



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

ALINE OLIVEIRA DA SILVA

**A PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO NA ESCOLA PÚBLICA:
UM ESTUDO DE CASO**

Salvador
2016

ALINE OLIVEIRA DA SILVA

**A PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO NA ESCOLA PÚBLICA:
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Simone Bueno Borges da Silva

Salvador
2016

ALINE OLIVEIRA DA SILVA

**A PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO NA ESCOLA PÚBLICA:
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Língua e Cultura, pelo programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 16 de dezembro de 2016

Prof.^a. Dr.^a. Simone Bueno Borges da Silva (Orientadora – PPGLinC/UFBA)

Prof.^a. Dr.^a. Márcia Paraquett (PPGLinC/UFBA)

Prof.^a. Dr.^a. Lícia Maria Freire Beltrão (Geling/Faced/UFBA)

A

Deus, que renova constantemente as minhas forças e me ensina a persistir e a continuar caminhando.

Minha mãe, Valdecy Oliveira da Silva Santos, exemplo de heroína, que me apoia incondicionalmente e me faz ser uma pessoa mais feliz.

Minha irmã, Raudecy Oliveira da Silva, pessoa lutadora, que me incentiva a seguir acreditando nos meus sonhos.

Meu esposo, José Carlos de Moura Estrella Júnior, compreensivo companheiro, que estimula o meu amadurecimento profissional.

Meu irmão, Raul Ney Oliveira da Silva, pessoa com quem eu sempre posso contar.

Meu sobrinho, Denner Gabriel Antunes da Silva, pessoa que aprecia o saber.

Meu sobrinho, Davi Oliveira da Silva, que um dia conhecerá a história deste estudo.

Minha vó, Antônia Alice de Oliveira, *in memoriam*, que ficaria feliz com esta minha conquista.

AGRADECIMENTOS

“Agradecer é uma maneira de compreender que o caminhar vai além do que a alma pode ver”.

Aline Olliva

A Deus, pela oportunidade de aprender a cada amanhecer.

A Minha Família, pela construção diária do saber, paciência, estímulo e apoio incondicionais.

A Minha Orientadora, Simone Bueno Borges da Silva, pela recepção às minhas ideias, pela partilha, atenção e construção conjunta do conhecimento.

À Banca Examinadora, pelas contribuições a mim oportunizadas desde o exame de qualificação e, agora, na defesa.

À Professora Participante e colabora desta pesquisa, Maria Rita Rodrigues, por todo apoio, companheirismo, atenção e aprendizagens.

À Minha Tia e Amiga, Laureci Ferreira da Silva, que muito me apoiou e estimulou a entrar na Pós-graduação em Letras, na Ufba. Além de ter compartilhado sua experiência comigo, me emprestou parte da sua biblioteca para a construção deste estudo.

A Minha Amiga Querida, Lícia Maria Freire Beltrão, por todo incentivo, por toda paciência com as minhas ideias, pelas trocas e aprendizagens constantes.

À Querida Pessoa de Emília Helena Portella Monteiro de Souza, que sempre me acolheu de modo singelo e único.

Ao Geling, que se dispôs a ouvir, um dia, minhas ideias e me acolhe de maneira carinhosa.

A Dinéia Maria Muniz Sobral, que me ajudou a ser menos “verdinha”.

A Riso, Lola, Regi e Rose que se colocaram à minha disposição para possíveis leituras do meu estudo.

As Minhas Amigas e aos Meus Amigos, por toda preocupação, interesse e atenção neste meu estudo, em especial, a Vinícius Lírio da Silva, que muito me estimulou a ingressar na Pós-graduação.

Ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, por compreender que também posso colaborar com a escrita de sua história.

À Turma 2014.1 da Pós-graduação em Língua e Cultura, que tanto me acolheu e reconheceu em mim uma pessoa INÉDITA, em especial a Aline, Carla, Josane, Joziane, Ludmila, Thaísa, Thaís, Deise, Lenilza, Ademilton, Gilberto, Luís, Verena, Elso, Erivaldo, Neemias, Rose, Ivanete e Alexandre, que me fortaleceram ao longo do curso.

Aos Professores do Mestrado, que compartilharam o seu saber de modo cuidadoso, principalmente, a Antonio José Bacelar da Silva, meu querido Tom-Zé, por sempre me apoiar e ajudar.

A todos as minhas alunas e alunos, que me levaram a encontrar o caminho que aqui percorro.

A todas as mães dos meus alunos, que também me perguntavam como estavam a pesquisa e a escrita.

A Ricardo Luiz dos Santos Júnior, secretário da Pós-graduação, pessoa tão prestativa e cuidadosa.

Aos Moços
Cora Coralina

Eu sou aquela mulher
a quem o tempo
muito ensinou.

Ensinou a amar a vida.
Não desistir da luta.
Recomeçar na derrota.
Renunciar a palavras e pensamentos negativos.
Acreditar nos valores humanos.
Ser otimista.

Creio numa força imanente
que vai ligando a família humana
numa corrente luminosa
da fraternidade universal.
Creio na solidariedade humana.
Creio na superação dos erros
e angústias do presente.

[...]

Creio nos milagres da ciência
e na descoberta de uma profilaxia
futura dos erros e violências do presente.

Aprendi que mais vale lutar
do que recolher dinheiro fácil.
Antes acreditar do que duvidar.

RESUMO

Esta dissertação compreende estudo inserido no universo da sala de aula de Língua Portuguesa, com foco no ensino-aprendizagem da produção textual escrita. Tem como objetivo geral compreender como acontece o processo de ensino e de aprendizagem da produção textual escrita em uma classe de 9º ano do Ensino Fundamental II. Mais especificamente, a pesquisa busca conhecer como o professor trabalha com a produção de texto escrito na escola pública, entender as relações existentes entre o planejamento e o desenvolvimento da aula, bem como as interações entre as estratégias de ensino e as produções dos alunos. A perspectiva teórica adotada é baseada na abordagem bakhtiniana de língua, que a vê como elemento dialógico e ideológico construído nas interações entre os sujeitos. De caráter qualitativo-interpretativista, a pesquisa tem como *corpus* dados gerados em observação não-participante, análise das produções textuais realizadas pelos discentes durante o tempo em que estivemos em sala, bem como sequências didáticas produzidas pela docente e desenvolvidas com a classe na quarta e última unidade letiva do ano de 2014, em um colégio estadual na capital baiana. Os resultados da pesquisa mostram que há planejamento das produções textuais escritas a serem realizadas com os estudantes, revelando que a professora contempla em seu trabalho a produção escrita de diferentes gêneros, por meio de estratégias didáticas diversas, que demarcam a situação comunicativa de cada texto, bem como os usos sociais deles, que estão ancorados em orientações oficiais, como a produção de um texto dissertativo-argumentativo a partir do tema do Enem 2013: Efeitos da implantação da lei seca no Brasil e a escrita de uma carta aberta dirigida a um membro da comunidade escolar, em que os alunos expunham seu ponto de vista acerca de um tema do ambiente estudantil que podia ser melhorado. Além disso, ainda foi contemplada a produção de uma questão discursiva a partir do módulo do Gestar, material utilizado como livro didático. O processo de ensino e aprendizagem da produção textual escrita acontece de maneira contextualizada, visto que há produção de leituras e análise de textos motivadores que oportunizam aos discentes espaço dialógico de aprendizagens acerca do tema em questão, bem como construção de argumentos que possam ser usados no momento da escrita dos textos, buscando atender às demandas sociais dos estudantes. Os resultados obtidos na pesquisa podem contribuir para que professores possam refletir acerca da necessidade de a produção textual escrita estar na sala de aula e como o planejamento dessa tende a colaborar com a formação crítica e ideológica dos estudantes.

Palavras-chave: Produção textual escrita; ensino-aprendizagem; relação professor-aluno.

ABSTRACT

This dissertation comprises a study inserted in the universe of the Portuguese Language classroom, focusing on teaching-learning of writing and text production. Its general objective is to understand how the teaching and learning of writing process happens in a 9th grade class. More specifically, the research seeks to know how the teacher works with the production of written text in the public school, to understand the connections between planning and class development, as well as the interactions between the teaching strategies and the students' productions. The theoretical perspective adopted is based on the Bakhtinian language approach, which sees it as a dialogical and ideological element built in the interactions between the subjects. In a qualitative-interpretative way, the research has as corpus data generated by non-participant observation, analysis of writing productions performed by students during the time we were in the classroom, as well as didactic sequences produced by the teacher. Those sequences and developed with the class in the fourth and last term of 2014 school year, at a public school in the capital of Bahia. The results of the research show that there is a planning of the writing productions to be carried out with the students, revealing that the teacher contemplates the writing production of different genres, through diverse didactic strategies, which demarcate the communicative situation of each text, as well as their social uses, which are anchored in official guidelines, such as the production of a narrative-argumentative text based on the theme of *Enem 2013: Effects of the implementation of the dry law in Brazil* and the writing of an open letter addressed to a member Of the school community in which students exposed their point of view on a student environment theme that could be improved. In addition, the production of a discursive issue from the *Gestar* module, a material used as a textbook, was still contemplated. The process of teaching and learning of writing production occurs in a contextualized way, since there is a production of readings and analysis of motivating texts that offer the students a dialogical space of learning about the subject in question, as well as the construction of arguments that can be used in the writing of the texts, seeking to meet the social demands of the students. The results obtained in the research can help teachers to reflect on the need for writing production to be in the classroom and how the planning of this tends to collaborate with the students' critical and ideological formation.

Key-words: Writing production; Teaching-learning; Teacher-student relationship.

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

(()) Comentário da pesquisadora¹

(--) Entonação truncada

(-) Palavra truncada

(...) Pausa longa

(..) Pausa curta

¹ Norma proposta por DU BOIS, Jonh W. et al. Outline of Discourse Transcription.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. RELAÇÕES ENTRE LÍNGUA(GEM), ESCRITA E TEXTO	21
1.1 Língua: duas perspectivas	21
1.2 Uma abordagem de língua e os impactos na educação	27
1.3 O letramento e a visão de língua bakhtiniana	31
1.4. Um olhar para a escrita	33
1.5 O texto e a sala de aula	41
2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DESTE ESTUDO	50
2.1 O estudo de caso	52
2.2 O campo de pesquisa	55
2.3 Os sujeitos participantes: os estudantes e a professora	58
2.4 O conjunto dos dados	60
2.4.1 Observação direta e as nota de campo	62
2.4.2 Entrevista, questionário e gravação em áudio	63
2.4.3 Sequências didáticas e textos escritos pelos alunos	68
3. TEXTOS PRESENTES NA SALA DE AULA: uma leitura analítica	73
de acontecimentos	
3.1 A aula de produção de “texto dissertativo-argumentativo”	73
3.1.1. Texto dissertativo-argumentativo: uma reescrita	82
3.2 “Questão discursiva”, um posicionamento	86
3.3 “Carta aberta”, uma atitude reivindicatória	101
4. DA ESCRITA NA SALA DE AULA	112
4.1. O texto de ESA	112
4.2 O texto de LEMC	125
4.3 O texto de MVSP	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143

REFERÊNCIAS 148

ANEXOS 152

Modelo de ficha catalográfica fornecido pelo Sistema Universitário de Bibliotecas da UFBA para ser confeccionada pelo autor

Silva, Aline Oliveira da

A produção de texto escrito na escola pública: um estudo de caso / Aline Oliveira da Silva. -- Salvador, 2016.

192 f. : il

Orientadora: Simone Bueno Borges da Silva.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2016.

1. Produção textual escrita. 2. Ensino-aprendizagem.
3. Relação professor-aluno.. I. Silva, Simone Bueno Borges da. II. Título.

INTRODUÇÃO

A escrita assume, cada vez mais, um importante papel na vida contemporânea, nos diversos contextos formais ou informais de trabalho. Logo, a escola, vista como principal agência de letramento, tem lugar central na aprendizagem da língua escrita.

Destarte, uma das atribuições do espaço escolar é possibilitar aos estudantes situações em que eles possam interagir com e por meio da linguagem gráfica. Desse modo, é imprescindível pensar acerca da produção textual escrita realizada nas instituições de ensino, nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que a escola é o lócus dessa aprendizagem na nossa sociedade, e é a essa matéria escolar que se atribui a tarefa de ensinar a escrever.

Assim esta pesquisa se propõe a buscar compreender o processo de ensino e aprendizagem da produção textual escrita na escola pública, tomando como referência as produções desenvolvidas em uma unidade letiva, em uma classe de nono ano do Ensino Fundamental II. A partir disso, pretende-se compreender como a professora desenvolve o trabalho de produção textual escrita, interpretando este como um processo que vai desde o planejamento até a reescrita. Além disso, busca-se também identificar como os estudantes se relacionam com a produção textual escrita.

Diante disso, tivemos de acompanhar o trabalho realizado pela professora de Língua Portuguesa Marta Luiza¹, em uma das suas classes de nono ano, durante a última unidade letiva, do ano de 2014, para que fosse possível conhecer como acontece o processo de ensino e aprendizagem da produção textual escrita em uma escola pública.

O interesse por estudar a produção textual escrita no universo escolar aconteceu em decorrência da minha prática pedagógica estar centrada em um modelo tradicional de ensino, em que eu, muitas vezes, me deparava com dúvidas acerca de como conduzir e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem da produção textual escrita, centrado no planejamento e desenvolvimento de uma prática mais consistente, reflexiva e crítica.

Para pensar nas mudanças em que nós professoras de Língua Portuguesa empreendemos e precisamos empreender, o conceito de *letramento* nos parece

¹Nome pelo qual a docente será identificada em função de preservarmos sua identidade.

bastante pertinente. Dentre os vários vocábulos que o termo *letramento*, em inglês *literacy*, em francês *illettrisme*, e *literacia*, em português (Portugal), tem recebido, para a compreensão desse estudo, optamos pela definição de Kleiman (1995, p. 18-19) que concebe letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Assim, a escola, ao instituir, em suas atividades de ensino da escrita, práticas sociais que veem a escrita como ponto de chegada e de partida, começa a voltar-se para questões importantes relacionadas ao desenvolvimento da capacidade linguística dos estudantes.

Para Soares (2005, p. 18), “letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Diante dessa afirmação, recai sobre a escola o papel fundamental de “letrar” seus alunos na perspectiva de eles terem condições de desenvolverem habilidades de se relacionarem com a escrita no sentido amplo e social, que vai além dos limites da escrita escolar.

Enquanto Kleiman (Ibidem) concebe o letramento como uma atividade individual, Soares (Ibidem) o define como social. Essa visão diferenciada nos permite compreender que não há uma delimitação ao uso do termo, conferindo-lhe assim caráter múltiplo, o que nos conduz a pensar que há diversas formas de letramento. Diante desse aspecto, há a necessidade de se desenvolver com os alunos ações voltadas à produção de escrita, mostrando aos educandos que produzir textos é uma prática de letramento. Além disso, ainda é necessário enfatizar que escrever é uma atividade complexa, que necessita de exercício, uma vez que só se aprende a escrever, escrevendo. Essa atividade demanda uma apropriação da língua escrita de modo a conhecer não só sua estrutura, mas também sua funcionalidade, sua forma de organização e composição.

Dessa maneira, deve-se trabalhar com os estudantes que o sentido de um texto é construído a partir da relação que se processa entre o leitor e o texto. Esse exercício possibilita aos alunos uma ampliação de oportunidades de eles entenderem os sentidos de um texto na perspectiva de o produzirem de modo mais consciente, crítico e organizado, permitindo que compreendam a relação existente entre elementos

importantes na elaboração do texto, a exemplo, o interlocutor, as condições de produção, como, por que e para que se faz um texto, quem é o leitor.

Conforme Heinemann & Viehwegger (1991, apud Koch, 2005, p. 32), “[...] para o processamento textual, contribuem três grandes sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional”. O primeiro faz referência ao conhecimento gramatical e lexical, já o segundo ao conhecimento de mundo do indivíduo, aquele que é acumulado ao longo da vida, e o terceiro abrange o “conhecimento sobre as ações verbais, isto é, as formas de inter-ação através da linguagem” (Ibidem). Na condição de os estudantes entenderem a função desses sistemas no processo de aprendizagem da escrita, faz-se necessária a prática de exercícios centrados na produção textual escrita a fim de eles compreenderem a importância desses conhecimentos para a exposição e organização clara das ideias.

Assim, assimilar os elementos de um texto e o modo como eles dialogam na perspectiva de construir a comunicação entre os interactantes torna-se uma ação indispensável na trajetória dos estudantes. Nesse sentido, a relação estabelecida entre professor e aluno é de extrema importância, pois, por um lado, há possibilidade de os estudantes exporem suas dificuldades, procurarem ajuda, superarem empecilhos e, por outro, trocarem experiências, mostrarem avanços, crescimento. É nessa interação que os indivíduos sofrem influência recíproca uns dos outros, já que estão inseridos em um mesmo ambiente e o compartilhamento desse tem relação direta com o espaço, que é também do outro.

Já há o reconhecimento por parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), doravante PCN, de que o trabalho com a linguagem deve privilegiar a dimensão interacional e discursiva da língua como uma das condições plenas para a participação do indivíduo em seu meio social.

É importante salientarmos que que essa dimensão interacionista proposta pelos PCN e as mudanças ocasionadas nas salas de aula brasileiras a partir da implementação desse documento oficial nas escolas são resultantes de estudos de teóricos da linguagem, como Geraldi (1997), que, desde o final da década de oitenta (1984), ao lançar a primeira versão do livro *O texto na sala de aula*, já fazia referência à visão bakhtiniana de texto como lugar de interação, afirmando que, por meio da linguagem, o indivíduo insere-se em diversos contextos sociais.

Daí a necessidade de a escola criar condições de os estudantes utilizarem a língua para se relacionarem e oportunizar possibilidades a fim de os alunos desenvolverem habilidades com a escrita que possam ultrapassar o espaço escolar na perspectiva de eles terem confiança de escreverem em diversos contextos sociais.

Para Cajal (2001, p. 126),

Uma sala de aula, tomada como uma situação social, revela-se uma efervescência - sons, gestos, movimentos; uma conjunção de emoções semelhantes, diferentes, opostas – satisfação, insatisfação, alegria, tristeza, indiferença, paixão; uma reunião de pessoas advindas de situações diferenciadas, com conhecimentos e culturas diferenciados. Um todo plural.

É esse clima múltiplo que precisa ser contemplado na prática pedagógica para garantir que as individualidades dos estudantes sejam respeitadas no sentido de eles escreverem acreditando que não serão julgados por suas ideias, mas acolhidos em seus pontos de vistas diferenciados, oportunizando-lhes condições de crescimento e aprendizagem.

Assim, ao longo deste estudo, foi perceptível a contribuição que a relação estabelecida entre a docente Marta Luiza e a turma do nono ano B possibilitou aos momentos de produção textual escrita, já que a docente, em diferentes aulas, buscou interagir com os alunos na perspectiva de os ajudar a superar entraves, esclarecer dúvidas, conduzir reflexões, conduzindo-os a estabelecerem novas relações com a escrita, organizando seus valores e sistema de conhecimento.

Nesse processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, é importante que haja compreensão de que, na relação de produção textual escrita na escola, não basta corrigir o texto e devolver aos estudantes. É necessário investir na orientação da reescrita desse texto para ajudar os alunos a perceberem o que eles queriam dizer que não foi dito e a reescreverem uma primeira versão para fazê-los dizer isso. Insistir em versões de uma mesma produção textual, por exemplo, possibilita aos estudantes a oportunidade de rever aspectos que não ficaram claros, coesos, coerentes, buscando retomar os objetivos iniciais que os levaram a produzir os textos que serviram de base à reescrita.

Esse procedimento representa um ciclo importante no processo de elaboração do pensamento e organização dos argumentos, uma vez que oportuniza aos sujeitos o entendimento de que a escrita exige trabalho, maturação das ideias, decodificação

de uma estrutura, conhecimento de relações entre elementos interfrásticos, buscando entender por que é importante aprender a escrever textos com proficiência. Diante disso, uma das funções desempenhadas pela professora nesse contexto de ensinar os alunos a produzirem textos é a de (re)orientar a prática de escrita a fim de os discentes avancem nessa aprendizagem.

Assim, os estudantes precisam acreditar que é possível eles aprenderem a escrever, apesar de existirem algumas dificuldades que podem ser superadas com o exercício cotidiano de redigir. Dessa maneira, torna-se imprescindível a existência de momentos, durante as aulas de Língua Portuguesa, de discussão e de interação com as temáticas propostas para a produção de texto, a fim de que ocorra a exposição de ideias e de estratégias às quais os alunos possam recorrer nas diversas etapas de composição.

Nesse sentido, vimos que a professora Marta Luiza contemplou, ao longo desta pesquisa, diferentes momentos de discussão em que estabelecia com os alunos diálogos a fim de que eles pudessem participar dos questionamentos que ela lhes fazia na perspectiva de haver reflexão e tomada de posicionamento crítico por parte dos discentes. A partir disso, acreditamos também que a prática docente pode oportunizar condições de socialização em sala de aula dos textos produzidos pelos estudantes, de modo que estes compreendam que, por meio do conhecimento das múltiplas leituras que um texto pode suscitar, o colega pode trazer contribuições às possíveis interpretações dadas por ele a cada texto elaborado. A partir dessa situação, ainda se pode enfatizar que a construção de sentido de um texto acontece por meio de mecanismos constitutivos desse, reforçando, dessa maneira, a necessidade de os alunos ficarem atentos a esses (recursos coesivos, coerência, clareza de ideias, estruturação) durante a elaboração dos argumentos no momento da feitura do texto.

Segundo os PCN de Língua Portuguesa, há uma enorme necessidade de se investir no trabalho com a produção de texto e de sentido na escola, pois os estudantes encontram muitas dificuldades no que se refere à apresentação clara de ideias. A partir dessa visão, pode-se inferir que esse documento oficial propõe uma mudança significativa no olhar para a produção escrita na escola.

Conforme afirma Kleiman (2013), é preciso compreender que cada sujeito tem uma produção de leitura e, conseqüentemente, de texto, diferenciada por conta de aquisições pessoais feitas ao longo de sua existência. Assim, Beltrão (1986) entende

que o exercício de produção textual deve sugerir um problema que suscite a manifestação de soluções que oportunizem aos estudantes organizá-la a partir do conhecimento de mundo que adquiriram no decorrer de sua formação.

Imersa no universo da produção textual escrita na escola, este estudo se propõe a refletir acerca das seguintes perguntas de pesquisa: a. *Como a professora introduz e encaminha um trabalho de produção textual?*, b. *De maneira os estudantes, a partir da interação com a professora, constroem seus textos?*

Esta pesquisa se desenvolve sob o paradigma qualitativo, que provém da tradição epistemológica interpretativista, tendo como objeto de estudo o ensino e a aprendizagem da produção textual no contexto da escola pública, em ambiente de sala de aula.

No que concerne à primeira pergunta supracitada, foi possível respondê-la, já que, como será explicitado no capítulo metodológico, a professora introduz o trabalho com a produção textual escrita via apresentação de textos motivadores aos estudantes, realizando a leitura desses de maneira coletiva e promovendo conversas a respeito das ideias dos textos. Esse procedimento é de fundamental importância à construção do repertório enciclopédico dos discentes acerca do tema a ser exposto na produção textual escrita. Além disso, a docente encaminha o trabalho de modo a esclarecer aos estudantes a organização das ideias que o texto escrito deve contemplar, conforme Sequências Didáticas, doravante, SD, (cf. Anexos B e E).

É interessante pontuarmos aqui que, antes de estarmos em campo, havia muitas dúvidas a respeito do item *planejamento*, pois não sabíamos se a docente o fazia, nem tampouco como era. Tamanha foi a nossa surpresa quando acompanhamos, logo no início da coleta de dados, a apresentação de SD. Ademais, ainda nos chamou a atenção o tão pouco uso do livro didático (módulo do Gestar), que só foi utilizado uma vez para a produção textual escrita. Essas situações nos revelam uma prática docente comprometida com o processo de ensino aprendizagem da produção textual escrita que contempla demandas sociais que ultrapassam as escolares.

Com relação à segunda pergunta de pesquisa, *De maneira os estudantes, a partir da interação com a professora, constroem seus textos?*, só conseguimos responder após a análise dos textos escritos dos alunos, em que vimos como a metodologia utilizada pela docente colaborou para que alguns discentes se

expressassem com clareza e organizassem um ponto de vista acerca do tema em exposição.

A pesquisa qualitativa foi tomada como pressuposto de análise dos dados por lidar com interpretações de diferentes realidades. Ao nos inserirmos em sala de aula, buscamos, como objetivo geral deste estudo, *compreender como acontece o processo de ensino e de aprendizagem da produção textual escrita em uma classe de 9º ano do Ensino Fundamental II*, daí a necessidade de uma pesquisa qualitativa, já que não tínhamos a menção de quantificar a produção textual escrita em si.

A partir do objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos: a) *conhecer como o professor trabalha com a produção de texto na escola pública*; b) *compreender as relações entre o planejamento e o desenvolvimento da aula*; c) *compreender as relações entre as estratégias de ensino e as produções dos alunos*. Por meio desses, almejamos entender o processo que se constitui a partir das relações estabelecidas entre a professora e os estudantes no sentido de esses produzirem textos escritos com proficiência.

Para Bauer e Gaskell (2002), é de extrema importância pontuar as diferenças entre a pesquisa qualitativa e quantitativa, uma vez que esta lida com números, levantamento de dados, enquanto aquela com compreensões e análises de contextos diversos. Assim, por entendermos que esta pesquisa requer muito mais um exame cuidadoso de uma situação de ensino específica que uma quantificação propriamente, faz-se adequada a escolha pela pesquisa qualitativa de cunho interpretativista.

A metodologia escolhida para a realização do trabalho de campo deste estudo contempla o acompanhamento de uma classe de nono ano², conforme supramencionado, do Ensino Fundamental, de um colégio estadual, situado no bairro de Nazaré, na cidade de Salvador, Bahia, durante a quarta e última unidade letiva, no período compreendido entre dezesseis de outubro a doze de dezembro do ano de 2014. Para a concretização das observações que compõem este estudo, realizei visitas à escola nas manhãs de quinta e sexta-feira, entre os horários de 7h30min e 9h10min, uma vez que estes eram os horários das aulas de Língua Portuguesa da professora Marta Luiza, colaboradora deste estudo.

² Nomenclatura em vigor, desde 2009, no estado da Bahia, a partir da implantação da Educação Básica de nove anos.

A escolha do colégio aconteceu em função de a professora ter se disponibilizado a participar da pesquisa, uma vez que esta trabalha com a série a qual desejávamos conhecer como o trabalho com a produção textual escrita acontecia, já que são estudantes concluintes de um ciclo de ensino, o Fundamental.

Embora a turma participante tivesse vinte e seis alunos matriculados, apenas treze frequentavam as aulas no período de referência deste estudo. Assim, o conjunto de sujeitos colaboradores desta pesquisa é composto por treze estudantes e uma professora. Outrossim, compõem o corpus as SD de trabalho da docente, as produções dos alunos, um texto dissertativo-argumentativo com o tema do Enem 2013, “Efeitos da implantação da lei Seca”, conforme SD (cf. Anexo B) e proposta de redação do Enem (Ibidem), (cf. Anexo C), em que oito estudantes realizaram a atividade, bem como a reescrita desse texto; a atividade de leitura do texto “Como nosso cérebro lê?”, página 25, do módulo do Gestar, em que essa foi direcionada previamente por a discussão de ideias acerca do texto e exercício, páginas 26 a 30, na qual houve a produção de um texto opinativo a partir da proposta da página 30 (cf. Anexo D); a atividade de leitura do texto “Tropicalismo – a canção popular transformada e fortalecida” (cf. Anexo F), seguida de um debate sobre o assunto, em grupos pequenos ou em duplas, e a produção de uma carta aberta, conforme SD (Anexo E), sendo essa a última produção textual escrita feita pelos alunos.

Ao longo da coleta de dados, acompanhamos a realização de vinte e oito aulas, sendo que, dessas, apenas dez foram utilizadas para a produção textual escrita. Esse número contempla as discussões feitas dos temas, bem como a produção de leitura dos textos que antecedeu à produção escrita. Compõem-se como instrumentos de coleta e de geração de dados deste estudo: gravação de áudio das aulas, diário de campo, entrevista com professora e estudantes, bem como questionário aplicado à docente e aos discentes. Ademais ainda foram analisadas as SD e os textos escritos pelos estudantes em aula.

A fim de apresentar a pesquisa, esta dissertação organiza-se em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro abrange a perspectiva teórica que sustentou todo o processo. Assim, tece uma discussão sobre a concepção estruturalista da língua, com base em Saussure (2006) e a discursiva com base, principalmente, em Bakhtin (2009a). Abordamos, ainda, a concepção de escrita e de texto, bem como discutimos a noção de ensino da escrita, com base em

ANTUNES (2003, 2005, 2009, 2010), GERALDI (1997, 2004), KLEIMAN (2013), KOCH (2002), KOCH e ELIAS (2006, 2011 E 2016).

Na continuidade, o segundo capítulo traz o percurso metodológico em que se apresentam o perfil do estudo, os sujeitos colaboradores, o contexto de realização, o conjunto dos dados e o percurso traçado. Já o capítulo terceiro, de caráter mais analítico, expõe as aulas em que foram realizadas produções textuais escritas, descrevendo a condução da professora no sentido de contemplar a escrita de alguns gêneros textuais, a citar: o texto dissertativo-argumentativo (escrita e reescrita), a questão discursiva e a carta aberta, todos produzidos pelos estudantes.

No quarto e último capítulo, apresentamos uma produção textual realizada na sala de aula, na intenção de expor a análise do texto dissertativo-argumentativo que foi escrito e reescrito pelos estudantes. Além de trazer as considerações finais, as referências e os anexos para a concretização deste estudo.

1 RELAÇÕES ENTRE LÍNGUA(GEM), ESCRITA E TEXTO

Neste capítulo, objetivamos apresentar duas perspectivas de língua, enfatizando como uma delas contribuiu para se (re)pensar a visão de língua privilegiada pela escola brasileira. Na continuidade deste, dialogamos com uma concepção de escrita que vê a língua(gem) como resultante de um processo de interação entre os indivíduos e, por meio da qual, eles constroem práticas sociais. Posteriormente apresentamos a concepção de texto como lugar de interação entre os sujeitos, partindo da perspectiva de que, só por meio dela, é possível a construção efetiva de um texto.

1.1. Língua: duas perspectivas

Há diferentes estudos que se interessam pela compreensão de *língua*. Aqui, neste, discutiremos a partir da visão do linguista suíço Ferdinand Saussure, que vê a

língua como um produto, um conjunto de convenções e normas que os indivíduos acessam para estabelecerem comunicação uns com os outros, e do filósofo russo e estudioso da linguagem, Mikhail Bakhtin, que concebe a língua como resultante de um processo construído no uso coletivo pelos indivíduos a partir do momento em que interagem.

Para conceber a língua como sistema de valores, normas, Saussure (2006) parte do pressuposto de que o fenômeno linguístico se apresenta sob duas faces: os *sons* e as *ideias*. Assim, aqueles representam as imagens acústicas criadas para serem possíveis as associações entre o que se ouve e a articulação feita pelos órgãos vocais, sendo, portanto, impossível separá-las, já que ambas existem na relação recíproca que estabelecem; enquanto as *ideias* são as representações, que formam, por sua vez, “uma unidade complexa fisiológica e mental” (Ibidem, p. 16). Essa interdependência entre os sons e as ideias é o que possibilita que haja o reconhecimento do sistema de signos utilizados na interação entre os indivíduos.

Saussure (Ibidem, p.17) vê “o fenômeno linguístico como um produto social” em que, a partir do uso que os falantes fazem da língua, há a constituição desse produto de forma organizada a fim de que os sons possam se associar às imagens. Assim, a língua assumiria o papel de intermediar esse processo de comunicação, podendo ser vista como o domínio das articulações já que, a partir dela, é possível elaborar o pensamento, o que é expresso por meio de diferentes combinações de sons e ideias.

Outrossim, a língua, na visão saussuriana, foi concebida como um sistema, em que havia regras que o organizavam e, assim, governavam-no, levando-o a ser (re)conhecido como uma instituição concreta, que, por sua vez, podia ser aprendido e transmitido entre gerações. Para Saussure (2006, p. 17), a *língua* é “um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. Diante dessa compreensão, para utilizar a língua era necessário dominar o código linguístico, que podia ser acessado por todo e qualquer indivíduo no momento da comunicação.

Língua e linguagem, na visão do estudioso, não se confundem, já que essa é “multiforme e heteróclita, ao mesmo tempo, física, fisiológica e psíquica, pertence ao domínio individual e ao social, não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos”, pois não se sabe como inferir sua unidade, enquanto aquela, ao

contrário da linguagem, “é um todo por si e um princípio de classificação” (Ibidem). Essa distinção demarca o lugar reservado a cada uma na visão do linguista, que as separava conforme definição e uso.

Assim, conforme o estudioso, enquanto o exercício da linguagem repousa na faculdade que nos é dada pela natureza, a língua constitui algo adquirido e convencional, que deveria subordinar-se ao instinto natural em vez de adiantar-se a ele. Logo, a linguagem não é natural ao homem, e sim a faculdade de constituir-se uma língua, um sistema de signos distintos correspondentes a ideias também distintas.

Para organizar a língua a fim de que os seres pudessem fazer uso dela, já que, para Saussure, ela é uma convenção, foi preciso compreender que havia, quanto ao aspecto conceitual do valor linguístico, uma relação entre o *significado* (ideia, conceito) e o *significante* (imagem acústica). Desse modo, um signo linguístico era analisado a partir da associação que seus termos estabeleciam com outros signos, que, por sua vez, determinavam, por oposição e exclusão, o significado deles. Ainda, no que se refere ao significado e ao significante, o linguista ressalta que só há diferenças entre eles. Vale destacar que cada signo, por conviver com outros signos da língua, é (re)conhecido por seu próprio significado.

