizado àqueles que apresentam maiores dificuldades.

Ao serem informados sobre a escolha da turma para participar da pesquisa, os alunos demonstraram uma boa receptividade, assim como os seus pais que autorizaram prontamente a utilização das respostas e, dos possíveis textos deles para compor o *corpus*. Apresentaram certa insegurança no início da proposta de trabalho, principalmente por não terem ainda tido contato com o gênero textual que seria ensinado. Porém, animaram-se com a possibilidade de seus textos terem uma finalidade comunicativa, sendo a principal concorrer a um concurso tão importante como a Olimpíada de Língua Portuguesa.

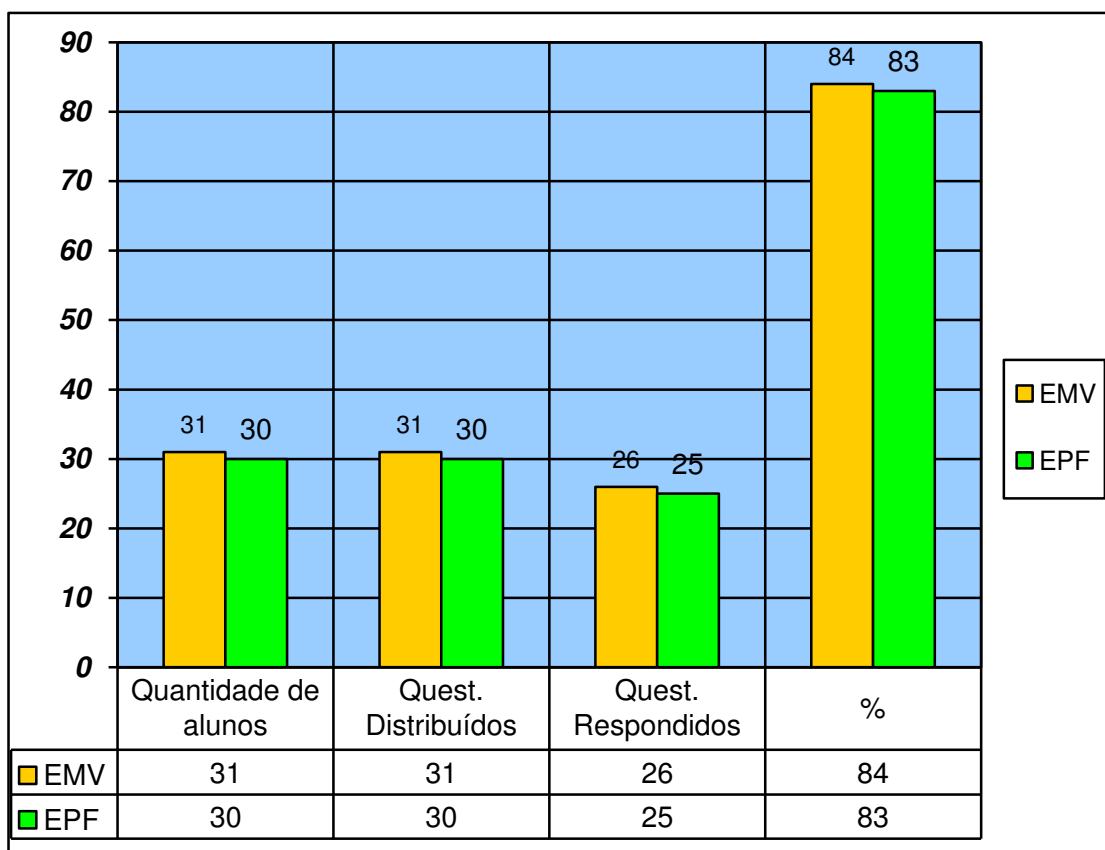
Durante a realização das aulas/oficinas de produção textual/escrita, a maioria dos alunos de cada turma mostrou-se atenta e interessada, respondendo positivamente às intervenções da professora. Alguns alunos deram trabalho no sentido de não devolverem todos os textos, quando precisaram levar para terminar em casa. Tal procedimento foi adotado pela professora apenas em alguns casos para os alunos que não conseguiam aproveitar bem o tempo na aula: a sequência didática previa que todas as atividades fossem realizadas e concluídas na aula para que a mediação da professora estivesse sempre presente.

Com o objetivo de conhecer mais os alunos que participaram da pesquisa, tanto da EMV quanto da EPF, solicitou-se que respondessem um pequeno questionário contendo 03 (três) questões subjetivas (ver no apêndice) para que eles expressassem sua opinião sobre o ato de escrever. Tais questões tinham o intuito de traçar, também com base no referencial teórico, uma exposição das metodologias utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa das referidas escolas, no que tange à produção textual no cotidiano escolar dos alunos, bem como as concepções subjacentes a esta prática veiculadas entre estes.

No momento da aplicação dos questionários, os discentes apresentaram muitas dúvidas. A maioria delas em relação a compreensão das perguntas, eles liam a questão e não compreendiam, ou seja, muitos deles não sabiam o que escrever como respostas às perguntas, mas isso foi só no primeiro momento, ao realizarem uma leitura mais atenta, conseguiram respondê-las.

O gráfico a seguir mostra como foi realizada a distribuição dos referidos questionários aos alunos do Ensino Fundamental II da EMV e da EPF que participaram da pesquisa:

GRÁFICO 09: Questionários distribuídos aos alunos do Ensino Fundamental II

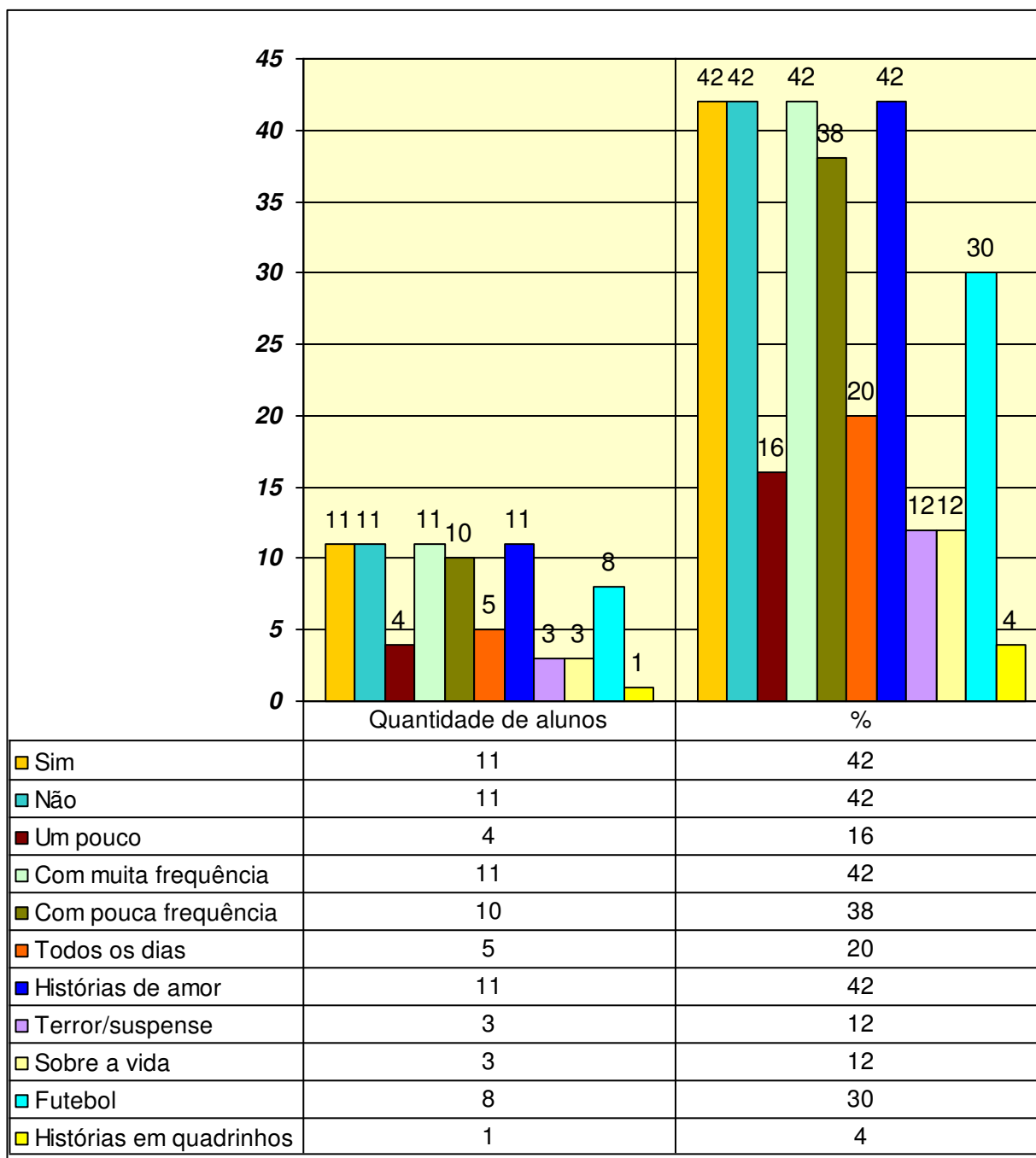


A partir da pergunta nº 01 “Você gosta de escrever? Com que frequência você escreve na escola? Sobre o que você gostaria de escrever?”, fizemos uma análise das respostas, cujo resultado expomos: 42% dos sujeitos da pesquisa da EMV responderam que gostam de escrever e outros 42% também afirmam que não gosta de escrever, enquanto que 16% disseram que gosta um pouco de escrever. No que diz respeito a frequência desta escrita na escola, 42% afirmam que escrevem com muita frequência, 38% com pouco frequência e 20% todos os dias. Quando foram questionados sobre o que gostariam de escrever, responderam da seguinte forma: 42% gostariam de escrever sobre histórias de amor, 12% terror/suspense, 12% sobre a vida, 30% sobre futebol e 4% histórias em quadrinhos (HQs).

Nas justificativas dos alunos, observamos uma tendência de produção escrita aos assuntos e temas que fazem parte dos gostos deles. Ao escolherem escrever, por exemplo, sobre viagens, jogos de futebol, filmes e outros temas, de certa forma eles estão querendo dizer ao professor que, talvez, aquilo que ele está ensinando não lhe interessa e não faz parte de seu cotidiano.

A ação de produzir textos/escrever deve ser coerente com a necessidade do alunos. Ou seja, cabe neste instante, oferecer o que o aluno gostaria de produzir/escrever para depois inserir práticas de escritas que para eles não seriam prazerosas. Essa inserção deve ser feita aos poucos, paulatinamente, sem prejudicar e/ou estragar seu gosto pessoal para temas de seu interesse.

GRÁFICO 10: Dados obtidos através da pergunta nº 01 da EMV



A partir da pergunta nº 02 “Quais as dificuldades que você encontra quando vai produzir textos?”, obtiveram-se as seguintes respostas:

15% responderam que "não conseguem ter ideias" para escrever, pressupõem que querem escrever, mas as ideias não surgem em suas mentes, permanecem, talvez, com o desejo da escrita mas a prática do texto escrito não aparece. 4% afirmaram que "possuem todas as dificuldades para escrever, porque fazer um texto é muito chato, é melhor escrever outras coisas", esta resposta nos diz algo, observe que o aluno ao dizer que possui todas as dificuldades para escrever, considerando este momento como chato, ao mesmo tempo ele afirma gostar de escrever. Só que sobre possíveis temas e/ou assuntos de seu interesse.

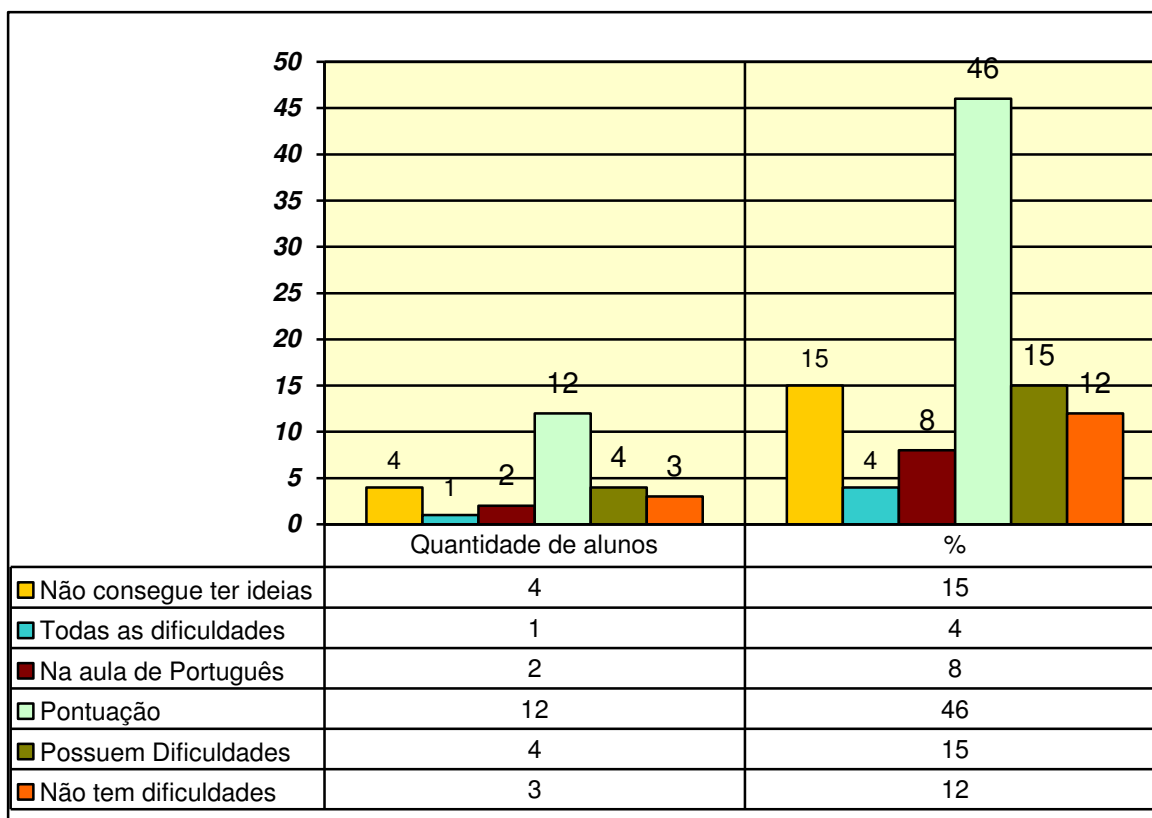
8% disseram que possuem dificuldade de escrever "na aula de português", justamente a aula que deve ser direcionada para sanar esta dificuldade. Ao afirmar isso, os alunos deixam subentendido que nas outras aulas eles não possuem dificuldades, será? Ou, na aula de português, a professora tem uma atenção maior a erros gramaticais, tais como: pontuação, ponto, vírgulas e etc. Enquanto nas outras disciplinas, eles não possuem dificuldade, por quê?

Já 46% dos alunos responderam que possuem muita dificuldade ao produzir textos devido à "pontuação". Em relação a este resultado, podemos inferir que, para o aluno, a valorização de aspectos gramaticais se tornam muito relevantes em sua produção escrita.

Ao fazer uma análise mais criteriosa, os discentes dizem isso, devido a não saberem o uso adequado da pontuação em seus textos. A maioria relatam que o uso inadequado da pontuação prejudica seus textos. 15% disseram "não sabem escrever a história que querem, pois esquecem", os alunos afirmam que sabem da história, mas na sua mente, e quando parte para a escrita, afirma que "trava", não consegue colocar no papel seu texto mental.

Outros 12% afirmaram "não ter dificuldades, pois escrever para eles é um momento de relaxar a mente", para estes alunos o ato de escrever textos é prazeroso.

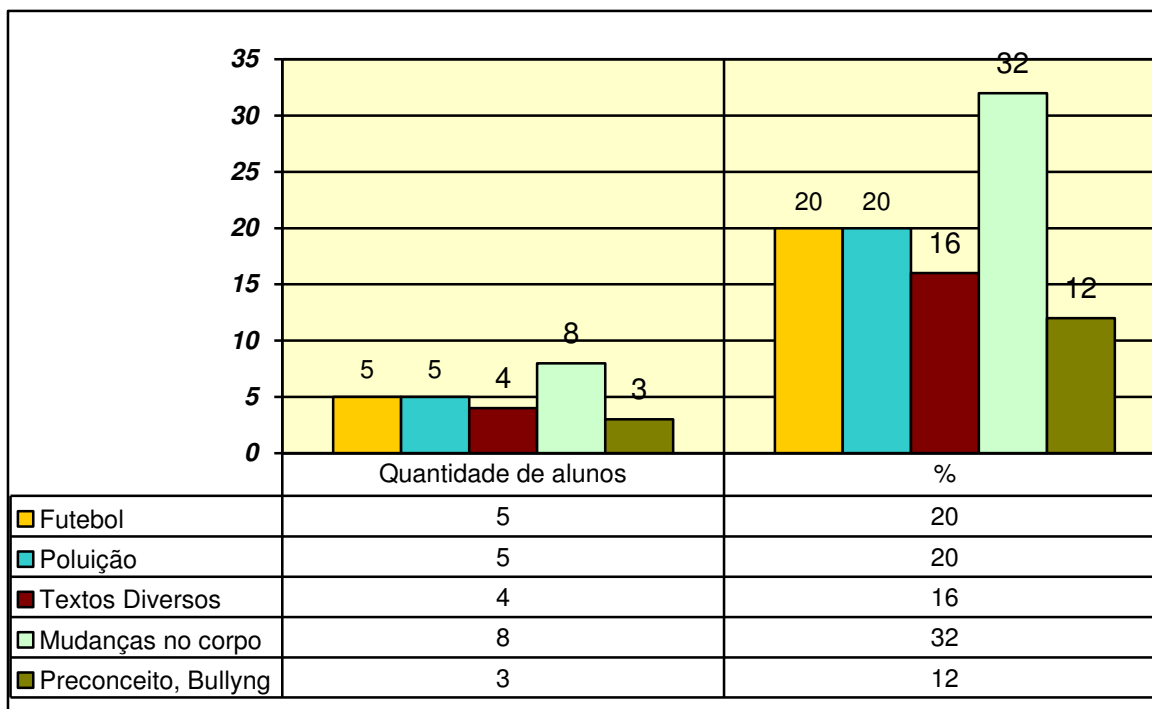
GRÁFICO 11: Dados obtidos através da pergunta nº 02 da EMV



A partir da pergunta nº 3 “Quais tipos de trabalhos escritos você gostaria que fossem ensinados em sua escola?”, obtiveram-se as seguintes respostas: 20% disseram que fossem ensinados textos escritos que abordassem sobre a temática do "futebol", outros 20% textos que trate sobre "poluição", 16% sobre "textos variados, como: bebês, frutas, vídeos games, histórias de terror, contos de fadas, informática e romance", 32% sobre textos que abordem as "mudanças no corpo, doenças sobre o sexo, como se prevenir", 12% sobre o "preconceito sofrido dentro da escola, Bullyng".

Os gostos dos alunos, como se observa, é muito variado. Mas um deles chama mais a nossa atenção: 32% sobre textos que tratem das mudanças no corpo e doenças ligadas ao sexo e a sua prevenção. Isto nos mostra que projetos devem ser elaborados e executados na escola. Denuncia, também, que os jovens adolescentes estão iniciando cada vez mais cedo suas práticas sexuais. Um trabalho interdisciplinar de Língua Portuguesa, principalmente, com as áreas de Ciências, Geografia e Matemática seria interessante para abordar essa temática.

GRÁFICO 12: Dados obtidos através da pergunta nº 03 da EMV



Analisaremos, a partir de agora, as respostas obtidas através dos questionários aplicados à EMEFM Plácido Francisco Saraiva Leão (EPF).

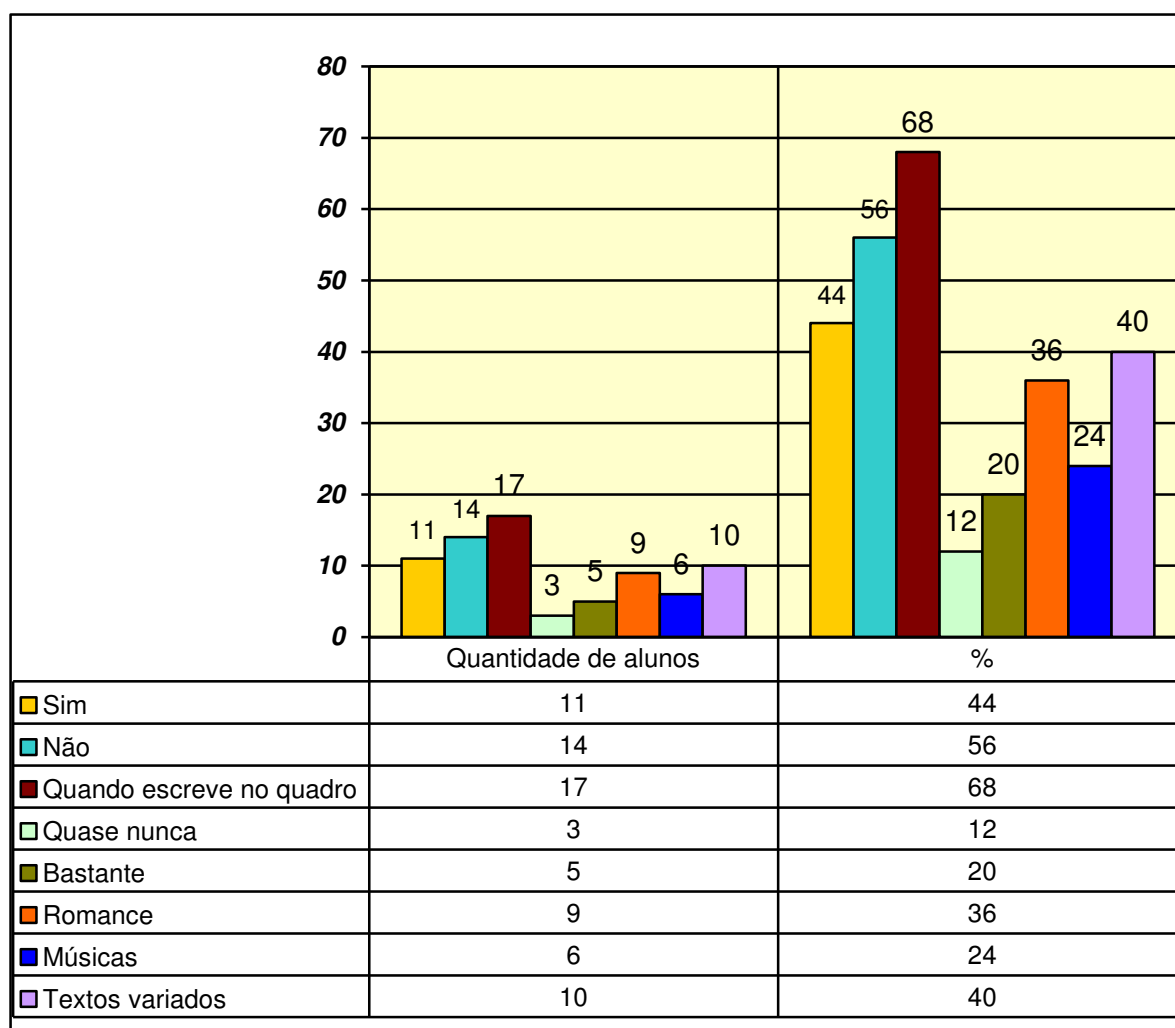
Ao observar as respostas da pergunta nº 1 “Você gosta de escrever? Com que frequência você escreve na escola? Sobre o que você gostaria de escrever?”, alcançamos os seguintes resultados expostos a seguir: 44% afirmam que "sim", gosta de escrever e 56% disseram que "não", gosta de escrever. Eles justificaram suas respostas de muitas maneiras, uma delas seria por não querer, pois as práticas de escrita utilizadas em sala de aula não lhes interessavam muito, pelo fato de não fazerem parte da realidade deles. Outras justificativas foram em relação predisposição para este ato, o de escrever. Eles disseram que não se sentem motivados para a prática da escrita, consideram muito "chato" escrever. 68% afirmaram que "só escrevem quando o(a) professor(a) escreve no quadro". Disseram, ainda, que os textos sugeridos para se escrever não são muito atrativos. Outros 12% responderam que "quase nunca escrevem", e 20% escrevem bastante. Estes 20% afirmaram isso pelo simples fato de escreverem quando o professor passa e/ou escreve no quadro.

Quando foram questionados sobre o que gostaria de escrever, 36% afirmaram que gostariam de escrever sobre "romance", 24% sobre "músicas" e 40% sobre "textos variados, tais como: novelas, textos de ação, histórias, esportes,

cidadania, vida animal e sexualidade". Como 40% dos alunos gostam de escrever sobre textos variados, o trabalho com gêneros textuais deve ser colocados em evidência. Ao confrontar os dados, notamos que, apesar de 56% do alunado afirmar que não gosta de escrever e, que 40% e 36% responderem que gostam de textos variados e sobre romances, respectivamente, caberá ao professor trabalhar com estes possíveis textos do gosto dos alunos para inverter esta rejeição ao gosto da escrita.

A análise dos dados, até agora, nos chama atenção pelo fato dos alunos não mencionarem em nenhum momento a leitura como possível colaboradora pela rejeição à escrita. Eles, apenas dizem que não gostam de escrever e, parece, que os atos de escrita realizados por eles são somente quando são obrigados a fazer isso.

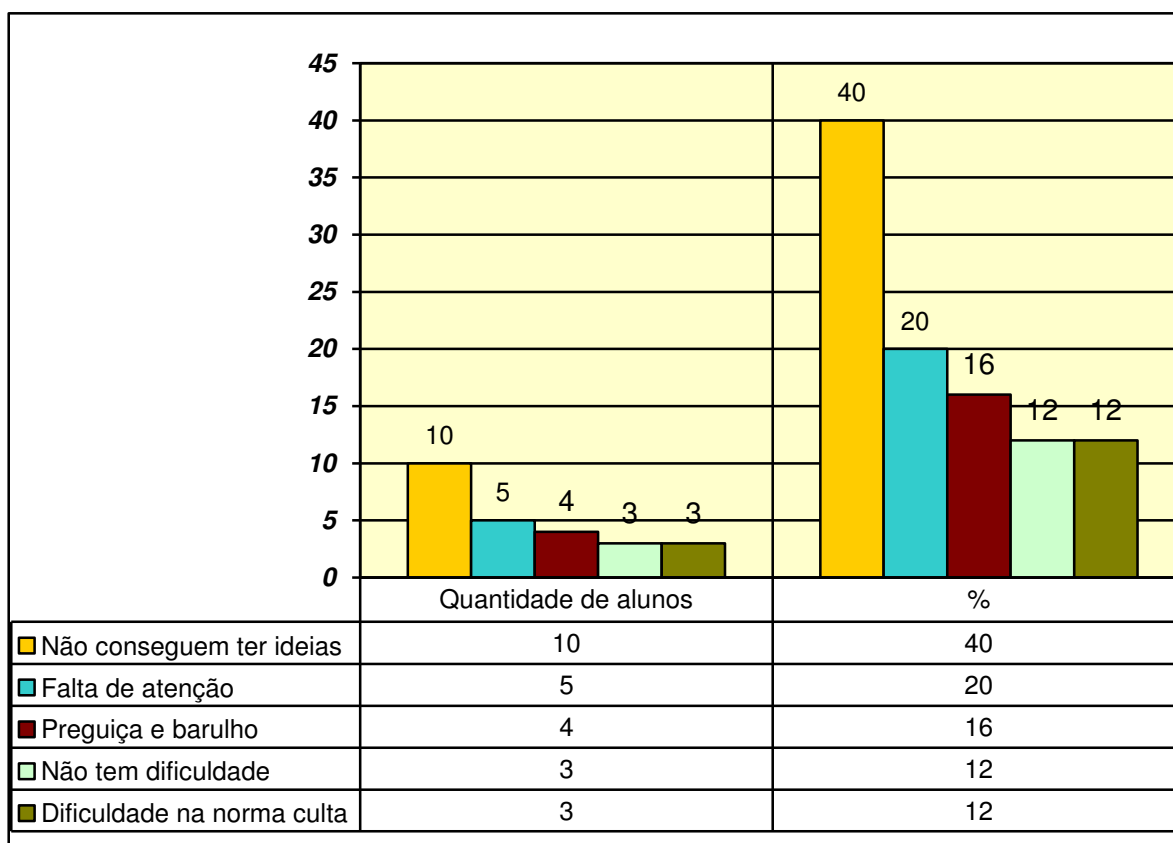
GRÁFICO 13: Dados obtidos através da pergunta nº 01 da EPF



A partir da pergunta nº 02 “Quais as dificuldades que você encontra quando vai produzir textos?”, as respostas obtidas foram as seguintes: 40% afirmaram que “não conseguem ter ideias/imaginação, criatividade para escrever”. Esta falta de ideias, também, esteve presente na EMV. A leitura diária de textos e livros dos interesses dos alunos, com certeza amenizariam esta falta de imaginação dos alunos. Pois, ninguém escreve do nada, você tem que adquirir conhecimento, e, este deve vir através da leitura de bons livros. 20% responderam que é pela “falta de atenção e barulho na sala de aula”, que dificulta a produção dos textos. O domínio de sala de aula é um fator preponderante para este tipo de atividade, a escrita. O professor não deve ser alguém que assusta ou que os alunos tenham medo dele, e, sim uma pessoa que os discentes respeitem e o admire. Deve sempre ser um incentivador da leitura e ser exemplo de leitor. 16% apontaram a “preguiça e o cansaço” como dificuldade de produção de textos. Estas duas palavras, em muitos casos, não deveria fazer parte do vocabulário dos alunos se eles tivessem momentos que fossem, realmente, significativos para suas vidas. 12% afirmaram “não ter nenhuma dificuldade” em escrever textos, e mais 12% alegaram ter dificuldades na escrita de textos devido “a norma culta e questões ortográficas”.

Nota-se que, se eles não conseguem ter ideias, com certeza terão dificuldades na norma culta da língua e nas questões ortográficas. Mas, vale salientar que os 12% que não possuem nenhuma dificuldade, certamente, tem acesso a outros tipos de leituras.

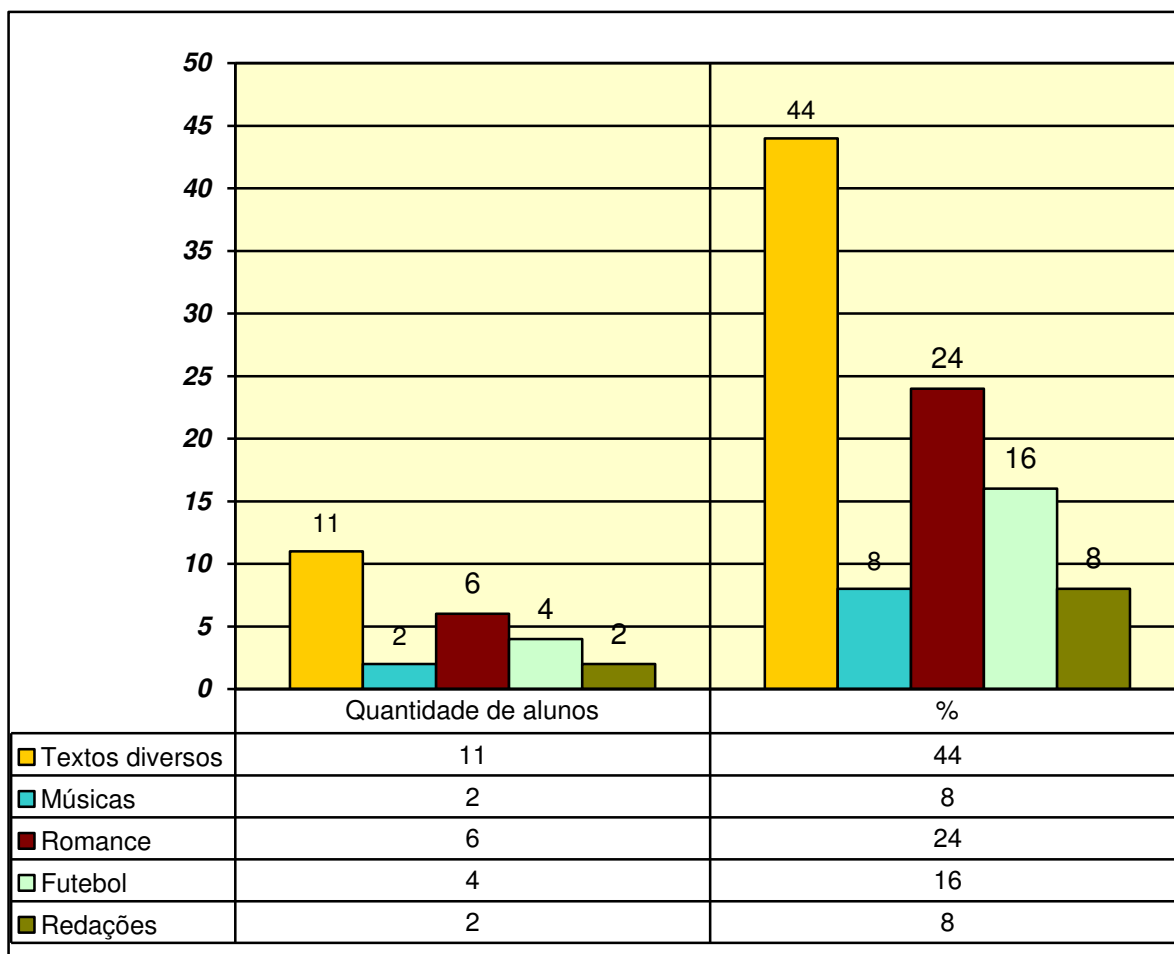
GRÁFICO 14: Dados obtidos através da pergunta nº 02 da EPF



A partir da pergunta nº 3 "Quais tipos de trabalhos escritos você gostaria que fossem ensinados em sua escola?", obtiveram-se as seguintes respostas: 44% afirmaram que gostariam que fossem ensinados "textos diversos que abordassem temas, como: a mulher, vida dos adolescentes, aventuras, comédia, esporte, vida dos animais, conseqüências do século XIX, ditados e textos poéticos." Essa diversidade de temas expostos pelos alunos, devem ser trabalhados pelo professor. Com isso, ele conseguirá ter uma boa diversidade de textos escritos pelos discentes, pois serão textos escritos do interesse deles. 8% afirmaram "músicas", 24% "romance", 16% futebol e 8% "redações, fazendo não só atividades escritas, mas também as orais".

A oralidade é ainda pouco trabalhado na sala de aula, principalmente, nas aulas de Língua Portuguesa. O professor se preocupa mais com as questões sintáticas e morfológicas da Língua do que com questões relativas a oralidade dos alunos.

GRÁFICO 15: Dados obtidos através da pergunta nº 03 da EPF



• *Confrontando os dados da pesquisa*

Em relação à primeira pergunta, os alunos da EMV (Escola Manoel Viana) afirmaram que 42% deles sim e 42% que não e 16% um pouco, no que diz respeito ao gosto de escrever. Enquanto que os alunos da EPF (Escola Plácido Francisco) afirmaram que 44% que sim e 56% não gostam de escrever. Nota-se que os alunos da EPF estão em situação mais indesejável nas práticas de escrita.

Em relação a frequência da escrita a EMV apresentou 42% com muita frequência, 38% com pouca frequência e 20% todos os dias. Já a EPF, 68% só quando o professor escreve no quadro, 12% quase nunca e 20% bastante. A frequência de escrita apresentada pela EMV não diz que tipos de escritas são estas, a EPF deixa clara o tipo de escrita, "só quando o professor escreve no quadro". Nota-se que a escrita, ainda, não é uma atividade prazerosa para os alunos. Sobre o gosto deles pela escrita, os alunos da EMV afirmaram que 42% gostariam de

escrever sobre "histórias de amor", 12% "terror e suspense", 12% "sobre a vida", 30% "futebol" e 4% "histórias de amor". Os discentes da EPF, 36% "romance", 24% músicas e 40% "textos variados". Percebemos que em sua maioria, os alunos da EMV gostam de escrever sobre textos que abordem a temática do amor, enquanto que os da EPF de textos variados.

Nota-se que os sujeitos da pesquisa das duas escolas possuem preferências diversas sobre suas escritas.

Serafin (2003, p. 52-53) diz que "o modo de organizar um texto e a decisão sobre sua forma correta estão também relacionadas com a linguagem e a cultura". Assim, para que os alunos, em geral, tenham condições de produzir bons textos, cabe colocá-los com as diversas linguagens e instâncias de produção; no intuito de deixá-los mais seguros quanto à sua expressão.

A segunda pergunta, questionava-se sobre as dificuldades que os alunos tem quando vão produzir textos. Os alunos da EMV, em sua maioria, 46% disseram que tinham dificuldade nas questões de pontuação dos seus textos, pois não sabiam em que tipo de pontuação utilizar e, tampouco, em que momento usá-la. Os alunos da EPF, responderam que não conseguiam ter ideias no momento da produção de seus textos, 40%. Eles alegaram que não tinham o que dizer no momento em que era para escrever seus textos. Ao afirmarem isso, estes discentes confirmam que não possuem o hábito da leitura.

Quando foram indagados sobre "os tipos de trabalhos escritos que fossem ensinados na escola", os alunos da EMV, 32%, disseram textos que abordassem a temática das "mudanças no corpo do adolescente". Esta escolha, mostra-se interesse que o jovem possuem em conhecer seu corpo que está passando por mudanças. Trazer para a produção escrita esta temática, certamente, o interesse geraria produções escritas relevantes para os alunos. Os discentes da EPF, 44%, "textos diversos", inclusive textos que tratem sobre as mudanças no corpo do adolescente. Nota-se que o interesse dos alunos por temas que eles estão diretamente ligados a eles são mais atraentes do que outros que não abordem essa temática.

Portanto, diante do exposto, é notório que os alunos sujeitos dessa pesquisa contribuíram efetivamente para que os resultados fossem os esperados e com certeza as habilidades desenvolvidas serão primordiais para sua competência escrita ao longo de sua escolaridade e da vida.

- **As professoras:**

Para o trabalho com as docentes foi elaborado, previamente, um roteiro de entrevista dirigida (diagnóstica), contendo 04 (quatro) questões subjetivas (ver apêndices), relacionadas ao trabalho docente das duas professoras, em turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, em ambas as escolas (EMV e EPF).

As perguntas elaboradas para efeito do questionário estão relacionadas com os processos de ensino e aprendizagem dessas professoras em sala de aula. Por sua vez tendem a contemplar observações pertinentes ao PPP de cada uma das referidas escolas nas quais as educadoras atuam.

As professoras, da EMV e EPF, envolvidas na pesquisa exercem a função docente nas séries finais do Ensino Fundamental II há 06 e 04 anos, respectivamente, como professoras efetivas concursadas. Residem, ambas em cidades distantes da escola, a professora da EMV 44km e da EPF 26km. As professoras são dedicadas ao trabalho, procuram sempre aprender mais para inovar na sua prática pedagógica. Dispuseram-se prontamente a colaborar com a pesquisa, entendendo como uma oportunidade de melhorar a qualidade do seu trabalho. Sempre prontas a ouvirem e aceitarem as orientações do pesquisador quanto ao procedimento metodológico das oficinas, à correção dos textos, assim como acolher as visitas sem constranger-se, nem inibir-se. Quando foi solicitado algum material dos alunos ou se propôs encontros e reuniões com o pesquisador para redirecionamento da sequência didática realizada com a turma, elas apresentaram bastante disponibilidade.

Em encontros com as professoras durante o período de realização da pesquisa, elas relataram que sentem algumas dificuldades na prática de ensino de produção de texto escrito, principalmente na transposição didática e no atendimento individual aos alunos. Afirmaram que já terem recebidos algumas capacitações, mas em número insuficiente. Atribuem as dificuldades em produção de texto apresentadas pelos alunos a pouca prática de leitura; já trabalham com reescrita de texto, embora não tenham muito tempo disponível para o trabalho pontual de acompanhamento dessas atividades com seus alunos, pois, como já foi mencionado, moram em outras cidades e trabalham, também em outras instituições de ensino. Acolheram muito bem a proposta do pesquisador de realizar uma atividade interventiva, a partir do diagnóstico das dificuldades dos alunos,

valorizando as orientações e contribuindo para a coleta dos textos que compõem o *corpus* dessa pesquisa. A parceria das professoras foi primordial para bom êxito desse trabalho, o que permite refletir que existem muitos professores interessados em melhorar sua prática, mas as oportunidades são poucas, principalmente quando se reside tão distante de centros urbanos mais desenvolvidos.

A interlocução entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa fluiu de forma proveitosa, eficiente e prazerosa, devendo-se, em parte, ao fato de o pesquisador ser integrante do corpo docente das escolas. Tal fato, porém, não comprometeu de forma alguma o caráter sério e imparcial desse trabalho; pelo contrário, foi um aspecto que também contribuiu para que os objetivos da pesquisa fossem atingidos.

Agora, partiremos para a reflexão do questionário aplicado às professoras:

A partir da pergunta nº 01 “É função do professor trabalhar com leitura e escrita. Como é que você trabalha estas habilidades no 9º ano? (Atividades de leitura e escrita com base no livro didático ou fora do livro didático), obtivemos as seguintes respostas:

A professora da EMV diz que “trabalha com o livro didático, embora o utilize como ferramenta auxiliar. Trago textos e atividades de outras fontes (internet, vídeos, filmes etc)” (*sic*).

A partir do discurso da professora, a afirmação de que, realmente, o Livro Didático (LD) é utilizado como ferramenta, mesmo que auxiliar. Grosso modo, podemos constatar que a mesma parece usar textos e atividades advindas de outras fontes, como da internet e outros, e o livro didático passa a condição de mero instrumental de apoio. Seria uma inversão saudável, a mudança do livro didático escolhido no sistema educacional para nortear o trabalho do professor de língua portuguesa, por textos de outras fontes? Até que ponto tal atitude interfere positivo ou negativamente no trabalho efetivo de leitura e escrita no 9º ano.

A educadora demonstrou que os efeitos desse uso, tanto do LD e textos de outras fontes, não surtem o efeito esperado em relação a uma prática de leitura e escrita por parte dos alunos.

A docente afirma que o desinteresse por estas atividades é muito grande. Será se esse desinteresse não seria proveniente, talvez, da forma como estas atividades são trabalhadas pela professora para com seus alunos? Até que ponto essas atividades prontas, “pescadas” na Web gera interesse ao aluno? Não seria conveniente construir um processo de ensino e aprendizagem que levasse em conta

a voz do aluno, ou seja, o aluno autor/avaliador de suas próprias produções? A professora relata, ainda, que os alunos não conseguem compreender as atividades propostas de escrita. Eles leem, mas não compreendem o que leram. Não conseguem interpretar o que o texto diz. Ou seja, mesmo não trabalhando só com o LD, o ensino aprendizagem não surte o efeito desejado.

As competências com as quais os alunos parecem chegar no 9º ano do Ensino Fundamental II são consideradas insatisfatórias para o referido ano, o que pressupõe que as competências que eram para serem adquiridas nos anos anteriores não foram bem digeridas pelos alunos. Portanto, acaba surgindo uma lacuna de aprendizagem pelos educandos do 9º ano, que precisa ser sanada para prosseguir com as competências próprias da referida série, digamos, o professor poderá propor e desenvolver metodologias que possam vir a diluir esta lacuna.

No que se refere a reposta da professora da EPF (sobre o trabalho com o livro didático), afirma trabalhar

Com base nos objetivos e mediante as propostas metodológicas elencadas no currículo escolar, costumo associar os conteúdos e as atividades propostas no material didático utilizado, os possíveis textos de diversos gêneros literários, informativos, críticos e reflexivos que possam contribuir na prática da leitura, interpretação e escrita do educando (*sic*).

Muito embora a professora se restrinja ao uso do LD, não deixa claro como trabalha as atividades de leitura e escrita com seus alunos. Percebe-se que segue as propostas metodológicas contidas no currículo escola. Mas não descreve como isso é realizado com seus alunos, apenas cita diversos gêneros literários e outros com o intuito de gerar uma reflexão e crítica objetivando a melhora das habilidades de leitura e escrita dos educandos.

As professoras, de forma direta ou indireta, parece apontar a falta de leitura como o problema.

Sabemos, então, que para formarmos o hábito de leitura no educando temos que demonstrar gosto por boa leitura, pois só assim a leitura fluirá. Com isso, a escrita surgirá como consequência de forma natural, prazerosa e significativa, pois,

é através do hábito da leitura que o aluno conseguirá ter um conhecimento que seja suficiente para desenvolver seu senso crítico a respeito da realidade que o cerca.

A partir da pergunta nº 02 que faz referencia sobre "Qual o livro didático? Como você supõe estarem elencadas as atividades de leitura e escrita?" as respostas foram dadas com características bastantes singulares, por vezes, e complementares aos princípios que norteiam as práticas das educadoras.

A professora da EMV respondeu que o livro adotado na escola é "Singular e Plural - Leitura, produção e estudos de linguagem. Acho satisfatórias pois trabalham temas do interesse e próprios da idade e da realidade dos alunos" (*sic*).

Ao responder que "acha" satisfatórias as atividades de leitura e escrita contidas no LD, devido as mesmas serem próprias da idade e realidade dos alunos, a professora tem em suas mãos uma ferramenta que, sabendo utilizá-la de forma correta para as práticas de leitura e escrita, será pertinente e plausível ao processo de instrução sobre tais praticas.Mas, ao verificar no próprio LD "Singular e Plural", muitas das atividades relacionadas a produção textual/escrita voltada para os alunos não condizem com a realidade deles.

Já a professora da EPF diz que o livro adotado é: "Vontade de saber (FTD). Em relação as atividades são elencadas de forma contextualizada, os textos são propostos através da diversidade de gêneros textuais, seguidos de interpretação escrita e produção textual" (*sic*).

A professora parece responder que as atividades apresentadas no LD são contextualizadas, através de uma diversidade de textos. Se estes momentos se realizarem na sala de aula citada pela professora da EPF pressupõe que os alunos produzam bons textos escritos no final de cada atividade voltada para esta temática.

A partir da pergunta nº 03 "O que você tem lido ultimamente? (Alguma leitura além do livro didático?)", obtiveram-se as seguintes respostas:

A professora da EMV diz que leu "Alguns livros utilizados em sala (paradidáticos): Dom Quixote, Alice no País das Maravilhas e um livro de Irandé Antunes: Aula de Português: encontro e interação" (*sic*). Já a professora da EPF parece não ter compreendido a pergunta, veja o que a mesma respondeu: "Em relação a prática da leitura e escrita foi realizado nas turmas de fundamental II a produção escrita coletiva de peças teatrais, além da exploração da leitura e dramatização" (*sic*). Como se percebe, temos duas professoras, ambas de escolas públicas com respostas tão ambíguas. Isso, servirá para refletirmos sobre a nossa

atenção e o nosso compromisso que estamos tendo com nossos alunos. O professor para querer cobrar, exigir do aluno, ele tem que ser o primeiro a dar o exemplo. Pois, só assim terá uma prática de ensino coerente. A pesquisa deve sempre fazer parte da prática de ensino do educador, ou seja, o professor deve ser um eterno aprendiz. As leituras que o professor realiza pode e deve influenciar muitos seus alunos. Com isso, a seguinte pergunta surgirá para nossa reflexão: Como exigir leitura dos alunos, se eu não for um leitor assíduo? Este questionamento, com certeza, será a prática de muitos professores desses "brasis". Professores que inicia o ano e o termina sem ler se quer um livro. E, esses professores não são de outras disciplinas não, são professores de língua portuguesa. Não quero aqui, dizer que este compromisso seja apenas do professor de português, ele é de todos aqueles que abraçaram a causa de uma aprendizagem de qualidade e competências. Se fôssemos leitores assíduos, os nossos alunos, sem nenhuma dúvida, também teriam o gosto pela leitura. E, com isso as práticas de escritas se tornariam parte do cotidiano de todos.