No que concerne ao aspecto material do valor linguístico, Saussure (Ibidem) pontua que a imagem acústica em si não tem relevância, mas as diferenças que permitem distinguir um termo do outro é que realmente importam, já que são essas que permitirão o (re)conhecimento da diversidade dos fonemas, logo, a compreensão de mudança de sentido de um para o outro. Dessa maneira, são armazenados, na memória, signos que representam a junção do som com o conceito, ou seja, o significado com o significante, sendo possível, ao usuário de uma língua, ao ouvir determinado conjunto de sons, associá-lo a um conceito, isto é, a um signo.

Assim, o signo é, então, constituído pela associação de um significado a um significante. Para o linguista, “o laço que os une é arbitrário” (Ibidem, p. 81), visto não haver nada entre eles que explique a associação de uma cadeia sonora, como “*m-a-r*”, ao conceito de “mar” como o conhecemos. Diante disso, um som qualquer poderia ser associado a qualquer conceito. Daí o teor de arbitrariedade concebido por Saussure. Ademais, o estudioso ressalta ainda haver uma outra acepção para *arbitrário*, que pode ser entendida como a não livre escolha do falante para trocar

algum item em um signo. Assim, depreende-se que o significante é imotivado (cf. Saussure, *ibidem*), ou seja, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural.

Partindo do princípio da arbitrariedade do signo linguístico, o estudioso pontua que os signos encontram resistências às mudanças, o que desencadeia a imutabilidade da língua, que pode ser vista como exterior ao indivíduo e existe em função dos membros de uma sociedade. A língua, dessa maneira, só se completa na coletividade e pode ser concebida como um produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação (cf. Saussure, *ibidem*).

O princípio de imutabilidade da língua, apresentado pelo linguista, remete ao caráter de durabilidade do signo linguístico, uma vez que, por haver uma infinidade de signos, encontra-se uma resistência em alterá-los, ou até mesmo, inserir novos ao conjunto já existente. Partindo da ideia supracitada de que a língua encontra seu lugar no interior da coletividade, esta é a responsável por promover tais mudanças, o que implica afirmar que fica a critério das gerações vindouras irem ajustando a língua às suas necessidades. O que também pode não acontecer se as gerações não sentirem que são necessárias tais mudanças, já que a língua existe na coletividade sob forma de uma soma de sinais depositados em cada cérebro (cf. Saussure, *ibidem*).

Ao longo de seus estudos referentes à língua, Saussure ressaltou haver diferenças entre língua (*langue*) e fala (*parole*). Enquanto esta é necessária para que aquela se estabeleça, aquela é condição de que a fala seja compreendida e reverberada. Para o linguista, há oposição entre língua e fala, já que, segundo ele, a língua é social e psíquica, enquanto a fala, individual. Apesar de historicamente a fala ser anterior à língua, há interdependência entre elas, visto que a língua se concretiza em coletivo a partir de diferentes traços colocados na mente de cada usuário, e a fala projeta esses sinais, por meio de combinações individuais dependentes da vontade dos falantes.

Essas combinações individuais se concretizam por meio de frases que a fala consegue expor. Assim, o indivíduo, no momento em que deseja se comunicar, faz uso de um repertório já existente na língua para externalizar suas ideias, estabelecendo relações que organizam o pensamento. Logo, a escolha do repertório que utilizará é uma ação de caráter linguístico.

É por meio da língua de um povo que os costumes de um país ganham repercussão, sendo esta mesma língua a responsável por constituir a nação. Assim, percebe-se que a língua tem forte relação com a história política dos territórios, uma vez que, por meio dela, é possível estabelecer relações com instituições de diferentes espécies, a citar, igrejas, escolas.

Enquanto Saussure via a língua como um produto que o indivíduo registra passivamente, já que ela é algo pronto, adquirido, convencional, ao acesso do usuário, Bakhtin (2009a) via-a como uma atividade social que se concretiza na interação que os usuários estabelecem uns com os outros.

Para o filósofo russo, a língua evolui historicamente na comunicação verbal, construída, a todo instante, pelos indivíduos. “A língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo” (BAKHTIN, 2009a, p. 111). Diante disso, os indivíduos não acessam uma língua e dela fazem uso como algo acabado, como sugere Saussure. Eles a concebem e a ressignificam à medida que a utilizam. Assim, a natureza da língua é organizada pelo fenômeno social da interação verbal realizada por meio de enunciados que reconhecem a base essencialmente dialógica da linguagem.

Em razão de a língua, na visão bakhtiniana, apresentar-se como uma corrente evolutiva ininterrupta, ela deve ser estudada do ponto de vista diacrônico. Nessa perspectiva, a forma linguística (cf. Bakhtin, *ibidem*) adquire importância a partir do momento em que se mostra variável e flexível.

Por ser o signo algo ideológico, ele se constitui a partir do processo de interação entre uma consciência individual e outra, ambas capazes de (re)conhecer determinado valor linguístico atribuído a um signo. Bakhtin destaca que um mesmo signo pode ter representações diferentes conforme a esfera ideológica dos envolvidos no processo de interlocução. Isso acontece em função de a própria consciência do indivíduo estar repleta de signos, que, por sua vez, só se configuram no espaço de relação interindividual, isto é, no social.

A língua, concebida como um elemento de comunicação relaciona-se por meio de signos, que podem ser configurados como a essência da consciência individual, pois cada membro de determinada sociedade tem condições de, por meio da língua, fazer usos de diversos signos, como expressões faciais, sons, gestos, braile, palavra oral e escrita, entre outros, a fim de concretizar uma interlocução. Assim, para Bakhtin,

“a existência do signo nada mais é do que a materialização da comunicação” (Ibidem, p.36). Esta, por sua vez, tende a ser repleta de ideologias, visto que representa os anseios e ideais de um usuário em específico, que, por sua vez, faz parte de um contexto social maior, ou seja, uma comunidade de falantes e ouvintes que têm leis sociais e econômicas que regem a coletividade.

Na visão de língua bakhtiniana, a palavra é vista como um fenômeno ideológico por excelência, já que é, através dela, que as relações sociais se constituem. Assim, “a realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo” (BAKHTIN, ibidem, p. 36). Dessa maneira, a palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. Torna-se, então, a maneira mais objetiva e direta de relação social.

Em uma perspectiva anacrônica, os estudos acerca da língua têm a contribuir com a linguística a partir do registro que os usuários faziam do signo linguístico em determinado contexto e época. Diante desse entendimento, a língua pode ser vista como um legado sócio-histórico-cultural da humanidade.

Para o estudioso russo (Ibidem), não se deve confundir o processo de decodificação (compreensão) com o de identificação. Enquanto o signo é compreendido, o sinal é apenas identificado, por ser ele uma entidade de conteúdo imutável, que não permite substituição, reflexão, refração. Constitui-se somente como um instrumento a ser utilizado para identificar um objeto qualquer. Enquanto uma forma linguística se configurar, para o receptor, como um sinal, ela não terá valor linguístico para o locutário, mas, a partir do momento, em que ela assumir seu caráter de mobilidade, passará a ser vista como um signo, dotado de significação no sentido da evolução da língua, mostrando-se, assim, flexível e variável.

Diante do exposto, a seleção dos signos a serem utilizados pelos usuários de uma língua constitui-se um ato ideológico, sendo impossível separá-la de um contexto de uso e de significação. Isso acontece em razão de a visão bakhtiniana privilegiar a enunciação como realidade da linguagem, que, por sua vez, é plurivalente, uma vez que, por meio dela, acontecem manifestações linguísticas de naturezas diversas. Assim, a palavra é vista como signo ideológico por excelência, pois, pelo uso dela, acontece a interação entre os indivíduos.

O modo como as pessoas fazem uso da língua é determinado por fatores sociais, como classe econômica, laços afetivos, relação hierárquica, o que implica

dizer que há uma escolha do repertório a ser utilizado em função de os indivíduos buscarem, por meio da enunciação, constituírem-se como parte de uma sociedade. Nesse sentido, o mundo interior de cada ser acaba por se adaptar às possibilidades de expressão e às necessidades concretas enunciativas que se configuram como formas de interlocução. Assim, a estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social (cf. Saussure, *ibidem*).

Por ser toda palavra ideológica e sua utilização estar ligação à evolução de uma ideologia, os usuários de uma língua participam, constantemente, de interações verbais, que são realizadas através de enunciações. Dessa maneira, a interlocução estabelecida entre os usuários de língua é condição essencial para a existência dessa.

Assim, a visão de língua proposta por Bakhtin contempla o lugar social que ela estabelece na interação entre os indivíduos. Desse modo, vale salientar que a realidade fundamental da língua está atrelada ao uso que os indivíduos fazem dela.

1.2 Uma abordagem de língua e os impactos na educação

A escola brasileira vem, ao longo das décadas, adaptando-se às demandas sociais em virtude de ser vista como um espaço em que múltiplas aprendizagens acontecem. Além disso, há a necessidade de estabelecer diálogos sociais, permeados por textos (orais ou escritos) que ultrapassem os limites da instituição escolar, uma vez que tanto docentes quanto discentes interagem socialmente e constroem conhecimentos em diversas situações.

Em razão de a visão de língua bakhtiniana contemplar a essência da linguagem, ou seja, a interação discursiva, ela passou a servir de referência para muitos estudos que se voltaram e ainda se voltam a analisar a língua em função da relação que ela estabelece com os seus usuários. A partir do final do século passado, mais especificamente, na última década, documentos oficiais, que serviam de base às instruções pedagógicas para as escolas brasileiras, passaram por mudanças significativas no sentido de irem se adaptando a uma demanda social de produção de escrita cada vez mais complexa.

Entre os documentos oficiais aludidos acima, faremos referência, aqui, neste estudo, aos PCN divulgados na década de 1990. A visão bakhtiniana de língua, que a define como lugar de interação, de efetivação da discursividade, é a contemplada no documento que embasa as orientações pedagógicas. Segundo já pontuamos na introdução desta pesquisa, é importante frisarmos que essa abordagem de língua adotada como referência pelos PCN, embasou-se nos estudos de Geraldi (1984), visto como precursor que estudou a fundo a visão de língua bakhtiniana e a ajudou a divulgar no Brasil.

Assim, conforme apresentam os PCN (1997, p. 21)

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.

Dessa maneira, o uso que o sujeito faz da língua possibilita sua inserção em contextos diversificados de aprendizagem, de crescimento (inter)pessoal, ao mesmo tempo em que o permite viver experiências singulares. Partindo, então de uma noção de língua como interação, o documento estabelece como um dos objetivos para o ensino fundamental que os alunos sejam capazes de “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (PCN, 1997, p. 5). Esse posicionamento crítico será construído e viabilizado quanto mais a ideia de língua que embasar o trabalho pedagógico se aproximar da visão bakhtiniana, já que esta privilegia a interação, a relação entre os sujeitos nas produções de linguagem.

O conceito bakhtiniano de língua, trazido pelos PCN às escolas, a partir das contribuições de teóricos da linguagem, como Geraldi (1984), colaborou, também, para ressignificar o trabalho com as múltiplas linguagens, o que oportunizou um entendimento maior a respeito da concepção de língua como lugar de interação, espaço de ação, reflexão, ação.

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realizou nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Dessa forma, se produz linguagem tanto numa conversa, entre amigos, quanto ao escrever

uma lista de compras, ou ao redigir uma carta – diferentes práticas sociais das quais se pode participar (PCN, 1997, p.22).

Assim, a maneira de abordar a linguagem nas escolas passou por significativas mudanças, uma vez que era importante compreender o valor dos usos da linguagem como elemento delineado historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Se compreendermos que nenhuma língua se concretiza de modo isolado, já que ela existe em função de um usuário que a utiliza para (inter)agir no mundo e, a partir dessa (inter)ação, construir relações uns com os outros, poderemos modificar nossa maneira de nos relacionarmos com ela em diferentes contextos.

Diante dessa realidade, a escola, ao cumprir uma das suas funções primordiais, que é a de criar condições reais de uso de uma linguagem, permitindo que os alunos tenham acesso aos saberes linguísticos necessários ao exercício da cidadania, está possibilitando que os estudantes ampliem a compreensão acerca da utilização da língua a fim de (re)conhecerem demandas sociais, inserindo-se nessas.

Segundo os PCN (1997, p. 22),

[...] a linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento, pois possibilita não só a representação e a regulamentação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunica ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influencia o outro e estabelece relações interpessoais anteriormente inexistentes.

A partir da perspectiva de que o conhecimento a respeito dos usos sociais da linguagem pode ampliar as possibilidades de interação entre os indivíduos e o mundo, há uma tendência da escola em buscar superar as práticas tradicionais focadas apenas na estrutura da língua.

Se há, por parte das instituições de ensino, um entendimento de que toda e qualquer interação se constrói a partir de determinado contexto, que, por sua vez, tem como base um texto (verbal ou não), o grande desafio daquelas passou a ser este: construir conjuntamente com os alunos práticas de acesso a textos que façam sentido e que correspondam, de alguma forma às práticas sociais, como exemplo: o preenchimento de determinados formulários, cartas de reivindicação, currículos, entre outros.

A concepção de língua bakhtiniana inspirou diversos trabalhos no Brasil, que discutem o ensino da língua, visando a contemplar uma perspectiva de ensino-aprendizagem sintonizada com os usos sociais da linguagem. Entre esses trabalhos, Geraldi (1997, p. 41) concebe a “linguagem como uma forma de interação”, um lugar, por excelência, da interlocução humana, em que os indivíduos socializam-se, fazendo uso da comunicação para se posicionarem em diferentes contextos. Dessa forma, a língua está estreitamente ligada aos usuários e aos vários fatos sociais em que ela é utilizada.

Na visão de Geraldi (1997, p. 42), “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo”. A partir disso, compreender que cada falante de determinada língua tem uma forma de expressar seu pensamento, demarcar, registrar seu modo de ser, de agir e de estar no mundo torna-se condição primordial para entender como se estabelecem as relações entre os indivíduos nas mais diversas situações sociais.

Para Koch e Elias (2006, p.18), é o “princípio interacional que rege o uso da linguagem, oralmente ou por escrito. Isso porque falamos ou escrevemos sempre para alguém (ainda que esse alguém seja nós mesmos) e não o fazemos à toa, ou de qualquer modo”. Assim, a maneira como interagimos com o mundo e, para além disso, a forma como estabelecemos as nossas relações com a sociedade e as marcas identitárias que construímos são necessariamente mediadas pela língua, pelos fenômenos linguísticos, nos quais, a linguagem verbal tem lugar privilegiado.

Segundo Antunes (2009, p. 23), “a língua é um grande ponto de encontro; de cada um de nós com os nossos antepassados, com aqueles que, de qualquer forma, fizeram e fazem a nossa história”. Diante disso, aprendemos que todo e qualquer povo tem uma maneira peculiar de ser identificado, ou seja, uma cultura, a qual faz essa comunidade se diferenciar das demais e, por sua vez, ser (re)conhecida como tal, e um dos modos encontrados por esses indivíduos de demonstrar essa relação é por meio da linguagem, sendo a principal delas a verbal.

1.3 O letramento e a visão de língua bakhtiniana

Foi nos anos oitenta que o conceito de *Letramento* ganhou projeção nos trabalhos que enfocam as reflexões sobre língua e ensino de língua no Brasil. Nessa mesma época, o conceito também eclodia em Portugal, com nome de *Literacia*, na França, foi identificado como *Illetrisme*, enquanto nos Estados Unidos e Inglaterra nomeou-se de *Literacy* (cf. Soares, 2005). O conceito pretendia contribuir para os avanços nos estudos referentes à leitura e à escrita que fossem para além da alfabetização já realizada por esses países.

Com o avançar dos estudos do Letramento, essa similaridade entre Alfabetização e Letramento foi compreendida na dimensão de este último ser concebido como um fenômeno mais abrangente no que se refere às práticas sociais de uso da leitura e da escrita, enquanto aquela estava mais direcionada à aquisição do sistema convencional de escrita, alfabético e ortográfico (cf. ibidem). Um ponto que favoreceu essa mudança de perspectiva foi a substituição de paradigmas teóricos vivenciados no campo da alfabetização. De um paradigma behaviorista dos anos 1960 e 1970, a um cognitivista nos anos 1980, chegamos, a partir dos anos 1990, a um paradigma sociocultural (cf. Gaffney e Anderson, 2000, p. 57, apud, Soares, 2005, p. 10).

A partir do paradigma sociocultural, foi possível (re)pensar as relações que poderiam ser estabelecidas entre as modalidades oral e escrita da língua no sentido de mostrar como a interação entre os indivíduos se efetivava tendo como ponto de partida o uso da linguagem. Diante disso, o papel assumido por cada sujeito no processo de ensino-aprendizagem da língua se constituía como possibilidade de ele se (re)conhecer como parte dessa interlocução, assim como também conceber o outro como agente da comunicação. Nesse cenário, houve um movimento referente à formação pedagógica dos professores no sentido de eles poderem pensar as práticas de língua(gem) com base no parâmetro sociointeracionista.

Essa mudança de perspectiva concernente ao (re)conhecimento do indivíduo como membro de um processo de interação, foi possível a partir do entendimento de que práticas de letramento acontecem antes mesmo de o sujeito estar alfabetizado, uma vez inserido em uma sociedade letrada. Para Kleiman (1995, p. 20), “o fenômeno

do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. Dessa maneira, a escola passou a ver as crianças como indivíduos capazes de assumirem papéis nas interações sociais que estabeleciam umas com as outras para além do registro gráfico. Por conta disso, o papel da oralidade como viés de expressão de práticas de letramento passa a ser construído nas salas de aula.

Uma maneira encontrada pela escola de atribuir papéis sociais às crianças, nas interações que construíam, foi através dos jogos. Para Lemos (1988, apud Rojo, 2006), por meio das brincadeiras, os pequenos podem participar do processo de comunicação oral, além de aprenderem, na convivência, a se relacionarem uns com os outros. Assim, a língua, na visão bakhtiniana, cumpre uma de suas funções, proporcionar a interação entre os indivíduos.

Para Bakhtin (2009a, p. 128), “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal [...]”. Por conta disso, a compreensão que a escola tem a respeito da língua necessita estar em consonância com essa visão a fim de proporcionar momentos diversificados de interação entre os sujeitos, levando-os a ressignificar os usos que fazem da língua(gem).

Segundo Matencio (1994, p. 20), o letramento é visto como “um conjunto de práticas discursivas, formas de usar a linguagem e fazer/retirar sentido pela fala e pela escrita, que se relacionam à visão de mundo das comunidades, suas crenças e valores particulares”. Nesse sentido, a autora concebe a língua(gem) como elemento gerador da atividade interacional. Assim, a função das práticas de ensino da língua no contexto escolar se aproximariam das práticas de uso da linguagem e as aulas de produção textual muito mais sensíveis aos contextos de uso da língua.

Ademais, seria então a escola um dos espaços institucionais em que os indivíduos originários de diferentes comunidades, com práticas discursivas e sociais diversas interagiriam, tendo suas marcas linguísticas pessoais respeitadas a partir da compreensão de que o espaço educacional é aberto a acolher a diversidade existente nos amplos modos de o indivíduo se expressar.

É, por meio da língua(gem), quer seja oral ou escrita, utilizada no momento da interação que fazem a partir dela, que os indivíduos conseguem compreender como a comunicação se efetiva. A partir desse sentido, passam a utilizar a língua em função de suprir diferentes necessidades enunciativas, compreendendo o que é mais

pertinente ser utilizado em cada situação sócio-comunicativa-interacional (cf. Kleiman, 1995). Dessa forma, à medida que vão diversificando os usos da língua, vão ampliando a percepção que possuem a respeito dos múltiplos significados que podem ser consolidados em função dela.

Se compreendermos que nenhuma língua se concretiza de modo isolado, já que ela existe em função de um usuário que a utiliza para (inter)agir no mundo e, a partir dessa (inter)ação, construir relações uns com os outros, as práticas de ensino da escrita no contexto escolar ganhariam nova dimensão, pois considerariam o outro constitutivo da produção escrita, bem como a própria função da escrita em suas relações sociais.

1.4 Um olhar para a escrita

A escrita vai se configurando de diversas maneiras em contextos múltiplos, buscando contemplar as necessidades dos indivíduos nas interações construídas socialmente. Outrossim, diante de um trabalho pedagógico centrado na perspectiva de os estudantes ampliarem suas competências sociocomunicativa-interacionais, compreendendo como textos escritos permeiam relações em sociedade, o professor de Língua Portuguesa torna-se essencial no processo de ensino-aprendizagem da língua escrita. Isso acontece em função de “o trabalho com produção de texto ter como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (PCN, 1998, p. 47) que tenham aplicabilidade social, uma textualidade. Assim, a produção textual escrita torna-se necessária no ambiente escolar, já que, por meio dela, é possível os alunos refletirem criticamente acerca dos fatos sociais com os quais convivem.

Ademais, o professor de Língua Portuguesa ainda pode apresentar aos educandos as características de um texto no sentido de os estudantes aprenderem a escrevê-lo, demonstrando segurança diante dessa tarefa. “O texto é caracterizado por uma orientação temática; quer dizer, o texto se constrói a partir de um tema, de um tópico, de uma ideia central, ou de um núcleo semântico, que lhe dá continuidade e unidade” (ANTUNES, 2010, p. 32). Nessa perspectiva, a compreensão do aluno de

como as ideias são organizadas em função de apresentar uma visão clara e coerente a respeito de determinado assunto perpassa pelo ambiente escolar e pela condução dada pelo trabalho docente.

Outrossim, no trabalho como a produção textual escrita, na instituição de ensino, é de fundamental importância esclarecer aos estudantes que, muitas vezes, o sujeito com o qual interagem não está presente fisicamente no espaço, mas eles devem ter em mente um interlocutor a quem direcionar o texto, buscando, dessa maneira, interagir com ele.

Para Antunes (2003, p. 45),

Uma atividade é interativa quando realizada, conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependam na busca dos mesmos fins. Assim, numa *inter-ação* (“ação entre”), o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas condições. Nesse sentido, a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala.

A partir da contribuição de Antunes, a compreensão acerca do papel da escrita, vista também como atividade interativa, é essencial no sentido de o trabalho do professor criar condições para que os estudantes concebam a escrita como espaço de interação, de expressão de ideias, de trocas, de exposição de argumentos e de aprendizagens. Assim, um trabalho com a produção textual escrita, focado na aprendizagem do aluno, deve contemplar momentos de partilha de saberes, reflexões, exposições de pontos de vista, revisão do texto, de modo que os alunos entendam e coloquem em prática a ideia de que, ao escrever, escrevem para alguém, com um objetivo específico, e, por isso, há a escolha de qual gênero textual utilizar no momento de diálogo com o outro.

Diante disso,

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

Logo, há necessidade de apresentar aos alunos textos modelizadores, através de exercícios diversos, ilustrando como a escrita se efetiva socialmente, a fim de que eles conheçam a estrutura dos textos em análise. Uma forma de essa apresentação acontecer é via trabalho com os gêneros textuais na perspectiva de os estudantes terem contato com esses e aprenderem as características que os definem.

Segundo Bakhtin (2015, p. 262),

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Assim, diante da diversidade dos gêneros do discurso ou textuais, a escola deve priorizar, no trabalho com a produção textual escrita, os que, de fato, são importantes aos estudantes terem contato, tendo em vista a formação crítica e a preparação dos discentes para a convivência em uma sociedade que valoriza a informação, o registro gráfico, a expressão clara do pensamento. Essa seleção tende a acontecer, normalmente, em função das realizações linguísticas, que são

Diferentes, multiformes, mutáveis, em atendimento à variação dos fatores contextuais e dos valores pragmáticos que incluem e, por outro lado, são prototípicas, são padronizadas, são estáveis, atendendo à natureza social das instituições sociais a que servem. (ANTUNES, 2003, p. 50)

As características acima revelam a diversidade de aspectos que a escrita compreende e que deve ser contemplada no trabalho em sala de aula no sentido de o professor esclarecer aos alunos as diferentes situações que envolvem as práticas de escrita e como elas se organizam em função da interação entre os sujeitos, atendendo a objetivos específicos.

Assim como há uma diversidade linguística pertinente à fala, o mesmo se aplica à escrita, já que são diferentes os sujeitos e o modo como eles se relacionam. Destarte, a escolha do repertório, o grau de (in)formalidade, o modo como se escreve o que se escreve desempenham papel importante na correspondência estabelecida entre os interlocutores.

A partir desse cenário, Koch e Elias (2011, p. 34) salientam que:

A escrita é compreendida em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo.

A fim de que os estudantes aprendam a usar e a (re)conhecer esses aspectos interacionais da escrita, o trabalho do professor de Língua Portuguesa pode ser concebido via exercícios centrados nesses itens, no sentido de ensinar e orientar os alunos a produzirem textos, contemplando essas características, partindo de necessidades dos alunos no próprio espaço escolar. É necessário frisar que esse exercício por parte do professor e também dos estudantes não pode se limitar a um momento específico, nem acontecer de forma isolada de uma prática social. Ele deve ser contínuo e se realizar com frequência a fim de os alunos apresentarem maturidade na direção de os utilizar com proficiência.

Ao saberem que a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (*ter um plano, selecionar e organizar as informações, desenvolvê-las em defesa de um ponto de vista e concluir as ideias*), conforme Serafini (2000), as quais, por sua vez, implicam, da parte de quem escreve, uma série de decisões, tanto o professor quanto os estudantes necessitam entender que o tempo de cada fase do texto é distinto e demanda certo envolvimento de quem escreve e também de quem o lê na direção de receber as informações ali postas, analisá-las, depreendê-las para assim formar um juízo de valor acerca delas. Esse exercício é pertinente ao trabalho do professor de Língua Portuguesa no sentido de a escola ensinar, cuidar e zelar para que as etapas do processo de ensino-aprendizagem da produção textual escrita aconteçam sem prejuízos à aprendizagem dos estudantes.

Nessa direção, para Koch e Elias (Ibidem, p. 34), a escrita é uma atividade que demanda da parte de quem escreve a utilização de muitas estratégias, como:

- Ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;

- revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

A partir do momento em que o professor compreende que há etapas importantes que não podem ser esquecidas no trabalho com a produção textual escrita, ele tem condições de direcionar melhor sua atuação em sala de aula no sentido de ir trabalhando com os estudantes, paulatinamente, essas etapas a fim de que eles captem a importância de conhecê-las e executá-las. Acreditamos que o conhecimento desse passo a passo auxilia bastante a apropriação de um modo de escrever que é particular de cada estudante.

Diante da perspectiva de conceber a língua(gem), o ensino e a aprendizagem como etapas resultantes de um processo interacional entre os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem, a escola configura-se como espaço de socialização, de entrada dos indivíduos no mundo letrado, que se reconhecem como sujeitos de um saber em constante processo de ação-reflexão-ação. Nessa direção, compreender que há diversos meios de organizar o saber torna-se de fundamental importância à inserção desses sujeitos em amplos contextos sociais. Para Matencio (2012, p. 16), “a análise das questões sobre a escrita está fundamentalmente ligada à concepção que se tem sobre o que é linguagem e o que é ensinar e aprender”. Em função disso, é imperioso haver, por parte do professor, a clareza a respeito da concepção de língua que embasa seu trabalho, do que representa para ele o ensinar e o aprender, na perspectiva de que, por meio dessa compreensão, ele possa direcionar melhor sua prática pedagógica.

Ainda no que se refere à produção textual escrita, há diferentes maneiras de organizar o pensamento acerca de determinado assunto/tema no momento em que se busca escrever um texto. Para Souza e Carvalho (1995), as etapas: *intertextual*, aquela em que se retoma as leituras de mundo, as reflexões acerca do que se pretende dizer; *contextual ou pragmática*, em que se expõe como o tema será focalizado a fim de apresentar um ponto de vista, os objetivos que se pretende alcançar a partir desse ponto de vista e o modo como irá desenvolvê-lo; *textual*, momento em que se faz o plano do texto em si: apresenta uma tese, desenvolve a argumentação (isso para textos dessa natureza), estabelecendo relação com as demais etapas aqui já sinalizadas, atentando para os usos da linguagem e as relações que se estabelecem no texto por meio dela, e *conclusão*, em que ocorrerá a reflexão

no que concerne às ideias expostas no decorrer do texto, são de fundamental importância no trabalho de produção de textos escritos. Desse modo, é função do professor cuidar para que essas etapas aconteçam ao longo do trabalho em sala e os estudantes as compreendam como importantes ao longo do processo de escrita.

Para Serafini (2000), também se faz necessário pensar a respeito de como o texto é construído, do planejamento que deve ser feito previamente para que os estudantes não percam tempo ao ficarem sem saber por onde começar a redigir. Segundo a autora, é importante que os alunos dividam o tempo que têm para escrever o texto, dedicando uma fase para o planejamento, uma para a explanação, outra para a revisão e uma última para a cópia, quando essa for requisitada.

Segundo Antunes (2003, p. 55), cada etapa (Anexo H) na elaboração de um texto cumpre um papel importante com uma função específica. Assim, a primeira delas, o *planejamento*, corresponde a todo o cuidado de quem vai escrever para:

- a. Delimitar o tema do seu texto e aquilo que lhe dará unidade; b. eleger os objetivos; c. escolher o gênero; d. delimitar os critérios de ordenação das ideias; e. prever as condições de seus leitores e a forma linguística (mais formal ou menos formal) que seu texto deve assumir.

Nesse momento de organizar as ideias, faz-se necessário pensar como as informações serão distribuídas ao longo do texto, como serão os tópicos a serem explorados e se haverá subtópicos, e como eles aparecerão. Além da fase do planejamento, a autora apresenta ainda a *etapa da escrita*, oportunidade em que se coloca no papel o que foi traçado para o texto. Essa é a fase em que se fazem as escolhas lexicais, sintático-semânticas, buscando estabelecer diálogos reflexivos, coesos e coerentes com o que foi planejado previamente. A *etapa da revisão e da reescrita* fazem referência à circunstância de analisar todo o texto na direção de confirmar se o que foi planejado alcançou o seu objetivo. Caso não, serão necessários os ajustes a fim de a produção textual corresponder aos anseios de quem a escreveu.

Por haver perspectivas teóricas diferentes que estudam a escrita e o texto, a nomenclatura adotada pelo professor de Língua Portuguesa tem de ser clara aos estudantes seja qual for a situação de textualidade, uma vez que é importante que eles compreendam os termos usados pelo docente, por quem estão escrevendo e como devem proceder. “Sem um objetivo claro, o aluno (*grifo nosso*) cambaleará de uma

frase para outra sem saber para onde deveria estar indo ou o que deveria estar dizendo” (Joseph Williams, 1970:360, apud Guedes, 2009, p. 32). A fim de evitar que os alunos fiquem perdidos diante do que escrever, é necessário que o trabalho pedagógico seja bem conduzido no sentido de direcionar à reflexão crítica a escrita dos estudantes.

Outrossim, fica-nos claro que o importante é existir, no processo de produção textual escrita, planejamento e os estudantes entenderem a necessidade de sua realização, não só como economia de tempo, mas, principalmente, como organização do pensamento e do ponto de vista a ser defendido no texto. Os alunos precisam perceber a natureza dialógica da linguagem. Dessa maneira, as etapas de que um texto é composto correspondem ao movimento de ir e vir na produção, fazendo as alterações precisas.

Durante o processo de ensino-aprendizagem de uma produção textual escrita, é aconselhável que haja o acompanhamento da progressão do texto dos alunos a fim de garantir que elementos essenciais possam ser contemplados ao longo do processo de escrita. A *autoria*, conforme pontua Antunes (2003, p. 61), é um item importante, já que “a produção de textos escritos na escola deve incluir também os alunos como seus autores. Que eles possam ‘sentir-se sujeitos’ de um certo dizer que circula na escola e superar, assim, a única condição de leitores desse dizer”. Esse ponto é significativo no sentido de empoderar os estudantes e também os estimular a ampliar a produção textual.

A partir do momento em que os alunos escrevem, a escola precisa criar condições para que existam leitores desses textos, que não sejam exclusivamente o professor. Antunes (Ibidem, p. 62) esclarece que “os textos dos alunos, exatamente porque são atos de linguagem, devem ter leitores, devem dirigir-se a um alguém concreto”. Diante disso, o trabalho pedagógico necessita contemplar atividades de leitura dos textos dos alunos, apresentando-lhes leitores diversificados na perspectiva de estes poderem contribuir com reflexões e pontos de vista críticos acerca do que leram.

Na direção de os estudantes assumirem-se como autores, terem em vista um leitor dos seus textos, a escrita destes precisa acontecer de modo a levar os alunos a refletirem acerca de temas socialmente significativos para eles, a fim de que possam

aprender uns com os outros por meio das produções textuais escritas por eles mesmos. Para Antunes (2003, p. 62),

A escrita escolar deve realizar-se também com o fim de, por ela, se estabelecerem vínculos comunicativos. Nessa dimensão, não pode deixar de ser, sempre, escrita de textos; de textos relacionados com o que se passa no ambiente social em que vivem os alunos.

Nessa perspectiva, torna-se essencial garantir condições de o trabalho pedagógico se atentar às propostas de produção textual escrita como um exercício que tem uma função social e um sentido para os alunos que escrevem, já que a escrita deve corresponder também aos anseios deles. Assim, para que as práticas pedagógicas contemplem essa diversidade, faz-se esclarecedor que a função de cada texto a ser escrito seja explicitada antes de se iniciar o exercício de redigir. A partir dessa explicitação, também é necessário expor aos alunos que a linguagem que será utilizada por eles deve contemplar aspectos que contribuam com a clareza das informações que eles querem transmitir. Desse modo, precisam atentar à situação de comunicação para que a escolha do repertório seja adequada, bem como o campo lexical e sintático, pois, conforme salienta Antunes (2005, p. 126), “que ‘manda’ na hora de escolher as palavras é o sentido e a intenção pretendidos na interação”. Por conta disso, há a necessidade de se compreender que a escrita deve acontecer de maneira organizada, com objetivos.

A partir da análise das características supracitadas, percebemos, no decorrer do tempo em que estivemos em sala, durante a coleta de dados, como a condução das aulas pela professora Marta Luiza direcionava a escrita dos alunos no sentido de essa ser autônoma, de os alunos se verem como sujeitos que escrevem, apesar de muitos terem dificuldade de compreender esse papel.

Além disso, ainda nos ficou evidente que o trabalho da professora, nos momentos em que realizou a produção textual escrita com os educandos, contribuiu para que a escrita fosse realizada com um fim específico, assim, ora os alunos escreveram para atender ao uso social de participar de uma seleção, como o Enem, em que eles tiveram de fazer a primeira versão e a reescrita do tema do concurso de 2013: “Efeitos da Implantação da lei Seca no Brasil” (cf. Anexo C), depois, ao redigirem uma resposta discursiva correspondente à proposta de atividade do módulo do Gestar, página 30 (cf. Anexo D), para fazerem alusão ao modo como os alunos

aprendem, e, por fim, a escrita de uma carta aberta (cf. Anexo E) que conduzia os estudantes a refletirem acerca de um tema presente no ambiente escolar, a citar: merenda escolar; a aprendizagem dos alunos; os horários de entrada e saída; a relação aluno x professor; a relação aluno x funcionários; a relação aluno x aluno e os pais na escola. Esses exercícios foram realizados na perspectiva de os estudantes compreenderem a função social da escrita e como ela pode ser utilizada para atender a objetivos diversos.

O planejamento das aulas pela professora Marta Luiza, em SD, nos revelou a preocupação da docente em criar condições para que o trabalho com a produção textual escrita tivesse um lugar garantido no seu fazer pedagógico. Ao longo deste, vimos diferentes usos sociais de textos escritos, possibilitando aos estudantes a interação com esses, bem como a escrita de alguns deles conforme supracitado. Esse exercício nos revela que o fazer docente está atento às possibilidades de aprendizagem dos alunos.

A partir da compreensão que passamos a ter no que diz respeito aos usos sociais da escrita, ressignificamos nosso olhar em relação ao modo como ela deve ser direcionada na perspectiva de estabelecer entre quem escreve e para quem se escreve uma interlocução necessária, via interação verbal.

Assim, as reflexões aqui propostas são elucidativas no que se refere não só a compreensão de como acontece a produção textual escrita no ambiente escolar em que este estudo aconteceu, mas também na perspectiva de colaborar com mais práticas que possam validar o sentido de a escrita ser uma atividade social e a importância dela estar presente no contexto educacional.

1.5 O texto e a sala de aula

Para Bakhtin (2009b, p. 307), “o texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir o pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”. Diante dessa afirmação, torna-se impossível pensar a relação entre sujeitos sociais sem texto, seja ele de qualquer natureza. Assim, amplia-se o papel das instituições de ensino que devem ter como

parâmetro o trabalho pautado na produção de textos. Como é do interesse desta pesquisa, centraremos as reflexões aqui no texto escrito.

A fim de discutirmos a produção textual na escola, optamos por adotar a concepção de texto apresentada nos PCN, fazendo uma reflexão sobre esse conceito com as práticas sociais e a visão de língua bakhtiniana.

Conforme pontuam os PCN (1998, p. 23), texto

é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e coerência. Um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade.

Nesse sentido, ao fazermos referência a *texto* aqui neste estudo, vemo-lo como produto resultante de uma atividade discursiva, quer seja no plano da oralidade ou da escrita, que apresenta um significado e que tem sua concretização atrelada à interação entre os indivíduos. “O texto (escrito ou oral) é visto enquanto dado primário de todas as disciplinas, do pensamento filológico-humanista no geral” (BAKHTIN, *ibidem*), ou seja, sem texto, nenhum sujeito conseguirá interagir socialmente nem tampouco estabelecer vínculo com qualquer que seja a área de estudo, visto que toda interação humana está perpassada por um texto.

Assim, para que possamos nomear de *texto* uma sequência verbal constituída nas relações entre os sujeitos, é fundamental a compreensão de que essa necessita ser coesa e coerente ao que se propõe como atividade interativa. Nessa perspectiva, o trabalho realizado pela docente Marta Luiza, junto aos alunos, compreendia o (re)conhecimento de textos os materiais a que tinham acesso (conforme apresentação no capítulo três deste estudo), já que, nas atividades executadas a partir deles, os alunos viam possibilidades de interação, de diálogo, como ocorreu com os textos presentes na proposta de redação do Enem 2013, “Efeitos da implantação da lei Seca no país”, em que alunos e professora realizaram coletivamente análises dos textos ali expostos.

Além disso, os demais materiais apresentados aos estudantes durante o período em que este estudo aconteceu, como o texto musicado “Domingo no Parque”, de Gilberto Gil, (cf. Anexo E), bem como “Tropicalismo, a canção transformada e fortalecida”, presente na revista Ciências Hoje, vol. 48/224, p. 22 (cf. Anexo F),

configuram-se como possibilidades de expressão, diálogo na direção de os discentes compreenderem a relação de textualidade existente neles, em que a docente, ao apresentá-los aos alunos, buscou estabelecer entre estes e os textos uma interação na medida em que entre ambos houvesse interlocução e, posteriormente, reflexões.

De acordo com Bakhtin (2009a, p. 116), “é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação”. Assim, o trabalho com a produção textual escrita, na instituição escolar, necessita esclarecer aos estudantes que o texto revela as expressões do seu autor, o que implica escolha tanto do léxico quanto dos elementos coesivos no sentido de organizar as ideias a fim de atender aos objetivos que os levaram a produzir determinado enunciado, em dado contexto.

Na visão de Antunes (2009, p. 51),

O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência.

A aprendizagem da construção da teia a que se refere a autora se dá no ambiente escolar, local em que os estudantes aprendem a organização das ideias, a exposição dessas no papel, a (re)verem a clareza das informações, os objetivos do texto em si. Dessa maneira, o texto configura-se como eixo ao desenvolvimento comunicativo dos alunos, já que, somente por meio dele, quer seja oral ou escrito, os discentes têm a condição de expressarem.

Fávero e Koch (2012, p. 34) veem o texto, em seu sentido lato, como “toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano, isto é, qualquer tipo de comunicação realizado por meio de um sistema de signos”. O que fica claro que é, por meio do texto, que a interação entre os indivíduos acontece. Essa definição amplia a visão do que pode ser definido como texto, já que há um parâmetro, o da interlocução humana, que o concebe dessa maneira. Para Antunes (2010, p. 30-31) “todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo, de uma atividade social”. Assim, a essência da comunicação está na construção de textos que façam sentido a esse viés.

Documentos oficiais, como os PCN, salientam que o ensino da língua deve ser pautado no texto (oral ou escrito) na perspectiva de contribuir com a ampliação da

competência comunicativa dos estudantes. Buscando contemplar esse direcionamento de estudo com e a partir do texto, a organização de atividades de produção textual precisa ter como meta as práticas sociais de uso da língua, o que fica atrelado à instituição de ensino, aos momentos de interação que são promovidos dentro e fora da sala de aula.

O que podemos perceber, a partir das definições supracitadas, é a unidade de sentido que deve existir no que se propõe a ser analisado como texto, tendo como referência determinado contexto. Assim, se há, no texto, uma intenção de comunicar algo e, por sua vez, estabelecer relações entre os indivíduos, isso só é possível devido à compreensão que se tem de que é preciso interpretar as intencionalidades de quem produz o texto, levando em consideração, nessa análise, elementos que constituem essa interação, como: o quê dizer/escrever, o motivo de o fazer, quando se o faz, o interlocutor e as circunstâncias em que diz ou se escreve algo. Segundo Koch (2002, p. 19), essa percepção “compreende, da parte do produtor do texto, um ‘projeto de dizer’; e, da parte do interpretador (leitor/ouvinte), uma participação ativa na construção de sentido por meio da mobilização do contexto”. O que coaduna com o entendimento de que uma interlocução só se concretiza por meio de textos, orais ou escritos no momento em que os interactantes se relacionam.

Na perspectiva de fazer jus à concepção de texto apresentada pelos PCN, que o veem como produto de uma atividade discursiva, infere-se que o fazer docente, ao elaborar, propor trabalhos ou atividades a partir de um texto, deve abranger o papel que esse desempenha na relação autor-leitor/leitor-autor no sentido de contribuir com a formação dos alunos. A partir disso, os estudantes terão condição de compreender o texto como um todo significativo e acabado, uma vez que esse assume uma legibilidade quando inserido em uma situação comunicativa, em determinado contexto.

Assim como é difícil precisar o que seja *texto*, situação similar ocorre com *contexto*. Levantamento feito por Koch (2002) apresenta visões distintas de teóricos para tal léxico. Malinowski (1923, apud Koch, 2002) criou as expressões *contexto de situação* e *contexto de cultura*, mesmo não propondo um protótipo de como o *contexto* seria concebido nem tampouco o papel que desempenharia no entendimento dos enunciados. Já Firth (1957, apud Koch, 2002), por sua vez, partindo das ideias de Malinowski cunhou o *contexto social*.

Embora Malinowski não deixe evidente a concepção situacional que o *contexto de situação* desempenharia, Franchi (1977, apud Koch, 2002, p. 28) o faz. Assim, ao falar de situação, ele esclarece:

Falamos de “situação” para entender não um “lugar real”, um espaço fisicamente delimitado ou “situação imediata” em que o discurso se efetiva. Entendemos por “situação” todo um jogo de fatores e relações que constituem condições de uso significativo da linguagem, ordenadas em relação ao sujeito.

A partir de Franchi, ampliamos nossa percepção acerca da visão que tínhamos a respeito de *contexto situacional*, já que o autor ressignifica-o à medida que o torna abrangente no sentido de compreendermos que há fatores e relações que impactam o uso da linguagem. Esses podem ser analisados a partir do olhar de Hymes (1964 apud Koch, 2002, p. 22) que preconiza, tendo como base o esquema *Speaking*, o que possibilitaria a caracterização do *contexto*:

S - Situação: cenário, lugar
P - Participantes: falante, ouvinte
E - Fins, propósitos, resultados
A - Sequência de atos: forma da mensagem/forma do conteúdo
K - Código
I - Instrumentais: canal/formas de fala
N - Normas: normas de interação/normas de interpretação
G - Gêneros

Diferentemente de Malinowski e Firth, Hymes nos apresenta um repertório de elementos que coadunam na direção de compreendermos como o *contexto situacional* pode ser analisado em função do uso que os sujeitos fazem da linguagem para estabelecerem comunicação uns com os outros. Assim, o que nos chama a atenção aqui é o fato de todos esses itens dialogarem na perspectiva de concretizar a interação entre os indivíduos.

Segundo as ideias de Goodwin & Duranti (1992, apud Koch, 2002, p. 22), o entendimento de *contexto* pode ser visto como “um evento focal e um campo de ação dentro do qual o evento se encontra inserido”. Nesse direcionamento, o contexto é concebido como parte de uma realização em que a interação entre os indivíduos se concretiza. Tendo como parâmetro ao entendimento de contexto, essa concepção, deve-se ter como referência ao se analisá-lo:

- a perspectiva do(s) participante(s) cuja ação está sendo analisada, cabendo ao analista descrever como o sujeito assimila e organiza a percepção dos eventos e situações pelas quais está navegando;
- como aquilo que um participante trata como contexto relevante é determinado pelas atividades específicas que estão sendo realizadas naquele momento (Ibidem).

As ideias supracitadas, tomadas como norte, nos auxiliam na compreensão e ampliação da noção de contexto na direção de a vermos como elemento importante à percepção da relação que pode ser criada entre os interactantes no momento em que estes estabelecem uma comunicação.

Ainda, na visão desses últimos autores, há elementos que a análise do contexto deve contemplar, tais como:

1. cenário;
2. entorno sociocultural;
3. a própria linguagem como contexto – o modo como a fala mesma simultaneamente invoca o contexto e fornece contexto para outra fala – a própria fala constitui um recurso dos mais importantes para a organização do contexto;
4. conhecimentos prévios;
5. contexto analisado como um modo de práxis interativamente constituído: evento focal e contexto estão numa relação de figura-fundo.

Acreditamos que os itens acima mencionados retomam os propostos por Hymes (ibidem) à medida que ampliam a visão apresentada por esse na perspectiva de compreendermos que o contexto pode englobar elementos que se situam anterior à concretização da comunicação, como os conhecimentos prévios, por exemplo. Estes funcionam como estruturantes ao entendimento de determinadas situações. Assim, torna-se imperioso pensarmos no ambiente da sala de aula em que contextos múltiplos são concebidos o tempo todo.

Para as abordagens sociocognitivas, segundo pontua Koch (2002, p. 28),

o contexto físico não afeta a linguagem diretamente, mas sempre por intermédio dos conhecimentos (enciclopédia, memória discursiva) do falante e do ouvinte, de modo que a maior parte das assunções contextuais é recuperada da memória, isto é, do contexto cognitivo dos interlocutores. Isto é, o contexto é um conjunto de suposições trazidas para a interpretação de um enunciado.

Dessa maneira, um trabalho centrado na compreensão e análise de textos precisa abranger a importância de apresentar aos estudantes as diferentes contribuições dos contextos (situação, cultura, social, físico) para se chegar a (re)conhecer elementos explícitos e implícitos, captando as entrelinhas, as intencionalidades que se constituem na relação autor-texto-leitor, quer seja o texto oral ou escrito. Logo, para que os estudantes aprendam a ver o texto como esse lugar de múltiplos sentidos e (re)conhecer seus contextos, é necessário que esse exercício seja cotidiano, não fique limitado a momentos isolados, mas constitua-se como atividade permanente na sala de aula.

Para Blass (1990, apud Koch, 2002, p. 29), “o contexto é crucial para a interpretação do discurso e um texto pode ser interpretado de maneiras bastante diferentes em contextos diversos”. Assim sendo, um trabalho com texto deve acontecer de modo que os envolvidos nesse compreendam as contribuições do contexto ao entendimento do que se pretende alcançar por meio do uso da linguagem.

Nessa abrangência de diversos contextos, é fundamental fazermos alusão ao *contexto de uso* e ao *contexto de produção* (Koch, 2002) em que a comunicação face a face e a escrita acontecem, uma vez que apresentam diferenças importantes. Enquanto na interação em que os interlocutores estão presentes frente a frente, os contextos coocorrem (cf. *ibidem*), e o sentido do que está sendo dito é compreendido no momento em que se diz, na escrita, há divergência em relação ao comportamento dos interactantes, uma vez que o tempo de processar a interação e emitir o retorno não é concomitante.

A partir do exposto, há fatores que são importantes nessa relação, como a intencionalidade e a aceitabilidade (ANTUNES, 2009, p. 75). O primeiro faz referência “à predisposição do falante para comportar-se eficientemente em sua atividade verbal, ou seja, para dizer coisas que têm sentido – em passagens coesas e coerentes – e que sejam, portanto, interpretáveis”. Assim, entende-se esse item como um elemento necessário à concretização e efetivação da comunicação. Já o segundo, aceitabilidade, concerne ao comportamento do interlocutor nessa interação, ao modo como ele recebe, apreende, capta os sentidos do que lhe chega via interlocução. Logo, percebemos que, nessa relação de atividade verbal, há uma cooperação mútua no sentido em que ambos, emissor e destinatário, e vice-versa, desempenham papéis correlatos.

Para que a atividade textual pretendida entre os interactantes seja alcançada, faz-se necessário pensar a respeito da coesão e da coerência como elementos estruturantes a essa interação. Desse modo, cabe tanto ao emissor quanto ao destinatário encontrar um direcionamento, uma clareza para o que se constitui a partir da textualidade. Segundo Antunes (Ibidem, p. 82), “a disposição do interlocutor de ser coerente tem, assim, a sua contraparte na outra do parceiro em procurar um sentido, até encontrá-lo”, uma vez isoladamente eles não constituirão a interatividade.

Convém ressaltar que os interlocutores, à medida que entram em contato com práticas textuais escritas (o que acontece também nas instituições de ensino), começam a compreender como essas se estruturam na perspectiva de fazerem sentido tanto ao emissor quanto ao destinatário. Nessa direção, é papel do professor de Língua Portuguesa apresentar aos alunos elementos responsáveis pela coesão de um texto, já que esta, segundo Koch e Elias (2006, p. 186) “está no texto (‘tece o tecido do texto’)”. Assim, aprende-se a fazer textos coesos, claros, pertinentes ao que se propõe dizer à proporção que se familiariza com os elementos responsáveis por tal característica.

As autoras supracitadas ressaltam ainda que, enquanto a coesão se constrói a partir de elementos presentes nos textos, a coerência é construída tendo como base a interpretação de cada indivíduo em cada situação de comunicação, levando em consideração as relações criadas entre os interactantes e os textos no momento da interação. Assim, para que seja coerente um texto, é necessário que os interlocutores interajam, conforme pontua Kleiman (2013, p. 15) “com diferentes níveis de conhecimento, como o linguístico, o textual, o conhecimento de mundo”, buscando tornar coerentes os sentidos estabelecidos no momento da comunicação.

Na perspectiva de a coerência de um texto ser construída a partir de um repertório que o indivíduo vai formando ao longo de sua vivência, os PCN pontuam que os textos, para receberem essa classificação, precisam se inserir em uma situação comunicativa, logo, serem coerentes ao que propõem. Assim, o professor de Língua Portuguesa, ao conceber um trabalho pautado no texto, quer seja oral ou escrito, precisa ficar atento aos objetivos desse no sentido de os estudantes compreenderem a composição de um texto, a sua estrutura, o modo como as ideias se organizam no sentido de apresentarem a introdução, o desenvolvimento e a

conclusão de um raciocínio, de um ponto de vista, de uma crítica, enfim, que seja um texto claro, coerente e organizado em prol de alcançar o propósito interativo.

Assim, durante o período em que acompanhamos o trabalho da professora Marta Luiza, para o levantamento dos dados desta pesquisa, observamos que tanto as SD por ela desenvolvidas quanto a análise de textos diversos que foram utilizados no decorrer da unidade estavam pautados em os alunos interagirem com abordagens diferentes, com pontos de vista variados acerca de mesma temática a fim de que eles pudessem conhecer e compreender elementos da estrutura de determinado gênero textual. Ademais, o trabalho docente, nesse período, também ressignificou o modo como alguns estudantes viam o texto, algo pronto e acabado, sem que houvesse possibilidade de retorno. A partir da atividade de escrita e reescrita de um texto, a professora percebeu como ainda havia alunos com uma visão reducionista acerca da funcionalidade de um texto. Esse olhar permitiu que a prática docente fosse ressignificada na perspectiva de conduzir os estudantes a refletirem acerca da concepção de texto e do papel social desse.

O trabalho pedagógico, então, comprometeu-se em ajudar os alunos a perceberem como o texto realiza-se na atividade discursiva no sentido de eles entenderem que é na relação com o interlocutor que o texto é construído, ganha sentidos, que não basta escrever o texto e pronto para ele já ser coerente.

Diante do exposto, torna-se fundamental, em um trabalho pautado no texto, apresentar aos estudantes a importância da compreensão do contexto como elemento estruturante da comunicação, uma vez que distanciada desse a prática de textualidade tende a ficar comprometida. Além disso, ainda se faz necessário um esclarecimento acerca dos elementos que dialogam no sentido de a atividade verbal ser pautada na textualidade, como a intencionalidade, a aceitabilidade, a coesão e a coerência.

2.0 ASPECTOS METODOLÓGICOS DESTE ESTUDO

Neste capítulo, pretendemos evidenciar os aspectos metodológicos desta pesquisa, bem como apresentar informações que serviram como referência para a composição dos sentidos que aqui são mostrados, além de expor o contexto em que este estudo se concretizou.

Assumimos a perspectiva qualitativa-interpretativista por compreendermos que esta possui estreita conexão com a interpretação de realidades sociais, com os modos pelos quais o pesquisador se relaciona com o mundo, envolve-se com a pesquisa e dialoga com o objeto desta. Para Bauer e Gaskell, (2012, p. 20), “a pesquisa social apoia-se em dados sociais – dados sobre o mundo social – que são o resultado, e são construídos nos processos de comunicação”. Neste tipo de pesquisa, o que importa é a maneira como as pessoas se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as do outro.

A partir do que defende Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) a respeito do paradigma interpretativista, ao afirmar que “[...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes [...]”, a metodologia qualitativa foi adotada por acreditarmos que o indivíduo constitui a sociedade e esta reflete o comportamento daquele no sentido de representá-lo por meio de suas escolhas, de suas práticas sociais.

Nessa direção, optar pela pesquisa qualitativa nos possibilita entender as relações construídas pelos sujeitos sociais no ambiente da sala de aula, bem como nos propicia condições de interpretar os fenômenos sociais inseridos neste contexto. Conforme Bortoni-Ricardo (Ibidem, p. 42), “[...] é tarefa da pesquisa qualitativa em sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida neste espaço, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos”. A natureza desse tipo de pesquisa nos ajuda a “categorizar o presente e, às vezes, prever futuras trajetórias” (Bauer e Gaskell, ibidem, p. 22), o que possibilita que mudanças na metodologia das aulas possam acontecer a partir da análise do que já é realizado nesse ambiente.

A fim de entendermos o conjunto de informações recolhidas no ambiente da sala de aula e analisá-lo de modo coerente, faz-se necessária a compreensão da

natureza do objeto e a perspectiva responsável pelo desenho da pesquisa, uma vez que este permitirá direcionarmos as abordagens a serem feitas dos elementos coletados.

Diante disso, cabe uma reflexão acerca do ponto de partida para a realização deste estudo, a pergunta central que mobilizou os envolvidos a compartilharem suas experiências, vivências e aprendizagens no que se refere a compreender: “*que produção textual escrita é realizada na turma do nono ano B, em que este estudo de caso se insere?*” Retomarmos esta questão nos ajuda a organizar o estudo, bem como apresentar o caminho metodológico adotado para abordagem e apresentação do processo.

Com o intuito de conhecermos como a docente Marta Luiza introduz e encaminha o trabalho de produção textual escrita e a maneira como os estudantes, a partir da interação com a professora, constroem seus textos, a opção metodológica adotada para o acompanhamento desse processo foi o *estudo de caso*, caminho este considerado adequado, uma vez que consiste em destacar “[...] um processo de indagação caracterizado pelo exame detalhado, abrangente, sistemático e em profundidade do caso objeto de estudo” conforme pontuam Rodríguez Gómez et al.(1996 apud Sandín Esteban, 2010, p. 181).

Devido ao fato de o estudo de caso único (YIN, 2010) poder se centrar em uma situação particular, é possível analisá-la de maneira mais contundente a fim de compreendê-la em suas minúcias, enfatizando o que pode ser revelado em relação ao objeto em apreciação. Yin (2010) compara o estudo de caso único com o descritivo, mostrando que este consiste em expor um percurso estabelecido ao longo do tempo, descrevendo um contexto específico projetado durante algum período, enquanto aquele se concentra em analisar uma dada situação em uma época restrita. Para o autor (Ibidem), a utilização de cada método depende do tipo de questão de pesquisa proposto; da extensão do controle que um investigador tem sobre os eventos comportamentais reais e do grau de enfoque sobre eventos contemporâneos em oposição aos eventos históricos.

Pensamos que o estudo de caso é pertinente para esta pesquisa, porque nosso objeto se relaciona com problemas cotidianos, relativos à vida prática. Partindo desse ponto de vista, acreditamos que essa escolha nos leva a compreender, de maneira mais precisa, o espaço da sala de aula escolhida como local propício a conhecer a

realidade do ensino-aprendizagem da produção textual escrita, que envolve as relações estabelecidas entre a professora e os estudantes no convívio institucional de educação. Como anuncia Yin (2010, p. 39), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real [...]”. Desse modo, compreender como os sujeitos interagem no momento da produção textual escrita, nesse ambiente, é fundamental ao entendimento do objeto desta pesquisa.

A composição dos dados deste estudo foi feita a partir dos seguintes instrumentos: notas de campo, entrevista com a professora e os estudantes, questionário de natureza sócio-familiar aplicado aos alunos, observação direta e gravação em áudio das aulas destinadas à produção textual escrita. Compõem-se, ainda, os dados deste estudo os seguintes documentos: textos escritos pelos estudantes e sequências didáticas preparadas pela docente.

2.1 O estudo de caso

O *estudo de caso* foi adotado nesta pesquisa dada à sua natureza empírica que permite a investigação de contextos de vida real. Assim, seguir por essa direção nos ajuda a entender os fenômenos sociais que delimitam o espaço da sala de aula, uma vez que, segundo Yin (2010, p. 24)

[...] o método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos [...].

Nesse sentido, conhecer o contexto da turma em que realizamos o estudo de caso foi importante para o desenvolvimento da análise interpretativa, já que, por estarmos inseridos no ambiente da sala de aula, pudemos acompanhar mais de perto o desenrolar das atividades, bem como a interação que se estabelecia entre os participantes da pesquisa.

Devido à sala de aula abarcar uma variedade de culturas no que concerne à maneira de se expressar tanto da professora quanto dos estudantes, é possível

compreendermos que o estudo de caso pode contemplar o entendimento de como esse comportamento tende a colaborar para que a expressão escrita dos participantes seja alterada pelas relações construídas nesse contexto. Nessa direção, os microcontextos formados no ambiente da sala de aula acabam contribuindo para que os discentes se expressem e exponham maneiras particulares de escrever e interagir socialmente.

Assim,

Para realizar tais estudos, utilizam-se, na pesquisa atual, metodologias que permitam descrever e entender os microcontextos em que se desenvolvem as práticas de letramento, procurando determinar em detalhe como são essas práticas. (KLEIMAN, 2008, p. 17)

Essa descrição nos leva a crer que o estudo de caso contempla a análise de posicionamentos assumidos no contexto da pesquisa, no sentido de permitir a compreensão de um comportamento assumido tanto pela docente quanto pelos discentes frente a determinado contexto.

Segundo Lüdke e André (2013, p. 27),

o estudo de caso encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos precisos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade. Nessa direção, cabe ao pesquisador concentrar esforços na perspectiva de centrar a atenção no que se refere à projeção do outro.

Essa asseveração é bastante pertinente na direção de entendermos que o contexto de inserção dos interactantes da pesquisa é permeado de singularidades que, em diversos momentos, podem dialogar-se e, em outros, conflitar-se. Nessa perspectiva, a pesquisa necessita ter cautela para validar as informações coletadas, uma vez que o sujeito não se distancia daquilo em que acredita. Assim, conforme pontua Richardson (2007, p. 91), “a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados [...]”. Diante disso, é preciso muito cuidado na decupagem dos dados a fim de evitar compreensões desassociadas do contexto em que a situação em análise se insere.

Não se podem suprimir do contexto em que as informações foram registradas as relações interpessoais do pesquisador com a área da pesquisa, já que, por meio delas, é possível a análise tanto dos pontos estabelecidos para a fase basilar da pesquisa quanto para a posterior compreensão das informações. Desse modo, o pesquisador necessita acompanhar o processo e validar o desenrolar deste na perspectiva de verificar se os objetivos traçados para o percurso do estudo estão sendo contemplados. Além disso, ainda é importante o pesquisador estar instruído de que, possivelmente, poderá existir necessidade de ajustes ao longo da pesquisa.

O estudo de caso aqui exposto concentra-se no acompanhamento das atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, pela professora Marta Luiza, no que se refere ao trabalho com a produção textual escrita, durante período compreendido entre outubro e dezembro de 2014, na classe do nono ano, turma B.

Na turma supramencionada, estavam matriculados 26 alunos, no entanto somente treze frequentavam as aulas, o que não significa afirmar que todos eram assíduos. Destes apenas onze eram frequentes, sendo sete do sexo masculino e quatro, feminino. No entanto foram escolhidos quatro deles para participarem da pesquisa e terem os materiais produzidos analisados, por apresentarem maior frequência durante o período de produção de informações.

A etapa de coleta de dados compreendeu a última unidade letiva de 2014 e durou aproximadamente dois meses, período entre 16/10/14 a 12/12/14. Nesse intervalo de tempo, observamos vinte e seis aulas, conforme Anexo A, sendo apenas dez direcionadas a práticas de escrita, em que foram desenvolvidas as seguintes produções textuais: texto dissertativo-argumentativo a partir da proposta de redação do Enem 2013, cujo tema era: “Efeitos da implantação da lei Seca no Brasil”, uma questão discursiva presente no módulo do Gestar, p. 30, a respeito de como o nosso cérebro lê, e uma carta aberta direcionada a algum membro da comunidade escolar referente a um dos temas: merenda escolar; a aprendizagem dos alunos; os horários de entrada e saída; a relação aluno x professor; a relação aluno x funcionários; a relação aluno x aluno; os pais na escola.

Por haver uma flutuação no que diz respeito à frequência de alguns alunos, foi realizada, no dia 14/11/14, com os presentes uma entrevista (cf. Anexo J e K) referente ao trabalho com a produção textual escrita na escola. Dessa, participaram oito estudantes. A docente também foi submetida a uma entrevista (cf. Anexo L e M) com

questões diferenciadas. A partir da aplicação desse instrumento, foi possível conhecer a visão de cada participante a respeito da importância da escrita.

No decorrer do período de observação e produção das informações, houve também a aplicação de um questionário (cf. Anexo I), no dia 27/11/14, que só foi realizado com os estudantes selecionados. Conforme supracitado, a escolha desses aconteceu por eles apresentarem maior frequência nas aulas. Não houve critério algum de seleção que implicasse idade ou gênero antropológico. As datas selecionadas para a aplicação dos instrumentos ocorreu em função de a pesquisadora necessitar de um tempo maior para conhecer o ambiente em que a pesquisa estava sendo realizada, bem como os discentes se acostumarem com a presença dela.

A observação das aulas compreendeu o intervalo de 18 dias letivos, no período de 16/10/14 a 12/12/14, sendo que, em cada dia, havia dois horários de aula de Língua Portuguesa. As aulas aconteciam nas quintas e sextas-feiras, das 7:30 às 9:10. Dentre o total de aulas, duas foram utilizadas para *conselho de classe*, duas para *reunião com professores, pais e familiares*, seis para *revisão e avaliação do Gestar*, conforme Anexo A. Apesar desse número de aulas, o registro em áudio só foi realizado daquelas (dez aulas, cinco dias) destinadas à produção textual escrita.

2.2 O campo de pesquisa

O Colégio Estadual Ruy Barbosa, situado no bairro de Nazaré, no município de Salvador, Bahia, foi escolhido como campo de pesquisa para este estudo se desenvolver. Primeiramente, elegemos a série a qual desejávamos estudar. Por entendermos que, nos anos finais do Ensino Fundamental II, é esperado que os alunos já saibam escrever textos, compreendendo sua função social, optamos por conhecer a realidade de uma turma de estudantes do nono ano.

Assim, a escolha do campo de pesquisa iniciou-se com contatos entre docentes que trabalhavam com turmas que se enquadravam no perfil estipulado. Inicialmente, havia três professoras interessadas na realização da pesquisa em sua sala de aula. A escolha por uma delas aconteceu por haver compatibilidade de horário em que

podéssemos observar as aulas. Foi deste modo, através da professora Marta Luiza que chegamos ao Colégio estadual Ruy Barbosa.

Por contemplar, como base da pesquisa, as aulas de Língua Portuguesa, o nosso interesse era acompanhar o trabalho de uma professora que desenvolvesse, em sua classe, atividades de produção textual escrita para conhecermos como esse trabalho era realizado e como os interactantes conduziam suas práticas de escrita no decorrer do processo. Como a docente colaboradora trabalhava com turmas do Ensino Fundamental II, oitavo e nono anos, acabamos a escolhendo por desejarmos acompanhar o trabalho em uma turma do nono ano, por este encerrar o ciclo desse ensino.

O Colégio Estadual Ruy Barbosa iniciou suas atividades pedagógicas na década de quarenta (1941), em sede própria, passando por reformas posteriormente. Em uma dessas, a área destinada à instituição foi fragmentada em duas unidades, sendo mantida uma com o nome do colégio, passando a outra a ser um Centro Estadual de Educação Profissional, CEEP, local em que há atividades focadas no público jovem-adulto, porém com cursos de música abertos a todos os interessados.

Ao longo de reformas, a instituição foi-se ampliando e atualmente conta com dezesseis salas de aula, distribuídas em três pavimentos: um térreo, um subsolo e um andar. Em todos os pisos, há banheiros masculinos e femininos. No subsolo, fica localizado o auditório do colégio, espaço destinado às apresentações dos estudantes e às reuniões com os pais e responsáveis. As instalações da escola comportam, ainda, uma quadra acimentada, ambiente reservado a atividades físicas e ao lazer. Há, no térreo, a biblioteca do colégio, local que abriga livros literários e também didáticos. A sala em que a pesquisa se desenvolveu fica no primeiro andar. Ela é ampla, um pouco arejada (o que não significa dizer que se dispensa o uso dos ventiladores), com duas janelas largas, cercadas de grades, paredes pintadas em tom claro, com um quadro branco relativamente largo e com uma tevê-monitor que não funcionava no período da observação desta pesquisa.

No colégio, trabalham 44 professores, distribuídos em três turnos: matutino, vespertino e noturno. Esse número de docentes é considerado relativamente alto pelo corpo técnico, que é formado por duas coordenadoras, uma que trabalha no período diurno e outra, no noturno. A instituição de ensino também conta com uma

bibliotecária, que trabalha só durante o dia, uma diretora, uma vice-diretora, sete auxiliares de serviços gerais, sete merendeiras, três porteiros e quatro vigilantes.

São desenvolvidas, no colégio, atividades que possibilitam a comunidade local conhecer o trabalho pedagógico realizado pelos professores e alunos, como a Feira de Ciências e Mostra de Artes. Além de ofertar atividades como capoeira ao público externo, a instituição de ensino permite o uso da quadra esportiva para a prática de atividades de lazer pela vizinhança.

De modo geral, os estudantes são provenientes de um mesmo bairro (Federação) e suas adjacências (Avenida Garibaldi, Calabar, Engenho Velho da Federação e Alto das Pombas). O motivo de tal aspecto deve-se ao fato de haver a linha de ônibus Nazaré-Federação, que tem sua rota final em frente ao colégio, o que ocasiona uma economia às famílias, que, em geral, são de baixa renda cujos pais trabalham, em sua maioria, em atividades da construção civil e serviços gerais, e só podem arcar com um transporte para o deslocamento dos filhos. Os dados aqui apresentados foram colhidos em entrevista com a diretora do colégio, conforme Anexo N.