A professora da EPF ao responder a questão de forma equivocada, faz-nos repensar na interpretação e compreensão das nossas atividades para com os nossos educandos.

A partir da pergunta nº 04 "Aponte possíveis causas que podem interferir no sucesso dos seus alunos quanto à produção escrita". Obtiveram-se as seguintes respostas:

A professora da EMV diz que "Uma das mais importantes é não dominar os requisitos básicos de aprendizagem para cada ano, como também o fato de não terem o hábito da leitura. Assim como a falta de informação sobre questões atuais e relevantes" (*sic*). A professora da EPF por sua vez, afirma que "Percebe-se na maioria dos educandos a falta de estímulo em relação à prática da escrita. Tendo em vista as dificuldades encontradas pelos mesmos ao hábito da leitura, pois não se pode escrever algo sobre o qual você não tem conhecimento" (*sic*).

Ao fazermos uma análise das respostas das duas professoras, encontramos um ponto em comum nas respostas: "não terem o hábito da leitura". Para que os alunos adquiram o hábito da leitura, ele tem que vê leitores, ou seja, pessoas lendo e expondo o seu prazer em ler um livro. E, creio que a primeira pessoa que o aluno observará será o professor. É ele que tem o poder de incentivar seu aluno a se tornar um leitor, desde que o mesmo também seja um leitor. A escola deve

proporcionar condições para que isso possa acontecer. Disponibilizando espaços adequados para a leitura. E, não expondo aos alunos à biblioteca da escola como castigo para ler um livro por algo que cometeu de errado em sala de aula ou nos espaços escolares. Pois, como afirma Monteiro (2004, p.35) "A escola não é o único lugar em que a aprendizagem ocorre, mas é o lugar onde mais se evidencia como fantástica, normal ou deficiente". A professora da EPF fala sobre a falta de estímulo em relação a prática da escrita.

Cabe, neste momento, refletir sobre o trabalho didático-pedagógico utilizado pelas duas professoras, pois, em primeiro lugar, o aluno só produzirá bons textos se ele tiver competência para tal fim ou se for motivado a fazer isto. Caso contrário, conseguirá, algumas vezes, realizar oralmente, mas, na prática escrita, ficará a desejar.

4.3. Reflexão sobre a prática docente

O professor deve valorizar a realidade que cerca o aluno, para, a partir desta realidade, incentivar seu aluno à prática de leitura para depois motivá-lo à escrita. Só assim teremos produções textuais significativas.

Sobre tal aspecto, Lajolo (1999, p. 7) afirma que "Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler *livros* geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida".

Assim, compreende-se que o leitor, ao atingir um nível de apreensão acerca dos diversos tipos de leitura, compreenderá o ato de ler como o caminho mais curto para interagir e realizar ações de pensamento cada vez mais complexas, principalmente, no que diz respeito à produção escrita. Sendo assim, apesar dos entraves que dificultam a prática da leitura e da escrita na escola, ainda é possível formar leitores e escritores críticos e conscientes do verdadeiro sentido dos atos de ler e produzir textos.

Não se deve negar, a importância da leitura para o domínio linguístico, tão necessário ao indivíduo, educando, inclusive para a expressão do que se quer dizer, como confirmam os *PCN*:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. (BRASIL, 2001, p. 15)

Através da leitura que o indivíduo conquistará sua autonomia e capacidade de defender seus ideais, numa atitude crítica da realidade. E sua importância é vista como pré-requisito ao desenvolvimento linguístico e social do indivíduo.

A partir do momento em que o professor assumir seu papel de mediador de conhecimento, o aluno poderá usufruir dessa intermediação de maneira que a interação entre ensino-aprendizagem, no que diz respeito a produção escrita do aluno, fluirá de maneira natural, assim a produção escrita já estará fazendo parte da vida cotidiana do aluno. Portanto, quando o professor coloca à disposição de seus alunos todos os meios eficazes para a produção escrita acontecer, respeitando suas especificidades e particularidades de cada aluno, o conhecimento e a maturação linguística surgirão de forma paralela.

Os PCN (BRASIL, 2001, p. 48) nos diz que

A mediação do professor, nesse sentido, cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo – intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições – articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos.

O professor, ao possibilitar a reflexão do aluno, estará contribuindo para a formação social e acadêmica dos mesmos, dando condições de exercerem sua opinião crítica através de sua produção escrita. A partir desse momento, a escola deve esclarecer que o maior objetivo de uma produção textual é a comunicação. Quando ela ocorre de forma interativa é sinal que o objetivo do produtor foi alcançado. Portanto, só há interação quando os envolvidos se comunicam de forma compreensiva tanto da parte de quem produz como também de quem recebe.

Quando o professor direciona suas atividades de produção textual de acordo com as necessidades de seus alunos, a produção escrita desses alunos se tornará qualitativa. Não basta apenas o professor mostrar a direção, é preciso dar suporte para que o aluno possa caminhar e seguir nesta direção apontada pelo professor. A escola, neste momento, deve estimular seus docentes a trabalhar com seus alunos através de uma diversidade textual que possibilite ao aluno entender a importância que o processo da escrita exerce em sua vida.

Marcuschi (2001, p. 19) coloca que

Seria interessante que a escola soubesse algo mais sobre essa questão para enfrentar sua tarefa com maior preparo e maleabilidade, servindo até mesmo de orientação na seleção de textos e definição de níveis de linguagem a trabalhar.

Quando você participa de forma ativa desse processo de seleção de textos com os alunos, a produção escrita deles se tornará importante em suas vidas. Portanto, o trabalho não é fácil, mas também não é impossível de se realizar, só é preciso que todos que compõem a escola deem as mãos e trabalhem de forma unida e organizada.

Os PCN (2002, p. 81) dizem que

[...] a diversidade da escola é necessária para contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requer diferenças de tratamento como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada.

Saber trabalhar a unidade na diversidade é uma das grandes competências da escola. Assim, quando a escola coloca seu aluno no centro das atenções, ele se sentirá valorizado e motivado. Fazendo isso, a escola estará percebendo que o aluno é importante para que o processo de ensino-aprendizagem se concretize na prática escolar, portanto quando o aluno é envolvido neste processo educacional conseguirá ter estímulos à produção escrita.

Vejamos, se o aluno não gosta de ler, conseqüentemente não gostará de escrever, pois ele poderá dizer que não tem ideia para criar uma história e colocá-lo no papel. A questão do estímulo deve envolver não somente o professor e os alunos, mas sim a comunidade escolar nesse processo. A escola, a família, os funcionários da escola e todos que estão direto ou indiretamente ligados à educação. Monteiro (2004, p. 44) ao falar da escola nos diz que

...a escola deve adequar-se para criar programas, métodos e um ambiente tal, onde o prazer em aprender seja mais forte que os sentimentos negativos que acompanham o aluno, onde o respeito à diversidade e ao ritmo de cada um seja respeitado e avaliado para o replanejamento das ações educativas.

A questão do respeito ao ritmo dos alunos é de suma importância para o (re)planejamento das atividades que envolvam a leitura e a escrita dos alunos. Ao fazermos isto, estaremos dando oportunidade para que este aluno aprenda de acordo com o seu ritmo e, não de acordo com o ritmo do professor e/ou da escola. Para que isso possa ocorrer o professor administrará esse processo de forma dinâmica. Diante dos fatos é preciso conhecer as diferenças entre ensinar e aprender. Observe o que diz Matencio (1994, p. 19) a esse respeito:

Nesse sentido, é fundamental termos em mente que ensinar não é a mesma coisa que aprender, pois são processos diferentes, o primeiro dos quais permite uma avaliação explícita, porque é feito para o outro, o segundo realizado internamente, sem que se possa categorizar diretamente os processos pelos quais se dá.

O importante é compreender como ocorrem esses dois processos. O ensinar é realizado para o outro enquanto o aprender é internamente. O verbo ensinar é considerado verbo transitivo direto e indireto, pois quem ensina, ensina algo para alguém, está aí a presença do outro. Enquanto que aprender é considerado verbo transitivo indireto, ou seja, aprendi o quê? Pergunta direcionado a você mesmo internamente.

Isso mostra as dificuldades que os professores possui em relação ao acompanhamento da produção escrita de seus alunos, sendo estes os maiores prejudicados, pois é neles que este aspecto é refletido.

Os professores devem sempre proporcionar estímulos aos alunos, pois quando eles motivam seus alunos dentro da sala de aula com certeza eles conseguirão ter gosto pela leitura e, conseqüentemente, terão prazer em produzir textos, pressupõe que não basta saber que o estímulo é necessário, mas deve-se ter em mente como produzir tal estímulo.

Mauro e Ivamoto (2000, p. 20) diz que

A fim de estimular a participação ativa do aluno na leitura de textos, cabe ao professor a responsabilidade de estabelecer, em sala de aula, situações abertas e flexíveis que, além de possibilitarem a interação professor-classe, abram caminhos para a interação aluno-texto.

O professor, ao assumir sua responsabilidade de estimular o aluno à produção textual através dessas situações abertas e flexíveis e, principalmente, a interação que deve existir entre aluno-professor e aluno-texto, fará com que a aprendizagem da escrita nos contextos do Ensino Fundamental se torne relevante para a vida do aluno.

Diante dessas constatações, enfatiza-se que a escola que busca formar cidadãos críticos, atuantes e competitivos precisa disponibilizar os meios para que todos tenham o direito de ler e, principalmente de escrever. Deve-se ainda, evidenciar que a escrita é prática relevante, para a própria vida e que se faz necessário conhecer e buscar soluções para a problemática que circunda as práticas de produção textual no Ensino Fundamental em geral.

Expõe-se aqui a necessidade de realizar um trabalho de incentivo à leitura, insistentemente, para que, realmente, esta prática se efetive na vida do aluno/indivíduo/cidadão e que possa servir-lhe de subsídio para que ele possa fazer valer o seu direito à palavra.

Todos esses aspectos levam a uma reflexão sobre a importância da preparação adequada do professor, em geral, no tocante à mediação de atividades com textos diversificados na sala de aula.

4.4. As escolas e seus Projetos Políticos Pedagógicos - PPP

A EMEIF Manoel Viana dos Santos (EMV), possui o seu "Projeto Político Pedagógico - Para uma escola pública de qualidade (PPP)" pautado nos Princípios e Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA e o Programa Mais Educação, apresentando metas, ações e outros projetos de trabalho que visam o desenvolvimento da autonomia e das capacidades individuais e sociais dos alunos, visto que, foi elaborado e reformulado de forma democrática com a participação de representantes da comunidade e de todos os segmentos da escola: professores, alunos, pais e pessoal técnico-administrativo. O Projeto Político Pedagógico é acompanhado por procedimentos de avaliação de processos e produtos de divulgação dos resultados, como também sendo um ato pedagógico é um processo em construção que exige de seus participantes uma atitude crítica e reflexiva sobre as manifestações verificadas, redirecionando as ações para atingir os objetivos propostos.

A EMEFM Plácido Francisco Saraiva Leão (EPV), também possui o seu "Projeto Político Pedagógico - Educar para transformar (PPP)", pautado em uma Tendência Pedagógica Progressista, em que o professor é um coordenador, motivador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos analisando problemas, seus fatores determinantes que procura formas de atuação para que se possa transformar a realidade social e política.

Os dois documentos foram elaborados através de diversas reuniões de estudos e muitas formações constantes. A equipe temática reuniu-se, principalmente, com os professores, baseados nos estudos de BRASIL (1999), CURY (2003), FREIRE (2006), GANDI (2001), GADOTTI (1998), HERNANDEZ (2003), MORETO (2003), VASCONCELLOS (1998), entre outros. Estão estruturados basicamente da seguinte forma: iniciam com uma apresentação, justificativa, características da instituição, objetivos: gerais e específicos, na seção da operacionalização apresenta as subseções: dimensão pedagógica, administrativa comunitária. A primeira subdivide-se em: planejamento, currículo, conteúdos, metodologia, avaliação, relação professor x aluno e as ações pedagógicas; a segunda em: ações administrativas, financeiras e jurídicas. A seção da programação das atividades escolares, divide-se em: cronograma de eventos sócio-culturais e

projetos específicos ou interdisciplinares. Em seguida a formação profissional, avaliação institucional e atualização do projeto político pedagógico, equipe de sistematização, referências e os anexos, que aparece as subdivisões: planos de cursos dos professores, projetos pedagógicos, calendário escolar e de atividades e regimento interno da escola.

Dessa forma, a dimensão pedagógica da Escola Municipal do Ensino Fundamental Manoel Viana dos Santos, enquanto instituição social tem como função a socialização do saber historicamente acumulado e que este saber conduza o aluno a uma consciência crítica da realidade que possibilite a transformação da sociedade, considerando-o um sujeito ativo cognoscente, pautado na concepção progressista, bem como, em consonância com as políticas públicas vigentes e as orientações do Sistema de Ensino, portanto, a escola procura:

- ✓ Explicitar os objetivos filosóficos, pedagógicos, artísticos e culturais;
- ✓ Introduzir metodologias inovadoras, adequando às necessidades dos alunos;
- ✓ Avaliar o desempenho docente e discente;

Já a dimensão pedagógica da EMEFM Plácido Francisco Saraiva Leão, fixa os quatro pilares básicos em que se deve centrar a educação ao longo da vida de uma pessoa. Nesse sentido Antunes (2004, p. 13) define:

Aprender a conhecer³. Isto é, adquirir as competências para compreensão, incluindo o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento. Em síntese, quem aprende a conhecer aprende a aprender, e essa aprendizagem é absolutamente essencial para as relações interpessoais, as capacidades profissionais e os fundamentos de uma vida digna.

Aprender a fazer. Embora quem aprende a conhecer já esteja aprendendo a fazer, esta segunda aprendizagem enfatiza a questão da formação profissional e o preparo para o mundo do trabalho. Que não se entenda aqui que o tema possa se referir ao Ensino Técnico ou algo similar, mas sim, que a escola desde a educação infantil, ressalte a importância de se pôr em prática os conhecimentos significativos ao trabalho futuro.

³ Ver DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez. p. 89-102.

Aprender a viver juntos, a viver com os outros. Para que isso possa verdadeiramente acontecer é essencial que as professoras tenham coragem de desvestir a escola de sua fisionomia de quartel e deixar de ser um disfarçado campo de competições para, aos poucos, ir se transformando em um verdadeiro centro de descoberta do outro e também um espaço estimulador de projetos solidários e cooperativos, identificados pela busca de objetivos comuns.

Aprender a ser. Aprender a ser retoma a ideia de que todo ser humano deve ser preparado inteiramente – espírito e corpo, inteligência e sensibilidade, sentido estético e responsabilidade pessoal, ética e espiritualidade, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e também para formular os próprios juízos de valores, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir em diferentes circunstâncias da vida.

Contudo, há vários caminhos para se chegar a inclusão social, mas é necessário que se promova ações voltadas para uma educação verdadeiramente qualitativa e não somente quantitativa.

Dessa forma o Projeto Pedagógico das escolas devem conter alguns princípios de organização institucional que devem ser vistos como pontos fundamentais no processo ensino-aprendizagem.

Infelizmente, os projetos que deveriam constar no documento, principalmente, os voltados para a leitura e escrita deixa-se muito a desejar. De acordo com os professores os projetos dedicados a temática supra citada, já vem elaborados da própria Secretária Municipal de Educação (SME), cabendo aos professores apenas executá-los e/ou discuti-los. Ou seja, os docentes, na maioria dos casos, não tem acesso a parte mais saborosa desses projetos, que são a produção, acompanhamento, execução e avaliação. As práticas de leitura e escrita que constam nos dois documentos são produções textuais através desses projetos, mas não obtivemos acesso aos mesmos.

Em conversa informal com uma das professoras de uma das escola campo da pesquisa, a leitura é tratada como forma de castigo por boa parte dos professores e direção da instituição. Pois, quando o aluno é colocado para fora da sala de aula, o castigo é ir para a biblioteca ler um livro. A partir dessa informação poderíamos questionar: Como este aluno irá gostar de ler? Se a leitura para ele era o castigo por algo de errado que o mesmo cometeu.

Pensar e refletir sobre estas práticas tornam-se essenciais para uma educação verdadeiramente cidadã que possa dar direito à palavra ao discente.

CAPÍTULO V

A METODOLOGIA PARA A SEQUENCIA DIDÁTICA PROPOSTA

A criação de contextos de produção precisos e a efetuação de atividades e exercícios múltiplos e variados permitirá que os alunos apropriem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (DOLS, NOVERRAZ e SCHENEUWLY, 2013).

Os autores acima apresentam o procedimento para se trabalhar a produção de textos escritos na escola de sequência didática.

A sequência didática é definida pelos autores como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 82).

Uma sequência didática tem o objetivo de ajudar o aluno a dominar certos gêneros textuais, tornando-o capaz de interagir em situações efetivas de comunicação, seja na escola, seja em situações externas à escola. “As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (p. 83). O esquema a seguir demonstra como operar com o procedimento sequência didática:

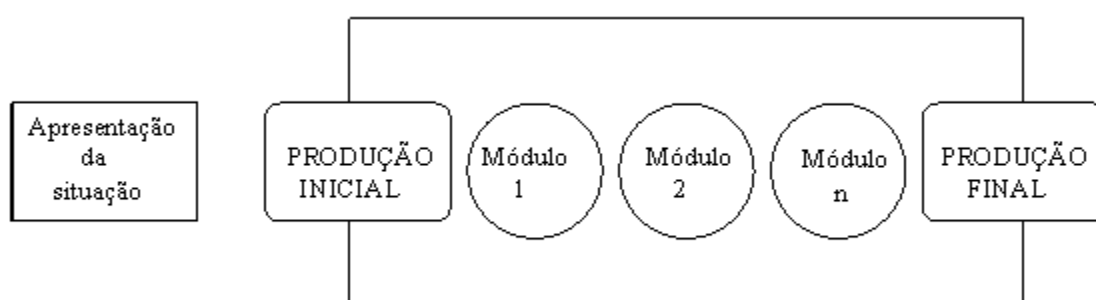


Figura 1: Sequência Didática (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2013, p. 83).

Na situação inicial, o professor apresenta aos alunos a proposta de trabalho, descrita em detalhes, e os alunos são orientados a escrever um texto inicial; tal atividade faz parte de um diagnóstico, a partir do qual serão planejadas atividades

interventivas que farão parte da sequência. É ainda nessa fase inicial, que o aluno será esclarecido quanto à situação comunicativa (qual o gênero textual, a quem se dirige o texto, que forma assumirá a produção – suporte – onde os textos circularão, etc.) Conhecendo o projeto comunicativo e o que se espera dele, o aluno construirá sua aprendizagem de forma mais significativa. O texto inicial é, portanto, o *primeiro lugar de aprendizagem da sequência*, pois os pontos fortes e fracos serão evidenciados, as técnicas de escrita ou de fala discutidas e avaliadas; serão propostas soluções para os problemas que aparecerem, o que permite adentrar com mais segurança nos módulos.

Os módulos são etapas, onde o professor proporcionará ao aluno, de forma sistematizada, atividades que irão de encontro às necessidades constatadas na produção inicial. Os módulos irão instrumentalizar os alunos para superar suas dificuldades, já que serão abordados, em particular, os elementos constitutivos do gênero textual em questão, assim como questões de linguagem necessárias à construção do texto. Os autores destacam nos módulos três passos importantes de serem seguidos:

- 1º) trabalhar problemas de níveis diferentes;
- 2º) variar as atividades e exercícios;
- 3º) capitalizar as aquisições.

O primeiro passo permitirá a ênfase de problemas específicos de cada gênero, tendo-se em vista as abordagens da psicologia da linguagem que distingue quatro níveis principais na produção de textos: *representação da situação de comunicação* (destinatário e finalidade do texto, definição de uma posição como autor do texto, qual o gênero visado); *elaboração de conteúdos* (técnicas de criatividade, busca de informações sobre o tema da produção, debates, tomada de notas, citações); *planejamento do texto* (esquematizar o texto de acordo com a finalidade que se propõe); *realização do texto* (escolha do vocabulário, dos tempos verbais, argumentos, organizadores textos, sempre de acordo com as características do gênero em foco no momento). (DOLZ, SCHNEWLY E NOVERRAZ, 2013, P. 88)

O segundo passo diz respeito à diversificação das atividades a serem realizadas que serão divididas em três categorias: *atividades de observação e análise de textos* (textos que serão utilizados como referência pelo aprendiz, essas atividades podem envolver textos completos, partes de textos, comparação de textos, etc.); *tarefas simplificadas de produção de textos* (inserir partes que faltam

em um texto, elaborar refutações a partir de uma resposta dada, etc.) e *elaboração de uma linguagem comum* (falar, criticar, comentar, tanto sobre os próprios textos, como sobre os dos colegas).

O terceiro passo envolve a construção progressiva dos conhecimentos ao longo dos módulos; espera-se que ao término dos módulos, alunos e professores tenham construído uma linguagem técnica que possibilitará o registro dos conhecimentos adquiridos de forma sintética e acessível, essa síntese pode ser elaborada pelo professor ou pelos alunos ao final do processo. O professor distribuirá as atividades em quantos módulos forem necessários (*módulo n*) para que o aluno seja capaz de produzir um texto no gênero focalizado na sequência, de acordo com os padrões exigidos pelo próprio gênero (contexto de produção, situação de comunicação, adequação da linguagem, critérios de textualidade, aspectos notacionais, etc.) e pela série do aluno.

A produção final: última etapa da sequência didática é o momento de pôr em prática tudo que foi estudado separadamente nos módulos. É nesse momento que o aluno poderá mostrar um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (o que já aprendeu, o que falta aprender), avaliará sua capacidade, através da *revisão e reescrita* de sua produção e somará os progressos alcançados. O professor poderá considerar essa etapa na avaliação somativa ou não, desde que adotando critérios previamente estabelecidos e do conhecimento do aluno. Na avaliação, o texto não deve ser considerado como pronto e acabado, mas deve levar o aluno a observar as aprendizagens adquiridas e planejar a continuação do trabalho, com retorno aos pontos indicados como necessários de intervenção. É importante que a avaliação seja um momento “de comunicação e de trocas que oriente os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional”. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEWLY, 2013, P. 91)

Esses autores apontam também a necessidade de promover, na sequência didática, atividades de articulação entre a produção textual e outros domínios da língua. Assim, os momentos de reflexão sobre a língua serão resgatados no momento da produção e de revisão de textos pelos alunos, e, por sua vez as sequências contextualizarão a aprendizagem, dando-lhe sentido. As regras ortográficas são as mesmas em todos os textos, sendo assim, os autores apontam a necessidade de promover intervenções prioritárias a partir das produções dos alunos, os erros comuns a todos devem ser trabalhados com toda a turma, outros

apenas com pequenos grupos e os alunos mais críticos devem ser atendidos individualmente. Faz-se necessário dar à ortografia seu devido lugar, é aconselhável trabalhar após a abordagem dos demais aspectos do texto. São sugeridas algumas atividades, como: troca de textos entre alunos, com dificuldades semelhantes, colaboração entre os alunos que tem mais facilidades e outro que apresenta mais dificuldades. O professor pode intervir corrigindo de várias formas: marcando erro, corrigindo no próprio texto, etc. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2013, p. 98-100). Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 107) o trabalho de produção textual, com uso do procedimento *sequência didática* só assume seu sentido completo se:

as atividades desenvolvidas em sala de aula, e não o material à disposição, forem determinadas pelas dificuldades encontradas pelos alunos na realização da tarefa proposta. A esse respeito é necessário destacar [...] o papel primordial da análise realizada pelo professor, das produções iniciais de seus alunos.

Para essa pesquisa, utilizamos como referência um modelo de sequência didática produzido pelo CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, 2014) para a Olimpíada de Língua Portuguesa. Ancorada no modelo de Dolz (2013) e elaborada para o gênero textual Artigo de Opinião, a sequência proposta pelo Caderno de Apoio: “Pontos de Vista” (2014) é dividida em oficinas. Começa pela apresentação da *situação inicial*, seguindo-se as demais oficinas, envolvendo atividades de leitura de textos de autores consagrados, o que permite o contato com textos de qualidade.

Uma *produção inicial* é proposta aos alunos para detectar as suas dificuldades. Ao longo das oficinas, o professor conduz os alunos à análise de textos que abordem o gênero artigo de opinião (presentes no Caderno de Apoio) para identificação de aspectos referentes à textualidade e ao domínio do gênero.

As oficinas prosseguem até a *produção final*, onde se espera que o aluno tenha aperfeiçoado aspectos relevantes do gênero que até então desconhecia. Após a correção dos textos, é proposta a atividade de reescrita (primeiro, de forma coletiva, depois individual) para aperfeiçoar os aspectos destacados pelo professor na correção. As atividades propostas na sequência didática, além de bastante motivadoras, foram preparadas por especialistas, com o objetivo de ensinar aos

alunos produzirem artigos de opinião, não apenas para concorrer na Olimpíada, mas para desenvolver habilidades de leitura e escrita inerentes à formação do aluno-autor. O material foi utilizado, apenas como base, para que atendesse de forma especial as necessidades da turma pesquisada. Toda a sequência didática desenvolvida durante o processo de intervenção da pesquisa encontra-se explicitada com detalhes nos capítulos referente à metodologia e à análise dos resultados.

5.1. Coleta de dados

Para a coleta de dados fizemos uso dos seguintes instrumentos descritos abaixo, com o objetivo de fornecer respostas necessárias às questões investigadas e realizar a demonstração dos resultados obtidos.

- **1º instrumento - A observação:** ocorreu através da observação de algumas aulas das duas professoras nas escolas campo de pesquisa.
- **2º instrumento - A participação:** as professoras receberam suporte no planejamento da sequência didática que norteou todo o processo de intervenção.
- **3º instrumento - O acompanhamento:** foi dada uma assistência às professoras no momento da correção dos textos.

- **Dois questionários,** um deles dirigido aos alunos e outro dirigido às professoras. O questionário dos alunos teve como objetivo verificar o gosto deles pelas produções escritas trabalhadas nas escolas, as dificuldades ao produzir textos e os tipos de trabalhos que os mesmos gostariam de serem ensinados. O segundo questionário aplicou-se às professoras de Língua Portuguesa das duas turmas, a partir do qual foram indagadas a respeito de suas práticas docentes em relação a leitura e escrita, o livro didático adotado pelas professoras, as leituras recentes e as possíveis causas que interferem diretamente no sucesso dos alunos à produção escrita. A análise desses questionários encontra-se no tópico apresentando os sujeitos da pesquisa, anteriormente desenvolvido.

- 153 textos de alunos: coletados durante as etapas de diagnóstico e de intervenção desenvolvidas na metodologia da pesquisa, quando foi realizado o procedimento *sequência didática* para o ensino do gênero textual Artigo de Opinião com os alunos envolvidos das duas escolas. Os textos dos alunos compõem o *corpus* principal da pesquisa. No entanto, dos 153 textos, foram selecionados 30 textos, sendo 03 de cada aluno (texto da produção inicial com a sua reescrita e o texto final), produzidos a partir de temas considerados polêmicos por parte dos alunos. Esses textos têm como autores 05 alunos do 9º ano de cada escola e foram selecionados dentre os textos produzidos pelos escolares da turma de cada escola, campo de pesquisa. Julgamos desnecessário analisar todos os textos, já que apresentavam semelhanças quanto às dificuldades e/ou avanços constatados. Para registro foram utilizados gráficos com a descrição dos resultados coletados, demonstrando-os nos próprios textos dos alunos escaneados para tal finalidade. A análise dos textos, com respectivos resultados encontram-se descritos no capítulo VI.

5.2 Caminhos da pesquisa

Para a construção do nosso processo investigativo obedecemos a uma sistemática que envolve aspectos diagnósticos, etapas de produção, correção e reescrita de textos produzidos, para finalmente, abordarmos do que compete ao processo interventivo.

Com base nesses preceitos, essa pesquisa partiu da hipótese de que os alunos não desenvolvem habilidades de escrita de textos porque a prática pedagógica do professor, na maioria das vezes, não considera a situação de produção, não adota técnicas e estratégias de ensino adequadas ao gênero textual e não conduz adequadamente os alunos a efetuarem a reescrita dos seus textos.

Para comprovar essa hipótese, buscamos mostrar o contrário, ou seja, como o aluno aprende a escrever textos de acordo com as especificidades do gênero e com os padrões linguísticos exigidos.

A pesquisa de campo teve início em março de 2015, estendendo-se até o mês de julho do mesmo ano. O primeiro passo foi o repasse das linhas gerais do processo investigativo para as gestões e para as professoras. Depois de firmada a parceria, foi a vez de se visitar a turma do 9º ano para uma conversa inicial sobre o que seria a pesquisa, quais os objetivos, a relevância da participação deles para que houvesse bons resultados, sobre a necessidade de autorização dos pais, etc. Em uma reunião específica com os pais dos alunos, os mesmos foram consultados sobre a autorização do uso dos textos dos alunos, para isso, foi entregue aos responsáveis, o termo de livre consentimento, TCL. O pesquisador leu o TCL esclarecendo e tirando todas as dúvidas dos pais, em seguida, assinaram e entregaram ao pesquisador.

Com isso, cumpria-se um princípio básico da pesquisa qualitativa que postula a ideia de se pesquisarem os fenômenos educativos no próprio contexto, proporcionando uma multiplicidade de aspectos inerentes ao objeto de estudo. Cumpridos os trâmites formais e legais, iniciou-se a pesquisa em campo, que foi dividida em três etapas, de acordo com os objetivos da pesquisa: etapa diagnóstica, etapa de intervenção e etapa de categorização e análise dos dados.

Um de nossos objetivos era realizar um diagnóstico e fazer uma categorização das principais dificuldades encontradas em relação a aprendizagem das produções escritas dos alunos do 9º ano de cada escola pesquisada. Para tanto, a coleta dos textos dos alunos que tornariam possível esse diagnóstico será descrita abaixo através da primeira etapa.

5.3 A diagnose

Nesta etapa inicial, o pesquisador contatou as professoras e propôs um planejamento em conjunto em relação às atividades que seriam desenvolvidas com os alunos. Assim foi preciso para que a metodologia adotada no ensino do gênero textual fosse fundamentada desde o início na concepção de linguagem que norteia essa pesquisa.

A sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), prevê que em um trabalho de produção de gênero textual, o professor apresente a situação inicial para seus alunos e proponha a produção de um texto inicial que

servirá de diagnóstico para as decisões que seriam tomadas pelo professor em relação à continuidade do procedimento.

O gênero textual, artigo de opinião, foi a proposta escolhida para a produção escrita do texto, pois atendia alguns critérios pré-estabelecidos no planejamento. O primeiro era o fato do referido gênero constar nos parâmetros curriculares do 9º ano do Ensino Fundamental; assim, os conteúdos da turma não seriam prejudicados. Em segundo lugar, um gênero do qual tivéssemos recursos didáticos disponíveis, que de preferência, dialogassem com as teorias sociointeracionistas.

O gênero textual Artigo de Opinião pareceu-nos bem propício porque tínhamos em mão um recurso didático de qualidade: o Caderno do Professor “Pontos de Vista: orientação para produção de textos”, produzido pelo CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) para a Olimpíada de Língua Portuguesa 2014. O material é uma sequência didática composta de várias oficinas de leitura e escrita. Foi utilizado como referência, e, algumas oficinas constantes no material foram adaptadas para atender os objetivos da proposta interventiva. Dessa forma, foram mantidas a estrutura de algumas oficinas e acrescentadas atividades que não constam no Caderno de Apoio.

Outra questão importante foi que as professoras já tinham participado da OLP em anos anteriores, mas não com este gênero, artigo de opinião, portanto a estrutura e a aplicação das atividades foram semelhantes ao da Olimpíada de Língua Portuguesa.

Após a fase de preparação, iniciou-se a etapa diagnóstica da pesquisa, que foi dividida em três momentos: a apresentação da situação de produção, a produção inicial (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2013, p. 84) e a correção da produção inicial. Nesta etapa, os alunos participaram de atividades de arguição oral através da aula expositiva sobre o gênero textual artigo de opinião e escrita da produção inicial.

Portanto, o que for descrito abaixo foi realizado nas duas escolas campo de pesquisa.

❖ *Primeiro momento da etapa diagnóstica: apresentando a situação de produção.*

Nesse primeiro momento a duração do tempo foi de 02 aulas de 50 minutos. A professora informou aos alunos sobre o material que ela utilizaria em algumas de

suas aulas e sobre as oficinas que iriam ser trabalhadas, expondo os objetivos do trabalho: melhorar o desempenho dos alunos em produção escrita. Foi definido que a finalidade dos textos eram abordar sobre uma temática que eles mesmos apontariam, desde que tratassem de temas e/ou assuntos polêmicos, e, que os melhores textos seriam publicados no blog da escola. Esses textos seriam utilizados pelos professores, em sala de aula, em outras turmas da escola em atividades de leitura e interpretação. Ela também expôs que o gênero textual que eles iriam aprender a produzir um artigo de opinião seria utilizado para discutir e debater temas polêmicos escritos por eles mesmos. Lembrou, ainda, que eles estavam contribuindo com seus textos para um pesquisa de Mestrado (o processo de visita do pesquisador e solicitação de permissão aos pais já havia sido realizado). Definia-se assim a *situação de produção*: escrever o que, para que, para quais leitores, com que intenções.

❖ ***Segundo momento da etapa diagnóstica: a produção inicial.***

Foi desenvolvido em 05 aulas de 50 minutos e inclui a orientação para a produção escrita propriamente dita. A professora iniciou esse momento realizando os seguintes questionamentos aos alunos: Vocês sabem o que é um artigo de opinião? Que tipo de tema/assunto é abordado em um artigo? E, por que, esse nome "artigo de opinião"? Onde você pode encontrar esse artigo? O que são questões polêmicas? O que seria uma questão polêmica para você? E o que são articulistas?

A produção inicial procurou-se trazer para o aluno algum subsídio para que tivesse condição de produzir o texto, já que eles não conheciam praticamente nada sobre o gênero textual Artigo de Opinião.

A primeira atividade proposta à turma foi a leitura de uma notícia, "Menino de 9 anos é internado após agressão em escola", da Agencia Estado. Após ouvirem a leitura do texto, a professora fez algumas perguntas para verificar as impressões dos alunos a respeito da temática abordada.

Em seguida, procedeu-se as discussões com o objetivo dos alunos se posicionarem, através de argumentos consistes, sobre a temática presente no texto. A professora explicou-lhes as diferenças entre notícia e artigo de opinião. Deu ênfase a importância da argumentação para construção de um texto.

O objetivo dessa atividade era discutir o papel da argumentação para construção de um artigo de opinião. A professora, realizou um pequeno momento de debate, caracterizando o poder de saber argumentar.

Os alunos também foram orientados a encontrarem artigos de opinião em jornais e revistas. Para esse fim, a professora promoveu, na própria sala de aula, uma roda de conversa sobre os artigos lidos pelos alunos.

Em forma de círculo, os alunos comentaram sobre os textos que leram, sobre os assuntos dos artigos, expondo seus argumentos a favor ou contra.

Ao término da realização das atividades descritas, a professora propôs aos alunos a produção do *texto inicial*. Solicitou que pensassem em um assunto que fosse polêmico, algum tema que tivesse lhe chamado a atenção, pedindo que compartilhassem com o grupo.

À medida que eles citavam os assuntos, ela anotava na lousa. Sugeriu que escolhessem um dos temas e escrevem seu primeiro artigo de opinião.

Como o tema era livre, os alunos ficaram a vontade para escrever sobre o que eles consideravam polêmicos de acordo com o seu ponto de vista.

Após a escrita, a professora recolheu as produções e informou aos alunos que os textos seriam reescritos por eles, quando fossem corrigidos.

Ressaltamos que consideramos como reescrita quando o aluno reescreve seu texto com base na intervenção feita pelo professor. Esta estratégia é necessária para o processo de aprendizagem de produção textual do aluno-autor, em busca de uma escrita profícua.

❖ ***Terceiro momento da etapa diagnóstica: a correção da produção escrita inicial.***

Neste terceiro (3º) momento da etapa diagnóstica, foram utilizadas 2 aulas, a professora foi orientada pelo pesquisador para a correção dos textos escritos, com base nos critérios de avaliação propostos para o gênero textual Artigo de Opinião. Esta correção foi realizada através de "pequenos recados escritos" direcionados a cada aluno. Priorizou-se nesse primeiro momento as questões discursivas e as peculiaridades do gênero.

As convenções da escrita e a organização do texto foram enfatizadas apenas em textos bem críticos, onde esses aspectos prejudicaram a legibilidade e compreensão do texto.

Os textos escritos foram avaliados, seguindo os critérios a seguir:

- Adequação à proposta;
- Adequação às características estudadas do gênero;
- Construção da coesão/coerência do texto (textualidade);
- Uso das regras e convenções da gramática normativa.

O quadro a seguir traz em detalhes os critérios e os respectivos descritores. O referido quadro foi elaborado baseado na grade de avaliação para o gênero artigo de opinião contido no material da OLP (Olimpíada de Língua Portuguesa).

Lembramos, que, o tema foi escolhido pelos próprios alunos, desde que fossem considerados polêmicos, a intenção foi que eles produzissem seus artigos de opinião de acordo com os temas e/ou assuntos relatados por eles nos questionários aplicados.

FICHA DE AVALIAÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

CRITÉRIOS	DESCRITORES
Adequação à proposta	Elaborou um artigo que se reporta de forma pertinente a alguma questão polêmica da realidade em que o aluno está inserido?
Adequação às características estudadas do gênero	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fez uso de linguagem formal? ▪ Deixou clara a sua opinião? ▪ Apresentou mais de um argumento para sustentar sua opinião? ▪ Recorreu a mais de um tipo de argumento (autoridade, princípio, exemplificação, causa/consequência)?
Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliza adequadamente a pontuação?

<p>Uso das regras e convenções da gramática normativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O texto está correto em relação às refras de concordância entre as palavras? ▪ O texto está correto em relação à ortografia?
--	---

Quadro 4: Ficha de avaliação do gênero Artigo de Opinião.

Os textos, depois de corrigidos, foram reservados para, em momento oportuno, voltarem aos alunos para o trabalho de reescrita. A partir dos problemas constatados nessa *produção inicial* foi proposta às professoras a realização de uma *sequência didática* sobre o gênero textual Artigo de opinião. Com isso, dava-se início a segunda etapa do processo de coleta de dados: a etapa de intervenção.

5.4 A sequência didática como proposta interventiva transformadora.

Com o intuito de responder os objetivos da pesquisa relatada aqui, fez-se necessário realizar uma proposta de intervenção que trouxesse respostas para as questões investigadas. Além disso, intervir na realidade do espaço de investigação proporcionou resultados imediatos e a produção de um modelo para o ensino de produção de texto escrito a ser seguido pelas duas escolas.

Esta etapa de intervenção buscou atender um dos objetivos da pesquisa que era propor uma atividade de intervenção, que permitisse a coleta de textos para análise comparativa entre os *textos iniciais* dos alunos (produzidos na etapa diagnóstica) e os *textos finais* produzidos no processo de intervenção. Para o processo interventivo foi proposta a realização de uma *sequência didática* que teve como ponto de partida a *produção inicial* realizada na etapa diagnóstica.

A sequência didática adotada foi o modelo de Dolz, Schneuwly e colaboradores (2013, p. 82), explicitado na fundamentação teórica dessa dissertação. Segundo esses autores “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Como recurso didático foi utilizado o material de apoio da OLP (Olimpíada de Língua Portuguesa), com adaptações para tender as necessidades diagnosticadas nos textos dos alunos. As atividades foram

organizadas em oficinas que correspondem aos *módulos* propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 87), esquematizados *figura 1* dessa dissertação.

Na realização das oficinas, os alunos produziram atividades de leitura, debates e mesas redondas sobre artigos de opinião; pesquisa sobre as características do gênero textual, das esferas de circulação e dos assuntos polêmicos que “necessitam” de um artigo de opinião, além do estudo comparativo entre artigos para identificação do poder argumentativo dos articulistas. A seguir apresentaremos um resumo das oficinas realizadas nas duas escolas.

Primeira oficina: a importância da argumentação: artigo de opinião

O objetivo desta oficina foi o de mostrar aos alunos que o debate é importante para a construção de um ponto de vista.

De acordo com os relatos dos alunos (questionários), as dificuldades parecem ser mais de ordem estrutural e de efeito produtivo, requeridas para o gênero artigo de opinião. Assim, incentivamos aos alunos conhecerem sobre argumentação para que eles pudessem ter a noção sobre o que, de fato, opinar.

A partir desta constatação foram selecionadas algumas atividades que conduzissem os alunos a identificarem e utilizarem recursos.

A oficina teve a duração de 3 aulas. A professora teve uma conversa inicial com os alunos a respeito do gênero "artigo de opinião", realizou-se algumas indagações abordando o gênero em estudo.

A professora deu bastante ênfase ao gênero, afirmando que os alunos não iria escrever um texto argumentativo qualquer, mas um artigo de opinião, um tipo de matéria jornalística cujas características iriam conhecer ao longo das oficinas. Disse ainda, que para escrever um bom texto teriam que adquirir conhecimentos para que tenham o que dizer e como dizer, com autoridade suficiente para ocupar a posição de articulista e produzir seu artigo de opinião. Portanto, esta primeira oficina foi dividida em quatro etapas trabalhadas da seguinte forma:

A primeira etapa foi destinada a arguição oral da professora para com seus alunos a respeito do gênero que iria ser trabalhado: artigo de opinião. Isso ocorreu através de questionamentos e levantamento de temas considerados polêmicos por parte dos alunos.

Na segunda etapa os alunos leram a notícia de um aluno sobre um caso de violência em uma escola pública de Ensino fundamental. A professora dividiu a turma em pequenos grupos e leu para eles a manchete: "Menino de 9 anos é internado após agressão em escola⁴" e instigou-os com os questionamentos: que tipo de agressão esse menino poderia ter sofrido na escola? O que um fato como este teria a ver com esta oficina? Em seguida solicitou-os que anotassem suas respostas. Utilizou o datashow para projetar o texto na sala de aula, a professora pediu que lessem a notícia.

Após a leitura da notícia foi solicitado aos alunos que refletissem sobre o papel que o debate e a argumentação podem ter na resolução de conflitos. Eles, ainda, teriam que fazer uma relação entre esse caso de agressão e os objetivos da oficina. Outro questionamento, seria o motivo da possível agressão ao garoto, ou seja, o que levou seus colegas a esta agressão? Em seguida foram realizadas outras questões: Por que teriam chegado a um nível tão elevado de violência? E, para concluir este momento, que outros casos frequentes de intolerância é possível lembrar? Discutiu-se sobre "preconceito".

Na terceira etapa, trabalhou-se a produção de um "jornal mural digital". Como a escola já possuía um blog, a professora e os alunos resolveram publicar no blog notícias de fatos de interesse geral, ocorridos dentro e fora da escola, e comentar e questionar esses fatos, estimulando o debate, ajudando a formar opiniões e produzir consensos que desestimulem a violência. Criou-se também um grupo no WhatsApp especificamente para esta finalidade. Com a criação desses meios de comunicação veio a proposta de atividade: escrever uma matéria assinada se posicionando a respeito da notícia relatada, principalmente, abordando a violência e o preconceito nos ambientes escolares e fora deles. Em seguida, deveriam publicar no blog e comentar no grupo do WhatsApp.

Na última e quarta etapa, foi trabalhado o valor da argumentação. Os alunos foram colocados para refletirem sobre a argumentação em situações difíceis. E, no final, deveriam fazer anotações de suas conclusões e apresentar oralmente para a turma e, após essas discussões realizar uma partilha nas redes sociais.

⁴Texto orientado a partir da OLP, 2014.

Segunda oficina: o poder da argumentação

O objetivo desta oficina é tomar contato com artigo de opinião e estabelecer uma definição de argumentação. Foi trabalhado a diferença entre opinar e argumentar. Para isso, dividiu-se a oficina em três partes. O tempo de aula necessário foi de 2 aulas.

Na primeira etapa foi trabalhado o artigo de opinião com alguns questionamentos: onde circulam, quem escreve, para quem ler, com que objetivo. Para isso, foi utilizados tanto os textos impressos do material da OLP quanto outros textos trazidos pela professora e alunos. A turma foi dividida em pequenos grupos, e deveriam responder as seguintes questões:

Em que veículo o texto foi publicado?

É bastante conhecido do público?

Que tipo de autor o escreveu?

Além do nome, há outras informações sobre ele?

Qual é o assunto principal abordado pelo texto?

É atual ou ultrapassado em relação à data de publicação?

Parece relacionado a alguma notícia do mesmo período?

As atividades propostas foram para responder alguns questionamentos a respeito do artigo de opinião, como: Para que tipo de leitor o artigo se dirige? Com que finalidade esse assunto é abordado e com que argumentos? Feita estas atividades escritas, prosseguiu para as características do "artigo de opinião".

Terceira oficina: Informação versus opinião

Nesta oficina, a professora trabalhou sobre a "informação versus opinião". O objetivo era relacionar e diferenciar notícia de artigo de opinião. Os alunos analisaram uma notícia e um artigo de opinião que tratam dos temas internet e eleições. Esta oficina teve a duração de 02 aulas. Foi apresentado aos alunos a charge: "por uma internet controlada". Em seguida, a turma foi dividida em pequenos grupos, e solicitado aos mesmos que discutissem a respeito desta charge. A discussão foi orientada por alguns questionamentos a respeito da charge analisada. Após estas discussões foi entregue aos alunos a notícia: "Senado libera internet na

eleição, mas limita debate", a professora explicou algumas características da notícia aos alunos através de debates e perguntas a respeito de sua finalidade.

Em um segundo momento foi apresentado aos alunos através do áudio o artigo de opinião "internet e eleições". Ao fazer isso, a professora pôde analisar o artigo comparando com a notícia, ou seja, o objetivo era mostrar ao aluno que cada texto tem sua finalidade específica. Na notícia o jornalista veicula informações sobre um fato; já no artigo é o articulista quem opina sobre as questões polêmicas que a notícia pode despertar. Vale lembrar que uma notícia pode tratar das opiniões sobre o fato noticiado, especialmente quando as repercussões tornam-se, elas próprias, fatos dignos de nota.

Quarta Oficina: Questões polêmicas

Esta oficina, foi desenvolvida em 03 horas-aulas, com o objetivo de identificar questões polêmicas, reconhecer bons argumentos e escolher ou formular uma questão polêmica. Foi proposto aos alunos que pensassem: Até que ponto uma questão poderia ser considerada polêmica? A intenção era fazer com que os alunos compreendessem que questões polêmicas geram confronto entre diferentes pontos de vista a respeito de um mesmo tema. Com isso, foram levantadas, pelos alunos, questões consideradas polêmicas e debatidas em sala de aula. Para o debate, a professora dividiu a turma em dois grupos e realizou o debate sobre as questões propostas por eles.

Quinta Oficina: A reescrita da produção inicial

Nesta oficina, 02 horas-aulas foram utilizadas para o seu desenvolvimento. A professora levou para a sala os textos escritos na etapa diagnóstica para que os alunos realizassem a reescrita. Antes de mostrar os textos aos alunos, ela expôs em *slides* alguns aspectos gerais observados nos textos no momento da correção. Fez comentários sobre cada um e mostrou pequenos trechos retirados das produções para que eles sugerissem alterações. Os pontos a seguir foram discutidos amplamente com os alunos:

Pontos positivos dos textos:

- Pertinência a temas polêmicos;

- Defesa de um ponto de vista;
- Texto argumentativo opinativo;
- Uso de tempos verbais adequados;

Pontos que necessitam melhorar nos textos:

- Pontuação;
- Ortografia;
- Tratar efetivamente de uma questão polêmica;
- Localizar adequadamente o leitor em relação a essa questão;
- Deixar clara a posição assumida;
- Trazer argumentos coerentes e convincentes;
- Apresentar e discutir ou rebater o pensamento de opositores sobre o assunto;
- Usos de argumentos mais consistentes;
- Mais estudos sobre o tema trabalhado;
- Título instigante;
- Defesa do ponto de vista a partir de argumentos mais consistentes.