Inicialmente, nosso primeiro contato com a instituição de ensino aconteceu por meio da professora participante desta pesquisa, Marta Luiza, que nos recebeu de modo bastante acolhedor e nos apresentou o colégio, bem como à equipe técnica e a alguns professores que aguardavam o início das aulas. Nesse mesmo dia, percorremos o espaço escolar a fim de que conhecêssemos suas dependências.

Em visitas posteriores à instituição, foi definido o calendário da pesquisa (quarta e última unidade letiva do ano, período compreendido entre 16 de outubro a 12 de dezembro de 2014), dias em que acompanharíamos as aulas (às quintas e sextas-feiras), os horários (7:30 às 9:10), conforme pontuado, bem como entregue o Termo de Consentimento Livre Esclarecido à participação na pesquisa. Como havia, na turma escolhida para a realização do estudo, alunos menores de dezoito anos, foi necessária a autorização da família para que os estudantes pudessem participar.

2.3. Os sujeitos participantes: os estudantes e a professora

Os dados aqui apresentados são provenientes do questionário (Anexo H) respondido pelos estudantes e da gravação em áudio da entrevista (Anexo I) que fizemos com eles. Com o objetivo de apresentar os alunos participantes desta pesquisa, a seguir, será exibido um breve perfil de cada um deles. Para tanto, serão usadas somente as iniciais maiúsculas do nome, buscando preservar a identidade dos interactantes, atendendo aos princípios éticos.

MVSP tem dezesseis anos e mora com a mãe de 39 anos, o tio de 42 e os irmãos de 04 e 12, além dos primos de 19, 20 e 23 anos. Estuda no Colégio Estadual Ruy Barbosa desde a quinta série (sexto ano). Fez o Ensino Fundamental I na Escola Municipal Jandaíra, em São Paulo. Nunca trabalhou fora de casa. Não é muito pontual com as tarefas da escola e busca realizar algumas. Em casa, costuma estudar no quarto e, normalmente, usa a escrita para copiar no caderno o que os professores registram no quadro. Além disso, faz uso da escrita para elaborar listas de supermercado, enviar mensagens, conversar no What'sapp, escrever e-mails, elaborar currículo, realizar provas em cursos ou concursos, fazer carta de apresentação pessoal, enviar e-mail e assinar documentos. Um momento que vivenciou por meio da escrita foi em uma entrevista de emprego, em que teve de escrever um texto sobre preconceito e para que ele queria aquele trabalho. A escrita também o marcou de modo negativo, pois acredita que, nos trabalhos em grupo, o que escreve não dá conta do solicitado, além da letra ser feia.

ESA possui dezesseis anos e mora com a mãe de 35 anos, o avô de 67, a avó de 61 e o tio de 32. Antes de vir para o Colégio Estadual Ruy Barbosa, estudava no Instituto Evangélico Educacional da Bahia, no bairro do Campo Grande, em Salvador. No entanto foi, na Escola Tempo de Aprender, no bairro do Garcia, que cursou todo o Ensino Fundamental I, local em que conheceu alguns dos seus colegas de classe. Nunca trabalhou, pois, na casa dela, priorizou-se sempre o estudo. Gosta de estudar e nunca perdeu algum ano. Faz todas as tarefas de casa e de classe. Normalmente, costuma estudar, quando está em casa, no quarto ou na sala. Utiliza a escrita para registrar o que os professores anotam no quadro, além de usá-la para redigir mensagens nas redes sociais, enviar sms, torpedos, comunicar-se no What'sapp,

elaborar e-mails e assinar documentos. Um momento em que a escrita a marcou muito aconteceu quando a avó a matriculou em um curso de música e ela teve de fazer um teste escrito sobre as partituras, quando e como começou a gostar de música.

DLSP tem dezesseis anos e mora com a mãe de 34 anos e o tio de 31. Gosta de estudar e, assim como ESA, antes de vir para o Colégio Estadual Ruy Barbosa, estudou no Instituto Evangélico Educacional da Bahia, no bairro do Campo Grande, em Salvador, mas foi também na Escola Tempo de Aprender, no bairro do Garcia, que cursou todo o Ensino Fundamental I, local em que conheceu alguns dos seus colegas de classe. Nunca trabalhou e, em casa, foi orientado a estudar. Não repetiu nenhum ano, faz todas as tarefas da escola e gosta de estudar em seu quarto. Usa a escrita para registrar, no seu caderno, o que os professores anotam no quadro. Além disso, ainda a utiliza para enviar mensagens nas redes sociais, preencher fichas cadastrais, assinar documentos e interagir no What'sapp. Um momento importante em que se lembra de ter utilizado a escrita foi quando o professor de Educação Física o pediu que deixasse anotado um recado para os outros alunos, informando a respeito do treino de futebol.

LEMC tem quinze anos, é filho único e mora com sua mãe de 52 anos. Antes de estudar em colégio público, LEMC estudava em um colégio particular de educação religiosa, no bairro de Brotas, local em que fez todo o Ensino Fundamental I. Deixou este espaço por dificuldades financeiras. Nunca trabalhou e sempre buscou fazer as tarefas da escola. Em sua casa, tem espaço reservado para estudar e aprecia muito tal atividade. Utiliza a escrita tanto para realizar as tarefas no colégio como também para enviar mensagens, conversar no What'sapp, fazer provas (Fará a prova do Ifba) e assinar documentos. Usou a escrita ainda para fazer uma crônica sobre o pai no colégio.

A docente participante desta pesquisa possui 51 anos, sendo destes 32 dedicados à educação. Ela formou-se em Magistério, em Euclides da Cunha, local em que nasceu, cidade situada a 279,62 km de Salvador. Graduou-se em Letras, pela Universidade Católica do Salvador, no ano de 1991, quando já trabalhava como professora do Estado, Organização em que possui 30 anos de exercício de Magistério. Aliada a essa experiência, possui dois anos junto à Secretária de Educação de Salvador, na função de professora do município. Além da graduação, a professora ainda tem no currículo dois títulos de Especialização nas áreas de Educação e Letras,

sendo a primeira, Docência do Ensino Superior, concluída em 2004, pela Faculdade de Educação, e a segunda, Estudos Linguísticos e Literários pela Faculdade de Letras, concluída em 2006, ambos os cursos aconteceram nas dependências da Universidade Federal da Bahia, UFBA. A professora, antes de adentrar a sua primeira especialização, foi aluna do curso de Especialização em Psicopedagogia Escolar, pela Universidade do Contestado, UnC, mas não concluiu este devido à aprovação na supracitada especialização da Faculdade de Educação.

A docente trabalha no colégio em que esta pesquisa foi realizada há 28 anos. Quando iniciou suas atividades nessa instituição de ensino, ministrava aulas para o Ensino Fundamental I, com carga horária de 40 horas, sendo 20 horas no período da manhã e 20 horas no noturno. Só passou a trabalhar com o Ensino Fundamental II, em 1991, quando cursava Letras.

Ao longo de toda sua formação, a docente desenvolve, em sua prática de sala de aula, atividades que não ficam atreladas ao ensino de língua na perspectiva de contemplar apenas aspectos gramaticais. Busca trabalhar o texto no sentido de abordar as possíveis interações entre esse e os leitores. Para isso, planeja as aulas, direcionando as discussões a serem realizadas em classe na perspectiva de formar o senso crítico dos alunos. Para ela, não basta abordar os aspectos a serem contemplados a partir do texto (este sempre presente em suas aulas), é preciso fomentar a curiosidade dos alunos para eles irem além do texto. No que se refere à produção textual escrita, a professora busca atrelar a atividades de escrita de temas diversificados a discussões atuais e importantes à formação crítica dos alunos. Tal perspectiva é acolhida pela turma.

No capítulo seguinte (terceiro), serão utilizadas as normas de transcrição propostas por Du Bois *et al* como forma de registro das gravações em áudio realizadas durante o período de produção de informações para esta pesquisa. Como meio de resguardar a identidade dos participantes, usaremos iniciais maiúsculas no momento de apresentarmos as falas dos interactantes, sendo o P equivalente à Professora.

2.4 O conjunto dos dados

Nos contatos que aconteceram ao longo da fase de colheita dos dados, registramos, em notas de campo, algumas atitudes e comportamentos dos envolvidos na pesquisa, bem como eventos que nos chamaram a atenção, como falas de diferentes sujeitos e opiniões, por entendermos que esses podem colaborar para uma análise mais detalhada dos fatos ali registrados.

Compreendendo que, independente do método utilizado para a produção de informações, nenhum deles reproduzirá de modo fidedigno os acontecimentos vivenciados ao longo do processo de observação das aulas, este estudo busca delimitar aspectos valorativos inerentes à pesquisa, esclarecendo detalhes e fatores que possivelmente possam interferir na compreensão das informações expostas. Assim, a diversidade de instrumentos adotados está em consonância com as possibilidades surgidas ao longo do processo na interação entre os participantes, professora e alunos.

Para Yin (2010), no tipo de pesquisa que realizamos, *estudo de caso*, há seis fontes de evidências que podem ser utilizadas, como: documentação, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Conforme mencionado, foram adotados como metodologia de coleta de dados, os seguintes instrumentos: notas de campo, entrevista, questionário, documentos recolhidos no local, como textos escritos pelos estudantes, observação direta e sequências didáticas, além de gravações de áudio.

A *observação direta* e as *notas de campo*, associadas à *entrevista*, ao *questionário*, bem como as *gravações em áudio* foram os meios exploratórios a partir dos quais puderam emergir informações que auxiliaram o entendimento tanto das *sequências didáticas* quanto das propostas de produção textual que afloraram delas, sendo úteis à análise dos *textos escritos pelos estudantes*. Com a missão de responder à pergunta central deste estudo, “*Que produção textual escrita é realizada na turma do nono ano B, em que este estudo de caso se insere?*”, foi necessário ficarmos atentas aos instrumentos escolhidos para a coleta dos dados, bem como para a utilização desses em momentos oportunos a fim de captarmos respostas em favor do questionamento aqui apresentado.

Desse modo, durante o processo de acompanhamento das aulas, foi adotada uma sequência quanto ao uso e ao manuseio de alguns instrumentos, a exemplo da do *questionário* (Anexo I) e da *entrevista* (Anexo J), que só foram apresentados quando a pesquisadora já não era vista com tanta desconfiança pelos estudantes, como no início do processo. Para Lüdke e André (2013, p. 20), “desde os contatos iniciais com os participantes, o observador deve-se preocupar em se fazer aceito, decidindo quão envolvido estará nas atividades e procurando não ser identificado com nenhum grupo particular”. Diante disso, mantivemos discrição e não participamos das aulas a fim de não interferir na postura da professora nem dos alunos. As *notas de campo*, as *gravações em áudio* e a *observação direta* foram presentes nas aulas em que houve produção textual escrita. Outrossim, as *sequências didáticas* e os *textos escritos pelos estudantes* foram recolhidos para servirem de fonte à análise de informações que poderão colaborar para responder à pergunta-central deste estudo.

É necessário fazermos referência ao que pontua Yin (Ibidem) a respeito da utilização de múltiplas fontes de evidências. Segundo ele, em um *estudo de caso*, mais do que em outras metodologias de pesquisa, é pertinente o uso de diversas metodologias, uma vez que estas permitem que o pesquisador produza as informações necessárias à escrita do texto.

2.4.1 Observação direta e notas de campo

Como supramencionado, a *observação direta* foi um dos instrumentos de produção de informações utilizado neste estudo, do qual nos valem para registro em *notas de campo* de dados mais precisos, além de falas e conversas entre os estudantes do nono ano, turma B, e entre os estudantes e a professora. Não houve momentos de interação com a pesquisadora. Esta se posicionava em um ponto estratégico da sala de aula de modo só a acompanhar todo o processo que ali se desenvolvia. Ela era lembrada em bem poucos instantes quando a professora lhe chamava a atenção a fim de destacar algum ponto específico da aula, como quando um aluno escreveu um bom texto e este foi lido em classe. O nome do estudante não foi mencionado.

De acordo com Lüdke e André (2013, p. 30), no período de observação, “o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado”. Assim, no momento de análise do material produzido, durante o período de *observação direta* e registro em *notas de campo*, emergiram informações que possibilitam o entendimento de certos comportamentos dos alunos, como a relação de alguns com a produção de texto escrito. Os discentes que tinham hábito de estudo costumavam escrever sem recorrer à ajuda da docente, já os que tinham pouca aproximação com a escrita apresentavam certa resistência em redigir e, muitas vezes, saíam da sala em momentos de produção textual escrita e demoravam um bom tempo para retornarem.

Os dados coletados em campo iam, no decorrer da observação, esclarecendo características, não só comportamentais, como também de interesses pessoais. Era bastante nítida a mudança de postura que os alunos mais disciplinados e com objetivos bem definidos tinham em relação aos demais. Além desses pontos, outros que chamavam a atenção referiam-se ao cotidiano dos jovens, bem como às características da localização em que residiam. Em alguns momentos, muitas gírias eram utilizadas como maneira de camuflar o que ali era exposto, como quando expunham situações envolvendo drogas.

Inferindo Yin (2010, p. 136), “[...] que os fenômenos de interesse não tenham sido puramente históricos, alguns comportamentos relevantes ou condições ambientais estarão disponíveis para a observação”. E é, neste momento, conforme supramencionado, que pudemos analisar informações importantes à compreensão de um contexto mais amplo que, em alguns casos, desdobra-se durante um período de tempo maior.

As observações podem variar das atividades de produção de informações formais às informais. Assim não há como precisar possíveis registros a serem feitos, o que, talvez, possa ser construído é um protocolo do estudo de caso a partir de desdobramentos de comportamentos, atitudes, posturas, algo que possivelmente contribua à análise das informações que conduzam a pesquisadora a entender como essas podem interferir na busca do objeto da pesquisa.

Richardson (2007, p. 260) pontua que [...] “a observação não participante³ pode sugerir diferentes metodologias de trabalho, bem como levantar novos problemas ou

³ O autor, ao se referir à observação direta, utiliza a nomenclatura “observação não participante”.

indicar determinados objetivos para a pesquisa”. Diante disso, convém especificar um trajeto a ser seguido a fim de o pesquisador ter condições de apreender o que realmente importa à pesquisa. Yin (2010, p. 137) recomenda como “[...] um procedimento comum para aumentar a confiabilidade da evidência observacional ter mais de um único observador realizando a observação - da variedade formal ou informal”. Esta sugestão não foi a escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa, que se desenvolve em nível de Mestrado, com duração de dois anos.

A observação direta é vista por muitos pesquisadores como um método de pesquisa privilegiado, já que, a depender do comportamento do pesquisador, este pode obter as informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa, bem como a resposta do problema que o levou a estar ali. É necessário ressaltar que, por se tratar de um estudo de base qualitativa, o modo como o pesquisador interpretará os dados encontrados será de suma importância para o desenvolvimento desta pesquisa.

2.4.2 Entrevistas, questionário e gravações em áudio

Entre os instrumentos aqui apresentados para a produção de informações a serem analisados no decorrer da pesquisa, há *entrevistas*, método utilizado como possibilidade de registrar visões dos envolvidos, professora e estudantes, a respeito do objeto deste estudo; *questionário*, instrumento concebido na perspectiva de conhecer melhor a realidade socioeconômica dos estudantes, bem como a relação que mantinham com a escrita; e as *gravações em áudio*, que aconteceram de somente das aulas em que houve produção de leitura e de texto escrito.

No que concerne à *entrevista realizada com os alunos*, esta não foi gravada em áudio por ter sido realizada coletivamente. Antes da aula do dia 07/11/14 terminar, a docente nos concedeu alguns minutos a fim de que explicássemos aos estudantes o porquê da realização da entrevista e a aplicássemos.

Conforme Anexo I, as perguntas da entrevista

01. Você considera importante o trabalho com a produção escrita de texto na escola? Por quê?
02. Você costuma escrever os textos solicitados pela professora? Faz isso com seriedade ou apenas para cumprir uma obrigação?

03. Quando você escreve um texto, tem o hábito de organizar as ideias previamente (pensar no que vai escrever) ou já começa a escrever e vai colocando o que vem à cabeça? Fale um pouco sobre o modo como você escreve.
04. Ao escrever algum texto, você coloca seu nome? O que o leva a essa atitude?
05. Você se sente confiante ao escrever textos? O que o faz se sentir assim?

estavam voltadas a compreender como acontecia o envolvimento dos alunos com as práticas de escrita. Inicialmente, realizamos a entrevista com os discentes presentes. Posteriormente selecionamos apenas a dos estudantes que teriam as informações analisadas. Segundo Anexo K, suas respostas revelaram a relação que eles mantinham com a escrita, o modo como a viam, a maneira que escreviam e a importância de se identificar como autor(a) do texto. Os estudantes não apresentaram dúvidas quanto às questões. As respostas, por sua vez, foram breves e bastante pontuais.

No que concerne ao questionário (cf. Anexo I), este foi aplicado individualmente. Em um momento reservado da aula do dia 28/11/14, previamente agendado com a docente, conversamos com os alunos selecionados e aplicamos o questionário. Nós mesmos fizemos as perguntas e anotamos as respostas. Estas serviram de base à construção do perfil de cada estudante, como se pode ler no item 2.3. *Os sujeitos participantes: os estudantes e a professora*, deste capítulo.

Com a professora, a entrevista aconteceu posteriormente, no dia 21/11/14. Também não houve registro em áudio. O instrumento foi entregue à docente e, após ser respondido, foi devolvido à pesquisadora. O objetivo da entrevista era conhecer como acontecia o planejamento dos textos que iam à sala de aula. Para tanto, foram elaboradas as questões:

01. Você considera importante o trabalho com a produção textual escrita na escola? Por quê?
02. Como você costuma eleger os tipos e gêneros textuais a serem trabalhados nas aulas de produção textual?
03. Ao selecionar o gênero e o tipo textuais a serem trabalhados em uma produção, você faz algum plano de aula ou sequência didática para o trabalho com esse? Em caso positivo, costuma segui-lo fielmente? Comente a respeito desse recurso.
04. Como você costuma abordar/explicar o gênero e o tipo textuais a serem trabalhados com a classe?

As respostas da entrevista (cf. Anexo M) nos possibilitaram conhecer a visão da docente acerca da produção textual escrita estar na escola, como ocorre a seleção dos tipos e gêneros textuais a serem trabalhados com o grupo, o planejamento que acontece e, ainda, a maneira como eles são apresentados aos educandos.

Não houve aplicação de questionário com a docente. Os dados apresentados no item 2.3 foram colhidos em conversa via rede social Facebook, em que a docente escreveu a trajetória da sua vida profissional para a pesquisadora.

A diferenciação na data de aplicação entre os discentes e a docente consiste no fato de desejarmos observar a reação de cada participante durante o momento de responder às perguntas que compõem esse instrumento.

Segundo Lüdke e André (2013, p. 39),

[...] a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bemfeita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário.

Diante do exposto, é notório o reconhecimento do retorno imediato que a entrevista pode suscitar. Esse aspecto nos foi bastante útil para conhecermos o perfil de cada participante e o modo como ele se relaciona com as práticas de escrita. No que concerne ao *questionário*, este nos ajudou a não só conhecer aspectos pessoais dos estudantes, mas também a entender algumas respostas que apareceram ao longo da entrevista.

Assim como a entrevista, o questionário utilizado foi objetivo e preciso, com uma linguagem clara, que respeita os dados necessários à criação de um perfil da turma. Com catorze questões (cf. Anexo I), pretendia-se que houvesse, por parte do estudante, atenção ao buscar elaborar respostas ao que lhe era perguntado. Isso não ocorreu com todos, pois, pela observação que desenvolvemos de cada discente, vimos que muitos queriam apenas emitir um parecer e entregar rapidamente o documento. Um dado positivo foi o fato de não ter havido questionamento sem retorno.

Para Gil (2008), o questionário possui vantagens se comparado à entrevista, uma vez que pode ter ampliada sua área geográfica (não é o caso desta pesquisa), já que pode ser enviado pelo correio; ter gastos menores por não envolver treinamentos de pesquisadores, como na entrevista em que, muitas vezes, isso acontece; permitir que haja anonimato dos participantes; haver flexibilidade em relação ao tempo de resposta, já que o questionário pode ser respondido quando e onde o interlocutor desejar. Quanto a este último item, não foi possível contemplá-lo neste estudo por o questionário aqui utilizado ter sido aplicado em sala, em momento único. Essas diferenças pontuam a viabilidade do questionário como método de pesquisa.

Gil (Ibidem) contempla algumas limitações relacionadas ao uso do questionário visto enquanto instrumento de pesquisa. Segundo ele, pode haver a exclusão de pessoas que não dominam a leitura e a escrita, o que, por sua vez, pode ocorrer devido ao fato de a pessoa não ter contato com o informante para consultas, eliminando possíveis dúvidas; o questionário não apresenta garantia de que as pessoas vão devolvê-lo preenchido, o que, possivelmente, compromete a estimativa da parcela reservada para amostra; e ainda necessita conter poucas perguntas a fim de evitar que os questionários voltem sem respostas.

Como o questionário utilizado nesta pesquisa, conforme supracitado, foi aplicado diretamente em sala de aula com os estudantes, alguns dos pontos apresentados por Gil (Ibidem) não se concretizaram, uma vez que a pesquisadora estava a postos para esclarecer possíveis dúvidas.

É importante destacar que entre a realização da entrevista e a aplicação do questionário houve um lapso de tempo de aproximadamente três semanas. O objetivo desse intervalo era conhecer melhor o grupo e evitar que buscassem responder de modo automático por se verem, de alguma maneira, atarefados devido à presença da pesquisadora que aparecia com atividades a serem contempladas pelos discentes, como a entrevista e o questionário.

No momento em que começamos a coletar os dados, informamos que faríamos *gravações em áudio* das aulas. Assim, explicamos aos alunos e à docente os objetivos da gravação e falamos acerca da necessidade desse tipo de registro para um melhor entendimento das aulas quando houvesse a análise das informações registradas.

Yin (2010, p. 140) caracteriza como *artefato físico* o dispositivo tecnológico utilizado para a captação de informações úteis à pesquisa. Para ele,

[...] os artefatos físicos têm uma importância potencialmente menor na maioria dos exemplos típicos dos estudos de caso. No entanto, quando relevantes, os artefatos podem ser um componente importante no caso em geral.

Assim, compreendemos que o artefato físico está a serviço do pesquisador e o uso que esse fará desse instrumento pode colaborar ao desenvolvimento da pesquisa. No caso deste estudo, a utilização das gravações em áudio seria um artefato físico de extrema importância, pois, conforme já mencionado, sem esse recurso não seria possível a recordação de todos os momentos das aulas. Além dessa finalidade, a gravação também nos é bastante útil por nos mostrar entrelinhas que, muitas vezes, passam imperceptíveis.

2.4.3 As sequências didáticas e os textos escritos pelos estudantes

Uma forma de a professora favorecer a diversidade do ambiente da sala de aula é fazer uso de *Sequências Didáticas* que abranjam a realidade dos educandos na perspectiva de eles se sentirem inseridos e acolhidos pelo planejamento construído pela docente. Para que tal visão seja possível, faz-se necessário o entendimento de “sequências didáticas” no que concerne à sua elaboração e aplicação. “Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Schneuwly e Dolz, 2010, p.82). Outrossim, a professora Marta Luiza, ao longo do período de produção de informações, realizou sequências didáticas que contemplaram a produção textual escrita de uma *dissertação-argumentação*, *uma questão discursiva* e *uma carta aberta*.

As sequências didáticas e a produção textual escrita (cf. análise detalhada no cap. 03), veiculada no módulo do Gestar, p. 30, aqui apresentadas resumidamente, foram selecionadas para compor o corpus desta pesquisa em função de conterem práticas de escrita, com o objetivo de respondermos à pergunta que originou o objeto

de estudo desta pesquisa: “*Que produção textual escrita é realizada na turma do nono ano B, em que este estudo de caso se insere?*”

Para o desenvolvimento da primeira SD, a docente destinou quatro aulas, sendo dois encontros de duas aulas geminadas. Na aula ocorrida no dia 16/10/14 (cf. Anexo B), a professora realizou a SD intitulada “*Como produzir um texto dissertativo-argumentativo sobre os efeitos da Lei Seca*”, tendo como base a *dissertação-argumentação*, que tinha como objetivos: “identificar os elementos que compõem o texto dissertativo-argumentativo; escrever um texto dissertativo-argumentativo utilizando elementos convincentes; apresentar proposta de intervenção, observando as competências cobradas pelo Enem”.

Antes de efetivar a produção de texto escrito com os alunos, a docente realizou uma produção de leitura (cf. cap. 03) da proposta da prova de redação do Enem 2013 (cf. Anexo C), apresentando e discutindo os gêneros textuais que compõem a atividade. Na sequência, explicitou as competências cobradas pelo Enem a fim de os estudantes produzirem o texto baseado nelas. Ainda comentou as habilidades necessárias à organização das ideias e escrita do texto. Abordou a necessidade de os alunos estarem atentos à sugestão de uma solução ou de soluções, pois o Enem avalia, na competência V, a presença de uma proposta de intervenção do problema, ou seja, uma solução.

Após trabalhar a produção de leitura (cf. cap. 03) da proposta que compõe a prova de redação do Enem 2013: “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”, a professora solicitou que os discentes produzissem um texto com o mesmo tema, tendo como base os conhecimentos adquiridos ao longo da aula e os que os alunos já possuíam. Assim que concluíssem o texto, deveriam entregá-lo à professora para correção.

Não houve uma SD para o trabalho com o módulo do Gestar. No dia 24/10/14, a professora solicitou que os estudantes pegassem o módulo e abrissem na página 25. Então realizou a leitura conjunta dos textos, da página 25 a 29 (cf. cap. 03). Após conversar sobre o assunto abordado nesses, solicitou que os estudantes respondessem à “Questão discursiva” presente na página 30, (cf. Anexo D) e depois a entregrassem.

A SD didática (cf. Anexo E) realizada pela professora, intitulada “*Conhecendo o movimento tropicalista*” aconteceu entre os dias 07/11/14, 14/11/14 e 21/11/14.

Inicialmente, o período de concretização da sequência era de quatro aulas, porém, com a participação efetiva dos alunos, a docente sentiu necessidade de ampliá-la, de modo que acabou ultrapassando mais aulas do que o planejado. Os objetivos dessa atividade foram: reconhecer a importância do movimento tropicalista como meio de inovação artística e mobilização social; identificar de que maneira o movimento repercutiu para que ocorresse uma mudança social; ler e ouvir música da Tropicália e contextualizá-la com o Tropicalismo; compreender a letra da música e sua relação com o movimento; reconhecer as diferentes linguagens usadas nos contextos sociais do Tropicalismo.

Na aula realizada no dia 07/11/14, a professora iniciou as atividades pela produção de leitura (cf. cap. 03), que compreendeu as competências selecionadas pela docente, bem como as habilidades (cf. Anexo E), já que ela estava bastante atenta ao cumprimento das etapas da SD. Muitas vezes, consultava o documento, posto sobre a sua mesa, com a finalidade de respeitar e seguir o planejamento, segundo nos explicou posteriormente. Como a leitura do texto prolongou-se por conta da participação dos estudantes, a docente deixou o debate e a música para a aula seguinte.

A docente retomou, em 14/11/14, a SD e, de acordo com o planejamento, realizou o debate com os estudantes. Para tanto, organizou a sala em grupos menores e lançou duas perguntas para discussão: “*Qual a contribuição dos tropicalistas para a música brasileira*”? e “*Que mudanças aconteceram na música a partir desse movimento*”? Os estudantes conversaram a respeito das perguntas e definiram argumentos (três) que defendessem seu ponto de vista. Após o tempo destinado à atividade, a professora iniciou o debate realizando a primeira pergunta e ouvindo as respostas do grupo. Seguiu-se à segunda pergunta, às respostas dos alunos e à finalização do debate. Para concluir as atividades desse dia, a docente entregou aos alunos a cópia da música “Domingo no Parque”, de Gilberto Gil, que ouviram juntos. Houve também algumas questões realizadas pela docente. Por o tempo destinado ao debate ter sido superior ao planejado, foi pontuado que a produção de texto ficaria para momento posterior. Não houve gravação de áudio desta aula pelo fato de o debate não ser do interesse dessa pesquisa.

No dia 21/11/14, a docente realizou a produção de texto escrito que fazia parte da SD iniciada em 07/11/14. Desse modo, dividiu a turma em dois grupos e explicou

a produção textual escrita: carta aberta (cf. cap. 03) endereçada a um membro da comunidade estudantil, referente a um dos seguintes temas: I. Merenda escolar; II. A aprendizagem dos alunos; III. Os horários de entrada e saída; IV. A relação aluno x professor; V. A relação aluno x funcionários; VI. A relação aluno x aluno; VII. Os pais na escola. Inicialmente, questionou os estudantes acerca desse gênero. Embora poucos o conhecessem, houve interesse da maioria em saber mais detalhes. A curiosidade tornou-se acentuada na medida em que a professora leu a carta aberta contida na atividade entregue, “*Carta aberta de artistas brasileiros sobre a devastação da Amazônia*”, (cf. Anexo E) e explicou a proposta de produção de texto escrito a ser feita em classe. Antes dessa etapa, porém a docente esclareceu uma sequência de procedimentos referentes à composição e à estruturação do gênero textual em estudo.

Foi importante, no decorrer do processo, a professora destacar as diferenças entre os textos de gênero oral ou escrito, principalmente, no que abrange o uso desses. A produção da carta aberta proporcionou uma situação que, até então, não havíamos presenciado naquele ambiente escolar: a discussão enfática de temas. Foi interessante observarmos como cada aluno utilizava um argumento para convencer o colega a escolher o tema que lhe era mais convincente. Nesse aspecto, concordamos com Schneuwly e Dolz (2004, p. 83.) quando afirmam que “as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis”. Em função disso, há a necessidade de um trabalho pedagógico diversificado que abranja possibilidades de aprendizagem.

Percebemos, durante toda a aplicabilidade da SD relacionada ao estudo da “*carta aberta*”, que a professora Marta Luiza optou por trabalhar com um gênero que despertou interesse dos estudantes na medida em que os instrumentaliza a reivindicar, criticar, manifestar-se, entre tantas outras funções próprias da carta aberta. “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 82). Dessa maneira, enfatizamos a importância de haver um direcionamento do fazer docente no sentido de se contemplar mais SD que oportunize aos estudantes momentos de diálogo e ampliação do conhecimento.

Segundo a SD elaborada pela docente Marta Luiza, o texto (*carta aberta*) escrito pelos estudantes passaria por uma reescrita para posteriormente haver a

publicação das cinco melhores produções no mural do colégio, bem como na página do Facebook da instituição escolar, mas essas etapas não se concretizaram. Ainda, no que se refere aos textos escritos pelos estudantes, pudemos constatar que esses atenderam aos critérios fornecidos pela docente no desenvolvimento da SD. Esse dado demonstra haver, por parte da professora Marta Luiza, uma preocupação em criar condições de os discentes terem conhecimento acerca do que é necessário à produção de um texto, seja ele de qual gênero for.

Conforme gráfico (Anexo G), foi realizado um total de três produções textuais com os estudantes, sendo a primeira delas o texto dissertativo-argumentativo referente ao tema do Enem 2013, “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”, em que oito alunos fizeram; a segunda foi uma questão-discursiva, presente no módulo do Gestar, página 30, a respeito de como os alunos aprendem, feita por apenas três discentes, e a terceira foi a carta aberta, produção coletiva, direcionada a um membro da comunidade estudantil acerca de um dos seguintes temas: I. Merenda escolar; II. A aprendizagem dos alunos; III. Os horários de entrada e saída; IV. A relação aluno x professor; V. A relação aluno x funcionários; VI. A relação aluno x aluno; VII. Os pais na escola, em que quatro grupos realizaram. De todas as produções escritas pelos estudantes, apenas a primeira foi reescrita.

As informações apresentadas neste capítulo traduzem não só a abordagem metodológica desta pesquisa, mas também descreve a opção pelo estudo de caso, apresentando o campo de pesquisa, os sujeitos participantes, bem como a produção de informações que compõe o corpus deste estudo. As referências expostas, ao longo deste texto, contribuíram significativamente à compreensão de um processo que ultrapassa o limite de uma unidade letiva, à vivência da professora Marta Luiza com sua classe do nono ano B.

3. DA ESCRITA NA SALA DE AULA: uma leitura analítica de acontecimentos

Neste capítulo, objetivamos apresentar a análise de dez aulas (cf. tabela, Anexo A), que tiveram como direcionamento atividades de produção textual escrita, foco principal desta pesquisa, subsidiadas por produções de leitura, à guisa de responder à pergunta central deste estudo “*Que produção textual escrita é realizada na turma do nono ano B, em que este estudo de caso se insere?*”, tendo como elemento balizador a compreensão do processo de ensino e aprendizagem da produção textual escrita.

3.1 A aula de produção de “texto dissertativo-argumentativo”

O primeiro conjunto de aulas que foi desenvolvido com vistas ao ensino da produção textual, intitulado pela professora Marta Luiza de “*Como produzir um texto dissertativo-argumentativo sobre os ‘Efeitos da implantação da lei Seca no Brasil’*” (cf. SD, Anexo B), foi o primeiro grupo de atividades que observamos ao iniciarmos nossa pesquisa de campo.

A SD foi desdobrada ao longo de quatro aulas, sendo duas no dia 16/10/14 e as demais em 23/10/14. A sequência tinha como objetivos que os alunos fossem capazes de “identificar os elementos que compõem um texto dissertativo-argumentativo; escrevessem a tipologia utilizando elementos apropriados e convincentes e apresentassem proposta de intervenção, observando as competências cobradas pelo Enem”. Para tanto, foram realizadas atividades de ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema: “Efeitos da implantação da lei Seca no Brasil”, a partir dos questionamentos: Quantos textos vocês veem na proposta?, São todos iguais?, O que vocês acham da lei Seca?, Ela é realmente necessária?, Vocês acham que os números do infográfico colaboraram para a efetivação da lei? Além disso, ainda foi apresentada a organização da estrutura do texto dissertativo-argumentativo, expondo a sequência de ideias em introdução;

desenvolvimento e conclusão. Outrossim, os alunos escreveram o texto solicitado e, posteriormente, a reescrita desse.