Após a discussão, os textos foram devolvidos aos alunos pela professora, chamando a atenção dos alunos para que observassem estes pontos e reescrevessem o texto de acordo com as orientações. No momento da execução da tarefa, ela circulava entre as carteiras, auxiliando os alunos que estavam sentindo dificuldade.

Ressaltamos que, nesta etapa de reescrita do texto inicial, a temática era livre. Portanto, os alunos tinham a sua disposição reescrever seu texto inicial, tornando-o mais qualitativo ou, simplesmente, escrever outro texto. Foi observado que alguns alunos optaram pela mudança do seu tema inicial. Isto foi permitido porque ele se tornou mais produtivo, escreveu melhor e com mais qualidade o seu texto, pois o aluno adquiriu o direito à palavra. Ao término da reescrita e/ou produção escrita, os textos foram recolhidos para análise.

Sexta Oficina: Por dentro do artigo

Esta oficina foi realizada em 02 aulas, a professora expos aos alunos que eles iriam ler artigos de opinião para reconhecer as características principais desse gênero textual. Encontrariam respostas para os seguintes questionamentos: Como se organiza um texto de opinião? O que compõe a introdução, o desenvolvimento e a conclusão? No primeiro momento, a professora entregou aos alunos o artigo: "Corrupção cultural ou organizada?", sobre a corrupção no Brasil, escrito pelo filósofo Renato Janine Ribeiro. Solicitou que fizessem a leitura silenciosa em grupo, em seguida utilizou o texto em áudio para que os alunos escutassem e acompanhassem o referido artigo.

Alguns questionamentos foram realizados pela professora aos seus alunos, como:

- Qual o assunto abordado no artigo?
- O que você já conhece sobre o assunto, no Brasil e no mundo?
- Lembra-se de ter lido algo a esse respeito, recentemente?
- Qual a relevância desse assunto?

A professora continuou apresentando o texto e o autor com novas perguntas:

- Quem é o autor? Como vem apresentado, no rodapé?
- Por que a redação do jornal o apresenta dessa forma?
- Qual a função do aviso inserido logo após o texto, os "artigos assinados não traduzem a opinião do jornal"?
- O que você sabe a respeito do veículo jornalístico que publicou o artigo? Isso favorece ou atrapalha suas impressões sobre o texto?

Após estes questionamentos, foi solicitado aos alunos que observassem como o articulista teceu os argumentos e escreveu o artigo de opinião com elementos próprios do gênero. A oficina foi finalizada, propondo aos alunos que, procurassem em jornais, revistas ou internet outros artigos de opinião. E, que realizassem a leitura a partir da exploração do título. Do que trata o texto? Como imaginam que o articulista vai abordar o assunto?

Sétima Oficina: A escrita da produção final - o aluno articulista

Três aulas foram dedicadas para esta oficina, na qual os alunos produziram o texto final. Para lembrar aos alunos os conhecimentos que eles precisavam acionar no momento da produção, a professora expôs em *datashow* o que eles deveriam lembrar, antes de começarem a escrever seu artigo, como articulistas:

- Partir de uma questão polêmica de acordo com os possíveis textos escritos que eles gostariam que fossem trabalhados em sala de aula, desde que tratassem de temas polêmicos e situar o leitor em relação a ela;
- Tomar posição em relação à questão polêmica e defender o ponto de vista dele como sendo o melhor; assim, será preciso apresentar argumentos ora de autoridade, ora por exemplificação, ora baseados em princípios, comparações, evidências ou em relações de causa e consequência;
- Incluir opiniões de adversários, contestando-as ou desvalorizando-as com os argumentos deles (é preciso tomar cuidado para que não seja feita uma desvalorização preconceituosa, até porque isso não pode ser considerado um bom argumento);
- Concluir o texto reforçando a posição tomada;
- Usar elementos articuladores como os que anunciam a posição do articulista ("do nosso ponto de vista", "penso que", "pessoalmente", "acho que"); marcam as diferentes vozes presentes no artigo ("como dizem os economistas..." "segundo alguns empresários...", "algumas pessoas afirmam..." "para muitos é importante... para outros..."); anunciam a conclusão ("então", "consequentemente", "por isso", "assim").

A professora explicou que os melhores artigos seriam premiados, e que eles não deveriam escrever apenas para a comissão julgadora e sim pensando em interlocutores reais como os colegas, os professores, os pais ou imaginassem que estavam escrevendo para publicar em um jornal da cidade. Garantiu que seus textos seriam publicados no blog da escola e posteriormente poderiam ser utilizados por professores e alunos de outras turmas.

A mesma proposta da produção inicial foi lançada, mas desta vez, pressupõe que os alunos tenham mais “bagagem” para produzir o texto. A professora deixou-os livres para continuarem com o assunto escolhido desde a primeira produção ou poderiam escrever um texto totalmente novo baseado em uma questão polêmica de seu interesse.

Foi observado pela professora da EPF (Escola Plácido Francisco) que, a maioria dos alunos não optaram em escrever a sua produção final sobre o tema do seu texto inicial e também do seu texto da reescrita, escolhendo um novo tema para o seu texto final. Já, os alunos da EMV (Escola Manoel Viana), a professora observou que, os alunos seguiram a mesma temática da produção inicial, continuando com o mesmo tema na produção reescrita e terminando, também, a produção final permanecendo com o mesmo tema.

Após a produção, a professora recolheu os textos dos alunos para realizar as análises. Com a escrita da produção final encerraram-se as oficinas da sequência didática do processo de intervenção previsto na pesquisa. Foram utilizadas 26 horas-aulas, incluindo a etapa diagnóstica.

Mesmo tendo ciência de que nem sempre em sala de aula, o professor disporá desse número de aulas para uma sequência didática de produção de texto, ressaltamos que para desenvolver as habilidades de escrita, os alunos realizaram atividades de leitura, análise linguística e oralidade, além do contato com outras linguagens, como as mídias e o jornal. Portanto, alguns eixos do ensino de Língua Portuguesa: oralidade, leitura, análise linguística e escrita foram contemplados.

5.5 Categorização e análise dos dados

Realizadas todas as estratégias necessárias à coleta de dados, fruto do diagnóstico e da intervenção, chegava o momento de colher os frutos da pesquisa. Iniciamos então a terceira etapa da pesquisa em campo: a análise dos textos dos alunos. Através da análise do corpus, buscamos atender ao terceiro e quarto objetivos da pesquisa que são:

- comprovar que o ensino de produção textual, baseado no estudo do gênero e na prática de reescrita produz resultados eficazes;

- destacar a importância da mediação do professor para o desenvolvimento das habilidades de produção escrita dos alunos do 9º ano.

Assim responderemos às questões que norteiam esse trabalho, relativas às dificuldades de escrita dos alunos, à necessidade de aplicar técnicas de ensino de produção de texto eficazes nas aulas de Língua Portuguesa, às contribuições da reescrita e à importância da mediação do professor para a aquisição de habilidades de produção de texto pelos alunos do 9º ano.

Apesar de o processo de intervenção ter sido realizado em média com 60 alunos, referente as duas escolas, a análise de todos os textos era inviável devido à grande quantidade. Como os textos apresentaram dificuldades e avanços semelhantes, optamos por utilizar 16,6% dos textos de cada escola, totalizando 33,2% das duas unidades de ensino campo da pesquisa. Assim foi composto o *corpus* a ser analisado: 30 textos de 10 alunos das duas escolas (sendo 02 textos de cada um, com sua respectiva reescrita). Para selecionar os 30 textos, observamos se cada aluno havia entregado realmente os 03 textos e se as produções eram heterogêneas, ou seja, se apresentavam mais e menos criticidade.

Para procedermos ao processo de análise dos textos dos alunos que compõem o *corpus* dessa pesquisa, realizamos três tipos de análise: quantitativa, qualitativa e descritivo-comparativa.

Categorizamos os textos como *textos iniciais (Ti)*, *textos finais (Tf)* e *texto reescrito (Tr)*. Para diagnosticar as dificuldades dos alunos e os avanços alcançados após a realização da sequência didática, realizamos a análise quantitativa e qualitativa. Uma gráfico foi utilizada para registrar essas análises.

Realizamos uma análise descritivo-comparativa dos textos de alguns alunos (selecionados entre os 10 textos das duas escolas), com o objetivo de mostrar os avanços alcançados pelos alunos do texto inicial para o final. Assim comprovamos a eficácia da reescrita.

Quanto a análise descritivo-comparativa foi utilizada também para demonstrar a relação: texto do aluno x orientação do professor. Assim pudemos constatar as alterações feitas no texto pelo aluno-autor a partir dos encaminhamentos sugeridos pela professora através de sua orientação. No próximo capítulo apresentamos todos os resultados da análise realizada.

CAPÍTULO VI

O QUE DIZEM OS TEXTOS DOS ALUNOS

De acordo com o que foi exposto na fundamentação teórica o foco da pesquisa aqui relatada é o ensino de produção textual escrita, tendo como objeto o gênero textual Artigo de opinião, como estratégia de ensino a sequência didática, como recurso para a correção dos textos as “orientações orais e escritas das professoras” e a etapa da reescrita como essencial numa sequência didática para estudo de um gênero textual escrito.

Em um primeiro momento procuramos fazer um diagnóstico das dificuldades e os avanços alcançados pelos 10 alunos. Os critérios de avaliação utilizados foram os expostos *na ficha de avaliação do gênero Artigo de Opinião* (Quadro 3, p. 104). São quatro critérios básicos: adequação à proposta; adequação às características estudadas do gênero; construção da coesão/coerência do texto (textualidade) e, por último o uso das regras e convenções da gramática normativa.

Foram criados níveis de desempenho para registro de análise dos resultados nessa dissertação, a saber: **nível 1** para critério não atendido, **nível 2** para critério atendido parcialmente, **nível 3** para critério atingido.

Vale salientar que todos os alunos das duas turmas das escolas, campo da pesquisa, participaram do projeto de intervenção, suas dificuldades foram diagnosticadas e eles tiveram oportunidade de vencê-las durante a sequência didática, pois o propósito da intervenção era agir sobre a realidade constatada proporcionando mudanças. Como justificado anteriormente, a análise de todos os textos foi desnecessária, já que as dificuldades e avanços atingidos foram semelhantes.

Os gráficos a seguir expõem as análises dos **Ti** (textos da *produção inicial* - fase diagnóstica), **Tr** (corresponde aos textos reescritos) e **Tf** (textos da *produção final* - etapa final da sequência didática, quando os alunos passaram pelas várias oficinas descritas na metodologia). Estas análises são das duas escolas campo da pesquisa. Esclarecemos que os nomes dos alunos contidos no gráfico são fictícios, por questões éticas.

OS ALUNOS ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO

DESEMPENHO DOS ALUNOS DA EMV (ESCOLA MANOEL VIANA)

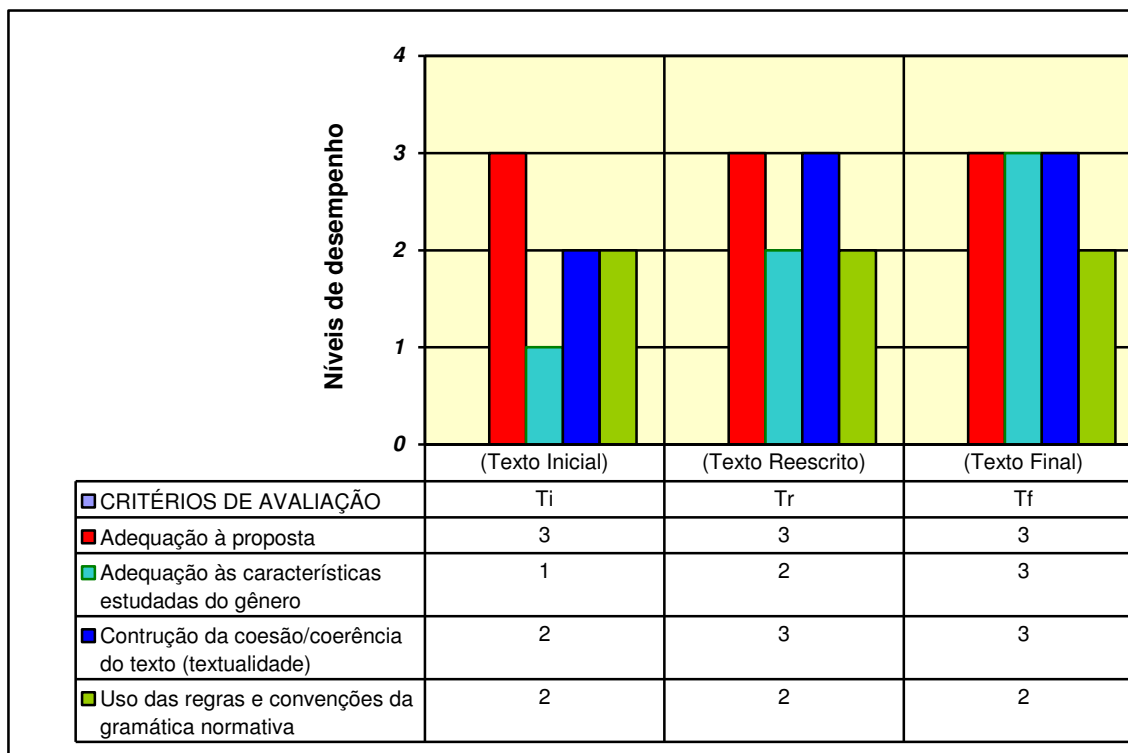


GRÁFICO 16: Dados do desempenho do aluno Moisés

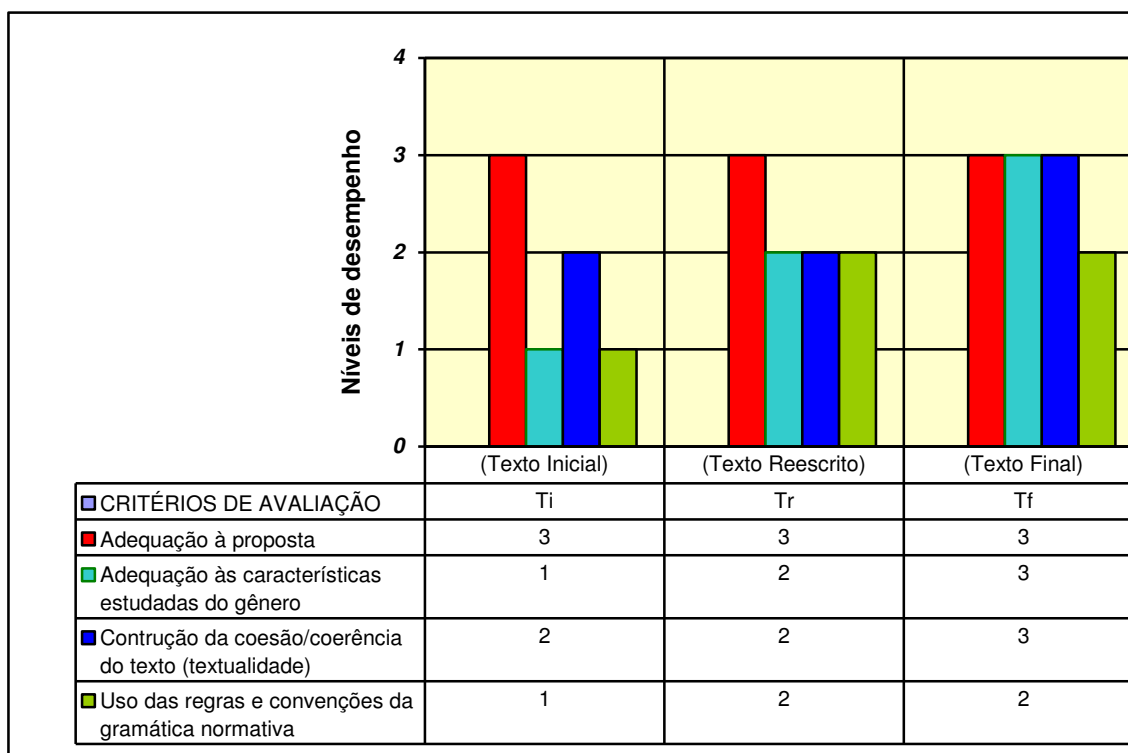


GRÁFICO 17: Dados do desempenho da aluna Joquebede

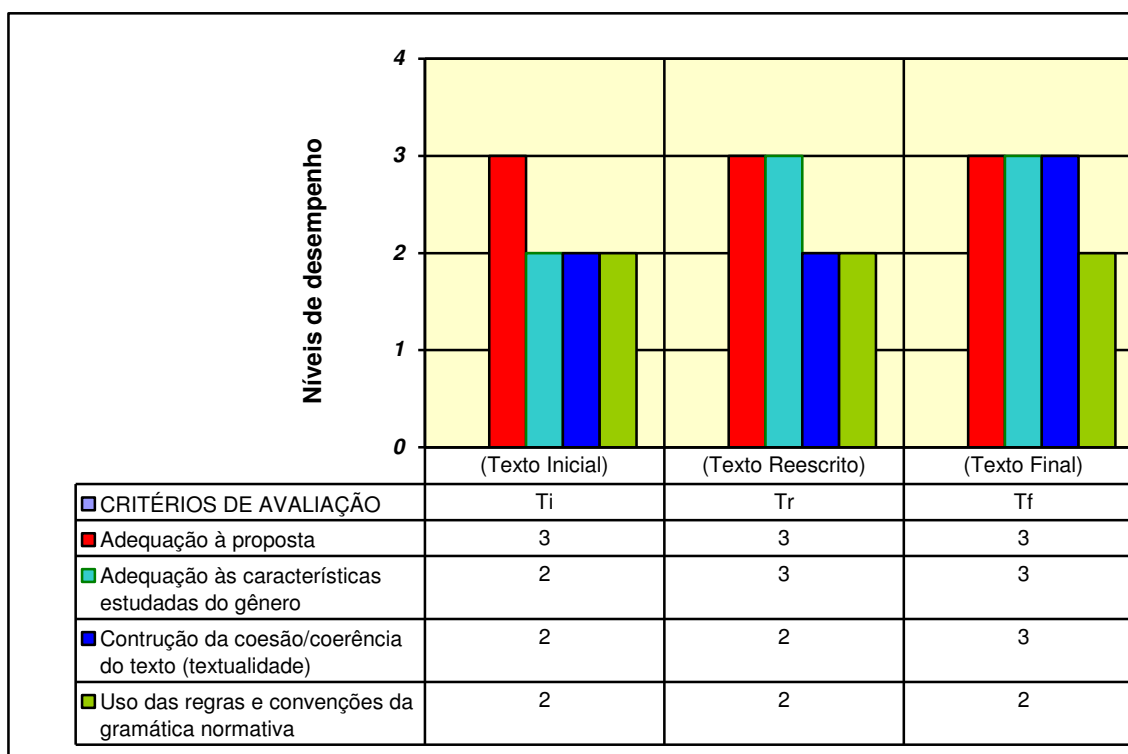


GRÁFICO 18: Dados do desempenho do aluno Arão

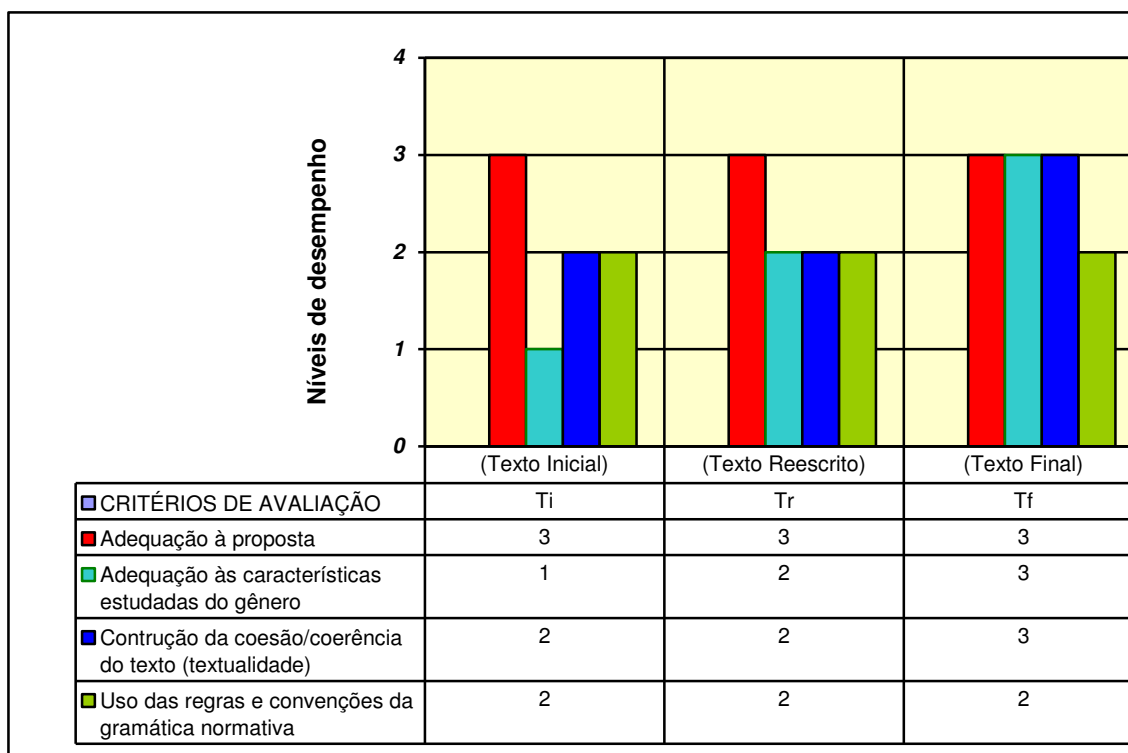


GRÁFICO 19: Dados do desempenho da aluna Miriã

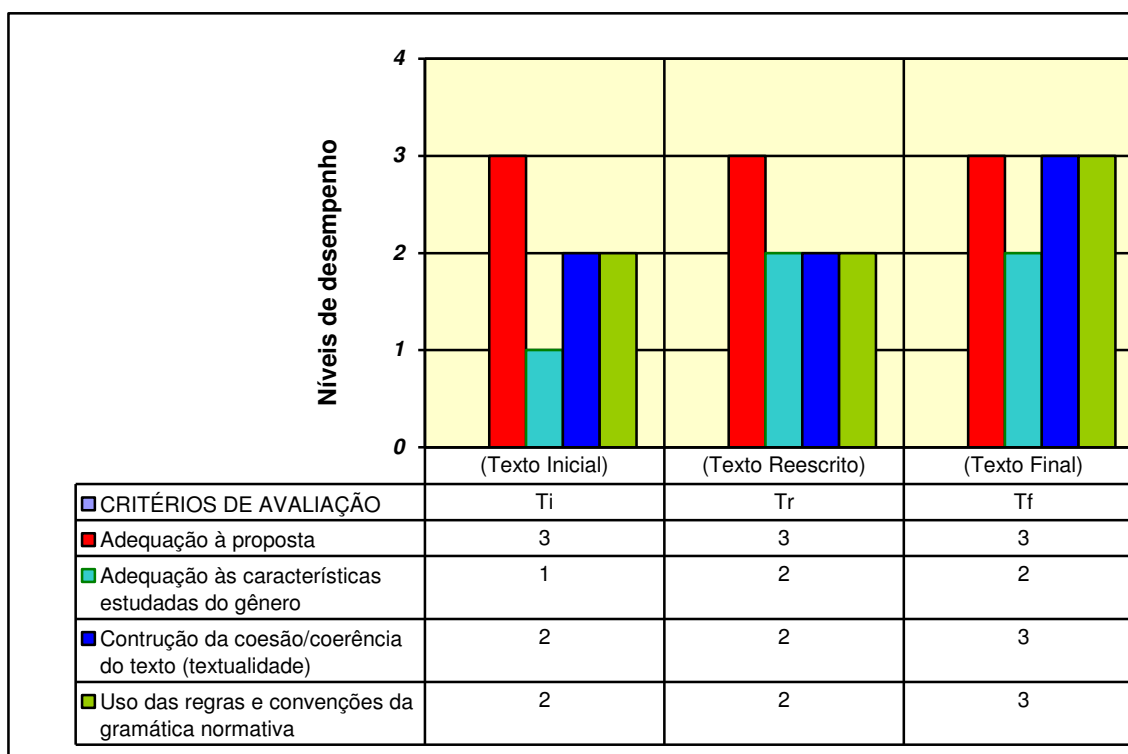


GRÁFICO 20: Dados do desempenho do aluno Oséias

DESEMPENHO DOS ALUNOS DA EPF (ESCOLA PLÁCIDO FRANCISCO)

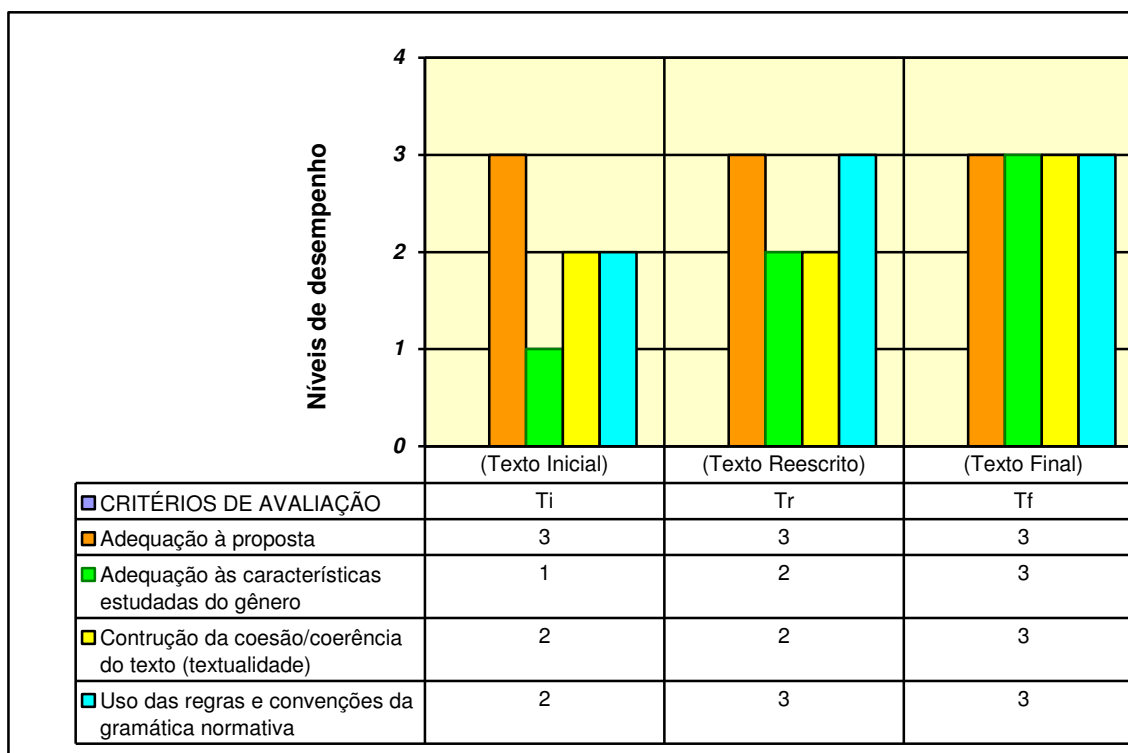


GRÁFICO 21: Dados do desempenho da aluna Nefertari.