Após entregar uma cópia do material (prova de redação do Enem 2013, cf. Anexo C) aos alunos⁴, a docente comentou o seu planejamento, destacando que as atividades a serem feitas naquele dia e na aula seguinte envolveriam a leitura da proposta de redação do Enem 2013 e a produção textual escrita do gênero “dissertativo-argumentativo”. Destacou, ainda, que haveria a reescrita desse texto.

Após essa explicação inicial, a professora Marta Luiza solicitou que os estudantes olhassem o material em mãos (a cópia da prova de redação da prova do Enem 2013, cf. Anexo C) e iniciou um diálogo, conforme se apresenta na cena 1⁵, da qual participam a docente e alguns discentes.

Cena 1

P.: Quantos textos vocês veem na proposta? (..) São todos iguais? (...) Texto é tudo aquilo que as pessoas usam para expressar com clareza um ponto de vista uma ideia acerca de algo (..) desde que tenha sentido é claro

GCS: Pró (..) eu vejo um texto que parece um outdoor (--)(..) desses que a gente vê em épocas de grandes festas como Carnaval (..) São João

P.: ((EXATAMENTE)) e o que mais pode ser visto além do que GCS falou? (...) Há artigos e ainda um infográfico (..) os artigos seriam (..) (olha para o papel em suas mãos) esse primeiro texto e o último (..) já esse que está aí do lado do que GCS falou é um infográfico (..) o artigo é normalmente um texto mais expositivo em que há informações sobre diferentes assuntos (...) esses aqui mesmo falam sobre a lei seca (..) observem aí olhem o título do primeiro qual o objetivo da lei seca ao volante? (...) então vamos ler para saber (...) E então qual é o objetivo?

ESA: Professora (..) parece que a resposta está no final do primeiro parágrafo onde está escrito (aponta para o papel) (..) *surgiu com uma enorme missão alertar a sociedade para os perigos do álcool associado à direção*

P.: ((MUITO BEM ESA)) você foi direto no ponto é isso mesmo (..) a lei seca veio para alertar os motoristas e tentar reduzir os números de mortes ao volante pois é muito comum as pessoas beberem e dirigirem principalmente em épocas de festa como disse GCS ah (..) olhem só o infográfico (..) esse texto aí nesse quadrado é uma mistura de informações

⁴ Marta Luiza também nos entregou uma cópia do material.

⁵ Vamos chamar de “cena” o recorte de um dos acontecimentos das aulas observadas, trazido neste estudo como objeto de análise, conjunto de falas que ilustram uma situação.

com números estão vendo aí os percentuais: 13% 97% 27% 6,2% (escreveu-os no quadro branco) agora o mais importante é ficar atento a esse sinalzinho (-) de menos aí pois se a gente não ler corretamente as informações ficam erradas repararam aí (..) é -13% -27% e -6,2% viram como o sinal é importante?

Nesta cena, é possível observarmos que a professora inicia o desenvolvimento da SD através de perguntas lançadas ao grupo. As primeiras perguntas fazem pressupor uma discussão sobre o conceito de texto, uma vez que ela apresenta, na interação com os estudantes (cf. cena 1), uma definição para “texto” (*Texto é tudo aquilo que as pessoas usam para expressar com clareza um ponto de vista uma ideia acerca de algo (..) desde que tenha sentido é claro*) na perspectiva de prolongar a interlocução. A partir dessa relação, a docente vai ressignificando as contribuições dos discentes, conduzindo-as à compreensão e ao reconhecimento dos gêneros textuais presentes na proposta que compõe a prova de redação.

A estudante GCS, após fazer uma elucidação sobre o que pode ser o texto em análise (*Pró (..) eu vejo um texto que parece um outdoor (-- (..) desses que a gente vê em épocas de grandes festas como Carnaval (..) São João*), apresenta aos colegas e à professora a sua contribuição, ressignificando a interação pretendida pela docente ao questionar a turma acerca dos textos presentes na proposta que eles têm em mãos. Aqui vimos calmamente um exemplo de intertextualidade, em que a estudante faz referência a outro texto para afirmar o que vê. Para Koch e Elias (2011, p. 101), “a intertextualidade encontra-se na base da constituição de todo e qualquer texto”. Este fato permitiu que GCS identificasse a relação de proximidade entre os textos de acordo com a sua compreensão de ambos.

A reação da docente à resposta de GCS serviu para nos mostrar que a professora ressignificou a fala da aluna, buscando valorizar a contribuição dada por essa à aula. Ademais, as perguntas ainda feitas ao grupo exemplificaram a tentativa da professora em construir com os alunos análises dos textos que os levassem à compreensão das características que compõem a estrutura de cada um deles, conforme objetivo exposto na SD, o que ratifica, mais uma vez, a presença da intertextualidade nessa aula. Assim, observamos a maneira como a docente interage com o “infográfico”, trazendo à classe elementos importantes da composição desse gênero multimodal, reforçando seu comprometimento com um trabalho centrado no ensino e na aprendizagem dos alunos.

Para Koch e Elias (Ibidem), “todo texto faz remissão a outro(s) efetivamente já produzido(s) e que faz(em) parte da memória social dos leitores”. Daí a importância de a docente fazer as referências a outros textos, conduzindo os alunos a identificarem aspectos comuns entre os textos. Ademais, o posicionamento assumido pela professora, de apontar características presentes nos textos que compõem a proposta de redação, tende a ajudar os estudantes a conhecerem aspectos da composição desses gêneros textuais que poderão ser utilizados por eles no momento da escrita do texto deles.

O percurso traçado para o desenvolvimento da SD, via perguntas, expostas na cena 1, revela-nos que a docente constrói uma prática que dialoga com a perspectiva dos gêneros textuais, proposta pelos PCN, ao apresentá-los aos educandos, permitindo que eles ampliassem o repertório textual e compreendessem como a relação entre diferentes gêneros colabora para a ampliação do conhecimento.

Cena 2

P.: E então o que vocês acham da lei seca? (..) Ela é realmente necessária

LEMC.: ((OXE PROFESSORA)) (..) tem tanto acidente por aí (..) ((EU SOU A FAVOR SIM)) (..) aqui no Brasil ((AS PESSOAS GOSTAM DE GASTAR DINHEIRO)) então ter mais uma lei já é coisa comum (..) já estamos acostumados

P.: Você não está errado em pensar assim (..) mas é uma pena acreditar que a multa “poderá” (Fez o gesto das aspas no ar) resolver a situação (..)

GCS.: Pró eu não acho que ele esteja errado mas concordo com a senhora pois multa não resolve nada pelo contrário (-) tem o gasto ((MAS SE NÃO FOR ASSIM VAI SER COMO MESMO?))

P.: ((COM EDUCAÇÃO))

GCS.: ((QUE EDUCAÇÃO PRÓ?)) Aqui nesse país é difícil olha como as ruas são sujas ((CADÊ A EDUCAÇÃO)) sei não viu

P.: Vamos lá vamos analisar aqui os números do infográfico vocês (..) ((ACHAM QUE ELES COLABORARAM PARA A EFETIVAÇÃO DA LEI?)) (..) E em relação a essa ideia (..) de colocar ímãs em suportes para copos (..) como mostra o último texto?

GCS.: Pró (..) eu achei massa pois assim a pessoa vai poder refletir um pouco (..) ((SERÁ QUE AQUI JÁ TEM ISSO)) (..)

P.: Eu não sei informar (...) e vocês (olhando para os demais estudantes) acham o quê (...) Concordam com a colega? (...) Bem (...) vamos então à produção

Ao usar o questionamento “[...] *o que vocês acham da lei seca?*”, a docente buscou ampliar a interação estabelecida até o momento com os estudantes, que vai além das ideias dos textos, já que ela se aproxima dos alunos por meio do “vocês”, que instantaneamente aciona o interlocutor para que ele interaja com o contexto de produção de sentidos ali existente, emitindo um ponto de vista.

A resposta de LEMC, “Oxe!”, indicador, neste contexto, de espanto, aparece impregnada de perplexidade, principalmente pelo modo como foi pronunciado. Ademais, a relação do estudante acerca da necessidade de haver a lei reforça o seu ponto de vista sobre o tema em questão, revelando a postura que é assumida tanto por ele quanto por outras pessoas, já que optou por utilizar o “estamos”.

A docente valida a fala de LEMC, ao reconhecer um ponto de vista pertinente acerca do assunto em questão, mesmo não concordando com o que defende o aluno. Essa postura da professora revela-nos compreensão acerca da necessidade de respeito às ideias dos discentes. Além disso, reforça o posicionamento político assumido por ela ao acreditar que a multa não é a solução para os problemas relacionados à lei seca.

A maneira com que GCS se utilizou para ampliar a conversa com a professora e os colegas revelou-nos confiança, pois, ao assumir o lugar de enunciativa e proferir seu ponto de vista acerca do que até então já fora explicitado sobre o tema, a estudante apresentou maturidade na postura tomada tanto para ratificar a opinião de um colega como validar o posicionamento da docente. Acreditamos que esse comportamento assumido pela aluna é resultante do trabalho desenvolvido pela professora Marta Luiza que traz, ao longo da SD, direcionamentos e abordagens do tema capazes de inserir os estudantes em um contexto maior de significação, despertando, desse modo, o desejo de também colaborar com a construção de ideias que os textos presentes na proposta de redação do Enem 2013 promovem.

Aqui observamos que os textos expostos tinham sentido para os estudantes, pois, além de mostrar interesse pelas discussões lançadas pela professora, eles ainda puderam elaborar reflexões acerca dos temas debatidos. Essa situação serviu-nos para enfatizar a necessidade de a prática pedagógica privilegiar a interação entre

discentes e docente a fim de que eles possam construir coletivamente o conhecimento.

Após a análise dos “artigos” e do “infográfico”, foi abordada a função de cada texto e comentado, pela docente, que normalmente a prova do Enem é composta por mais de um gênero textual (falou rapidamente o que era) com a intenção de mostrar ao candidato mais de uma “abordagem” a respeito do tema. Em seguida, realizou a leitura integral da prova. Assim que acabou, voltou a questionar os alunos. Observamos também, nesse momento, o direcionamento do trabalho pedagógico no sentido de apresentar aos estudantes aspectos claros e coesos relacionados aos textos em análise. Para Antunes (2010, p. 17), “em um texto, tudo se interdepende e tudo concorre para a expressão coerente e relevante de seu sentido e de seus propósitos comunicativos”. Esse pensamento foi exemplificado no decorrer dessa exposição a fim de pontuarmos como o trabalho docente está dialogando com essa linha de raciocínio. Ademais, expormos a importância de um trabalho integrado com o texto, que não o veja de maneira descontextualizado.

Após ter concluído a produção de leitura dos textos que compunham a proposta de redação do Enem 2013, a docente realizou a leitura das “Instruções” também presentes no material em estudo. Esta atitude nos revelou um maior comprometimento da professora no sentido de enfatizar com os estudantes a importância de realizar a leitura das instruções da prova a fim de que eles entendessem o que era importante seguir. Esse procedimento mostrou-nos que a docente estava atenta à função social do material que tinha em mãos.

O modo como foi simplificada a apresentação do texto “Dissertativo-argumentativo = emitir um ponto de vista” (escrito no quadro branco) surpreendeu-nos por sabermos que há algo mais que pode ser dito em relação a essa definição. A compreensão a respeito da argumentação para o desenvolvimento de ideias em um texto dissertativo-argumentativo é de extrema importância, visto que, segundo pontuam Koch e Elias (2016, p. 85), “na leitura de um texto, acompanhamos o raciocínio do autor, identificamos os seus argumentos, ativamos vários conhecimentos, preenchemos as lacunas, e construímos um sentido”. Assim, o modo como foi explicado aos alunos, via exposição no quadro, não nos pareceu eficiente a fim de eles captassem a natureza da argumentação que um texto dessa tipologia deve possuir.

Supomos que a brevidade com que as características do texto dissertativo-argumentativo foram apresentadas pressupõe que os estudantes já tenham conhecimento das partes que compõem um texto dessa natureza. Assim, no quadro, foi registrado: Introdução: apresenta o problema; Desenvolvimento: análise do problema em questão; Conclusão: desfecho, traz solução com sugestão para o problema.

Além dessa apresentação, ainda foram trazidas à aula, via registro no quadro branco, as competências utilizadas pela equipe do Enem para corrigir as redações dos candidatos: Competência 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa. Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa. Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos e opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Competência 4: Demonstrar conhecimentos dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. Competência 5: Elaborar a proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. O modo como elas foram retratadas, “*Essas aqui são as competências que o ENEM vai cobrar de vocês*”, mais uma vez, validou o comprometimento da docente com um trabalho sério, centrado na formação dos alunos, na condição de eles desenvolverem ideias e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Na continuidade da SD, foi solicitado que os estudantes produzissem o texto: “*Agora vocês vão fazer uma redação com o mesmo tema do Enem*”. (...) “*Podem começar!*” “*Estou aqui caso precisem de mim*”. Observamos com esse procedimento que a docente construiu um percurso, via SD, para culminar na produção escrita em si. Aqui, nesta situação, o texto escrito foi usado como pretexto para uma atividade a ser realizada posteriormente, vista como um desdobramento de um exercício de leitura que, por sua vez, colaboraria com a produção textual escrita de determinado gênero.

Diante do exposto, entendemos que a SD foi planejada e elaborada para que os estudantes compreendessem que, a partir de leituras, discussões e análises de diferentes gêneros textuais, era possível construir argumentos e conhecimento que pudessem ser utilizados no momento da produção textual escrita. Apesar de

validarmos todo o percurso construído pela docente ao longo da exposição aqui feita, sentimos falta de a professora ter abordado a distinção entre gêneros e tipos textuais, uma vez que ela solicita a produção de um texto utilizando a nomenclatura “gênero” sem distingui-lo da tipologia “dissertativa”. Acreditamos que essa situação tenha ocorrido por conta de o Enem assumir como proposta de redação a escrita do texto dissertativo-argumentativo, não diferenciando gênero textual da tipologia.

A cena 3 faz referência ao momento da SD destinado à produção textual escrita e apresenta o diálogo entre a docente e o estudante *MVSP* que tem dificuldade de atender ao solicitado por não saber como fazer um texto dissertativo-argumentativo.

Cena 3

P.: O que houve? (..) Por que não começou ainda *MVSP*?

MVSP.: ((PROFESSORA)) (-) eu não sei (..) não sei como fazer escrevo o quê?

P.: ((FALE SOBRE A LEI SECA O QUE PODE TRAZER DE POSITIVO))

MVSP.: ((MAS ESTÁ AQUI PROFESSORA)) (--)efeitos

P.: Sim e tem o que eles?

MVSP.: ((EU NÃO SEI OS EFEITOS))

P.: Releia os textos motivadores para compreender melhor os efeitos olhe o infográfico aí veja esses números

MVSP.: ((TUDO BEM PROFESSORA)) Vou ler

A aproximação da docente junto ao estudante possibilitou que ele externalizasse sua dificuldade em escrever, já que não sabia por onde começar a organizar as ideias. A tentativa da professora, em apresentar-lhe uma possibilidade, inicialmente, não foi entendida pelo discente, mas, após outra investida, o estudante demonstrou ter encontrado uma direção para que pudesse realizar a tarefa solicitada.

A cena 3 exemplifica para nós que a professora estava atenta ao contexto de produção textual escrita dos estudantes, na sala de aula, uma vez que pôde perceber, durante a execução da atividade solicitada, as condições de produção de cada um.

O que nos chamou a atenção foi o fato de MVSP não ter compreendido o que seriam os efeitos da implantação da lei seca. Ele mostrara ter assimilado como fazer o texto, no entanto faltava-lhe entendimento de como começar a escrever. Mesmo havendo os textos motivadores na proposta, pareceu-nos que MVSP não sabia como fazer “recortes” das informações contidas nos textos para construir a argumentação. A postura assumida pela professora, diante dessa situação, foi-nos bastante pertinente, uma vez que ela não deu a MVSP a resposta pronta, mas possibilitou que ele, mesmo com dificuldades, pudesse encontrá-la.

Notamos que os demais estudantes não tiveram dificuldade na execução da tarefa, tampouco necessitaram consultar a professora. A maioria deles finalizou o texto antes mesmo de encerrar a segunda aula. Como havia apenas dois alunos terminando o texto, quando o sinal tocou, a professora esperou por eles. Assim que recolheu as produções escritas, comentou: “*Na próxima semana, vocês farão a reescrita*”. “*Vou levar e corrigir*”! Portanto, ao analisarmos esse primeiro dia de aula, teríamos de compreendê-lo na progressão que desdobraria posteriormente.

A observação de algumas etapas dessa primeira SD serviu para percebermos que o trabalho docente estava comprometido em produzir com os alunos a compreensão necessária à prática da produção textual escrita, partindo da leitura dos textos motivadores que compunham a proposta da prova de redação até chegar à construção de argumentos que pudessem ser utilizados no momento da escrita em si do texto dissertativo-argumentativo.

A linha de condução estabelecida pela professora, para ir construindo com os alunos conhecimentos, a partir das interações, diversas vezes, estabelecidas pelos textos a que tiveram acesso, reafirmou a ideia de que o texto é lugar das correlações (GERALDI, 2004). Dessa maneira, compreendemos que todo o percurso percorrido foi centrado no desenvolvimento de condições de ensino-aprendizagem da produção textual escrita.

Outrossim, ao longo da SD, percebemos que a docente Marta Luiza selecionou aspectos dos textos motivadores, a fim de os estudantes interagirem com a aula bem como apreenderem os pontos levantados. Para Koch e Elias (2006, p. 39) “[...] os cortes feitos *pela professora* (grifo nosso) funcionam como entradas a partir dos quais elaboramos hipóteses de interpretação”. Dessa maneira, as intervenções realizadas permitiram que os estudantes pudessem processar informações importantes à

compreensão das ideias dos textos, já que conhecimentos linguísticos, enciclopédicos ou interacionais tiveram de ser acionados.

3.1.1 Texto dissertativo-argumentativo: uma reescrita

Na aula executada no dia 23/10/14, a docente Marta Luiza realizou com os estudantes a reescrita do texto por eles produzidos na aula anterior, ocorrida em 16/10/14. Ao proceder com a devolução dos textos dos alunos, pontuou que muitos deles não haviam entendido a proposta da prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio, pois copiaram partes dos textos motivadores, o que era um erro. Falou ainda que, se fosse no Enem, os alunos teriam as linhas copiadas descontadas. Ao finalizar a entrega dos textos, comentou:

P.: Observem aí que escrevi em cada texto um comentário a respeito do que vocês precisam melhorar (..) Agora é a reescrita peguem uma folha de caderno e refaçam o texto lembrem-se de que é preciso mudar o que não está bom

Após esse comando, os estudantes abriram o caderno a fim de realizarem a atividade solicitada. Ao entrarem em contato com a produção textual corrigida pela docente Marta Luiza, muitos deles se surpreenderam com a avaliação da professora. Houve dificuldade por parte de alguns de entenderem o que era para fazer, uma vez que a docente falava apenas que eles tinham de reescrever o texto. Desse modo, ela teve, em casos específicos, de ir até à cadeira de alunos para explicar o procedimento por mais de uma vez.

A docente chamou a atenção, em especial, de MVSP que havia só copiado trechos dos textos motivadores existentes na proposta de redação do Enem 2013, e entregue como se ele tivesse feito o texto. A professora o advertiu a respeito da necessidade de ele aprender a ter ideias e saber desenvolvê-las. Sentou, então, com ele, por alguns instantes e conversou sobre o que poderia escrever, já que, na situação de cópia total dos textos, o estudante deveria redigir uma nova produção e não apenas a reescrever.

Primeiro texto escrito por MVSP.

Uma lei ainda pela presença para impedir acidentes
desvalorizando o álcool no trânsito; 97% optaram
a uso de botâmetros, e de acordo com
a pesquisa Brasileira de trânsito, que
30% dos acidentes são causados com álcool e
por estarem a tendência de crescimento de mortes
no trânsito, era necessário uma ação energética
e outra, as gestões federais a primeira passo,
desde a proposta da nova legislação a
aquisição de milhares de botâmetros.

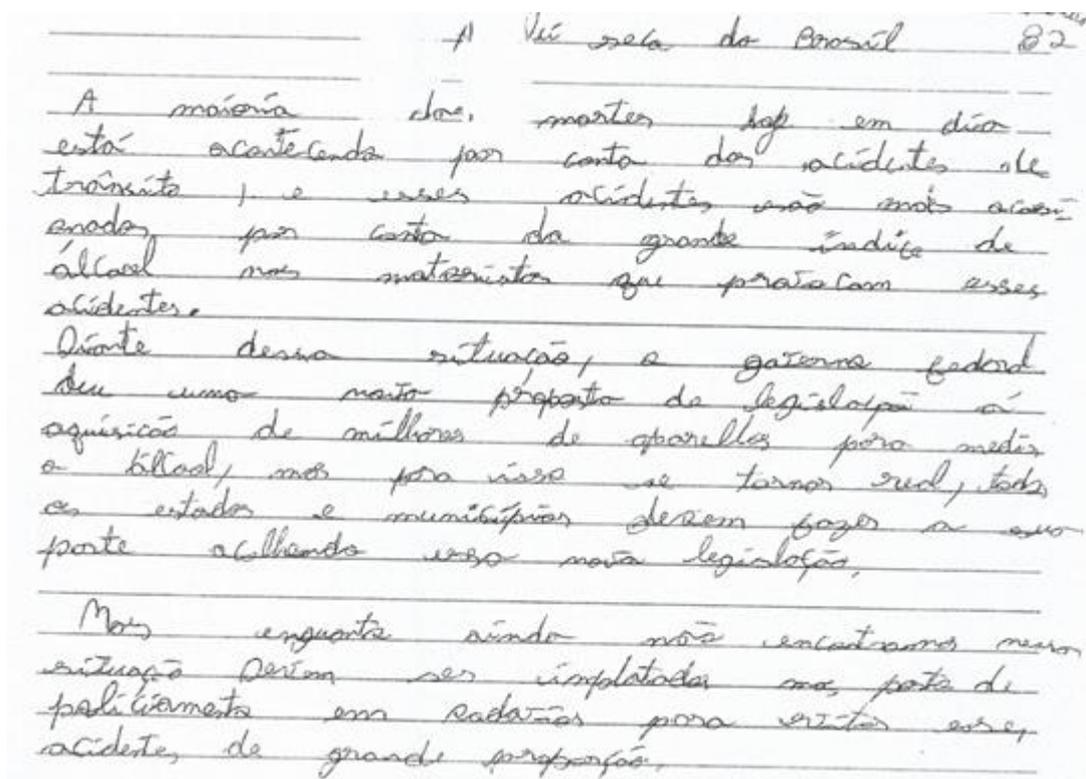
Diante da reação apreensiva da professora à produção textual do estudante, podemos verificar que havia, por parte do trabalho docente, uma preocupação evidente com a aprendizagem dos alunos na direção de eles produzirem textos escritos que fossem condizentes às discussões realizadas no primeiro momento da SD, na aula anterior, e não copiassem ideias prontas dos textos da proposta de redação do Enem 2013, conforme fez MVSP. Inferimos, assim, que, como houve alguns que fugiram a um perfil de texto esperado pela docente, foi preciso se aproximar desses para um direcionamento particular. No entanto destacaremos aqui apenas a situação de MVSP por ser o único estudante que só fez cópia dos textos motivadores.

Outrossim, ainda supomos que o comportamento assumido pelo estudante revelou que ele não sabia como fazer o gênero solicitado, nem tinha conhecimento acerca desse, o que talvez tenha deixado a docente apreensiva, já que MVSP foi o único aluno que não desenvolveu um raciocínio acerca do tema em análise. A fala do estudante “((MAS ESTÁ AQUI PROFESSORA)) (--) efeitos” pressupõe que ele não sabia o que são efeitos, nem tampouco os efeitos que a mistura de álcool e direção podem causar aos indivíduos. A provável reação da docente exposta na fala “Sim e tem o que eles?” faz-nos inferir que ela talvez também tivesse ficado surpresa ao perceber que o aluno não sabia o que era “efeitos”, por isso o comportamento dela em procurar ajudá-lo. Quando o estudante assumiu não saber, como se pode ver em: “((EU NÃO SEI OS EFEITOS))”, a orientação da docente foi precisa, conforme: “Releia

os textos motivadores para compreender melhor os efeitos olhe o infográfico aí veja esses números”, o que aparentemente parece ter produzido um sentido a MVSF.

Quando o estudante obedece ao comando da professora, relê os textos motivadores e produz o seu texto, percebemos que houve uma mudança significativa na exposição das ideias. O que antes era cópia cedeu lugar a um pensamento, mesmo que sucinto, a respeito da lei seca, conforme se pode ser ler abaixo e também visto na análise do capítulo quatro, item 4.3.

Segundo texto escrito por MVSP.



A Lei seca do Brasil

A maioria das mortes hoje em dia está acontecendo por conta dos acidentes de trânsito, e esses acidentes são mais acontecidos por conta da grande índice de álcool nos motoristas que praticam esses acidentes.

Diante dessa situação, a governa federal deu uma nova proposta de legislação a aquisição de milhões de aparelhos para medir o álcool, mas para isso se tornar real, todos os estados e municípios devem fazer a sua parte seguindo essa nova legislação.

Mas enquanto ainda não encontramos essa situação devem ser implantadas nos pontos de policiamento em rodovias para evitar esse acidente de grande proporção.

Acreditamos que MVSP conseguiu avançar na escrita por ter compreendido o que deveria ser feito a partir do tema e também por ter, após leitura dos textos motivadores, entendido o conteúdo dos textos a que teve acesso. Ainda observamos que a condução da docente em relação à tarefa solicitada ao grupo foi de extrema importância ao desenvolvimento de MVSP, pois, só depois de a professora ter o ajudado, ele obteve êxito na escrita.

Para Bazerman (2010, p. 174), “estabelecer as tarefas corretas, identificar dificuldades e fornecer orientação e apoio permite aos estudantes aprenderem a ser originais de acordo com as expectativas postas”. Diante desse pensamento, acreditamos que o trabalho comprometido com ensino-aprendizagem dos educandos

favorece o desenvolvimento de habilidades, além de incentivar os estudantes a avançarem na produção de conhecimento.

Após termos tido contato com os textos corrigidos dos alunos, observamos que é bem provável que eles tenham tido dificuldade em saber o que era para ser feito em virtude do modo como a docente realizou a correção das produções textuais. Assim, sinalizações pós-texto (RUIZ, 2001) e comentários que não direcionam a reescrita, apenas expressam o ponto de vista da professora acerca da produção escrita dos alunos, como podemos analisar em: “*Bem argumentado o texto, atinge a proposta do texto dissertativo argumentativo está dentro do padrão. Porém em relação a ortografia e concordância poucos erros*”, presentes na produção textual corrigida de LEMC, não colaboraram para que houvesse uma compreensão clara e objetiva de como deve ser realizada a reescrita do texto.

Para Serafini (2000, p. 107),

A dificuldade na correção nasce da falta de modelos de referência que permitam proceder de modo mecânico, como num exercício de matemática. O professor deve basear-se na lógica e na estrutura interna da redação e assumir uma postura diferente para cada gênero textual. Ele deve ainda fazer observações específicas que favoreçam o aprimoramento de cada estudante.

A perspectiva apresentada pela autora supracitada nos permite inferir que cada gênero textual implica um olhar diferente do professor no momento de correção e avaliação do texto em análise, uma vez que, por apresentarem particularidades, os gêneros textuais necessitam ser vistos de maneira singular. Assim, parece-nos que a docente Marta Luiza não valorizou as especificidades da dissertação-argumentação, uma vez que não pontuou, na correção que fez, aspectos próprios dessa, enfatizando características importantes à compreensão e análise do gênero em estudo, conforme pontuam os PCN.

Segundo esclarece Ruiz (2001), as alterações *in loco*, foco dessa reescrita, são praticamente copiadas por todos os alunos, uma vez que eles não veem dificuldade em incorporá-las ao texto a ser reescrito quando entendem o que fazer. Após a compreensão do que deve ser modificado, alterá-lo torna-se tarefa simples. Entretanto é imperioso analisar que a mera alteração de termos não engendra possibilidades de diálogo entre o autor/texto/leitor. Diante desse comportamento, a escola deixa de

promover as práticas de escrita como lugar de interação social e ressignificação do conhecimento.

Quando a docente solicita que os estudantes escrevam uma “Dissertação-argumentativa”, está subentendido que os alunos já conhecem o procedimento de escrita e o modo de composição do texto, afinal, por estarem no mês outubro, na quarta unidade letiva, essa não seria a primeira vez que escreveriam textos dessas características. No entanto, nos textos escritos, poucos revelaram esse conhecimento, uma vez que as produções textuais não apresentavam clareza quanto ao gênero, à organização das ideias, à sequência dos acontecimentos, apesar de todos tratarem do tema em questão: “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”.

Observamos ainda uma mudança de postura por parte da docente, uma vez que esta, ao longo da SD desenvolvida na aula anterior, trabalhava na perspectiva de apresentar a língua como interação e, no momento da correção, passa a fazer uso dela como código, um sistema de regras fixas. Tal alteração impossibilita os alunos de verem a produção textual como um espaço interativo, em que o “ir” e o “vir” de versões do mesmo texto são resultados da construção social de sujeitos leitores, que usam a língua segundo necessidades reais de comunicação.

Por ter havido apenas uma correção e uma reescrita do texto dos alunos, podemos afirmar que não foi concretizada a perspectiva de ampliar esses momentos de aula como possibilidade de reflexão acerca das possíveis alterações pelas quais um texto pode passar à medida que se deixa influenciar pelo olhar do outro, nesse caso, a professora Marta Luiza.

3.2 “Questão discursiva”: um texto dissertativo

Para a aula no dia 24/10/14, a docente Marta Luiza não realizou uma SD. Ela havia planejado para trabalho com os discentes a leitura do texto “**Como nosso cérebro lê?**” (texto 2), presente no módulo do Gestar⁶, página 25, apresentado logo

⁶ O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do Ensino Fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui

abaixo, e as atividades subsequentes. Como nem todos os alunos estavam com o módulo, a professora solicitou que formassem duplas ou trios de acordo com o número de material em classe (cf. nota de campo). Inicialmente, ela leu a introdução, anterior ao texto 1, depois parou e perguntou:

P.: Quem pode me ajudar a ler o texto 1? (...)

Quando os alunos perceberam que, no texto 1, havia palavras com sílabas trocadas, riram e GCS comentou:

Cena 4

GCS.: ((OXE PROFESSORA)) (..) Que negócio é esse?

P.: ((É UM TEXTO)) (..) E então alguém consegue ler?

GCS.: Tá (..) Vou tentar

E, assim, após concluir a leitura, ela comentou:

GCS.: Nem é tão difícil assim o negócio é se concentrar nas sílabas e nas palavras (..) É um desafio

P.: ((ISSO MESMO)) - afirmou a docente.

discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.

Olá, tudo bem?



Quero te apresentar um texto bem diferente. Algumas letras estão trocadas, será necessário usar um pouco mais de atenção para ler. Isso porque o cérebro humano é muito dinâmico e ativo. Com algum treino é possível que esse órgão ajude o nosso corpo a adaptar-se às novas necessidades que surgem no cotidiano.

TEXTO 1

De acordo com uma pesquisadora de uma universidade inglesa, não importa em qual ordem as letras de uma palavra estão, a única coisa importante é que a primeira e a última letras estejam no lugar certo. O resto pode ser uma coisa qualquer que você pode ainda ler sem problema. Isso é porque nós não lemos cada letra isolada, mas a palavra como um todo".

Fonte: www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/preunivesp/503/como-nosso-c-rebro-l-.html - acesso em 01/11/2012



PRA COMEÇO DE CONVERSA...

TEXTO 2

COMO NOSSO CÉREBRO LÊ?

Simone Bittencourt
Doutora em Neurofisiologia e Pesquisadora da
Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)



O texto que você leu faz parte do trabalho de uma pesquisadora da Universidade de Nottingham na Inglaterra. Ela sugere que o cérebro é flexível no processamento da leitura e, assim, não precisa da ordem das letras nas palavras para que haja compreensão do texto, só importando a ordem da primeira e última letra de cada palavra.

Todavia, não parece ser totalmente verdade se o contexto não for familiar ou se a maioria das palavras tiver 8 letras ou mais. Veja o exemplo abaixo, apresenta um texto construído com base na técnica de letras aleatórias dispostas no meio das palavras:

Snietlao que a ntsialarepuocdde é um fónnmeeo itaesstnerne e iuensátoivnqel,
cumonteme euddsato no detmnarteapo de nsogloofirreua, odne iamcsestntnenee
pssuqoiams fmoôneens ismpncieovirenes, mas de eraândxtriouro iamctpo madniul.

A leitura não parece ser tão fácil agora. Isso porque as palavras são maiores, o que leva nosso cérebro a gastar um tempo maior tentando compreender qual a ordem correta das letras. Talvez por isso não escrevemos tão rápido quanto pensamos, já que nossa mente escolhe a gramática correta para a comunicação, a gramática aprendida. É importante uma ordem de letras para que nosso cérebro consiga ler de forma mais rápida. Mas ainda não temos respostas para várias questões sobre o processo de linguagem, devido a sua complexidade.

A propósito, a frase acima grafada de maneira correta seria:

"Saliento que a neuroplasticidade é um fenômeno interessante e inquestionável,
comumente estudado no departamento de neurofisiologia, onde incessantemente
pesquisamos fenômenos incompreensíveis, mas de extraordinário impacto mundial."

Texto adaptado disponível em www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/preunivesp/503/como-nosso-c-rebro-l-.html - acesso em 01/11/2012 - Ilustração: Obra: *Árvore do conhecimento* - Autora: *Patrícia Almeida Matos* - Cidade: *Eunápolis*/Colégio Dr. Clériston Andrade

Atividades Complementares de Língua Portuguesa/9º ANO-GESTAR II
Produção: Profª Msc. Cláudia Alexandra Santos

A pergunta da docente "Quem pode me ajudar a ler o texto 1? (...)" pressupõe o desejo de estabelecer com a turma uma interação, convidando os estudantes a

participarem da aula. A reação de GCS, inicialmente, surpresa demonstra que a estudante indaga a professora acerca do que pode ser o texto a ser lido. Só depois da confirmação da docente é que a aluna sente confiança e avança rumo à leitura. Após a concluir, sente que não era tão difícil quanto supunha, situação exposta no comentário: *“Nem é tão difícil assim o negócio é se concentrar nas sílabas e nas palavras (..) É um desafio”*.

A cena 04 ratifica, mais uma vez, conforme exposto na cena anterior, o quanto é necessário a docente estar atenta ao ambiente da sala de aula no sentido de convidar os estudantes a participarem da aula, a emitirem pontos de vista, a interagirem com esse ambiente, contribuindo, desse modo, com o desenvolvimento e aprendizagem tanto individual quanto coletiva.

Em seguida, a docente escreveu no quadro o título do texto 2 (**Como nosso cérebro lê?**) e se dirigiu aos estudantes:

P.: Alguém pode me dizer como nosso cérebro lê? (...)

Devido à falta de interação dos alunos à pergunta, a professora principiou a leitura do texto. Leu o primeiro e o segundo parágrafos. Quando se deparou com o texto contido no primeiro retângulo (cf. se pode ver no material escaneado acima), indagou:

P.: E agora (..) alguém se arrisca a ler?

A aluna que havia lido inicialmente sorriu e disse:

GCS.: Tô fora oxe (Olhando o texto mais uma vez) (..) Esse é barril

A professora retomou a fala:

P.: Verdade (...) Esse está mais difícil mesmo mas tem a tradução aí embaixo

Então a docente leu. Ao finalizar a leitura, não fez nenhum questionamento aos estudantes acerca do que foi lido, nem tampouco os indagou a respeito da

pergunta existente no título do texto que, antes, não havia sido respondida. Percebemos aqui que, diferente da SD desenvolvida em aulas anteriores, em que a docente investiu em momentos de diálogo com os estudantes, nesta aula, optou por assumir, segundo Vasconcellos (2005, p. 86), “[...] uma postura mais expositiva e menos dialética, ao passo que a metodologia expositiva há separação entre os momentos do aluno e do professor, ocorrendo apenas uma justaposição”, já que não investiu em tentativas de levar os estudantes a responderem ao questionamento, deixando-os passivos diante da possibilidade de construção do conhecimento.

Após concluir a leitura dos textos da página 25, a docente virou-a e continuou. Ao ler as perguntas contidas no balão de fala (cf. texto escaneado logo abaixo), ela solicitou que LEMC lesse a definição de “Neurociência”, ou seja, o texto 3. Assim foi feito e, mais uma vez, vimos o avançar da professora no sentido de não criar situação de diálogo entre o texto e os estudantes, já que nada lhes foi perguntado, questionado a respeito do texto lido pelo estudante. Percebemos aqui, segundo esclarece Vasconcellos (2005), que a docente não construiu condições de os estudantes confrontarem o conhecimento que possivelmente possuíam acerca da neurociência com o trazido pelo texto, já que permaneceram em silêncio quase todo o tempo da aula.

A mudança de postura da professora, em relação à SD desenvolvida em aulas anteriores, não dialoga com o proposto pelos PCN (1997, p. 25) ao afirmarem que

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão.

Percebemos que, ao desenvolver a aula sem criar condições de os alunos refletirem acerca do que está em discussão em classe, a professora não os oportuniza o exercício da cidadania, já que os estudantes tiveram acesso a poucos momentos para uso efetivo da linguagem.

TEXTO 3

Há muita novidade e descobertas recentes sobre o cérebro, sistema nervoso e o modo como aprendemos. Você sabe que ciência faz esses estudos? Sim? Não? Então vamos ler o texto 3!



“Neurociência é o estudo científico do sistema nervoso. Logo quando surgiu, a neurociência foi vista como um ramo da biologia. Atualmente ela é compreendida como uma ciência interdisciplinar que colabora com outros campos de saber como a química, ciência da computação, engenharia, linguística, matemática, medicina e disciplinas afins, filosofia, física e psicologia. O escopo da neurociência tem sido ampliado para incluir diferentes abordagens usadas para estudar os aspectos moleculares, celulares, de desenvolvimento estruturais, funcionais, evolutivos e médicos do sistema nervoso, ainda sendo ampliado para incluir a cibernética como estudo da comunicação e controle no animal e na máquina com resultados fecundos para ambas áreas do conhecimento.”

Texto adaptado disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Neuroci%C3%Aancia>> Acesso em 06/11/2012.



Chegou a hora de testar sua habilidade de leitura! Você deverá responder as questões 1 e 2. Faça inferências e considere a relação entre os textos.

QUESTÃO 1 – Os textos informam um conceito de neurobiologia e oferecem um exemplo de como os estudos dessa ciência são importantes, pois se relacionam com nosso cotidiano e o modo como realizamos ações. Esse conjunto de leituras nos leva a perceber que:

- o cérebro, que comanda o sistema nervoso, é o órgão mais importante para a neurobiologia;
- o olho, que permite detectar a luz e transforma essa percepção em impulsos elétricos, é de grande importância;
- nosso sistema locomotor, ou esquelético, é o centro de comando dos movimentos por isso supera em importância os outros sistemas;
- em breve estaremos utilizando a cibernética para melhorar o corpo humano;

QUESTÃO 2 – Releia o último período do texto 3. De acordo com o contexto, podemos afirmar que a palavra escopo significa:

- registro de resultados;
- horas de trabalho;
- espaço de divulgação;
- límite de atuação.

Como a inteligência humana funciona? Essa é uma das perguntas que a Neurociência pesquisa e tenta responder. Observe o infográfico abaixo e veja algumas das respostas já encontradas. Analise as informações, o contexto e as imagens. O infográfico é muito utilizado pelo jornalismo em notícias, reportagens de divulgação científico-tecnológica e também livros didáticos.



Por não haver questionamentos acerca do texto, os estudantes foram orientados a realizarem as questões 1 e 2.

Ao se deparar com a segunda fala presente na página em estudo: “*Faça inferências e considere a relação entre os textos*”, GCS perguntou à docente:

Cena 5

GCS.: Pró o que é isso (..) ((INFERÊNCIAS))?

P.: Inferências digamos é quando você faz uma ideia de alguma coisa tira uma conclusão (..) entendeu?

GCS.: ((MAIS OU MENOS PRÓ))

P.: Digamos que você foi no pagode (..) e inferiu que foi bom pois conseguiu se divertir.

GCS.: ((AGORA FICOU MAIS FÁCIL))

Alguns colegas riram e um comentou:

AFS.: Aí você gosta hein nega (..) falou no pagode é com você mesmo

Inferimos que, pela relação criada, ao longo das aulas, entre GCS e a docente, a aluna sentiu-se confortável para questionar a professora acerca do significado do vocábulo que não conhecia, colaborando, desse modo, para que os demais alunos também soubessem a significação. A maneira encontrada pela docente em responder à estudante foi bastante plausível, visto que, ao contextualizar a palavra, a professora a aproximou do contexto de vida da aluna. O que foi, imediatamente, comentado por AFS.

Observamos da cena 05 como a aproximação com o mundo do estudante é extremamente necessário em contextos de ensino-aprendizagem. Ademais, ainda pontuamos como relevante a maneira encontrada pela professora para esclarecer a pergunta de GCS.

Em seguida, a professora destinou um tempo da aula para responderem às questões e, logo depois, corrigiu-as. Na continuidade, iniciou a leitura do texto 4, presente na página 27, e exposto a seguir, pontuando que esse lembrava um “fluxograma”, ou seja, havia um elemento central que servia de origem a outras partes.

Chamou a atenção dos alunos para os nomes “em vermelho”, em cada número, afirmando que esses estavam assim para destacar o que seria abordado.

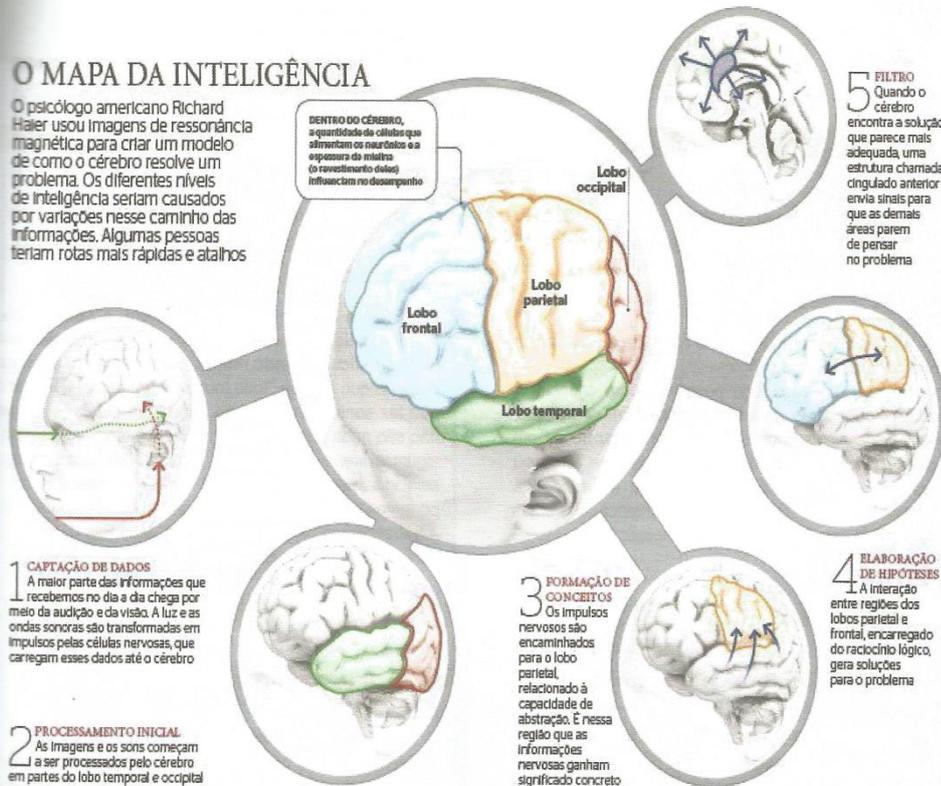
Quando a docente faz menção ao “fluxograma”, sentimos que esse vocábulo poderia ter sido melhor contextualizado, já que, possivelmente, os alunos talvez o conhecessem e teriam feito outras associações. Além disso, ainda se enfatizaria o uso social desse gênero de texto.

Após concluírem a leitura, nada foi comentado a respeito das informações trazidas pelo texto 4 e de como ele se relacionava com os textos anteriores. Sentimos por não ter ocorrido a associação dos textos, pois consideramos que essa relação de intertextualidade é necessária à ampliação conhecimento dos alunos.

TEXTO 4

O MAPA DA INTELIGÊNCIA

O psicólogo americano Richard Haier usou imagens de ressonância magnética para criar um modelo de como o cérebro resolve um problema. Os diferentes níveis de inteligência seriam causados por variações nesse caminho das informações. Algumas pessoas teriam rotas mais rápidas e atalhos



COMO SÃO FEITOS OS ESTUDOS Os pesquisadores usam técnicas de ressonância magnética, que indicam as áreas cerebrais acionadas em cada atividade



Áreas ativadas quando uma pessoa vê outra caminhar. São as mesmas do andar



Como o cérebro se comporta enquanto alguém lê uma história



Funcionamento do cérebro ao associar imagens de objetos a seus nomes



Regiões cerebrais usadas para reconhecer um rosto familiar

Fonte: <http://cienciasecognicao.org/neuroleem/> - acesso em 06/11/2012

QUESTÃO 3 – A leitura do “Mapa da Inteligência” nos leva a compreender que quando usamos nosso cérebro para resolver problemas:

- ocorre um processo de tem um funcionamento simples localizado no lobo frontal.
- acionamos nossa inteligência e uma estrutura complexa de etapas que possibilita resultados criativos.
- usamos apenas o lobo parietal conforme comprovam os estudos e pesquisas.
- apenas repetimos orientações que já nos foram dadas, não podemos criar novas alternativas.

A docente reforçou a necessidade de os estudantes lerem com atenção o texto a fim de entenderem as definições feitas, mas não fez nenhuma leitura mais precisa de cada item do texto. DLSP perguntou se a aula era de Português ou de Ciências:

DLSP.: ((QUE TEXTOS SÃO ESSES PROFESSORA?))

A docente o informou que todo e qualquer texto sobre qualquer assunto pode ser lido na aula de Língua Portuguesa. Falou ainda que não havia uma restrição de conhecimento na aula dela. Acreditamos que esse posicionamento político assumido pela professora pôde ajudar os alunos a ressignificarem a aula de Língua Portuguesa.

Após a leitura da fala do balão, a docente indicou dois alunos para continuarem lendo. Um se recusou dizendo que não gostava de ler, então ela escolheu outro. Pediu que AD lesse as perguntas e AFS as respostas. Assim que terminaram, a docente comentou que há alguns profissionais que se interessam pela “mente humana”, como os psicólogos e neurocientistas. Na sequência, respondeu, oralmente, junto com os alunos à questão 3 (presente no material acima apresentado). Requisitou que a leitura dos textos 5 e 6 acontecesse em grupos e, em seguida, realizassem a questão 04 no caderno (material apresentado nas páginas seguintes). Destacou o fato de não escreverem no módulo, pois este seria utilizado por outros alunos.

Não vimos, nessa sequência de ações apresentadas pela docente, espaço para discussões nem tampouco para reflexões de ideias acerca dos textos lidos. A turma não se envolveu com a leitura como presenciamos na SD desenvolvida nas outras aulas.



Como a inteligência humana funciona? Essa é uma das perguntas que a Neurociência pesquisa e tenta responder. Observe o infográfico abaixo e veja algumas das respostas já encontradas. Analise as informações, o contexto e as imagens. O infográfico é muito utilizado pelo jornalismo em notícias, reportagens de divulgação científico-tecnológica e também livros didáticos.

TEXTO 5

TODOS PODEM APRENDER

O psicólogo norte-americano Howard Gardner é o principal idealizador da Teoria das Inteligências Múltiplas. Criada e aperfeiçoada desde 1985, esta teoria nos ajuda a entender que há diferentes inteligências e que todos podem aprender.

SUPER: Como o senhor chegou à formulação da Teoria das Inteligências Múltiplas?

Como psicólogo, há anos faço pesquisas com crianças e com adultos portadores de lesão cerebral. Em cada caso, tenho visto que alguns indivíduos são fortes ou fracos em uma determinada área, sem que isso signifique força ou fraqueza em outros campos. Assim surgiu a Teoria das Inteligências Múltiplas. Estabeleci oito critérios diferentes para o que pode ser classificado como inteligência.

SUPER: De acordo com a sua teoria, a inteligência se manifesta de maneiras diferentes em pessoas diferentes. Isso significa que todo mundo é um gênio em potencial?

Eu acho que a frase "todo mundo é um gênio em potencial" não faz sentido. Acredito no poder dos genes, e os genes não são nada justos. Alguns indivíduos têm mais talento em algumas áreas do que outros. Mas não acredito que alguém seja igualmente talentoso em todas as áreas. Todos nós podemos ir bem longe se identificarmos nossos pontos fortes e trabalharmos para desenvolvê-los. Mas isso não nos torna gênios, de maneira nenhuma.

TEXTO 6

Eles também são gênios?

Os 8 tipos de inteligência, no perfil de 8 brasileiros ilustres.

LÓGICO-MATEMÁTICA - Cálculos rápidos

A capacidade de raciocínio abstrato e de estabelecer conexões mentais do astrônomo Mário Schemberg (1916-1990) o levou à coautoria da descoberta do mecanismo de explosão das supernovas.

INTRAPESSOAL - Labirinto da mente

Para revolucionar o tratamento de doentes mentais, a médica alagoana Nise da Silveira precisou antes conhecer a si própria. Essa capacidade de autoconhecimento é a inteligência intrapessoal, presente em artistas, escritores e psicólogos.

ESPACIAL - Olhar mais que perfeito

Maior nome da arquitetura brasileira, Oscar Niemeyer não só consegue imaginar formas no espaço como também desafiar o próprio espaço. Essa é a habilidade específica de arquitetos, pintores e escultores.

CORPORAL-CINESTÉSICA - Movimentos magistrais

Edson Arantes do Nascimento nunca foi um sucesso na escola. Nos gramados, tornou-se o maior jogador de futebol de todos os tempos. A precisão de movimentos do atleta também é inteligência. No caso de Pelé, um talento elevado à genialidade.

INTERPESSOAL - Bom de papo

A capacidade do comediante Jô Soares de lidar com as pessoas é indiscutível. Esse carisma é chamado inteligência interpessoal, geralmente presente em líderes políticos e religiosos.

MUSICAL - A magia dos sons

Hermeto Pascoal toca todos os instrumentos, e ainda consegue fazer música com grunhido de porcos e bater de panelas. O compositor é um exemplo de grande sensibilidade musical, a mesma que fez gênios do quilate de Stravinsky e Beethoven.

LINGÜÍSTICA - O dom da palavra

O compositor Caetano Veloso usa com maestria a língua portuguesa para compor as letras de suas músicas. Essa facilidade toda com as palavras está presente nos grandes poetas, escritores e jornalistas.

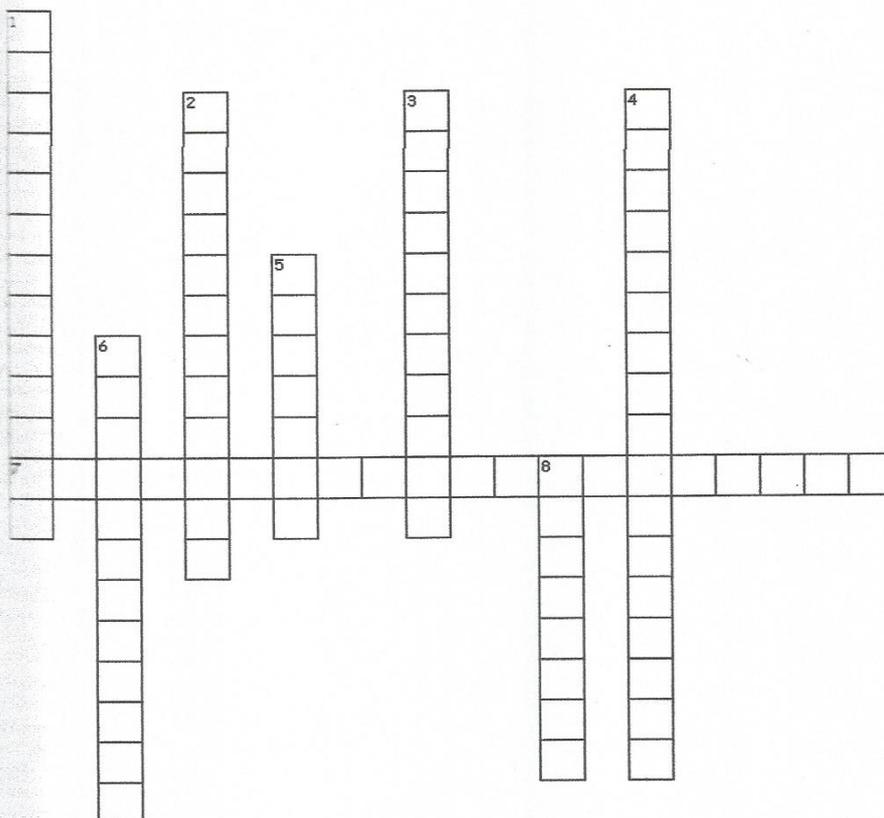
NATURALÍSTICA - Sintonia com o meio

A forma como alguém se relaciona com a natureza também é um tipo de inteligência. Orlando Villas Bôas não precisou estudar para desbravar o Brasil Central e criar, junto com os irmãos Cláudio e Leonardo, o Parque Indígena do Xingu, no Mato Grosso.

Fonte: <<http://super.abril.com.br/ciencia/muitas-caras-inteligencia-443876.shtml>> - acesso em 06/11/2012 - texto adaptado.

QUESTÃO 4 – Exercite as múltiplas formas de aprender preenchendo a cruzadinha. Para isso você deve seguir as seguintes instruções:

- leia o nome da personalidade na lista abaixo
- volte ao texto 6 e identifique o tipo de inteligência relacionado a personalidade
- preencha os quadrinhos com o tipo de inteligência relacionado a cada personalidade



1 - Orlando Villas Bôas

2 - Jê Soares

3 - Caetano Veloso

4 - Mário Schemberg

5 - Hermeto Pascoal

6 - Nise da Silveira

7 - Edson Arantes do Nascimento

8 - Oscar Niemeyer

Com a questão discursiva, você exercitará mais ainda a sua reflexão sobre língua e linguagem. Na produção de texto oral ou escrita, acionamos, entre outras, a nossa competência em ampliar capacidades linguísticas e intelectuais. Escreva, posicione-se criticamente; utilize a sua habilidade em relacionar os elementos linguísticos adequadamente garantindo com isso um texto bem articulado, isto é, com coerência e coesão. Torçemos por você!



QUESTÃO 5 - Com as leituras realizadas nessa atividade você aprendeu sobre Neurociência e inteligência. Vimos que o funcionamento do nosso corpo, em especial o cérebro, é dinâmico, criativo e diverso. Todos podem aprender. E você? Como você aprende? Quais as melhores atividades e melhor forma de desenvolver sua inteligência?

Organize as informações e produza um texto, com no mínimo 15 linhas.

A docente solicitou que a questão da página 30 fosse respondida individualmente e depois lhe entregue. Notamos que nem todos os alunos se dispuseram a fazer a atividade recomendada pela professora. Apenas três alunos lhe entregaram o texto.

Foi devido a essa produção de escrita (questão discursiva) que a aula supracitada foi aqui apresentada, uma vez que temos como objetivo compreender como acontece o processo de ensino e de aprendizagem da produção textual escrita em uma classe de 9º ano do Ensino Fundamental II. Assim, acompanhamos todo o percurso de leitura dos textos desenvolvido pela docente Marta Luiza a fim de conhecermos como os estudantes chegariam à produção da questão discursiva em si.

A professora intitulou a produção textual escrita de “questão discursiva” por haver, no balão presente na página 30, referência a essa. Observamos, diante disso, que não houve uma condução diferenciada da docente no sentido de orientar os estudantes a procederem com a resposta, a fim de atenderem ao enunciado que trata, entre outros aspectos, da reflexão sobre a língua e a linguagem, da competência em ampliar capacidades linguísticas e intelectuais, do posicionamento crítico.

Vimos ainda, ao longo da aula, que a professora seguiu a sequência de atividades proposta pelo módulo do Gestar, que equivale ao livro didático em sala. A atividade solicitada por ela não contemplou a teoria do gênero, como defendem os PCN (1998, p.28) que

Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual.

Diante do exposto, percebemos que a professora manteve uma proposta de produção textual presa aos “moldes tradicionais” que não direciona a escrita, nem tampouco privilegia a função social do texto, já que ela não apresentou aos alunos, ao longo da leitura dos textos (páginas 25-29), direcionamentos para que eles pudessem escrever, ao final da leitura, uma “questão discursiva” com proficiência. Supomos que talvez esse comportamento da docente tenha impactado o envolvimento dos discentes em comprometer-se com a escrita do texto.

Em uma análise comparativa desta aula com a SD, apresentada no item 3.1 deste capítulo, podemos perceber como a docente utilizou metodologia diversa daquela a fim de levar os estudantes a escreverem um texto. Essa mudança de postura nos fez questionar se a professora via, na resposta à questão 5, da página 30, uma produção de texto, uma vez que ela não mencionou, no decorrer da aula, que os alunos fariam um texto escrito, diferente do que aconteceu na SD, em que ela enfatizou, mais de uma vez, que os alunos o escreveriam.

Acreditamos que faltou à docente conduzir reflexões que levassem os estudantes a entenderem para que fariam a “questão discursiva”, a quem ela seria dirigida, como abordar um texto claro. Além disso, ainda é sinalizado o seguinte comando: “*Organize as informações e produza um texto, com no mínimo 15 linhas*”. Esta orientação nos leva a pensar acerca de como os estudantes farão a organização das ideias, buscando contemplar nessa os aspectos acima mencionados. Por conta disso, julgamos importante o trabalho da professora a fim de orientar a classe na perspectiva de essa produzir uma resposta discursiva que responda às questões: “*Como você aprende?*” e “*Quais as melhores atividades e melhor forma de desenvolver sua inteligência?*”

Ainda sentimos falta de a professora esclarecer que o texto a ser produzido, “questão discursiva”, não é um gênero textual, visto que esse “não apresenta nenhuma característica sociocomunicativa definida por conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição característica”, conforme defende Marcuschi (2010, p.23), como o gênero apresenta.

Para Vasconcellos (2005, p. 99), “[...] *uma das tarefas básicas do educador é fazer pensar, propiciar a reflexão crítica e coletiva em sala de aula, pois só esta poderá assegurar uma aprendizagem efetiva*”. Assim, nos questionamos, se houve, de fato, um trabalho reflexivo com os textos acima apresentados que possibilitasse aos estudantes a formação crítica no texto a ser escrito por ele.

Vasconcellos (Ibidem.) sinaliza que, o professor, ao analisar a proposta de seu trabalho, este deve buscar compreender: “Minha ação vai provocar que ação nos alunos (comportamento mais ativo ou passivo?), Que tipo de operação mental estou solicitando/acionando/exigindo? (operações mentais superiores ou inferiores?)”. A partir das reflexões, conduzir os sujeitos a (re)pensarem suas ações no sentido de

fazerem usos sociais pertinentes da língua, buscando alcançar seus objetivos com a escrita.

Como já pontuamos, a docente Marta Luiza optou por conduzir a aula realizada em 24/10/14, de maneira adversa à anterior, isto é, com menos questionamentos entre ela e os estudantes, o que, por sua vez, pode interferir no texto produzido pelos alunos, já que, conforme entendemos, os posicionamentos, as reflexões e as críticas, que acontecem ao longo das classes têm muito a colaborar, muitas vezes, com a construção de conhecimentos dos educandos.

Outrossim, percebemos ainda, nessa análise comparativa, que a cena de produção textual escrita não está resolvida em sala de aula, visto que há direcionamentos e conduções diferentes para exercícios de escrita.

3.3 “Carta aberta”, uma atitude reivindicatória

A terceira e última produção de texto realizada, em 21/11/14, pela docente Marta Luiza, foi intitulada “**Conhecendo o movimento tropicalista**”, conforme SD, Anexo D, e foi desenvolvida a partir da aula iniciada em 07/11/14. Esta teve diversos objetivos, dentre os quais, destacamos: o de os alunos reconhecerem a importância do movimento tropicalista como meio de inovação artística e mobilização social; identificarem de que maneira o movimento repercutiu para que ocorresse uma mudança social e reconhecerem as diferentes linguagens usadas nos contextos sociais do tropicalismo.

Inicialmente a professora entregou o texto “Tropicalismo – A canção popular transformada e fortalecida”, Anexo E, presente na revista Ciência Hoje, vol. 48, 284, agosto de 2011, p. 23-27, aos alunos e pediu que sentassem em duplas, pois havia poucas cópias. Principiou a leitura pela “capa” do texto, página 23, chamando a atenção dos estudantes:

P.: Vocês já ouviram falar no Tropicalismo? (...) Foi um movimento muito importante para a história da música brasileira ((ALGUÉM SABE ME DIZER POR QUÊ?)) (..) Não? Então vamos saber

A iniciativa da docente em chamar a atenção dos alunos para a “capa” do material revelou-nos que ela estava atenta à função social dessa parte do texto. É bem provável que, se a professora não chamasse a atenção dos discentes, talvez, muitos nem observassem a imagem ali exposta.

A docente principia a leitura da página 23 e foca o primeiro parágrafo.

ESTÉTICA

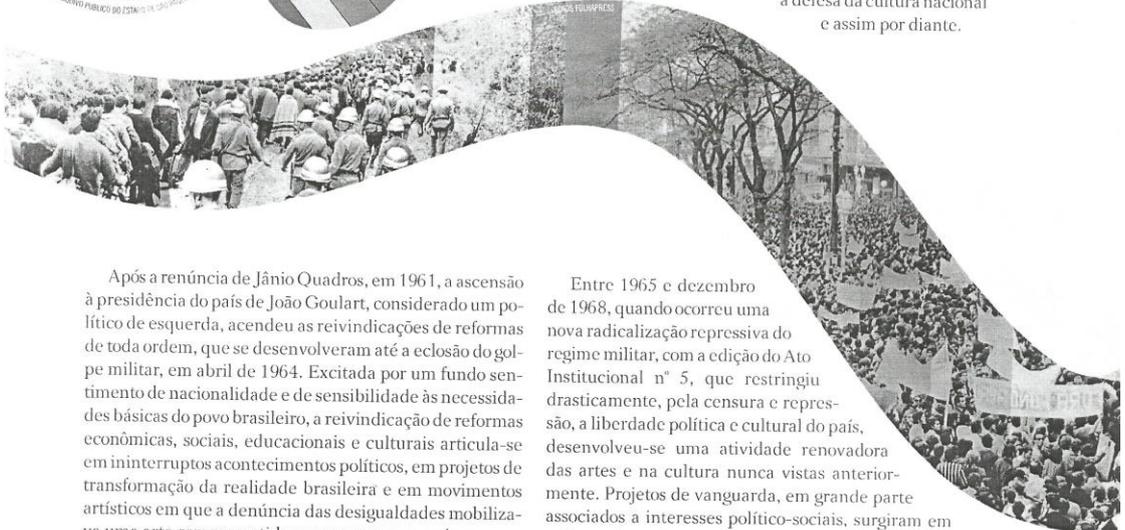
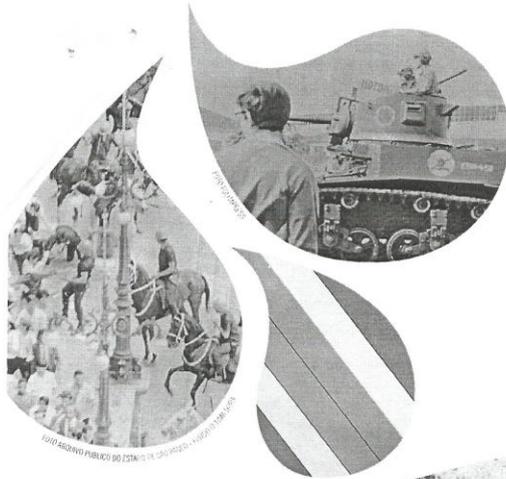
O tropicalismo, atividade artística e cultural que marcou o final dos anos 1960, inovou a música brasileira. Esse movimento trouxe ao cenário artístico do país um procedimento experimental de vanguarda em que se aliavam o imperativo de modernidade e a necessidade de responder de maneira renovada aos problemas ligados à participação dos artistas nas questões políticas da época. Os tropicalistas lançaram os acordes iniciais de uma transformação da música brasileira que continua a repercutir nos dias atuais.

CELSO FAVARETTO

*Faculdade de Educação
e Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas,
Universidade de São Paulo*

Se os anos 1960 foram tão significativos na cultura brasileira, e são hoje alvo de tanto interesse, é porque neles se promoveram transformações profundas nas artes, na produção cultural, na política e nos comportamentos. Evidentemente, o tropicalismo não foi o único acontecimento dessa época, mas foi o mais instigante e crítico. O momento tropicalista da cultura brasileira, em 1967 e 1968, significou uma radicalização do formidável florescimento artístico-cultural em curso desde a década anterior, em consonância com os rumos políticos e socioeconômicos do desenvolvimentismo do governo de Juscelino Kubitschek. Respondeu à altura aos imperativos de modernização do país, aos sinais de internacionalização da cultura e às injunções políticas que resultaram da repressão cultural e política do regime militar implantado pelo golpe de 1964.

As transformações sociais e culturais do país tiveram início logo nos primeiros anos da década de 1960. O mundo idílico gerado pelo otimismo dos anos 1950 começava a se quebrar. A miséria, o analfabetismo, a exclusão social e a dominação imperialista saltavam à cena abruptamente, compondo a imagem de um país 'subdesenvolvido', injusto, culturalmente atrasado. >>>



A tentativa era a de criar um tipo de expressão artística apta a transmitir informações e recados políticos e capaz de mobilizar as camadas pobres e a classe média para a participação social. Nessa cena, o jovem, em especial o estudante universitário, tornou-se participante, sensível às palavras de ordem das organizações estudantis e sindicais. Sua atitude era de impaciência: não mais marchar para o futuro, seguindo as promessas do país 'em desenvolvimento', mas comprometer-se, fundindo seu destino ao destino do país. O golpe de 1964 significou um balde de água fria, que cortou a evolução dessas ações entusiasmadas com a redenção do país, ou seja, com a eliminação da miséria e do analfabetismo, a libertação da tutela política e econômica estrangeira (em especial a norte-americana), a defesa da cultura nacional e assim por diante.

Após a renúncia de Jânio Quadros, em 1961, a ascensão à presidência do país de João Goulart, considerado um político de esquerda, acendeu as reivindicações de reformas de toda ordem, que se desenvolveram até a eclosão do golpe militar, em abril de 1964. Excitada por um fundo sentimento de nacionalidade e de sensibilidade às necessidades básicas do povo brasileiro, a reivindicação de reformas econômicas, sociais, educacionais e culturais articula-se em ininterruptos acontecimentos políticos, em projetos de transformação da realidade brasileira e em movimentos artísticos em que a denúncia das desigualdades mobilizava uma arte comprometida com as causas populares, mas da qual não estava ausente a experimentação.