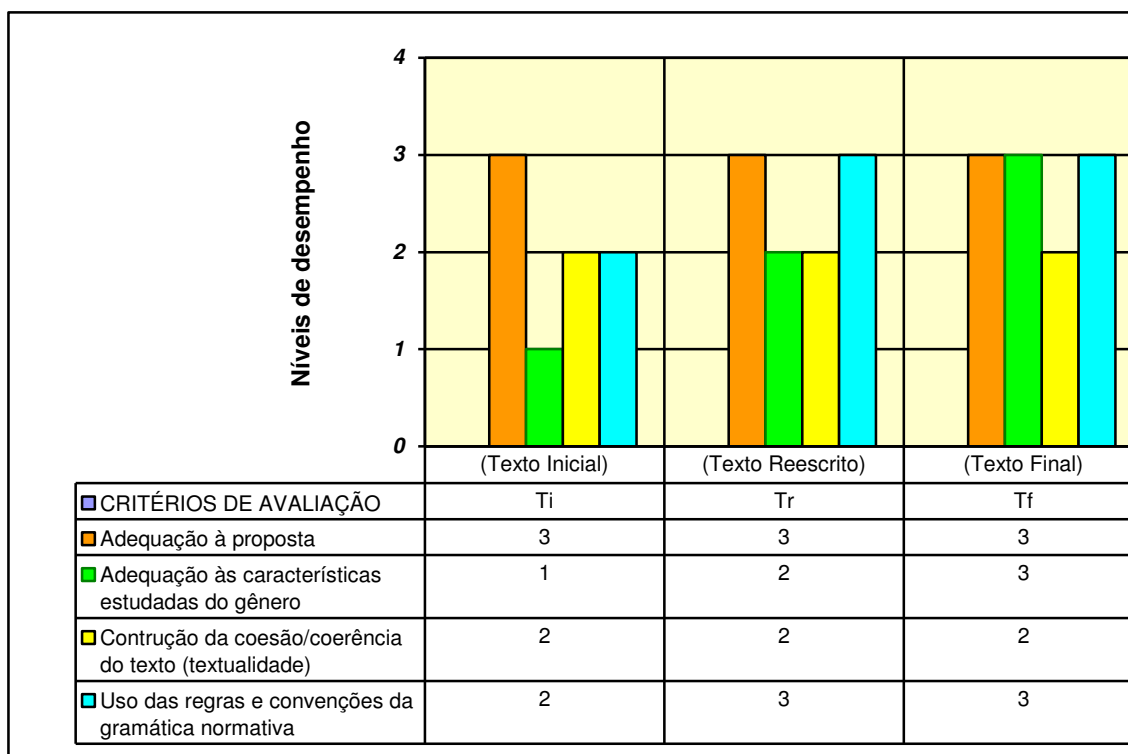


GRÁFICO 22: Dados do desempenho do aluno Ramsés.

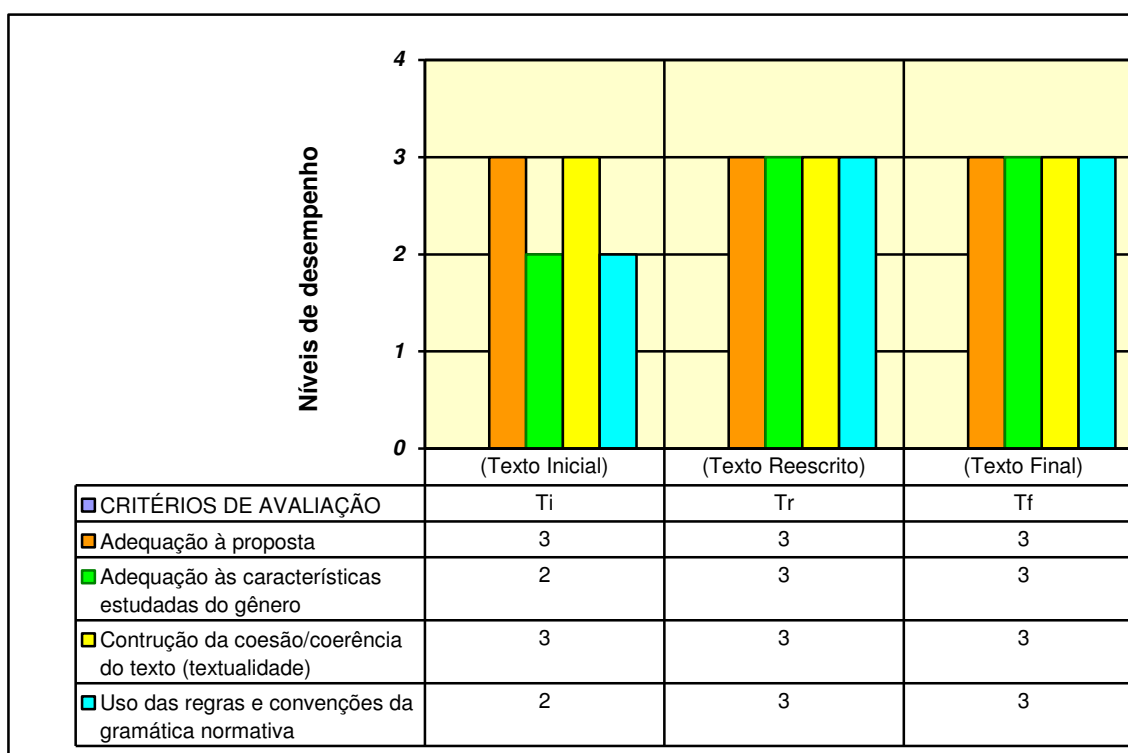


GRÁFICO 23: Dados do desempenho do aluno Simut.

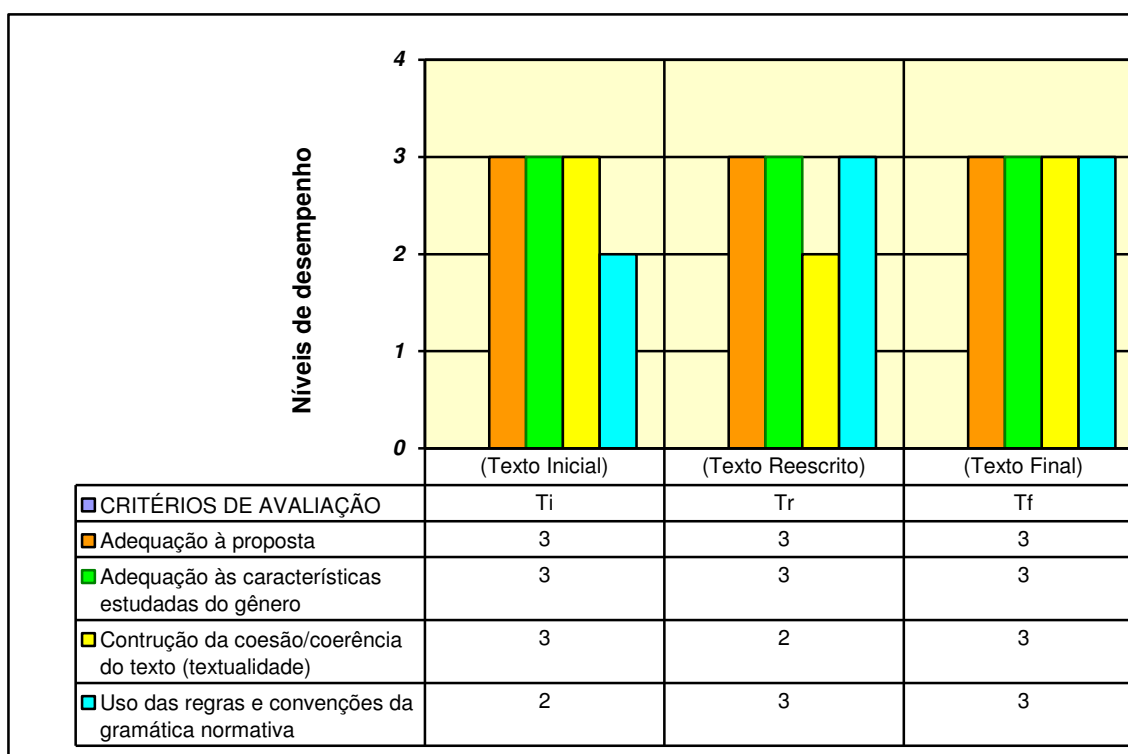


GRÁFICO 24: Dados do desempenho do aluno Josué.

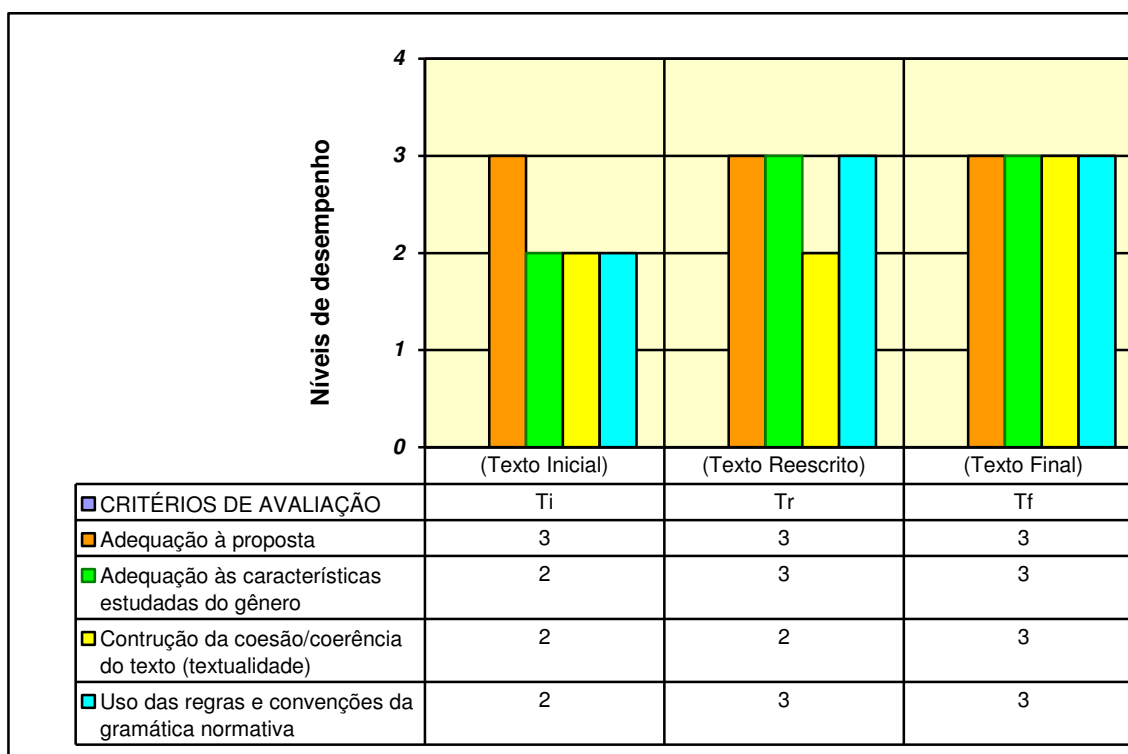


GRÁFICO 25: Dados do desempenho do aluno Jetro.

Iniciemos, a interpretação dos dados quantitativos da intervenção. Analisaremos os dados apresentados pelas duas escolas, campo de pesquisa, simultaneamente. A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Manoel Viana dos Santos (EMV), e a Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Plácido Francisco Saraiva Leão (EPF). No primeiro critério, **adequação à proposta**, no **Ti** (texto inicial), todos os alunos obtiveram êxito ao escolherem seus temas. Isso, ocorreu, devido a proposta temática ser livre para todos os discentes. Eles tiveram a oportunidade, neste momento, de exercerem o seu direito à palavra. Muitos escreveram sobre temas que os inquietavam, que mereciam serem debatidos, estudados e analisados com o objetivo de se chegarem a um consenso reflexivo. Os alunos da EMV, escreveram sobre uma única temática, "a beleza".

No **Tr** (texto reescrito) da produção inicial foi mantido o mesmo nível para todos os alunos de ambas as escolas. Houve uma repetição para este nível no **Tf** (texto final) de todos. Uma das expectativas, neste primeiro momento, era a produção escrita dos alunos de acordo com os textos que eles gostariam que fossem ensinados na escola, resposta coletada no questionário aplicado a cada aluno. Ao lançarmos a pergunta: o que você gostaria de escrever? na coleta de dados através do questionário, foram obtidos os seguintes resultados: 42% dos alunos da EMV, disseram textos que abordassem a temática do amor. E, na produção inicial, dissertaram sobre a beleza, de certa forma, esta temática está associada ao que eles ansiavam, realmente, escrever. Já, os alunos, da EPF, disseram em seus questionários, textos variados, 40% e, foi confirmada na produção inicial, na reescrita e na produção final da maioria dos alunos. Eles escreveram sua produção inicial sobre uma temática, quando se depararam no momento da reescrita, dessa produção, mudaram de tema, e escreviam sobre outra questão polêmica. Para os alunos da EPF, esta oportunidade foi muito proveitosa, pois ao se depararem na produção final tinham dois textos diferentes, com isso, poderiam reescrever possibilitando a eles próprios alternativas e, porque não dizer condições favoráveis de produção escrita. Com isso, foi dado ao aluno o direito que ele tem em escrever sobre o que ele desejar, ou seja, o seu direito à palavra de fato.

Passemos, neste momento, a analisar o critério, **adequação às características estudadas do gênero**. Neste critério, como já foi relatado anteriormente, foram realizados questionamentos direcionados no momento da avaliação dos textos, questões como: Se o aluno fez uso da linguagem formal para a

escrita do seu artigo de opinião, se deixou claro a sua opinião no texto, apresentou mais de um argumento para sustentar a sua opinião e, por último, se recorreu a mais de um tipo de argumento (autoridade, princípio, exemplificação, causa/consequência). Os alunos da EMV (Escola Manoel Viana) obtiveram os seguintes resultados: no **Ti** (texto inicial), 04 alunos ficaram no nível 1, (critério não atendido), 01 atingiu o nível 2 (critério atendido parcialmente) e, nenhum conseguiu alcançar o nível 3 (critério atingido); Em relação ao **Tr** (texto reescrito), 04 alcançaram o nível 2 e 01 atingiu o nível 3; Já, no **Tf** (texto final), 01 obteve o nível 2 e 04 alcançaram o nível 3. Observa-se, neste critério, um resultado quantitativo e qualitativo positivo. Quase todos os alunos iniciaram no nível 1, e ocorreu uma inversão na produção do texto final, em que 04 alunos atingiram o nível 3. Isso, só foi possível devido ao processo interventivo realizado pela professora, demonstrando a qualidade da sequencia didática. O gráfico abaixo demonstrará, esse resultado.

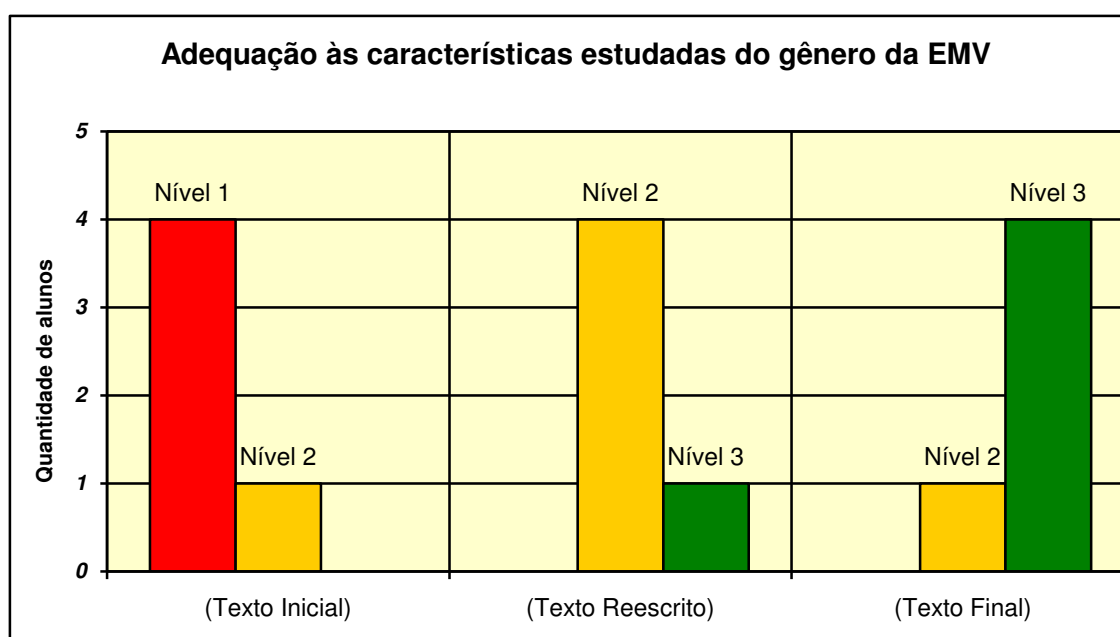


GRÁFICO 26: Dados do desempenho dos alunos da EMV quanto ao critério adequação às características estudadas do gênero artigo de opinião.

Os alunos da EPF (Escola Plácido Francisco), em relação ao mesmo critério, alcançaram os seguintes resultados: no **Ti**, 02 atingiram o nível 1, bem como, 02 alcançaram o nível 2 e 01 o nível 3. No momento do **Tr**, 02 ficaram no nível 2 e 03 no nível 3. No texto final (**Tf**), todos alcançaram o nível 3. O gráfico abaixo demonstrará esta evolução. A referida escola se destaca na pesquisa por ter aluno no nível 3 já

na produção inicial, atingindo o critério analisado. E, ao chegarem no final do processo com todos atingindo o nível 3, significando, com isso, que todos os alunos avançaram substancialmente. O gráfico a seguir mostrará essa evolução.

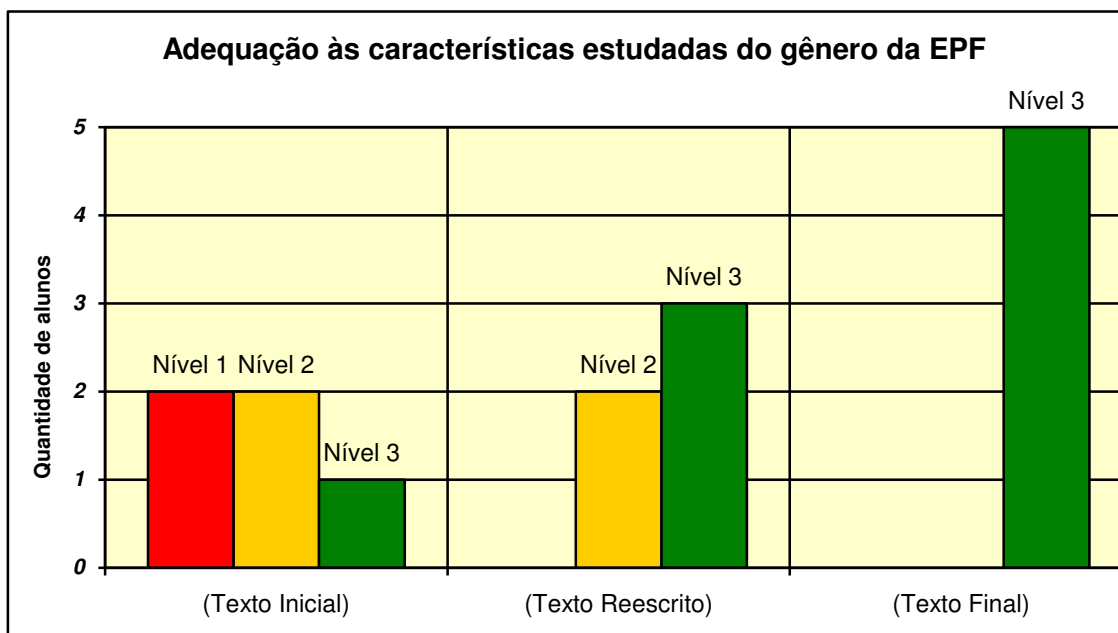


GRÁFICO 27: Dados do desempenho dos alunos da EPF quanto ao critério adequação às características estudadas do gênero artigo de opinião.