Cultura e política A mobilização social tinha na juventude uma força de referência, principalmente como realizadora dos projetos de cultura popular, alfabetização e conscientização das camadas populares. Em 1962, a União Nacional dos Estudantes (UNE) criou o Centro Popular de Cultura (CPC), que atuaria em vários lugares do país com um projeto claro de intervenção política com sentido popular. Esse projeto considerava as manifestações artísticas – cinema, teatro, música, literatura – de grande utilidade para a sua realização. Empregando uma linguagem emotiva, de denúncia e exortação à ação revolucionária, as produções do CPC geraram também a imagem de uma juventude comprometida com as questões políticas e sociais, por meio de um tipo de experimentação artística baseada em procedimentos de vanguarda misturados com procedimentos da tradição popular brasileira.

Entre 1965 e dezembro de 1968, quando ocorreu uma nova radicalização repressiva do regime militar, com a edição do Ato Institucional nº 5, que restringiu drasticamente, pela censura e repressão, a liberdade política e cultural do país, desenvolveu-se uma atividade renovadora das artes e na cultura nunca vistas anteriormente. Projetos de vanguarda, em grande parte associados a interesses político-sociais, surgiram em todas as áreas da produção artística. Definiram-se duas direções prioritárias: uma arte de protesto, em que as inovações submetiam-se antes de tudo às necessidades de conscientização e de mobilização do público (diante das exigências de resistência aos cálculos do regime militar), e uma arte de vanguarda, em que o imperativo de renovação das formas, linguagens, processos e comportamentos eram considerados prioritários, servindo não apenas à revitalização das artes e da cultura, mas também à crítica e à participação político-sociais.

Entre as modalidades artísticas surgidas naquele momento, a música de protesto e denúncia (e também de esperança no "dia que virá", utopia persistente em grande parte das músicas de protesto) sobressai. A música passou a ser o canal mais adequado para a veiculação de projetos políticos, exatamente porque a canção popular sempre foi no Brasil a modalidade artística com maior penetração pública, em todas as camadas da população. Geralmente líricas, misturando informações da bossa nova a ritmos po-

Na continuidade, dirigiu-se aos alunos:

Cena 06

P.: Viram aí a importância? (..) O Tropicalismo trouxe um novo modo de fazer música olhem (..) a importância (..) (Lê trecho do texto) "Os

tropicalistas lançaram os acordes iniciais de uma transformação da música brasileira que continua a repercutir nos dias atuais”. (..) Estão vindo por que eles foram importantes? Nós temos aqui na Bahia artistas que participaram dos tropicalistas alguém sabe me dizer o nome de um? (...)

GCS.: Professora tem a foto dele aqui na capa Gilberto Gil não é não professora?

P.: ((EXATO)) (..) Gilberto Gil participou sim mas foi só ele? (Volta a página e olha a capa do texto). Esse aí ao lado de Gil alguém sabe dizer quem é? (...) Bem (..) participaram do movimento Tropicalista artistas como Caetano Veloso Gilberto Gil (que vocês já falaram) Gal Costa entre outros

Observamos, na Cena 06, mais uma tentativa da docente em estabelecer uma interlocução com os estudantes. A reação da aluna GCS validou a iniciativa da professora, pois ela interagiu ao responder o que a docente queria saber.

P.: “Você pode continuar a leitura?” (..)

P.: Viram como o movimento foi importante? Ele contribuiu para que fosse revelada a verdadeira face no Brasil naquele momento (..) foi um movimento bastante crítico pois os artistas viram que o país estava em dificuldades mas vamos lá vou ler mais um pouquinho virem a página

A professora leu mais um parágrafo e ASF falou:

AFS.: E professora que texto grande da porra é esse

P.: Vamos trabalhar por parte (..) se quiete oh essa parte aqui é mais política é o contexto em que o movimento aconteceu (...) Vamos para Explosão criativa página 25 ((VOCÊ QUE TAVA RECLAMANDO DO TEXTO PODE LER AÍ))

AFS.: Eu? Num gosto de ler não fessora (-)

P.: Tá (..) então eu leio

O modo como a docente conduziu a leitura acabou deixando a turma cansada, pois ela não insistiu em ampliar momentos de interação com os estudantes. Além disso, os textos a serem lidos não foram organizados a fim de produzir uma leitura

mais dinâmica. A docente lia-os na íntegra e isso acabou deixando a aula monótona, o que não agradou aos estudantes.

pulares, a música de protesto já é significativa antes mesmo de 1964. O golpe só fez crescer sua importância, pois foi com ela que, em grande parte, foi feita a resposta e a reação ao regime militar, à censura e à repressão.

A partir de 1965, as emissoras de televisão, que ampliavam rapidamente seu alcance e seu público, organizaram os festivais de música popular, onde a canção de protesto tinha lugar, ainda que contraditório e problemático. Nesse mesmo ano ocorreu a inauguração da TV Globo, que se tornaria elemento importante no desenvolvimento da indústria cultural, favorecendo a evidência dos espetáculos musicais.

Explosão criativa O tropicalismo surgiu da conjunção desses vários fatores de ordem artística, cultural e política, que se manifestavam na música popular, no teatro, no cinema, nas artes plásticas e na literatura. O momento de máxima intensidade e de ruptura ocorreu em 1967 e 1968, quando se configurou uma extraordinária explosão criativa, que radicalizou em termos críticos a

intensa renovação da atividade artística que se desenvolvia desde meados dos anos 1950. Nesses dois anos, as inquietações e iniciativas sociais, políticas e culturais dirigidas à realização do imperativo de modernização que, desde o movimento modernista de 1922, determinava o esforço de inovação da arte, da cultura e da reflexão no Brasil, são levados a seu limite expressivo.

O ano de 1967 foi particularmente notável: confluíram ao mesmo tempo o tropicalismo, desencadeado com as músicas *Alegria, alegria*, de Caetano Veloso, e *Domingo no parque*, de Gilberto Gil, apresentadas no 3º Festival de Música Popular Brasileira da TV Record; o lançamento do filme *Terra em transe*, de Glauber Rocha; a montagem de *O rei da vela*, peça de Oswald de Andrade, pelo Teatro Oficina de São Paulo; o aparecimento do projeto ambiental *Tropicália*, de Hélio Oiticica, na exposição Nova Objetividade Brasileira, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro; e o lançamento de *Pan-América*, livro de José Agrippino de Paula. Essas produções foram arroladas sob o nome emblemático 'tropicália' e comporiam, por obra da crítica jornalística, um "movimento tropicalista". Apesar de suas diferenças, havia algo de comum entre elas: arte de ruptura, de inovação das linguagens artísticas e das

>>>

FOCO NO TROPICALISMO

O autor, mestre e doutor em filosofia, é professor de pós-graduação da Faculdade de Educação e da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, onde vem desenvolvendo estudos sobre questões modernas e contemporâneas da arte, da educação e da cultura, relativas essencialmente à experiência brasileira. Escreveu os livros *Tropicália: alegoria, alegria* (1979) e *A invenção de Hélio Oiticica* (1992).



P.: E então entenderam o que leram? Perceberam que transformações esse movimento provocou? (...) Viram aí que o Tropicalismo provocou

uma reviravolta nas músicas que eram feitas até então? ((TEM MAIS)) o Tropicalismo não foi só importante para a música (..) Reparem aí no parágrafo que se inicia com O surgimento do tropicalismo... na página 26 bem embaixo (..) Encontraram pois bem (..) Observem aí mais adiante no parágrafo que se inicia com Outro aspecto importante é que o tropicalismo apareceu como transgressão não só pelas inovações musicais mas também por ativar comportamentos e incorporá-los à própria estrutura da canção (..) Olhem que coisa interessante isso ((ACHARAM A PARTE AÍ))

P.: A maneira como os artistas se apresentavam com roupas extravagantes cabelos desgrenhados e gestos provocativos e mesmo obscenos compunham uma linguagem de rebeldia de mau gosto (para o padrão da época) de cafonice de desafio (..) Viram só? O Tropicalismo marcou um estilo de vida (..) houve gente que seguiu esse estilo eu me lembro de ter visto isso na televisão hoje esse hábito de mudar o cabelo usar black ou diferentes penteados se tornou algo comum muitos de vocês usam (..) ((E NÃO HÁ NADA DE MAIS)) alguém quer dizer alguma coisa (...) Bem agora vamos ouvir uma música que fez parte desse movimento: Domingo no parque de Gilberto Gil

Conforme supracitado, analisamos que a docente, mais uma vez, não explorou os usos sociais que a linguagem tem a oferecer nas interações que buscava estabelecer com os discentes, pois, ao dirigir-lhes perguntas, não foi persistente o bastante para que os alunos pudessem participar. Em meio ao silêncio da sala, ela seguia adiante.

A docente entregou aos alunos a cópia da música (Anexo C) e solicitou que ouvissem com atenção. Em seguida, perguntou a respeito da canção:

Cena 07

P.: (..) Para vocês José e João seriam quem?

AFS.: ((OXE PROFESSORA QUE PERGUNTA É ESSA?)) (..) (-) Eles seriam eles mesmo João e José mas eu não conheço eles se é isso que a senhora quer saber

LEMC.: ((ESSA FOI BOA)) (..) você hein não perde uma oportunidade para se amostrar sua bi

AFS.: ((OLHE ME RESPEITE VIU))

A professora interviu.

P.: Quando perguntei a respeito de quem pode ser esse João e esse José era para ver se alguém percebia que podia ser uma pessoa simples comum qualquer (..) Era muito comum ter o nome de João ou José na época em que a música foi escrita observem aí os nomes dos bairros de Salvador: Ribeira Boca do Rio (..) são lugares bem diferentes observem as situações descritas pelo autor da letra olhem o conflito amoroso (..) Reparem como ele acabou bem vamos avançar

Em seguida, solicitou que os alunos lessem, nas duplas em que estavam, o tópico “Música popular valorizada”. Deu vinte minutos para que os estudantes realizassem a tarefa. Como o sinal tocou, a docente comentou que retomariam o tópico na próxima aula.

A *produção de leitura* supracitada realizada pela docente Marta Luiza revelou, mais uma vez, seu comprometimento com a formação do leitor, já que tem procurado diversificar os textos levados à sala de aula na perspectiva de apresentá-los aos estudantes e, coletivamente, produzirem leituras no sentido de que cada contribuição acrescida de um estudante à leitura do colega tende a colaborar com a construção de sentidos que o texto pode produzir.

Dessa maneira, pela condução dada pela docente à aula, verificamos que foi possível atingir os objetivos inicialmente previstos, conforme “Sequência Didática”. Afirmamos isso baseadas nas perguntas feitas pela professora, bem como nos comentários e também no próprio texto utilizado.

Pela observação, notas de campo e gravações em áudio, percebemos que o tema “Tropicalismo” era novo para alguns estudantes devido ao modo como se comportaram, no entanto, consideramos significativa a atitude da professora em apresentar aos alunos, principalmente aos de nono ano, um período tão significativo da música brasileira. Destacamos essa importância pelos aspectos trazidos pela docente ao se referir, durante a leitura do texto, às contribuições do movimento não só ao cenário musical, mas também por ativar comportamentos nas pessoas, trazer uma mudança no modo de se vestir e de usar o cabelo, entre outros aspectos, o que está bastante presente entre os jovens contemporâneos.

Essa iniciativa da docente revelou-nos que ela estava atenta às condições de produção de sentido que os textos podem suscitar. No entanto sentimos falta de a docente ter insistido em ampliar a interação com os discentes.

Ademais, ainda vimos, na continuidade dessa aula (cf. Anexo E, item XI), realizada em 21/11/14, o desdobramento da produção de leitura na produção textual escrita de uma “carta aberta”. Após explicação sobre esse gênero, via material xerocado entregue aos alunos, a docente solicitou que, em grupo, os estudantes realizassem a escrita de uma carta aberta endereçada à comunidade escolar a fim de exporem o ponto de vista deles acerca do assunto. Antes, porém, foi lida a carta aberta de artistas brasileiros sobre a devastação da Amazônia (cf. Anexo E). Em seguida, a docente pontuou a organização do texto em função de atender a objetivos específicos. Assim, os alunos teriam de fazer uma carta aberta a partir da escolha de um dos temas sugeridos no material distribuído: I. Merenda escolar; II. A aprendizagem dos alunos; III. Os horários de entrada e saída; IV. A relação aluno x professor; V. A relação aluno x funcionários; VI. A relação aluno x aluno; VII. Os pais na escola.

Os alunos, reunidos em grupo, discutiram o tema e escreveram a carta que foi entregue à professora. Conforme planejamento (Anexo E), “[...] VI. Reescrever o texto; VII. Publicar os melhores textos no mural do colégio e na página do Facebook da unidade escolar”, essa produção seria reescrita e depois exposta. Entretanto esses passos não se cumpriram.

Diante das aulas expostas neste capítulo, conseguimos encontrar as respostas às perguntas desta pesquisa: “a. *Como a professora introduz e encaminha um trabalho de produção textual?* e b. *De que maneira os estudantes, a partir da interação com a professora, constroem seus textos?*”, assim esclarecemos que a docente iniciava um trabalho de produção textual, a princípio, buscando a participação dos alunos nas discussões das ideias dos textos motivadores, realizando conjuntamente leituras que pudessem servir de embasamento para a construção da argumentação a ser usada no momento da escrita. Outrossim, ainda havia explicação a respeito do gênero textual a ser desenvolvido (Só não vimos isso acontecer com a “questão discursiva”: texto dissertativo), em que a docente não esclareceu o porquê de os alunos escreverem aquele texto em si.

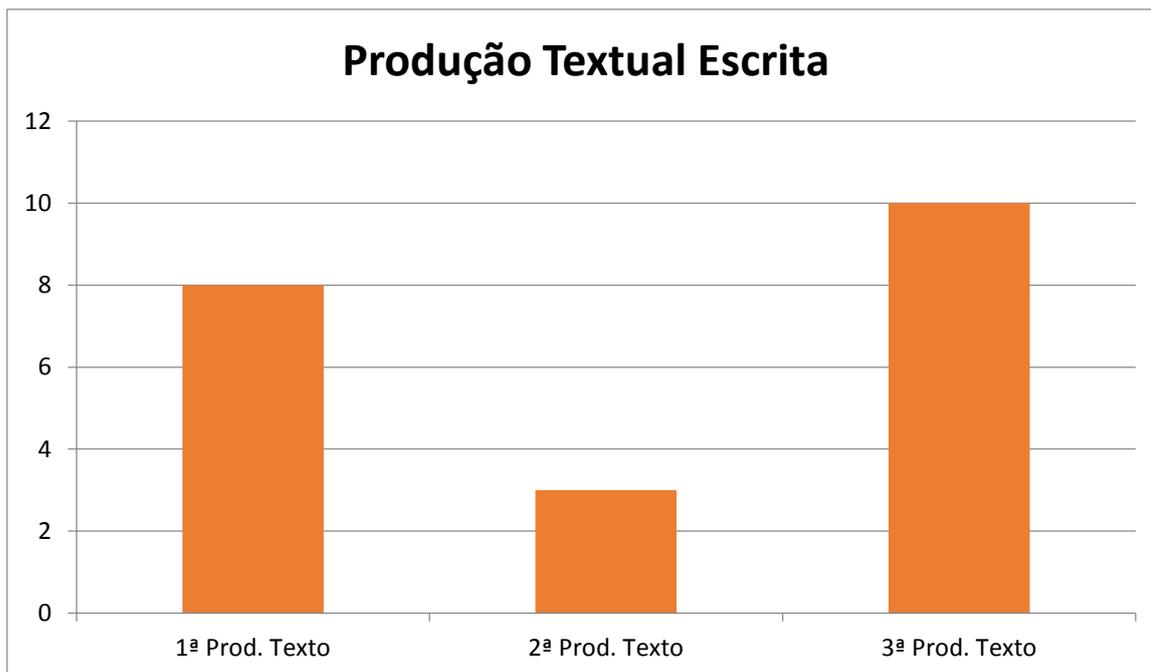
Vimos, a partir das produções textuais realizadas, que a docente buscava contemplar as orientações oficiais, trazendo à sala de aula propostas que dialogavam com a vida social dos alunos no sentido de eles verem no texto que escreviam uma razão para fazê-lo.

No que concerne à segunda pergunta, acreditamos que os estudantes construíram seus textos a partir de outros a que tiveram acesso, tomando-os como referências, como aconteceu nas aulas aqui expostas, e também por meio das leituras dos textos motivadores que foram realizadas pela docente e estudantes em diferentes momentos das aulas.

Assim como as perguntas de perguntas foram respondidas ao longo deste capítulo, também inferimos que o objetivo central foi alcançado, uma vez que compreendemos como acontece o processo de ensino e de aprendizagem da produção textual escrita em uma classe de 9º ano do Ensino Fundamental II. Além disso, pudemos conhecer como a professora Marta Luiza trabalhava com a produção de texto na escola pública, compreendendo as relações existentes entre o planejamento e o desenvolvimento da aula, bem como entre o fazer docente e as produções dos alunos.

Sem dúvida, conhecer a metodologia de trabalho da professora participante dessa pesquisa foi enriquecedor à medida que pudemos entrar em contato com uma prática pedagógica séria, engajada e voltada à aprendizagem dos educandos, ao passo que vimos um fazer docente que não estava somente preso a uma maneira de pensar, a uma tipologia textual, a um recurso didático. Entre uma proposta que transita entre a vida social dos estudantes, como a redação do Enem, uma questão discursiva que investe no pensamento acerca do modo “como o nosso cérebro lê?” (módulo do Gestar) e uma carta aberta, partindo de um movimento tão importante quanto o Tropicalismo, dialogando com a realidade dos alunos, vimos e acompanhamos uma docente atenta e preocupada com o desenvolvimento cognitivo dos seus alunos, bem como com questões sociais relevantes aos jovens.

Conforme gráfico a seguir, constatamos que os estudantes se envolviam de maneira mais precisa com a produção textual escrita quando eles entendiam para que escrever, quais os objetivos, quem era seu interlocutor, como observamos no primeiro e no último textos.



As barras referem-se à quantidade dos estudantes que realizaram as produções textuais escritas.

1ª Produção: Texto dissertativo-argumentativo a respeito do tema do Enem 2013: “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”.

2ª Produção: Questão-discursiva – módulo do Gestar – a respeito de como os alunos aprendem.

3ª Produção: Carta aberta direcionada a um membro da comunidade estudantil acerca de um dos seguintes temas: I. Merenda escolar; II. A aprendizagem dos alunos; III. Os horários de entrada e saída; IV. A relação aluno x professor; V. A relação aluno x funcionários; VI. A relação aluno x aluno; VII. Os pais na escola.

4. A ESCRITA NA SALA DE AULA

Neste capítulo, apresentaremos a produção textual escrita “texto dissertativo-argumentativo”, produzido a partir do tema do Enem 2013: “Efeitos da implantação da lei Seca no Brasil”, de três dos quatro sujeitos selecionados para participarem deste estudo. Como houve uma estudante, entre os alunos escolhidos, que não refez o texto, este não será utilizado como instrumento de análise aqui.

A escolha pelo texto “dissertativo-argumentativo” ocorreu em função de ele ter sido o único corrigido pela docente, devolvido aos alunos e reescrito. As demais produções que aconteceram ao longo do tempo em que estivemos em sala não foram corrigidas pela professora. Apenas a pesquisadora as recolheu, fez cópias e devolveu aos discentes.

4.1. O texto de ESA

O texto a seguir foi produzido em 16/10/14, por ESA, a partir da proposta de redação do Enem 2013, a respeito do tema: “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”, e que foi devolvido pela professora para a refacção, tendo como base as observações feitas pela docente.

Lei Seca

A Lei Seca no Brasil é um dos fatos que mais provocam acidentes nas estradas brasileiras, em outros lugares.

Muitos não entendem os problemas que isso pode causar, quase 30% dos acidentes são por causa dos problemas alcoólicos. Recentemente foi criado o "bafanete" de gás que substitui o alcoolista ~~experien~~ ingeriu álcool de novo.

Foi implantada uma ideia de que se a pessoa sair para beber paga um taxi, pois o risco de perder a vida é grande. Muita das vezes as pessoas saem para se "divertir" a noite, beberem que mais provoca acidentes.

As pessoas tem que ter consciência do risco que estão correndo quando bebe e vai dirigir, existe lei mais a maioria não respeitam. Alguns em bebem e é parado um blitz tem o carro "apreendido" e perde ponto na carteira e para retirar o carro precisa pagar multa. Outra maneira é voltar de "moto-taxi" como meio de voltar com segurança e evitar transtornos mais para que os acidentes diminuam é preciso que todos respeitem, parem e pensam o erro que está cometendo, perder a vida por causa de um copo de bebida, não é impedindo que beba, mais com fiscalização e respeitando a lei. Precisa de mais fiscalizações e lei severa.

Quando analisamos a produção escrita de ESA, notamos que esta possui a proficiência escrita necessária à compreensão de características socialmente reconhecíveis como pertencentes a determinados gêneros, neste caso, a dissertação. Tal (re)conhecimento parece estar vinculado ao fato de a aluna compreender uma estrutura basilar necessária à construção do texto solicitado. Pressupomos que o trabalho desenvolvido previamente pela professora, ao realizar diversas leituras com os estudantes dos textos que compunham a proposta de redação do Enem 2013, colaborou para que ESA pudesse refletir acerca do tema e, a partir disso, escrever com certa desenvoltura como fez.

De acordo com as instruções da aula, a estudante expôs o seu posicionamento acerca da lei Seca e, ao escrever o texto, trouxe, no primeiro parágrafo, a seguinte premissa: “*A lei Seca no Brasil é um dos fatos que mais provocam acidentes nas estradas brasileiras e em outros lugares*”. Verificamos que a estudante cometeu uma falha semântica ao atribuir à lei a responsabilidade de causar acidentes, o que acabou resultando em uma controvérsia, já que essa ideia não foi sustentada ao longo do seu texto, pois ESA sinalizou, posteriormente, que “[...] *existe lei, mais a maioria não respeitam*”, o que deixou implícito que o desrespeito sim era um problema, e não a lei em si. Como lhe foi solicitada a escrita de uma dissertação e, conforme características desse gênero, é no parágrafo introdutório que se encontra a “tese”, assim, a aluna não validou a ideia contida nessa no decorrer do texto. Também nos pareceu que ESA, ao trazer a primeira ideia do seu texto, realizou uma indiretude (RUIZ, 2001), uma vez que acreditamos que “[...] o significado aparentemente expresso pelo texto não é o efetivamente pretendido por ela [...]” (RUIZ, 2001, p. 31), conforme já sinalizado.

No segundo parágrafo do texto de ESA, há claramente a ideia que mostra como ela se apropriou dos fragmentos presentes nos textos motivadores pertencentes à proposta de redação do Enem 2013 para construir, a partir deles, a sua dissertação. Assim, utilizou-se de dados, como “[...] *quase 30% dos acidentes [...]*” para informar ao leitor (interlocutor) que esse número é proveniente da falta de entendimento de muitos (utilizado no texto como termo anafórico, mesmo sem referência explícita, o que nos revelou também conhecimento das estratégias de construção da argumentação) que não entendem os inconvenientes que os problemas alcoólicos (no texto, apresentado por meio da catáfora, via item lexical “isso”) podem causar. O uso do item lexical “*Recentemente*” revelou que a aluna está atenta a campanhas

veiculadas em diversas mídias que apresentam o “bafômetro” como aparelho a ser utilizado em blitz para verificar se houve ou não ingestão de álcool. Assim, ela afirmou: *“Recentemente foi criado o ‘bafometro’ objeto que identifica se o motorista ingeriu álcool ou não”*.

ESA também trouxe, em seu texto, um alerta a respeito da implantação de uma ideia “[...] *de que se a pessoa sair para beber pega um táxi, pois o risco de perder a vida é grande*”, revelando, com isso, uma compreensão importante acerca das contribuições que a Lei Seca almeja alcançar: a modificação do comportamento dos indivíduos após a ingestão de bebidas alcoólicas. Para além disso, a estudante advertiu, por meio do uso de aspas, que “à noite” é o período escolhido para as pessoas se “*divertir*” e é quando também “*acontece os acidentes*”, revelando assim uma compreensão acerca da junção “noite-diversão-acidentes”. Esse posicionamento nos revelou o quanto a aluna estava atenta às discussões provenientes do tema “*Efeitos da implantação da lei Seca no Brasil*”, no sentido de apresentar ideias no texto que validassem um raciocínio sobre o seu ponto de vista.

As reflexões trazidas por ESA, no último parágrafo do texto, ratificaram algumas informações expostas anteriormente na perspectiva de que houvesse ponderação acerca da mistura que pode ser feita entre direção e bebida alcoólica quando pontuou, no segundo parágrafo, a necessidade de as pessoas entenderem que os problemas alcoólicos são responsáveis por quase 30% dos acidentes.

Ao escrever: “*As pessoas tem que ter consciência do risco que está correndo quando bebem e vai dirigir, existe leis mas a maioria não respeitam*”, ESA apresentou, como proposta de intervenção, a necessidade de conscientização por parte das pessoas, uma vez que beber e dirigir não são atividades que devam ser realizadas em sequência. Ainda pontuou que “*Alguns que bebem e é parado na blitz tem o carro ‘apreendido’ e perde ponto na carteira e para retirar o carro precisa pagar multa*”. A informação existente nesse período não se configurou como uma ideia conclusiva, uma vez que não apareceu, anteriormente, em nenhum parágrafo do texto, alguma remissão ao fato aqui apresentado. Dessa maneira, esse dado poderia ter vindo em outros parágrafos, que não o de conclusão.

Esse comportamento pareceu revelar que ESA não estava atenta à estrutura que uma conclusão de dissertação pode ter: retomada da tese, elaborando um parecer acerca dessa e a sugestão de propostas de intervenção para o(s) problema(s)

trazidos no texto (GUEDES, 2009). A respeito deste último item, o Enem selecionou uma competência, dentre as cinco utilizadas como critérios de avaliação da produção textual escrita, para enfatizar a importância e a necessidade de os estudantes proporem soluções aos problemas por eles apresentados.

ESA trouxe ainda na conclusão outro dado novo, porém que é aceito, segundo a Competência Cinco do Enem (Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos), no parágrafo conclusivo, uma vez que propôs uma solução para evitar transtornos: “*Outra maneira é voltar de “moto-táxi”, novo meio de voltar com segurança e evitar transtornos...*” A volta de moto-táxi configura-se um item interessante a ser analisado, pois é provável que este faça parte da realidade socioeconômica de ESA, uma vez que voltar de táxi é mais custoso. Assim, validamos a estratégia da estudante em apresentar solução viável ao contexto em que está inserida.

Na perspectiva de concluir o seu texto, apresentando propostas de intervenção, ESA ainda sinalizou: “[...] *mais para que os acidentes diminuam é preciso que todos respeitem, parem e pensem o erro que esta cometendo, perder a vida por causa de um copo de bebida, [...]*”. Este pensamento reforçou a análise feita do primeiro parágrafo do texto de ESA na medida em que foi possível perceber que a estudante cometeu alguma falha semântica ao afirmar que a lei provoca acidentes. Se assim fosse, não se deveria respeitar uma lei nociva às pessoas, no entanto a aluna sustenta a necessidade de as pessoas respeitarem a lei, pararem e pensarem o erro que estão cometendo.

ESA mostrou ainda que “[...] *não é impedindo que beba [...]*” que se conseguirá resolver o problema. Ademais, pontuou a importância de as pessoas agirem “[...] *mais com moderação e respeitando a lei.*” Como ideia de finalização de texto e de conclusão, a aluna sinalizou: “*Precisa de mais fiscalização e lei severa*”, revelando, assim, que a fiscalização existente não dá conta do problema da mistura do álcool e direção e que a lei mais severa pode ser uma estratégia ser utilizada.

Toda essa articulação de ideias apresentada por ESA revelou-nos uma visão pertinente acerca da lei Seca, mesmo que, inicialmente, o parágrafo introdutório tenha trazido uma informação incoerente com o que é mostrado nos demais parágrafos da dissertação. Ao redigir o texto dissertativo, faltou à estudante a construção sólida de argumentos que embasassem o ponto de vista defendido por ela, na perspectiva de

traçar uma sequência coerente e coesa acerca do tema em análise. Além disso, a aluna necessita ficar atenta a aspectos linguísticos, conforme pontuaremos na reescrita, que, por sua vez, podem prejudicar a clareza e a estruturação das ideias.

Percebemos, de maneira geral, que ESA, ao elaborar sua produção textual, “acessou” um modelo que já conhecia para organizar as ideias, levando em consideração aspectos necessários à composição do texto, como clareza nas ideias, coesão, coerência, entre outros, mesmo que estes não estejam presentes de maneira plena ao longo do texto, conforme já pontuado aqui.

O texto seguinte foi devolvido pela professora a ESA em 23/10/14 a fim de que a estudante o refizesse.

Lei seca

A Lei seca no Brasil é um dos fatores que mais provocam acidentes nas estradas brasileiras, em muitos lugares.

Muitos são atribuídos os problemas por isso pode causar, quase 30% dos acidentes são por causa dos problemas alcoólicos. Recentemente foi criado o "brafômetro" objeto que identifica se o motorista ingeriu álcool de mais.

Foi implantada uma ideia de que se a pessoa sair para beber pega um táxi, pois o risco de perder a vida é grande. Muita das vezes as pessoas saem para se "divertir" a noite, horário que mais ocorrem acidentes.

As pessoas tem que ter consciência do risco que estão correndo quando bebe e vai dirigir, existe lei mais a maioria não respeitam. Alguns em bebem e é parado um blitz tem o carro "apreendido" e perde ponto na carteira e para retirar o carro precisa pagar multa. Outra maneira é voltar de "moto-táxi" como meio de voltar com segurança e evitar transtornos mais para que os acidentes diminuam é preciso que todos respeitem, saiam e passem o erro que está cometendo, perder a vida por causa de um copo de bebida, não é impensável que beba, mais com moderação e respeitando a lei. Precisa de mais fiscalizações e lei severa.

= alcoólicos, brafômetro, álcool está
= An bromam tem tilibra

muitas vezes

Δ = consciência

O texto está bem articulado, atende a proposta dissertativo-argumentativa com introdução, desenvolvimento e conclusão. Sugere proposta de intervenção, porém alguns ajustes precisam ser feitos em relação a competência I (Domínio da norma padrão).

Ao entrarmos em contato com o texto de ESA, corrigido pela professora, constatamos que esta privilegiou em sua análise, a *correção indicativa*, apresentada por Serafini (2000), uma vez que, conforme o nome já sinaliza, a docente indicou os aspectos notacionais da língua que devem ser corrigidos pela estudante, como pode ser analisado no comentário escrito no final do texto, em que se lê: “[...] *alguns ajustes precisam ser feitos em relação à competência I (Domínio da norma padrão)*”.

Além do exposto, a docente utilizou códigos, como “=” (o sinal de igual) para pontuar que faltou o acento agudo nas palavras “*alcoolicos*” (linha seis do texto), “*alcool*” (linha oito), “*esta*” (linha vinte e dois) e circunflexo na palavra “*bafometro*” (linha sete). Ainda fez uso de um “círculo” para revelar que a estudante não realizou a concordância verbal, ao deixar *de colocar o acento circunflexo na forma verbal “tem”*, na oração: “*As pessoas tem [...]*”, que inicia o quarto parágrafo (linha catorze). Ademais, optou por um “triângulo” para revelar falha na ortografia da palavra “*conciencia*” presente também na linha catorze e, por último, sublinhou a expressão “*Muita das vezes*”, utilizada pela estudante para iniciar o segundo período no terceiro parágrafo, sugerindo que ela a trocasse por “*Muitas vezes*”.

A atividade desenvolvida pela professora não contemplou, segundo pontua Ruiz (2001, p. 36), “[...] um trabalho de reescrita, refacção, reelaboração textual, realizado em função de intervenções escritas pelo professor, via correção, com vistas a uma maior legibilidade de seu texto”, uma vez que a docente simplificou a correção ao apontar as falhas a serem solucionadas pelos discentes, não colaborando, dessa maneira, para a ampliação dos significados do texto.

Além do aspecto supracitado, aludido pela professora, esta ainda registrou, no espaço utilizado para dar uma devolução a ESA, o pós-texto (RUIZ, 2001), acerca do que poderia ser revisto na produção textual da estudante, expondo que o texto “*está bem articulado, atende à proposta dissertativo-argumentativo com introdução, desenvolvimento e conclusão*”. Decerto, segundo já apresentado, no momento em que, neste capítulo, foi feita a análise do texto da estudante, há, de fato, um texto com introdução, desenvolvimento e conclusão, no entanto a definição de texto “bem articulado” precisa ser ponderada, uma vez que ESA pontua, no primeiro parágrafo, que “*A Lei Seca no Brasil é um dos fatos que mais provocam acidentes nas estradas brasileiras e em outros lugares*”, o que não é sustentado ao longo dos demais parágrafos, revelando assim fragilidade na articulação de ideias no decorrer do texto.

Outras situações de “frases soltas” também revelam que o texto de ESA não pode ser considerado “bem articulado”.

A estudante apresentou um fato acerca do tema, o que nos leva a crer que ela o introduziu, mesmo que, no parágrafo introdutório, não haja nada mais além desse dado e que este possa soar incoerente. Outrossim, desenvolveu ideias relacionadas ao assunto no decorrer do segundo e terceiro parágrafos, ao trazer que “[...] *muitos não entendem os problemas que isso pode causar, quase 30% dos acidentes são por causa dos problemas alcoolicos. Recentemente foi criado o “bafômetro” objeto que identifica se o motorista ingeriu álcool ou não (Segundo parágrafo). Foi implantada uma ideia de que se a pessoa sair para beber pega um táxi, pois o risco de perder a vida é grande. Muita das vezes as pessoas saem para se “divertir” à noite, horário que mais acontece acidentes*” (Terceiro parágrafo).

Quanto aos dados supracitados, evidenciou-se por parte da estudante a iniciativa de redigir um texto com desenvolvimento, já que ela apresentou elementos de remissão, como é o caso do pronome demonstrativo “isso”, usado como termo anafórico. Ademais, ESA ainda expôs dados que validam um pensamento acerca do tema que foi apresentado, como o percentual de acidentes, a criação do bafômetro, a utilização de táxi, o perigo que há entre diversão/bebida alcoólica/noite/acidentes.