A análise do critério, **construção da coesão/coerência do texto (textualidade)**, que aborda a utilização adequada da pontuação. Os resultados obtidos nos textos dos alunos da EMV, foram os seguintes: No texto inicial (**Ti**), todos os alunos alcançaram o nível 2 (atingiu parcialmente). Em relação ao texto reescrito (**Tr**), 04 alunos obtiveram o nível 2 (atingido parcialmente) e u 01 desses alunos conseguiu atingir o nível 3 nesse processo de reescrita. Já, em relação ao texto final (**Tf**), todos os 05 alunos analisados obtiveram o nível 3 (critério atendido). Esses discentes da escola citada acima, como já foi exposto anteriormente, trabalharam com uma única temática, "a beleza". Podemos constatar que, desde a produção inicial dos alunos, passando pelo processo de reescrita e chegando na produção final houve um avanço, pois, conseguiu-se retirar todos os alunos do nível 2 para o nível 3. O gráfico a seguir nos mostrará esse avanço.

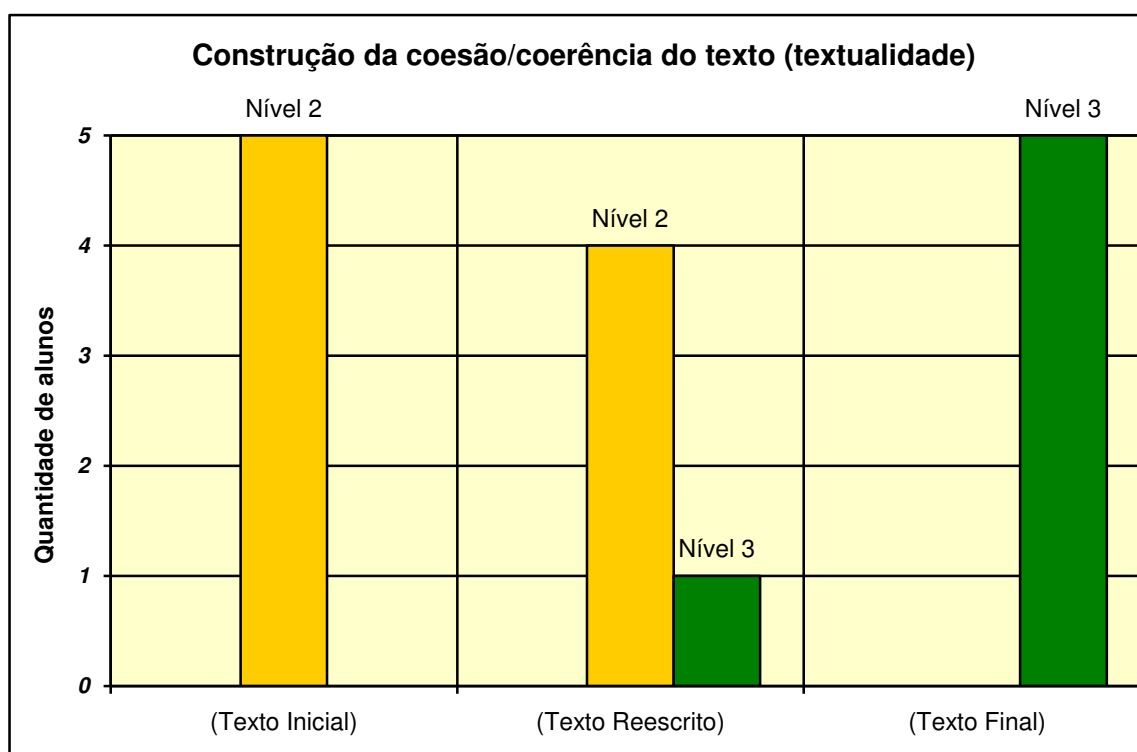


GRÁFICO 28: Dados do desempenho dos alunos da EMV quanto ao critério Construção da coesão/coerência do texto (textualidade) do gênero artigo de opinião.

Os resultados dos dados para este mesmo critério da EPF, apresentam-se da seguinte forma: 01 alunos, no **Ti**, atingiu o nível 1, 02 atingiram o nível 2 e mais 02 alunos, também, atingiram o nível 3. Após a realização das oficinas no processo de intervenção, no **Tr**, 04 alunos atingiram o nível 2 e apenas um aluno atingiu o nível 1. Em relação ao **(Tf)**, 04 alunos alcançaram o nível 3 e 01 alcançou o nível 2. Como estes alunos escreveram sobre diversos temas, e, a maioria deles, não preservou a mesma temática, tanto do texto inicial quanto dos demais, o texto reescrito e final, tiveram a oportunidade de ter dois textos escritos sobre temas diferentes, isso possibilitou a cada um deles a alternativa de escolhas para a sua produção escrita final. Apesar, dos alunos já terem atingidos o nível 2 e 3, em sua produção escrita inicial, as reflexões nos momentos de realizações das oficinas foram fundamentais para a reflexão de determinados erros presentes em seus textos. Uma reflexão foi realizada sobre a importância de um texto coeso e coerente. Em que, a coesão torna-se importante na construção de um texto, pois ela se refere a ligação harmoniosa entre os parágrafos, ocorrendo dessa forma, o ajustamento entre eles, mantendo com isso, uma relação de significância. A respeito da coerência, foi explicado de forma simples, mas compreendida por todos os alunos. Sendo, ela, a lógica interna de um texto, isto é, o assunto abordado tem que ter um início, meio e

um fim, mas para isso, o aluno teria que manter uma única linha de pensamento em seu texto. Explicações simples, como estas, ajudaram os alunos a compreenderem melhor a importância da pontuação em seus textos. Agora, observemos o gráfico abaixo que expõe esse resultado.

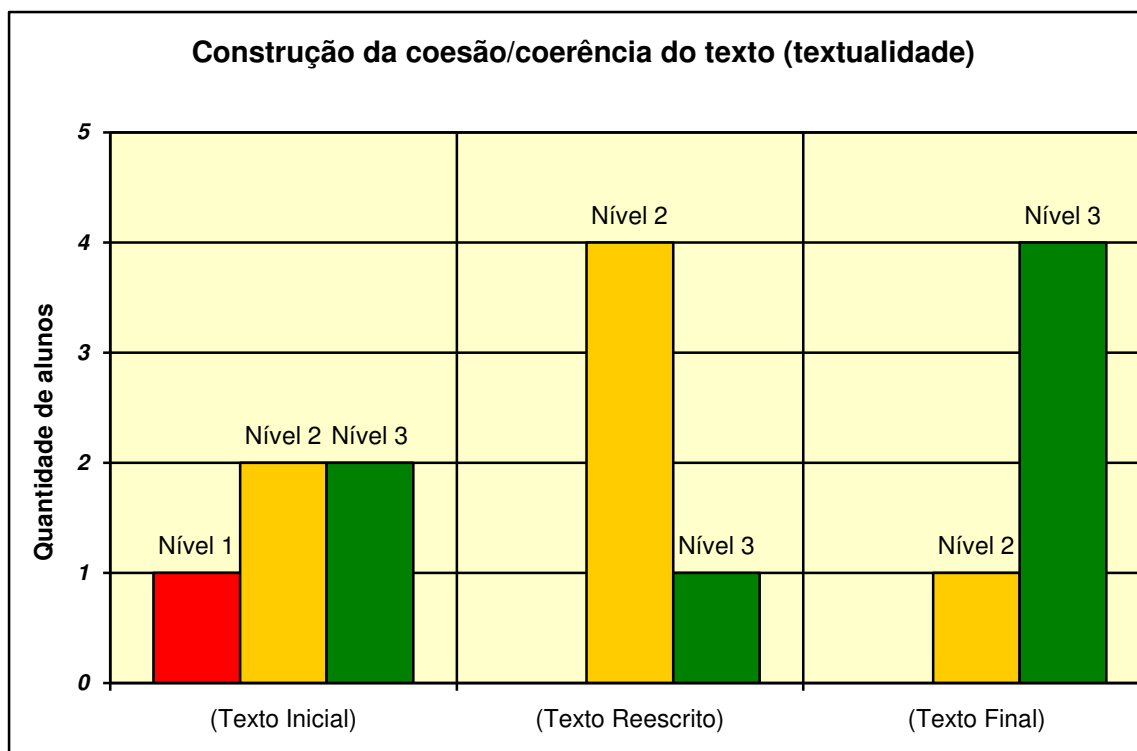


GRÁFICO 29: Dados do desempenho dos alunos da EPF quanto ao critério Construção da coesão/coerência do texto (textualidade) do gênero artigo de opinião.

As análises, que tratam do critério, **uso das regras e convenções da gramática normativa**, em que é avaliado se o texto escrito do aluno está correto em relação às regras de concordância entre as palavras e se ele está correto em relação à ortografia, os resultados coletados foram os seguintes: A EMV apresentou no **(Ti)**, 01 aluno que atingiu o nível 1 e 04 alcançaram o nível 2, no **(Tr)**, todos obtiveram o nível 2, já no **(Tf)**, 04 atingiram o nível 2 e apenas 01 alcançou o nível 3. Apesar, da maioria dos alunos, alcançarem o nível 2 e, não o nível 3, isso se confirma através do questionamento feito a estes alunos através da seguinte pergunta: *Quais as dificuldades que você encontra quando vai produzir textos?* Uma de suas respostas foram que, 46% deles tinham dificuldade em relação a pontuação, por isso, o não atendimento deles no nível 3. Mas, vale salientar, o quanto o processo interventivo foi importante para a permanência deles no nível 2 nas produções escritas iniciais e nos textos reescritos. De certa forma, eles avançaram.

Conseguimos retirar um desses alunos do nível 1 e deixá-los nos níveis 2 e 3 em suas produções finais. O gráfico a seguir nos mostrará essa diferença.

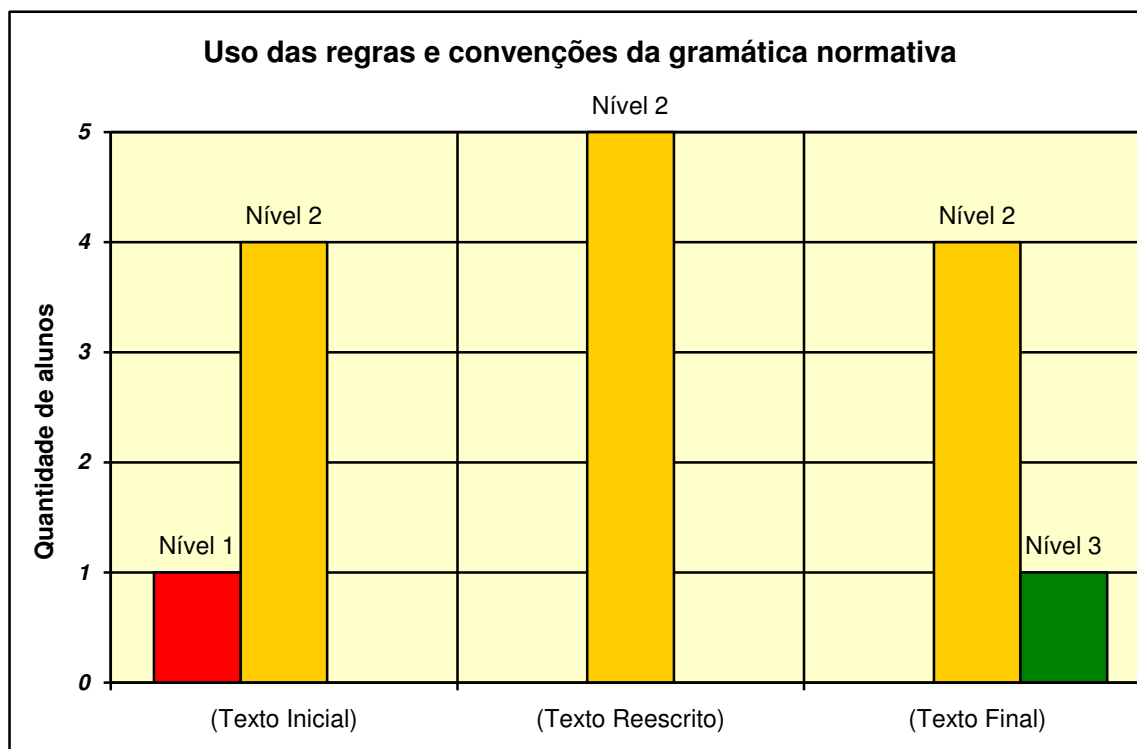


GRÁFICO 30: Dados do desempenho dos alunos da EMV quanto ao critério Uso da regras e convenções da gramática normativa do gênero artigo de opinião.

Prosseguindo, com as análises deste mesmo critério, agora na EPF, obtivemos o seguinte resultado: no **(Ti)** todos os alunos atingiram o nível 2, no que diz respeito ao **(Tr)**, alcançaram o nível 3, todos os alunos, e no **(Tf)**, todos permaneceram no nível 3. Notamos, a evolução tanto quantitativa quanto qualitativa destes alunos no processo interventivo. A mesma pergunta do questionário aplicado aos alunos foram realizadas para estes também, *Quais as dificuldades que você encontra quando vai produzir textos?* 40% deles afirmaram que não conseguiam ter ideias para escrever e, ainda, 12% responderam possuir dificuldades na norma culta. A intervenção conseguiu sanar estas dificuldades dos alunos. Ao afirmarem que 40% não conseguiam ter ideias, no processo interventivo produziram, em cada etapa, três textos, praticamente diferentes, na escrita do texto inicial, na reescrita e no texto final. Vencendo, assim, esta falta de ideias. E, das dificuldades na norma culta, a intervenção através do artigo de opinião provou que eles, também, venceram esta dificuldade, pois permaneceram no nível 3 no texto reescrito e

terminaram todos, no mesmo nível no texto final. O gráfico a seguir demonstrará esse resultado.

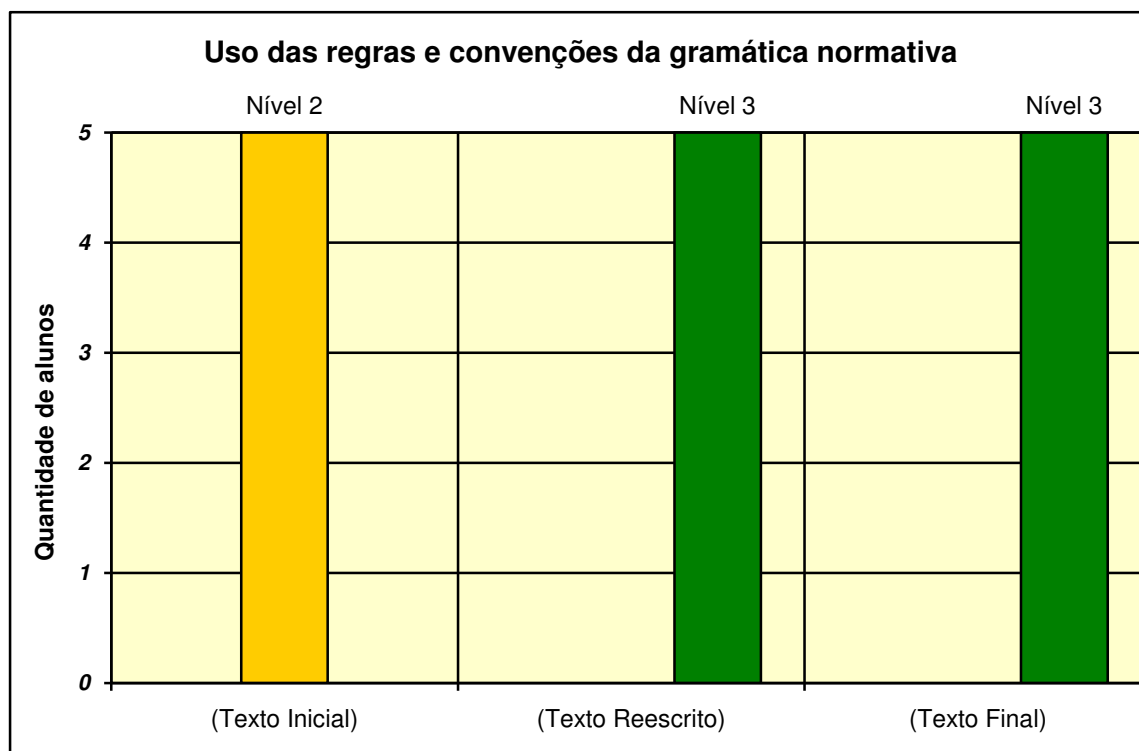


GRÁFICO 31: Dados do desempenho dos alunos da EPF quanto ao critério Uso da regras e convenções da gramática normativa do gênero artigo de opinião.

Ao confrontarmos alguns dados da pesquisa em relação ao questionário aplicado antes da intervenção e, analisando os resultados do processo interventivo, podemos concluir que, todos os alunos de ambas as escolas conseguiram avançar no momento da realização da intervenção, durante e no final do processo. Todos os dados, quantitativos e qualitativos demonstram essa evolução significativa. Com isso, a metodologia do professor fez toda a diferença para a obtenção destes resultados positivos. A pesquisa não deixa nenhuma dúvida quanto a isto, percebemos que, um trabalho quando realizado de forma planejado, pensado e realizado obedecendo todas as suas etapas, surtirá um efeito qualitativo de grande importância para o ensino e aprendizagem nos contextos de produção textual escrita dos alunos dos anos finais do fundamental II, 9º ano.

O professor deve possibilitar ao seu aluno o direito que ele tem à palavra. Mas, isso só será possível quando as estratégias de ensino, utilizadas por ele tornarem-se significativas e fazerem parte da realidade dos seus alunos, caso contrário, os alunos continuarão na mesmice de suas respostas, pois, quando

questionados sobre o gosto pela escrita, 42% deles pertencentes a Escola Manoel Viana (EMV) e 56% da Escola Plácido Francisco (EPF) responderam não gostar de escrever. O processo interventivo mostrou, justamente, o contrário disso. Mas, como já dissemos, só foi possível graças a um trabalho realizado de forma planejada.

CAPÍTULO VII

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização desta pesquisa, espera-se poder ajudar a esclarecer as questões relativas à produção escrita no Ensino Fundamental como processo de formação da cidadania e de efetivação de saberes necessários ao homem enquanto ser social.

Acredita-se que a prática de produção textual seja parte do processo de desenvolvimento e ampliação da consciência do indivíduo. Desse modo, é preciso que a escola conscientize que, antes de escrever, é preciso refletir, e é a reflexão que, conseqüentemente, acarreta o avanço do aluno em relação ao processo de produção escrita, o que pode ser fortalecido, também, com a aquisição da leitura, pois é através desta que o aprendiz dispõe de referenciais teóricos suficientemente sólidos que lhe auxiliem na compreensão da escrita. Assim, viabiliza-se ao aluno lidar favoravelmente com o texto escrito.

Lembrando-se que é a leitura o meio mais eficaz para aquisição de saberes, buscou-se subsídios teóricos para compreendermos o que é a escrita e como proceder o trabalho com esta prática no meio escolar para as finalidades aqui enfatizadas.

Não se pretende, com isso, chegar a definições, a conceituações definitivas, tampouco apresentar regras ou receitas. O propósito desta pesquisa foi compreender o processo de produção textual no Ensino fundamental, buscando-se dados sobre práticas vigentes que permitissem avaliar os aspectos básicos desse processo, dando margem a se conhecer mais sobre o próprio ato de escrever e averiguar se o trabalho didático-pedagógico está impulsionando os educandos a uma produção textual eficiente para os usos sociais inerentes à escrita.

Após a realização da pesquisa, pôde-se constatar que são inúmeros os problemas que dificultam a prática da produção textual no Ensino Fundamental nos contextos de ensino público municipal, bem como a sua extensão para o cotidiano dos alunos.

Contudo, cabe ressaltar que as dificuldades se acentuam dentro do contexto do ensino público, em que se observa maior carência em leitura, o que implica maiores dificuldades na expressão das ideias. Evidencia-se, então, a necessidade

de melhorar a qualidade do ensino, no sentido de reconhecer que produção escrita tem um papel fundamental na aprendizagem global dos alunos, não somente na aprendizagem escolar, mas para que se estimule uma participação plena do educando/indivíduo dentro da sociedade, enfim, para que este cidadão encontre respeitado, em primeiro lugar, o seu direito à palavra.

Portanto, o processo de intervenção serviu para darmos mais atenção ao que nossos alunos produzem/escrevem, e, quando possibilitamos a eles esta oportunidade, a escrita surge de forma natural e espontânea. Sabemos das inúmeras dificuldades que os contextos de ensino público nos oferece, mas isso, não justifica uma má qualidade de ensino. A interação do professor com seus alunos em sala é garantido por lei, nós temos um poder muito grande em nossas mãos, resta-nos utilizá-lo para a geração do conhecimento, pois será algo para o aluno que ninguém furtará dele. Temos que dar oportunidades para práticas inovadoras, no ensino de Língua Portuguesa em nossas escolas públicas. O desapego ao ensino de gramática descontextualizada deve ser evitado em nossas práticas de ensino. O professor deve sair de sua zona de conforto, enfrentar a realidade dos alunos reais que possuímos e, não, apenas querer ensinar somente aos alunos ideais.

Ao realizarmos a análise dos textos dos alunos à luz de critérios discursivos e linguísticos, ocorreu uma comprovação que o ensino de produção textual escrita não tem mais espaço apenas para o ensino de redação e que o processo de sequência didática proposto por Schneuwly, Noverraz e Dolz (2013) é um encaminhamento metodológico eficaz para o ensino de diversos gêneros textuais, no nosso caso, o artigo de opinião, até porque o aluno é conduzido a uma descoberta que ocorre paulatinamente, as características do gênero, suas especificidades, adquire o domínio de recursos linguísticos importantíssimos para a composição do texto escrito e assim seduzir o leitor, percorrendo uma trilha de autoria que não seria conquistado dentro de um contexto tradicional do ensino da escrita. A prova da eficácia desse procedimento interventivo, foi a evolução dos alunos em suas habilidades de escrita, realizadas em apenas uma sequência didática, agora imaginemos isso ocorrendo em todas as situações de produção de textos.

Com certeza, não restam dúvidas, os alunos aprendem, mas para isso o professor tem que estudar, planejar e ter coragem e disposição para enfrentar a realidade de ensino que lhe cerca.

O tempo do professor dedicado ao planejamento deve ser, realmente, para planejar e não somente realizar reuniões pedagógicas, fato que ocorre na maioria das escolas públicas, portanto, para que ele possa tornar suas aulas mais atrativas aos seus alunos, um suporte de qualidade precisa ser ofertado ao mesmo. Quando a valorização do profissional da educação ocorre em todos os seus aspectos, o ensino e aprendizagem tornam-se eficazes naturalmente.

Este trabalho merece uma pausa para reflexão: formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres não é uma tarefa fácil, mas também, não é impossível. Ao realizarmos, notamos um avanço na escrita dos alunos, isso só foi possível porque tivemos diversos momentos, antes, durante e após o trabalho realizado. A escola, quando proporciona uma abertura ao novo, ou seja, a práticas inovadoras, a aprendizagem acontece. A recepção por parte dos alunos da proposta realizada, só foi possível devido ao interesse dos mesmos em escrever algo que era da realidade deles. Com o envolvimento de todos os alunos, a escola percebeu que mudanças necessitam serem realizadas o mais breve possível nos fazeres didáticos e pedagógicos que envolvem a temática em estudo.

Contudo, cabe a todos envolvidos neste processo, encontrar meios para que a qualidade de ensino seja sempre privilegiada na leitura e escrita dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BACK, Eurico. **Fracasso do ensino de português: proposta de solução.** Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Angela Paiva (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de - UEL (PG); SAITO, Cláudia L.N.– UNESP/ASSIS (PG). Sequências didáticas: uma proposta pedagógica com o gênero resenha cinematográfica. Disponível em: <http://www.facar.com.br/eventos/desletras/hist./2007_g/textos/06.htm>. Acesso em 15/06/2015.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa,** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394 de 20 de dez. de 1996. Brasília, DF: Senado 1997.

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito.** Porto alegre: Artes médicas, 1989.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Manual de expressão oral e escrita.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHIAPPINI, Lígia (Coord. Geral). **Aprender e ensinar com textos.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CURI, Samir Meserani. **O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8. Ed. São Paulo: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever – estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. 220 p.

_____. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2013. 216 p.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1994.

MAURO, Maria Adélia Ferreira; IVAMOTO, Regina Maria F. Elero. Produção oral e escrita. In: PILETTI, Claudino. (org.) **Didática especial**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2000. (Série Educação).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MONTEIRO, Mara M. **Leitura e escrita: uma análise dos problemas de aprendizagem**. Petrópolis : Vozes, 2004.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **Leitura e (Re) escrita de textos: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino**. 3. ed. Catanduva: Rêspel, 2001.

RANGEL, Egon de Oliveira; GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloisa. **Pontos de vista: carderno do professor - orientação para produção de textos.** São Paulo: Cenpec, 2014.

REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo. A orientação para produção de texto. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

ROSA, Simó; ROCA, Neus. Aprendendo a ensinar. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, Liliana. (orgs.) **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática.** 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos.** 11. ed. São Paulo: Globo, 2003.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos alunos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS

Caro aluno,

Solicitamos sua colaboração, respondendo aos questionamentos seguintes, o que contribuirá para a realização da nossa pesquisa monográfica intitulada: PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: PELO DIREITO A PALAVRA, pelo que expressamos sinceros agradecimentos.

1 – Você gosta de escrever? Com que frequência você escreve na escola? Sobre o que você gostaria de escrever? _____

2 – Quais as dificuldades que você encontra quando vai produzir textos?

3 – Quais tipos de trabalhos escritos você gostaria que fossem ensinados em sua escola? _____

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS

Prezado professor,

Solicitamos sua colaboração, respondendo aos questionamentos seguintes, o que contribuirá para a realização da nossa pesquisa monográfica intitulada: PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: PELO DIREITO A PALAVRA, pelo que expressamos sinceros agradecimentos.

1 – É função do professor trabalhar com leitura e escrita. Como é que você trabalha estas habilidades no 9º ano? (Atividades de leitura e escrita com base no livro didático ou fora do livro didático) _____

2 – Qual o livro didático? Como você supõe estarem elencadas as atividades de leitura e escrita? _____

3 – O que você tem lido ultimamente? (Alguma leitura além do livro didático?)

4 – Aponte possíveis causas que podem interferir no sucesso dos seus alunos quanto à produção escrita. _____

**APÊNDICE C – Textos dos alunos da Escola Municipal de
Ensino Fundamental Manoel Viana dos Santos (EMV)**

Padrões de beleza

Os padrões de beleza é um assunto bastante discutido pela mídia, hoje em dia há pessoas insatisfeitas com sua imagem física, com isso veem em revistas e outras, belas e corpos tanto de homens quanto de mulheres, com "barriga tonquinho", com "belas curvas" e muito mais.

Agora se quem não sabem e quem essas imagens passam por modificações até chegarem nas redes sociais, as mulheres querendo ficar com "belas curvas" acabam não entendendo o que pode causar a anorexia, ou até mesmo comendo muito e vomitando depois, o que causa a bulimia, e não veem que estão destruindo sua própria vida e sua saúde.

Seu nome até com o psicológico das pessoas mesmo estando magra se veem, guarda no espelho.

Mais será que existe mesmo padrões de beleza? Pra mim não existe pois o que importa em uma pessoa é o caráter e não a imagem física.

O que adianta se uma pessoa é bonita e não tem caráter?

Pra mim não adianta porque a beleza não é tudo na vida.

A discriminação de gordos e magros na sociedade

A discriminação entre pessoas gordas e magras na sociedade, gera grandes preconceitos, e é um ato totalmente preconceituoso. E em algumas vezes que fulgam por esta oporção.

Esta discriminação ocorre diariamente nos dias atuais, e de forma bem ampla. Aquela gordinha ou aquela garbinha quando passa no rua que é logo chamada de "baleia", enquanto ao magrinho que ao passar é chamado de "arguelito". Porém, este tipo de preconceito é muito irritante para estas pessoas e até mesmo para os demais, pois elas estão da maneira a sentir-se a seu bem estar.

Muitas destas pessoas só por este mere preconceito, as vezes nem se enquadram em tais termos de colegas na escola pode-se dizer, isto sim de fato é um absurdo por ser de forma exorbitante entre eles que as vezes sentem-se bem, ou pior, não. Fazendo esse preconceito uma causa de depressão para elas.

Isto é bem criticado na sociedade. Para melhorar as pessoas deveriam ter mais respeito e menos preconceito físico entre todos, e não fulgor por oportunistas particulares, pois nunca sabemos o motivo das pessoas assim, ou pelo menos a maioria das vezes não.

Beleza Natural ou Beleza Artificial?

Ao longo do tempo o padrão de beleza foi se modificando desde o início da civilização nos dias de hoje, quando a mulher para ser bonita tem que ser malhada, ter cabelos lisos ou se parecer com atrizes de TV ou modelos de catálogos. Será que essa beleza ditada pela mídia são belezas naturais ou artificiais?

No meu ponto de vista não belezas artificiais porque a maioria das atrizes cantoras e modelos mostrados pela mídia optam por cirurgias plásticas, cirurgias para colocar silicone nos seios, no bumbum, nos cotos, elas também optam por tratamentos químicos para alisar o cabelo ou até mesmo por dietas líquidas quando em risco a sua saúde para serem consideradas belas nos dias de hoje. Será que vale a pena por em risco a sua sua vida para obter o padrão de beleza considerada bela?

Realmente não vale a pena tirar a sua beleza natural para seguir um padrão de beleza ditado pela mídia que naturalmente não existe, colocando em risco a sua saúde, pois o que vale mesmo é a beleza interior porque se você for feio por dentro não importa o sacrifício que você tenha que fazer para alcançar um padrão de beleza. Se você quiser mesmo ser uma pessoa bela comece a mudar por dentro.

Beleza Natural ou Beleza Artificial

Ao longo do tempo o padrão de beleza parece mudar desde o início da civilização nos dias de hoje, quando a mulher para ser bonita tem que ser magra, ter cabelos lisos ou se parecer com atrizes de TV ou modelos de altísimos. Será que essa beleza ditada pela mídia são belezas naturais ou artificiais?

No meu ponto de vista são belezas artificiais, porque muitas atrizes, cantoras e modelos mostradas pela mídia obtêm por cirurgias plásticas, siliconas para esculpir os seios, no bem bem, nos olhos no rosto, elas também obtêm por tratamentos químicos para alisar o cabelo ou até mesmo por dietas loucas sendo em risco a sua saúde para ter uma beleza considerada bela nos dias de hoje. Será que vale apenas por um pouco a sua vida para obter o padrão de beleza considerada belo?

Realmente não vale apenas tirar a sua beleza natural para seguir um padrão de beleza ditado pela mídia que naturalmente não existe, sabendo em risco a sua saúde; pois o que vale mesmo é a beleza interior porque se você for feliz por dentro não importa o sacrifício que você tenha feito ou quiser parar de alcançar um de beleza, se você quiser mesmo ser uma pessoa bela começar por dentro.

Preconceito com gordos e magros

Tem pessoas que julgam os outros pela sua aparência de beleza e se são gordos ou magros não discriminados se é gordo é colocado logo um apelido logo de malagosto e se é magro demais é chamado com apelidos que parecem que você não tem nome próprio e o pior é que eles não param de usar palavras para outra pessoa mesmo assim eles não param. Infelizmente sempre tem uma pessoa dessas que põe mal de você.

Mais do que tem que entender que não existe ninguém perfeito e todos são iguais sejam eles magros ou gordos, fortes ou fracos porque todos nós somos iguais pelo que pensamos porque nós temos que pensar com calma com o preconceito.

Porque o preconceito é uma coisa boba porque se uma pessoa é gorda porque vamos julgá-la, como pessoa só teve ser julgada pelos seus atos, não pela sua aparência porque quem é gordo pode ser uma pessoa boa.

É o preconceito mesmo que eu acho que a lei tem que punir o preconceito de preconceito que existe entre as pessoas e isso não era para existir mais porque todos somos iguais e o preconceito é uma coisa muito feia o preconceito é coisa da passado, tem pessoas que não se sentem melhor por colocados os outros para baixo e isso é uma coisa boba e tudo que eu quero é que acabe com o preconceito.

preconceito em relação a magras

Muitas pessoas julgam os padrões de beleza das outras pelo seu tipo físico muitas vezes e magras fazem de conta que elas se sentem incluídas em outras pessoas porque as outras pessoas são "péssimas".

Mas elas têm que entender que não existe ninguém perfeito e todas são iguais fazem elas gordas, magras, altas, baixas porque todos são iguais pelo que pensam porque tem que acabar com esse preconceito.

O preconceito é uma coisa muito ruim porque se uma pessoa é gorda porque julgam ela como pessoa só deve ser julgada pelo seu ato não pelo sua aparência porque quem é gorda pode ser uma pessoa boa.

Não importa quanto todos são iguais seja gordo ou magro. E quando uma pessoa julga as outras pelo sua aparência ou não gordo e não seja longe de perto para que não acredite nada de bandido por que quem julga a pessoa pelo tipo físico não se preocupa e condenado a viver pena muito grande porque quem julga errado é um criminoso.

Título: Excesso de Cirurgias

Um assunto que vem sendo bastante debatido nos últimos anos é o excesso de cirurgias que faz um corpo bem definido, com um dos lados das pernas de bulhas.

Entre as razões de tal fato há uma diferença entre o masculino e o feminino. No feminino as mulheres têm que ser altas, bonitas, magricelas, com cabelos lisos, e nos homens as pernas não devem ser altas, magras e muito musculadas.

Para essas pessoas terem o corpo perfeito elas começam fazendo cirurgias, mas com o tempo e depois elas não se sentem bem e vão fazer mais cirurgias. Esse excesso de cirurgias causa as vezes a morte em razão de desconhecimento do corpo.

A maioria das pessoas que fazem são as pessoas que são muito magras como as pessoas que são gordas. Essa lista de pessoas que não aceita o seu corpo e vão tentar ficar com o corpo definido sabe onde? Nos salões de cirurgias.

Acho que não é errado por que, mais tempo que se aceita mais de saúde que sempre vem. Pessoas de idade para as pessoas vão fazer as cirurgias.

Para concluir quero dizer que não podemos fazer cirurgias para as pessoas e só nos aceitamos de saúde que nos sempre.

Título: Excesso de cirurgias

Um assunto que vem sendo debatido nos últimos anos é o excesso de cirurgias para dar um rosto bem definido, em quem dentro dos padrões de beleza.

Entre os padrões de beleza há uma diferença entre o masculino e o feminino. No feminino as mulheres têm que ser altas, bonitas, magrucas, das cabeças lúas, já nos homens os padrões são serem altos, magros e muito musculares.

Para essas pessoas desde o cedo período elas começam fazer grandes cirurgias mas com o passar do tempo elas não se sentem bem e vão fazer mais cirurgias. Esse excesso pode causar muitas vezes a morte ou causar danos maiores no corpo.

A maioria das pessoas que fazem são pessoas que sofrem bullying com por exemplo pessoas que não gostam. Esse tipo de pessoa que não aceita o seu corpo ela vai tentar ficar com o corpo definido sabe como? mas através de cirurgias.

Para concluir quero dizer que não deveria fazer cirurgias para ser bonita é só mas a natureza de Deus que não tem.

Autar: Luizanda Lucretia Andrade Santos. Nº 23.

**APÊNDICE D – Textos dos alunos da Escola Municipal de
Ensino Fundamental e Médio
Plácido Francisco Saraiva Leão (EPF)**

Gravidez precoce na adolescência

A gravidez na adolescência é um dos assuntos que mais geram discussões e que tem sido um problema de saúde pública. Grande parte das adolescentes que engravidam conhecem os métodos e como são usados. A mídia seja na televisão ou na internet, que sempre a gravidez na adolescência tem suas formas de prevenção, mesmo assim o número de gestos gravídicos não para de crescer. Segundo os dados o número de adolescentes entre 15 e 19 anos gravídicos aumentou. Uma gravidez nesse momento da adolescência é muito difícil tem que deixar os estudos e os bons momentos. Tudo isso muda com uma criança, perder esse momento que não volta mais; engravidar quando é adolescente é também um grande risco para a mãe e o bebê. Muitas campanhas são feitas para combater a gravidez dessas adolescentes. Mas o que realmente falta para diminuir esses números altos é a conversa familiar, conversas entre pais e filhos conselhos. Pois gravidez na adolescência pode acontecer com qualquer gestora.

Drogas e violência todo a todo

O problema do consumo de drogas é efetivamente um problema mundial, esse tema incomodou, enfrentado, combatido e discutido por todos os países. Seja na família, na escola ou no Trabalho, a droga é parte da realidade cotidiana, a proximidade está tão frequente quanto nossos circuitos de amigos.

Atualmente o aumento da violência na nossa realidade, principalmente nas grandes cidades, um comércio está mais lucrativo e mais perigoso e violento, que motivou um terror. Os efeitos das drogas causados pelas substâncias tóxicas levam à morte de milhões de pessoas por ano.

De forma correta diminuir o consumo e encontrar meios corretos para uma prevenção que pode ajudar os drogados a se livrar dessas drogas que não fazem bem a saúde. É importante a educação preventiva não os melhores caminhos para afastar o perigo das drogas.

Então, a violência e o tráfico de drogas são problemas que existem todo a todo. Para combatê-los e necessariamente a mobilização de toda sociedade, combatendo seus causas principais, realizando a educação preventiva e outros caminhos para a melhoria das condições de vida de toda população.

Drogas e violência combatendo lado a lado

O problema do consumo de drogas e de violência é efetivamente um problema mundial, esse tema incomoda, empurta, combatido e discutido por todos os países. Seja na família, na escola ou no trabalho, a droga é parte do universo cotidiano, a proximidade está tão frequente quanto nosso círculo de amigos. Ultimamente, o aumento da violência na nossa realidade, principalmente nas grandes cidades como São Paulo e Rio de Janeiro, um comércio está mais lucrativo e mais perigoso e violento, que motivou um tema. Os efeitos das drogas causados pelas substâncias tóxicas levam à morte de milhões de pessoas por ano. De forma a conseguir diminuir o consumo e encontrar novos caminhos para uma prevenção que paralelamente pode reduzir os consumos de drogas e se distanciar-se mais desses drogas que não fazem bem à saúde, é imperiosa a educação preventiva são os melhores caminhos para afastar a sociedade das drogas. Enfim, a violência e o tráfico de drogas são problemas que combatem lado a lado. Para combatê-los é necessário a mobilização de toda sociedade, combatendo seus causas principais realizando a educação preventiva e abrindo caminhos para a melhoria das condições de vida de toda população.

Diversidade e inclusão

Primeiramente não vim falar sobre transgêneros nem sobre porque ultimamente quando se fala em diversidade se lembra de diversidade sexual e geralmente isso leva aos gays, um ponto no qual não quero chegar, por mais que seja um grande exemplo de diversidade, esse assunto pode ir além disso, todo mundo hoje é diferente, por mais que tenhamos características iguais, nós nunca seremos iguais por completo, mas muitas pessoas aprendem a viver com a diferenças dos outros e muitas vezes aceitamos essas pessoas como elas são, mas assim como existem certas boas também existem certas ruins e muitas não aceitam e nem respeitam as diferenças alheias como se tivessem o direito de ficar opinando na vida dos outros, como os homofóbicos, realmente não queria perder meu precioso tempo falando sobre eles, mas não, muitos acham que os gays não assim para chamar atenção ou por plena vaidade, mas não, os gay (na geral, homem ou mulher) não escutam ser assim, eles não sabem desse jeito se eles poderiam ter escolhido de terem uma vida normal? A ficarem sendo zoados e excluídos, quem você acha que eles escolheriam? Ser assim não foi uma escolha deles e os homofóbicos não veem isso, os negros também sofrem muito perante a sociedade, eles não muitas vezes chamados de macacos, tigras, e Black-Out, ninguém pode culpá-los por serem assim e ser gay e negro não é defeito.

10.08.15

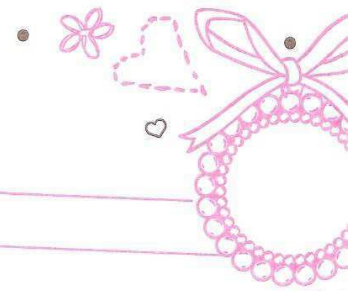
Injustiça

Muitos jovens se destacam em algo que sabem fazer de melhor, só que muitas vezes oportunidades não dadas a jovens que não sabem lidar com a tal oportunidade, muitos deles quando atingem um alto nível de sucesso no que fazem deixam com que aquilo suba a cabeça e percam uma coisa muito importante no ser humano, a humildade e em muito das vezes eles deixam a ambição tomar conta do talento e acabam desperdiçando-o por culpa da ignorância e enquanto um ganha sem merecer outros jovens de personalidade forte e formada muitas vezes esperam apenas por apoio e ajuda para mostrarem talento de verdade, um talento que muitas vezes é reprimido por falta de cultura da sua cidade de origem, muitos deles tem vontade de sair e expandirem seu conhecimento e talento por meio de um curso, só que falta o principal para sobreviver fora do conforto da sua cidade de origem, a renda.

No dragões

① Discuta se os dragões devem ser legalizados segundo uma questão anterior. Por que proibi-los? Os dragões não são proibidos em todos os países. Ela não presta para certas pessoas mas para as outras ela presta só usar ela quem não quer nada com a vida por que a pessoa que usar ela tem gente que não tem confiança na qual a pessoa que usar a pior coisa também é você ter uma amizade com a pessoa que usar por que ela ficar no momento para entrar mas depois que você entra nos dragões mas se um dia você quiser sair vai ser muito difícil seus amigos ficar te jurando se você sair vai se matar ela também prejudica muito a sua saúde.

Nota Brasil existe pessoas no mundo dos dragões segundo os jornais, números de pessoas terem sua família como maldades escondida da Polícia. Para não serem presos, do que adianta não se legalizar os dragões se usarmos do mesmo jeito? Então não mulher a liberdade para a droga é considerada ilícita. Existem outros tipos de drogas que são licitas como medicamentos, bebidas alcoólicas etc.



Bullying

Bullying é algo constante e por parte imediata. Um por que dar-se a cada um saber dar o respeito a escolhas do próximo e bullying ocorre na maioria das vezes em lugares como a escola ou em atividades coletivas.

Muitas das vezes o bullying chega a ser tão grave que o agredido acaba tirando a própria vida. E o agressor fica imune por falta de alguém ou uma lei que tome uma providência adequada.

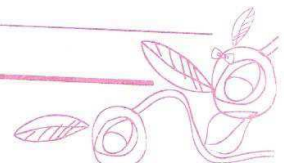
Bullying é proibido? Sim, mais só pessoas com capacidade mental entendem isso. Então seja inteligente e não pratique bullying.

* Não apoio o celular na escola



Algumas pessoas são contra a entrada de celular na escola, mas na minha opinião poderia servir para, calculadora, tradução de texto de inglês, e ajudando usar, para não atrapalhar os demais. Seria permitido o uso se não fossemos obrigados as regras, você acha que se fosse legalizada a entrada de celular no colégio os mesmos obedeceriam? No meu ponto de vista não, por que já acontecem isso e não respeitaram as regras.

Não apoio pois se tivéssemos tido consciência hoje seria permitido o celular na escola não mesmos fizemos que isso acontecesse.



Heterofobia é a palavra usada para designar uma agressão a um agressor de uma pessoa da classe GLBT, o que está a acontecer frequentemente nos grandes metrópoles como São Paulo e Rio de Janeiro, entre outros.

Essas agressões e discriminações ocorrem pela intolerância de pessoas que não aceitam e nem respeitam a opção de vida sexual alheia, e assim acabam agredindo-os de forma verbal ou até mesmo de forma física, ocorrendo assim um possível assassinato.

Por isso que pessoas da classe GLBT acabam se oprimindo, não querendo sair de seus casas com medo de que aconteça tal agressão para com eles, e isso acaba ocorrendo por não ter uma lei que nos guarde, por que no Brasil é assim temos leis para tudo menos para pessoas que são xingados e agredidos todos os dias por sua opção sexual ser diferente a dos demais.

Então quer dizer que temos que ser todos iguais? Não, nós temos que ter a nossa liberdade de escolha por que isso assim queremos felizes seja ao lado de um homem ou uma mulher.

Eventualmente acontece o que chamamos de "parada do orgulho LGBT" onde vários grupos, lésbicos, bissexuais, Transgêneros, Transvestis, Homossexuais e Transexuais reúnem-se para fazer algumas horas de alegria sem medo de se exporem, mas o que houve no "parado" disse em 2015 morreu com João a Brasil onde o transveste brasileiro Edilene se fantasiou e marchou no "parado" com uma cruz em forma de protesto contra a homofobia, representando ali a dor de famílias por terem seus parentes mortos por sua opção sexual, o que ainda acontece frequentemente e nada é feito em relação a tal violência.

Queria ela ser interpretada de forma correta, mas o que aconteceu foi diferente todo mundo a julgou como blasfema, e apedrejaram-na lançando pedras a mesma, críticas, discriminações, e até mesmo ameaças de morte, mais daí perguntou: "Se não foi quando o idolo Neymar apareceu na capa de uma revista em uma cruz sua que ele foi acusado de blasfemista? Se não foi a cantora Madonna que entrou em seu show também em uma cruz ela foi atacada? E Lady Gaga quando apareceu em seu show fantasiada de virgem Maria ela foi ameaçada de morte? Ouvia que não, então quer dizer que a Transveste foi discriminada por que ele é um Transveste, ou por não ser um ícone do pop ou por não ser um jogador famoso e daí quem suspende? Por um de tanto bobagem e suspiitem uns aos outros por que a classe LGBT não quer o respeito que eles merecem e não morde mortos por sua opção sexual.

Racismo no Futebol

Atualmente as pessoas vão para os estádios de futebol para assistir os jogos, mas tem umas pessoas que vão para fazer racismo com os jogadores negros, já aconteceu um caso na Copa do Brasil. No ano de 2019, uma torcedora do Grêmio chamou apanha o goleiro do Santos de macaco. Ela perdeu o seu emprego e ficou muito. Mas o goleiro do Santos foi lá e mandou tirar a boneca, pois ela cometeu a trabalhar de volta.

Também aconteceu com o lateral direito do Barcelona F.C., o torcedor rival jogou uma banana nele, o torcedor quis dizer que ele era um macaco, o jogador Daniel Alves pegou a banana e comeu, isso ajudou ele contra os câmeras, pois isso virou um caso muito grave nos estádios de futebol, todos os seus companheiros de time fez uma campanha contra o racismo "#SomosTodosNegros" no Brasil, fizeram essa campanha também nos jogos do Brasil/Uruguai.

Todos nos tempos que fazer campanhas contra o racismo nos jornais, em TVs, na internet e etc. Para que não aconteça mais nenhum caso de racismo nos jogos de futebol, por que tem crianças indo assistir os jogos pois não podemos não fazer mais isso pois "#SomosTodosNegros".

Não fazemos mais isso porque o racismo é crime, na cadeia pois pode, pense e reflita.

#SomosTodosNegros

BALISMO NA BITE BOLA

Atualmente as pessoas vão para os estádios de futebol para assistir os jogos mais tem umas pessoas que vão para fazer barismo, com os jogadores já teve um caso que aconteceu na Copa do Brasil no ano de 2011 uma torcedora do Grêmio chamou o goleiro do Santos de magalo, ela perdeu o seu emprego e pagou multa, mais o goleiro do Santos foi lá e mandou tirar a aveiça pois ela conseguiu o trabalho de volta.

Também aconteceu com o lateral direito do Barcelona, o torcedor jogou uma banana para ele, ele pegou a banana e comeu, isso ajudou ele contra as câmeras, pois isso virou um caso muito grave nos estados de futebol, todas as seus companheiros de time fez uma manifestação #somos todos iguais. No Brasil conseguiu isso também no Brasil.

Todos nos temos que fazer isso para que não aconteça isso mais nos jogos de futebol porque tem câmeras lá assistem os jogos pois nos ~~podemos~~ não façam mais isso pois #somos todos iguais.

O preconceito

Na minha opinião eu gostaria de ~~ver~~ falar sobre o preconceito na comunidade tem muita gente que tem preconceito com os negros, índios, as sardões, e outras pessoas mas isso não se faz para que eles são gente são seres humanos.