No que se refere à conclusão, a docente pontuou que ESA sugere proposta de intervenção, como podemos ver em: “*As pessoas tem que ter consciência do risco que está correndo quando bebe e vai dirigir [...]*” (Aqui a conscientização surge como proposta), “*Outra maneira é voltar de moto-táxi [...]*” (A aluna trouxe, provavelmente, uma realidade que lhe é próxima ao mencionar o moto-táxi), “[...] *é preciso que todos respeitem, parem e pensem o erro que esta cometendo [...]*” (O respeito e o pensamento surgem como proposta aqui) e ainda “*Precisa de mais fiscalização e lei severa*” (A mudança no rigor da lei e mais fiscalização podem ajudar a resolver o problema).

Acreditamos que o fato de ESA ter trazido proposta de intervenção em seu texto aconteceu em virtude de a professora ter trabalhado com os estudantes todas as competências analisadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ter pontuado a importância de eles não se esquecerem de propor soluções para os problemas apresentados.

Diante do exposto, verificamos que a professora não utilizou a produção textual da estudante como uma possibilidade para estabelecer e ampliar diálogos entre o texto/autor/leitor. Assim, o texto da aluna não se configurou como um espaço de interação social, já que a atitude da professora não foi responsiva na medida em que inseriu, com a correção que realizou, um ponto final à provável comunicação que poderia se constituir entre ambas via produção textual de ESA e suas prováveis versões.

No momento da reescrita do seu texto, é importante que o estudante tenha compreensão da correção da professora, pois assim terá condição de fazer uma leitura dos aspectos pontuados pela docente na perspectiva de reescrever sua produção textual, atribuindo-lhe mais sentido. Para Ruiz (2001, p. 37),

[...] é enorme a responsabilidade do professor-corretor, pois de sua interpretação da redação a ser retextualizada dependerá a interpretação (leitura) que o aluno fará dessa mesma redação e, portanto, grande parte do próprio processo de retextualização (revisão).

Quando o aluno modifica, em seu texto, o que a professora pontua, ele constrói uma resposta à intermediação dela, possibilitando, dessa maneira, um diálogo entre eles, caso houvesse mais momentos de ela retornar a esse texto. Mas, a partir do momento, que a correção dela tem por finalidade chamar atenção do estudante para os problemas do texto, esses limitados aos aspectos linguísticos, constatamos, conforme já analisado, que a docente restringiu sua contribuição à produção textual do aluno, dizendo-lhe apenas que o texto está bom, pois houve menos erros, ou mal, porque houve muitos.

Acreditamos que o papel, muitas vezes, assumido pelo professor de identificar textos como bons ou ruins, está relacionado ao posicionamento defendido por ele no momento em que traz para si a tarefa de “corrigir” a produção escrita dos alunos. Assim, podemos perceber que, se a postura da docente fosse dialógica, haveria possibilidade de ESA ter entendido que o seu texto apresentava algumas falhas relacionadas à organização das ideias, clareza no que pretendia defender e tê-lo reescrito na perspectiva de apresentar reflexões melhor elaboradas, pertinentes e coesas.

O texto a seguir foi o reescrito por ESA em 23/10/14, a partir das contribuições da docente.

Lei Seca

A Lei Seca no Brasil é um dos fatos que mais provocam acidentes nas estradas brasileiras e em outros lugares.

Muitos não entendem os problemas que isso pode causar, quase 30% dos acidentes são por causa dos problemas alcoólicos. Continuamente foi criado o "Bafômetro" objeto que identifica se o motorista ingeriu álcool no corpo.

Foi implementada uma ideia de que se a pessoa tiver para beber pegue um táxi, pois o risco de perder a vida é grande, muitas vezes as pessoas param para se "divertir" à noite, horário que mais acontecem acidentes.

As pessoas têm que ter consciência do risco que estão correndo quando bebem e vão dirigir, existe lei brasileira a maioria não respeitam. Alguns que bebem e são parados na blitz tem o carro "apreendido" e perde o ponto na carteira, para retirar é preciso pagar multa.

Outra maneira de evitar é com "multa-táxi" como meio de transporte para evitar acidentes. Mais para que os acidentes diminuam é preciso que todos respeitem, parem e parem o erro que está cometendo.

Perder a vida por causa de um copo de bebida, não impedi-lo que beba, mais com moderação e respeitando a lei. Preciso de mais fiscalizações e lei severa.

Em contato com o texto reescrito por ESA, constatamos que a estudante validou a correção apontada pela docente, já que buscou contemplar, em sua

reescrita, todos os aspectos linguísticos pontuados por ela. Além disso, ao escrever seu texto, a aluna o organizou em mais parágrafos, (algo que não foi pontuado pela correção feita pela professora), deixando-o com uma melhor estrutura, já que os parágrafos ficaram um pouco equânimes no que tange à extensão de linhas, o que antes não havia acontecido, pois a estudante estendeu muito o último parágrafo quando em comparação com os demais.

Como não houve, no texto de ESA, intervenções e direcionamentos que a ajudassem a entender como melhor organizar as ideias, desenvolver e ampliar argumentos em defesa de um ponto de vista, a aluna limitou-se a alterar, na versão refeita, o que lhe foi pontuado. Para Ruiz, (2001, p. 78), “[...] *uma correção resolutiva poupa o aluno do esforço, reduzindo-o à simples tarefa de copiar o texto com as soluções já apontadas pelo professor*”. Tal exercício inibe a reflexão sobre o texto, já que a correção torna-se algo mecânico, sem possibilidade de mudança. É bem provável que o ato de meramente copiar o que a professora pontuou não leve ESA a internalizar suas falhas, buscando não as cometer mais.

Verificamos, na opção de correção adotada pela docente, uma visão de língua mais estruturalista, em que o aluno acessará um código, fará uso dele e assim a refacção do texto estará pronta. Ademais, percebemos ainda que essa postura não dialoga com o desenvolvimento feito pela docente, via SD, em que propunha um trabalho centrado em uma perspectiva de língua mais interacional.

Caso a docente tivesse optado por uma correção classificatória (Serafini, 2000), em que não houvesse a precisão do vocábulo que continha o erro (como foi feito no texto de ESA), e apenas sinalizasse a existência de falha a ser revista, poderia ser bem provável que a estudante tivesse que analisar de maneira mais cuidadosa o texto a fim de encontrar as mudanças necessárias e as alterar. Além disso, a aluna ainda teria condição de avaliar o seu desempenho perante o texto que fez, na perspectiva de verificar se sua análise e descobertas se aproximam das da professora, validando, assim, sua aprendizagem.

Ao atribuir a função de que a correção do texto feito pelo aluno é apenas tarefa do professor, não é permitido que o estudante compreenda que também pode ser tarefa sua o exercício de ler o texto que elaborou com a possibilidade de encontrar possíveis problemas, já que isso foi feito por quem deveria, *a priori*, deve corrigir o texto, a docente. É preciso, pois, oportunizar aos estudantes momentos de reflexão

sobre a escrita, o uso da língua e de como ela se constitui enquanto possibilidade de expressão, de aprendizagem, de ação/reflexão/ação.

4.2 O texto de LEMC

O texto seguinte foi produzido em 16/10/14, por LEMC, a partir da proposta de redação do Enem 2013, a respeito do tema: “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”, e foi devolvido pela professora para a reescrita, tendo como base as observações feitas por ela.

Efeitos da Lei Seca

No Brasil, a Lei Seca tem gerado polêmica, visto que não há uma unanimidade pelo pro e tampouco pelos que legislam, fazendo com que o número de pessoas que dirigem embriagadas seja maior.

Este problema tem exercido cada vez mais, porque algumas pessoas não respeitam as leis de trânsito, gerando vários acidentes, alguns desses acidentes são muito graves lesando as vítimas a morte e as que não morrem ficam com sequelas.

O governo deveria criar uma punição rigorosa para pessoas assim, com a implantação de punições severas muito gente teria consciência de que não poderia dirigir embriagado e teriam noção de que beber no volante não combina e muito menos beber e depois dirigir.

Por isso, a implantação da Lei Seca no Brasil tem sido muito útil, mas o governo tem que criar punições severas para prevenir esses acidentes catastróficos.

Ao mantermos contato com o texto de LEMC, logo compreendemos que o estudante possui conhecimento acerca da tipologia dissertativa-argumentativa, bem como da estrutura de uma dissertação, já que construiu o texto em quatro parágrafos, sendo um de introdução, dois de desenvolvimento e um de conclusão, como sugerem alguns autores, a citar, GUEDES (2009), XAVIER (2014).

Acreditamos que LEMC parece não ter percebido que havia posto o sinal de pontuação (.) no início do primeiro parágrafo, como podemos ver em: “*No Brasil. A lei Seca tem gerado polêmica, visto que não há uma unanimidade pelo povo e tampouco pelos que legislam, fazendo com que o número de pessoas que dirigem embreagados seja maior*”. Tal situação gerou uma falha na estrutura organizacional do período, uma vez que o estudante isolou o item lexical adverbial “No Brasil” com um ponto, o que acabou comprometendo a coesão das ideias (Koch e Elias, 2011). Segundo as convenções presentes na Gramática Normativa, deve-se isolar esse tipo de item com uma vírgula quando ele estiver deslocado na oração, como é o caso.

Apesar de ter cometido, a princípio, a falha acima pontuada, LEMC seguiu um raciocínio lógico ao apresentar a ideia inicial do texto: “[...] *a lei Seca tem gerado polêmica [...]*”, uma vez que trouxe à baila uma causa para tal premissa: o fato de não haver “[...] *unanimidade pelo povo e tampouco pelos que legislam [...]*”, revelando assim um entendimento não só acerca da lei, mas também a respeito do que ela tem causado à população: “certo descrédito”. Verificamos que o estudante poderia ter sido mais claro quando fez referência ao fato de não haver uma unanimidade em relação a algum aspecto da lei. Dessa maneira, cabe ao interlocutor compreender os implícitos e deduzir que possivelmente a lei é falha por não suprir as necessidades de garantir segurança à sociedade.

No que se refere às demais orações presentes ainda no primeiro parágrafo, “[...] *fazendo com que o número de pessoas que dirigem embreagados seja maior [...]*”, assim como ESA, LEMC cometeu uma contradição semântica (Koch e Elias, 2011) na organização das ideias, já que pontuou que, pelo fato de não haver, por parte do povo nem dos que legislam, uma unanimidade em relação à lei, há um número maior de pessoas que dirigem embriagadas. A maneira como o aluno estruturou as ideias dá a entender que a lei possibilitou um aumento no número de pessoas que dirigem sob o efeito do álcool.

No segundo parágrafo do texto, LEMC utilizou-se do item lexical pronominal demonstrativo “esse” para aludir ao parágrafo anterior na perspectiva de retomar o problema apresentado, revelando assim conhecimento a respeito das estratégias coesivas que podem ser utilizadas no momento da escrita de um texto, neste caso, a anáfora. Na primeira oração do parágrafo supracitado, o aluno ainda faz uso do item lexical adverbial “cada vez mais”, trazendo ao contexto não só a ideia de intensidade,

mas também de tempo. O item lexical conjuntivo “porque”, na oração: “[...] *porque algumas pessoas não respeita as leis de trânsito [...]*”, explica a causa de crescimento do problema perante à lei seca, o fato de haver pessoas que não respeitam as leis de trânsito. A oração seguinte apresenta a consequência desse comportamento desrespeitoso do ser humano frente à legislação brasileira: “[...] *gerando vários acidentes [...]*”, em que podemos observar o uso do item lexical pronominal “vários” que denota que o estudante compreende a significação desse vocábulo na perspectiva de pontuar que não há apenas um tipo específico de acidente.

Mesmo o estudante realizando a remissão a “*vários acidentes*” via itens lexicais pronominais “*alguns desses*”, optou por repetir o vocábulo “acidentes”, trazendo ao contexto mais precisão ao redigir: “[...] *alguns desses acidentes são muito graves levando as vítimas a morte e as que não morrem ficam com sequelas*”. Observamos, mais uma vez, que LEMC faz uso do item lexical adverbial, neste caso, “muito”, para enfatizar o quanto de gravidade pode haver nos acidentes provocados por bebidas alcoólicas. Além disso, o aluno nos mostrou um conhecimento consolidado em relação às estratégias de coesão, tão necessárias à construção clara de textos, bem como à elaboração do pensamento, uma vez que fez uso do item lexical pronominal “as” para retomar o termo “vítimas”, sinalizando diferenças entre o que pode lhes acontecer em função dos acidentes de trânsito envolvendo bebida.

Diferente do segundo parágrafo em que LEMC começou fazendo uma remissão ao anterior, no terceiro parágrafo do texto, o estudante apresentou uma proposta de intervenção que deveria ser assumida pelo governo na tentativa de penalizar rigorosamente os indivíduos, implantando, desse modo, punições mais severas, o que, por sua vez, levaria mais consciência às pessoas de que elas não poderiam dirigir embriagadas. Além disso, o aluno ainda sinalizou que as pessoas “[...] *teriam noção de que beber no volante não combina e muito menos beber e depois dirigir*”. Observamos que LEMC construiu uma estrutura oracional em que está clara a ideia de que não se deve misturar álcool com direção. Esse pensamento ganhou ênfase no momento em que o aluno, via itens lexicais adverbiais “muito menos”, intensificou a noção de tempo com o uso do item lexical adverbial “depois”, revelando assim uma compreensão dos efeitos do que a mistura de álcool e direção pode causar.

No último parágrafo do texto, o estudante, ao fazer uso do item lexical conjuntivo “Por isso” reforçou a ideia aqui já apresentada de que ele tem compreensão

da estrutura dissertativa de um texto, uma vez que faz uso de termo que sinaliza conclusão no parágrafo destinado a este fim. Para além disso, LEMC mostrou que, no parágrafo conclusivo de um texto, deve-se retomar a ideia inicialmente apresentada e concluí-la na perspectiva de expor seu parecer acerca do da tema. Assim, o aluno pontuou: “*Por isso, a implantação da lei Seca no Brasil tem sido muito útil [...]*”. O uso do item lexical conjuntivo adversativo “mas” enfatiza a necessidade de algo ainda ser feito, como mostram as orações: “[...] *mas o governo tem que criar punições severas para prevenir esses acidentes catastróficos*”.

Dois itens lexicais adjetivos “severas” e “catastróficos” são importantes no contexto da conclusão, já que LEMC utilizou o primeiro no sentido de asseverar o grau de penalidades que deve ser utilizado pelas autoridades, aqui expresso pelo item lexical substantivo “governo”, e o segundo para demarcar o quão danosos são os acidentes. A escolha do vocabulário empregado ao longo do texto nos revelou que LEMC tem conhecimento da organização das ideias, da necessidade de produzir um texto coeso, claro e coerente.

Assim, ao elaborar seu texto, verificamos que LEMC não utilizou recortes dos textos motivadores que compunham a proposta de redação do Enem 2003. Esse comportamento revelou-nos que o estudante tem conhecimento do tema suficiente para não necessitar copiar trechos dos textos que dão suporte à construção da argumentação acerca do que o candidato pretende abordar em sua dissertação, validando, assim, seu conhecimento enciclopédico (Koch e Elias, 2006).

Pelo texto produzido por LEMC, pareceu-nos que ele utiliza um modelo já conhecido para estabelecer comunicação com o interlocutor, uma vez que, conforme aqui mostrado, levou em consideração elementos que fazem parte da composição de um texto, como os termos utilizados para remissão (pronomes, advérbios, conjunções), o modo de organização das ideias, os aspectos do conteúdo, da estrutura e a função do texto.

O texto seguinte foi devolvido pela professora a LEMC em 23/10/14.

Efeitos da Lei Seca

No Brasil, a Lei Seca tem gerado polêmica, visto que não há uma unanimidade pelo pro e tampouco pelos que legislam, fazendo com que o número de pessoas que dirigem embriagadas seja maior.

Esse problema tem crescido cada vez mais, porque algumas pessoas não respeitam as leis de trânsito, gerando vários acidentes, alguns desses acidentes são muito graves lesando as vítimas a morte e as que não morrem ficam com sequelas.

O governo deveria criar uma punição rigorosa para pessoas assim, com a implantação de punições severas muito gente teria consciência de que não poderia dirigir embriagado e teriam noção de que beber no volante não combina e muito menos beber e depois dirigir.

Por isso, a implantação da Lei Seca no Brasil tem sido muito útil, mas o governo tem que criar punições severas para prevenir esses acidentes catastróficos.

Tão pouco
pessoas não respeitam
ter a noção
beber e volante.

Beu argumentado o texto, atinge

a proposta do texto dissertativo argu-
mentativo está dentro do padrão.
Porém em relação a ortografia e concor-
dância poucos desvios.

Ao termos contato com o texto corrigido de LEMC, verificamos, mais uma vez, que a professora fez uso da *correção indicativa* proposta por Serafini (2000), ao sinalizar, na produção textual do estudante, com o código "=" (sinal de igual), palavras que necessitavam ser revistas por apresentarem falha de escrita ou de concordância,

como a docente expressa no comentário, pós-texto (RUIZ, 2001), “[...] *em relação a ortografia e concordância poucos desvios*”.

A palavra aludida acima referente à falha ortográfica é “*tampouco*” (linha três do texto), em que a professora sugeriu a substituição por “tão pouco”. No entanto o uso feito da expressão “tampouco” pelo estudante estava correto, pois, no contexto: “*A lei seca tem gerado polêmica, visto que não há uma unanimidade pelo povo e tampouco pelos que legislam [...]*”, ele pretendia reforçar uma ideia negativa, o que equivale a “também não”. Ademais, em relação à concordância (outro aspecto sinalizado pela docente), foram marcadas a palavra “*respeita*” (linha sete), em que deveria ser usado o “*respeitam*” a fim de concordar com o sujeito “algumas pessoas”, conforme se lê em: “[...] *porque algumas pessoas não respeita as leis de trânsito [...]*” e “*teriam*” (linha dezesseis) em que deveria ser o “*teria*”, no singular, com o objetivo de harmonizar com o sujeito “muita gente”, exposto em: “[...] *muita gente teria consciência de que não poderia dirigir embreagado e teriam noção de que beber no volante não combina [...]*”. Ainda no que se refere ao uso do “=” (sinal de igual), a docente pontuou que o estudante deveria substituir o “*no*”, em: “[...] *beber no volante não combina [...]*” por “bebida e volante”. Aqui, constatamos que não se trata de uma correção em si, mas de uma contribuição da professora, por entender que, talvez, ficasse mais claro e objetivo situar as duas palavras “bebida” e “volante” em um paralelismo sintático (Koch e Elias, 2011).

No que concerne ainda à correção feita pela docente ao texto de LEMC, ela comentou no final da produção textual: “*Bem argumentado o texto, atinge a proposta do texto dissertativo argumentativo está dentro do padrão*”. Percebemos, a partir dessa análise e também da do texto de ESA, que a docente parece basear sua avaliação dos textos dos estudantes em reconhecer se eles, de fato, são dissertativo-argumentativos. Enquanto, no parecer do texto de ESA, a professora sinalizou a presença de proposta de intervenção “*Sugere proposta de intervenção [...]*”, nada foi mencionado em relação a esse aspecto na produção de LEMC, embora este tenha se posicionado, como é possível vermos em: “*O governo deveria criar uma punição rigorosa para pessoas assim, com a implantação de punições severas muita gente teria consciência de que não poderia dirigir embreagado [...]*”. Acreditamos que a docente possivelmente não tenha feito nenhum comentário relacionado à proposta de intervenção no texto de LEMC por ter notado a presença dela.

A aferição feita pela docente referente ao texto de LEMC estar “*bem argumentado*” é procedente, uma vez que, conforme já comentamos, no momento em que analisamos a produção escrita do estudante, há presença de argumentos (a falta de unanimidade do povo e dos que legislam em relação à lei seca leva ao aumento do número de casos de pessoas que dirigem embriagadas; o fato de as pessoas não respeitarem as leis de trânsito gera mais acidentes; a implantação de punições mais severas ajudaria as pessoas a terem consciência de que não podem dirigir embriagadas, entre outros) que são importantes à construção de um raciocínio acerca do tema, bem como à validação do que o aluno defende e conclui.

Corroboramos aqui com os comentários feitos, na ocasião da análise da correção da professora ao texto de ESA, em alusão à metodologia de trabalho por ela adotada quando aludimos à possibilidade de crescimento que os estudantes teriam se fosse adotada pela docente uma correção que não apontasse diretamente o que deveria ser revisto, neste caso, por LEMC, mas desse pistas que conduzissem o aluno a encontrar suas falhas.

O texto a seguir foi reescrito por LEMC em 23/10/14, tendo como parâmetro a correção da docente.

Revisão do Texto

Espelhos da Lei Seca

No Brasil, a Lei Seca tem gerado polêmica, visto que não há uma unanimidade pelo país e tão pouco juristas que legislam, fazendo com que o número de pessoas que dirigem embriagadas seja maior.

Esse problema tem exercido cada vez mais, porque algumas pessoas não respeitam as leis de trânsito, gerando vários acidentes, alguns desses acidentes são muito graves levando as vítimas a morte e os que não morrem ficam com sequelas.

O governo deveria criar uma punição rigorosa para pessoas assim, com a implantação de punições severas, muita gente teria consciência de que não poderia dirigir embriagada e teria noção de que bebida e volante não combinam e muito menos beber e depois dirigir.

Por isso, a implantação da Lei Seca no Brasil tem sido muito útil, mas o governo tem que criar punições severas para prevenir esses acidentes catastróficos.

Em análise à reescrita da produção textual de LEMC, de imediato, constatamos, que, apesar de a docente não ter feito nenhuma referência à pontuação inicial usada pelo aluno em "No Brasil. A lei seca [...]", e que foi comentada por nós, neste capítulo, no momento em que exploramos o texto de E3, o aluno a modificou na versão escrita após a correção da professora, em que lemos: "No Brasil, a lei seca tem gerado [...]". Esse aspecto é significativo, pois, conforme pontua Ruiz (2001), o estudante compreende que pode ressignificar sua produção textual no momento da reescrita.

Ademais, LEMC realizou todas as mudanças pontuadas pela docente e não percebeu a necessidade de fazer a concordância ao trocar “*beber no volante*” por “*bebida e volante*”, ficando o trecho: “[...] *teria noção de que bebida e volante não combina [...]*”.

O que vimos tanto em ESA quanto em LEMC é que nem sempre a segunda versão do texto apresenta modificações. Isso é decorrente do posicionamento assumido pela docente ao optar por um tipo de correção e não por outro. Como outrora explicitado neste capítulo, a leitura que a professora faz do texto do estudante o levará a fazer uma leitura da leitura da docente, conduzindo, assim, sua reescrita do texto.

Mais uma vez, consideramos importante destacar que a escolha da correção (classificatória) feita pela docente não contemplou o desenvolvimento de habilidades dos estudantes, já que essas não os conduziram à reflexão sobre o processo de escrita, os mecanismos necessários à organização das ideias, à clareza e à coesão do texto. Ademais, essa opção não dialoga com uma visão de língua interacional que vê, na relação aluno-professor, espaços múltiplos de aprendizagem.

4.3 O texto de MVSP

O texto seguinte foi produzido em 16/10/14, por MVPS, a partir da proposta de redação do Enem 2013, e foi devolvido pela professora para a refacção, tendo como base as observações feitas.

Lei seca

82

Vim ser criada pelo governo para impedir + acidentes devolvendo alcoolismo no trânsito; 97% afetaram a Vsa do Botafreiros, e de acordo com a Organização Brasileira de medicina no trânsito, 30% dos acidentes são evitáveis com correção e por isso a tendência de crescimento de mortes no trânsito, era necessário uma ação enérgica. E aqui, as gestoras pedem a primeira pessoa desde o momento da nova legislação a aquisição de milhares de cetímetros.

Ao apreciarmos o que seria a produção textual de MVSP, percebemos que ele não tem conhecimento algum a respeito não só da estrutura de um texto dissertativo como também das estratégias utilizadas no momento da elaboração desse e da organização das ideias.

Ao redigir o seu provável texto, MVSP revelou não ter conhecimento da necessidade da clareza das ideias em um texto e também da coesão do que pretende transmitir ao interlocutor. Assim, iniciou sua “produção textual” com o item lexical “uma”, que, por sua vez, apresenta uma imprecisão quanto ao que expõe: “[...] Uma lei criada pelo governo para impedir + acidentes devolvendo alcoolismo no trânsito [...]”. Com este recorte, pareceu-nos que o aluno tem pouco conhecimento acerca da importância da Lei Seca. Ele sinalizou que ela ajuda a impedir mais acidentes, no entanto, logo depois, pontuou que ela “devolve alcoolismo ao trânsito”, o que acabou

sendo incoerente, uma vez que “devolver mais álcool ao trânsito” pode colaborar para o aumento de acidentes e não com a sua diminuição. Além disso, MVSP deixou transparecer que não conhece a Competência 01 dos critérios de correção da redação do Enem, (Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa), já que apresenta um texto “descuidado” e com muitas falhas que se inserem nessa competência, a citar problemas de ortografia, concordância, pontuação, regência.

A cópia do trecho, “[...] 97% *apotaram o uso do bafômetros* [...]” de um dos textos motivadores presentes na proposta de redação do Enem 2013, reforça que MVSP não está atento ao desenvolvimento da dissertação, à sequência do raciocínio necessário à construção da argumentação, algo basilar neste gênero textual. Assim, o estudante escreveu trechos soltos na tentativa de compor um “texto”, o que, por sua vez, não aconteceu.

MVSP, ao não cuidar da continuidade das ideias no texto, acabou por trazer trechos que, por sua vez, tiveram o sentido prejudicado, como em: “[...] 97% *apotaram o uso do bafômetros* [...]”, em que não é desenvolvido um raciocínio a respeito desse na oração posterior que traz “[...] e *De acordo com a associação Brasileira de medicina no tráfego, que 30% dos acidentes são envolvidos com carro* [...]”. Este trecho, assim como o anterior, revelou uma fragmentação de ideias oriundas dos textos motivadores presentes na proposta de redação do Enem 2013.

O estudante deixou claro, com esse comportamento de fazer cópias de trechos dos textos, sem ter o cuidado de estabelecer relações por meio de paráfrases, que desconhece estratégias de construção e desenvolvimento de argumentos, uma vez que apresenta uma “produção textual” totalmente desconexa e quase sem autoria, já que a maioria das ideias do “texto” é proveniente dos textos que embasam a proposta de redação do Enem 2013.

Nas orações seguintes: “[...] e *para estancar a têdência de crescimento de mortes no trânsito, era necessário uma ação enérgica* [...]”, MVSP reforçou o que aqui já foi apresentado a respeito da sua falta de conhecimento sobre estratégias de construção textual, já que simplesmente copia todo o trecho que corresponde ao início do segundo parágrafo do primeiro texto motivador e não estabelece com o trecho copiado nenhuma reflexão

“*E coube ao governo federal o primeiro passo desde a proposta da nova legislação a aquisição de milhares de etilômetros*”. O último período do “texto” reforçou

o que outrora foi pontuado a respeito do comportamento de MVSP, que se limitou a copiar trechos dos textos motivadores, sem, nem ao menos, utilizar-se da paráfrase para construir diálogos com os textos da proposta de redação do Enem 2013.

Diante do exposto, podemos afirmar que o estudante não assumiu uma postura colaborativa no momento em que escreveu os fragmentos dos textos, na perspectiva de evitar problemas no plano da comunicação entre o que escreve e o seu interlocutor. Aqui também destacamos o quanto a ausência de pontuação prejudicou o ritmo da escrita, da compreensão das ideias, enfim, da clareza do que pretendia MVSP aludir em seu “texto”.

O estudante, ao apresentar trechos desconexos, revelou não ter ativado conhecimentos múltiplos tanto no sentido da compreensão da organização do que pretendia trazer como reflexão, no que seria seu texto, quanto na direção de compreender que todo texto organiza-se a partir de determinada estrutura.

O texto a seguir foi devolvido pela professora a MVSP em 23/10/14 a fim de que ele produzisse um novo texto, já que, na primeira tentativa, o estudante limitou-se a copiar trechos dos textos motivadores.

Plu Geia

82

Vim a li criada pela governo para impedir acidentes
diminuindo alcoolismo no trânsito; 97% optaram
a Vsa do Grafômetros, e de acordo com
a Organização Brasileira de medicina no trânsito, 90
30% dos acidentes são evitados com correção
por estarem a tendência de crescimento de morte
no trânsito, era necessário uma ação energética
E aqui a governa levou a primeira passo
desde a a proposta da nova legislação a
aproximação de milhares de quilômetros.

não pedir cópia do texto, é para
você emitir o seu ponto de vista a
partir do texto motivador.

Como MVSP não alcançou os objetivos propostos pela docente na primeira versão do texto, não houve correção na "produção textual" do aluno, já que ele teria de produzir o texto ainda.

O texto que segue foi reescrito por MVSP em 23/10/14.

A Lei seca do Brasil

A maioria dos mortos hoje em dia está acontecendo por conta dos acidentes de trânsito, e esses acidentes são mais ocasionados por conta do grande índice de álcool nos motoristas que provocam esses acidentes.

Diante dessa situação, o governo federal deu uma nova proposta de legislação a aquisição de milhares de aparelhos para medir o álcool, mas para isso se tornar real, todos os estados e municípios devem pagar a sua parte cobrando essa nova legislação.

Mas enquanto ainda não encontramos essa situação devem ser implantadas nas partes de policiamento em rodovias para evitar esse acidente de grande proporção.

Ao analisarmos a escrita da produção textual de MVSP, percebemos que o estudante conseguiu produzir um raciocínio a respeito do perigo que é dirigir sob efeito de álcool, como pode ser observado no trecho “[...] e esses acidentes são mais ocasionados por conta do grande índice de álcool nos motoristas que provocam esses acidentes”. Além disso, ao usar a expressão “hoje em dia”, o aluno parece destacar que há uma mudança de postura em relação à ação das pessoas e o avançar do tempo, já que utiliza um marcador temporal.

Apesar de ter produzido o texto, vimos que MVSP organizou as ideias de maneira superficial e não conseguiu apresentar ao seu leitor uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, mesmo que de maneira sucinta, evidenciando um ponto de vista claro, objetivo. No entanto há propostas de intervenção que dialogam com o tema e sugerem, de fato, uma resolução para o problema, como vemos em: “[...] a aquisição de milhares de aparelhos para medir o álcool” e “[...] devem ser

implantados más postos de policiamento em rodovias para evitar ese acidente de grande proporção”.

Outrossim, vimos ainda que MVSP utilizou elementos coesivos no texto, como “*Diante dessa situação*”, expressão que inicia o segundo parágrafo e estabelece uma relação com o anterior e “*Mas enquanto ainda*”, itens presentes no começo do terceiro e último parágrafo que fixam relação de oposição e temporalidade com o proposto pelas demais partes do texto.

Em comparação com a “versão anterior”, este texto de MVSP apresenta uma compreensão acerca do tema de modo que explicita um olhar do estudante a respeito do assunto em exposição. Consideramos a produção significativa se a analisamos do ponto de vista de que o aluno apenas havia copiado trechos do texto motivador, revelando assim uma mudança de postura por parte do estudante que se mostrou interessado em aprender a escrever.

Diante do exposto e de todo progresso alcançado por MVSP, vimos a importância do trabalho que a docente realizou ao se aproximar do aluno e tentar mostrar para ele que havia condições de ele sim produzir um texto. A partir do cuidado e da atenção da professora, acreditamos que foi possível o estudante sentir-se motivado a produzir e a acreditar que ele tinha alguma capacidade de realizar tal exercício.

Podemos afirmar que com MVSP não aconteceu, necessariamente, uma reescrita, já que ele não havia feito antes um texto com ideias autorais e sim uma cópia, logo, essa foi a sua primeira versão.

Inferimos, a partir do trabalho aqui exposto, que, se a docente mantiver práticas de produção textual escrita centradas em reescritas, os estudantes podem desenvolver habilidades e ampliar o repertório textual. No entanto é importante destacar que, buscando dialogar com uma perspectiva de língua que se constitui a partir da inter-ação com os indivíduos, devem-se contemplar, no momento da correção dos textos dos alunos, outros modos de estabelecer a aprendizagem, que ultrapassem a abordagem de aspectos notacionais da língua.

Escrever é uma atividade que exige do estudante não só determinado conhecimento a respeito da estrutura desse gênero, mas também sobre o modo de construção e organização das ideias, da seleção do repertório em função da defesa de argumentos, dos elementos de coesão, dos itens lexicais. É, na escola, nas

práticas de escrita, que se conhece e se aprende a importância desses aspectos na produção textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, tida como espaço em que múltiplas aprendizagens acontecem, assume papel essencial no desenvolvimento de práticas de escrita, tendo em vista a complexidade desse exercício e sua importância perante a sociedade. Diante disso, desenvolver condições de aproximar os estudantes de atividades que dialoguem com o cotidiano deles e que estejam focadas em habilidades relacionadas à produção textual escrita torna-se uma constante no fazer pedagógico, já que é papel da instituição de ensino criar condições de diálogo com o que é produzido e valorizado socioculturalmente.

Assim, a escola precisa contemplar uma visão de língua que possibilite a interação entre os sujeitos nas mais diversas esferas sociais, pois, na visão de Geraldi (1997, p. 42), “estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar em determinada situação concreta de aprendizagem”. Diante do exposto, a instituição de ensino assume importante papel no sentido de oportunizar aprendizados que ressignifiquem o trabalho com as práticas orais e também escritas de uso da língua.

Para compreendermos como a instituição de ensino organiza e executa práticas de produção textual escrita, percorremos um caminho que se iniciou em uma escola pública no município de Salvador, Bahia, em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental II, turno matutino. Nesse espaço, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa-interpretativista, centrada em um estudo de caso, por entendermos que essa permite um diálogo com o trabalho do professor, propiciando-nos condições de compreender, interpretar e analisar os fenômenos inseridos na sala de aula no momento de realização de práticas de escrita.

O percurso escolhido nos possibilitou acompanhar o trabalho desenvolvido pela docente Marta Luiza junto aos estudantes, com o objetivo principal de compreender como acontece o processo de ensino e de aprendizagem da produção textual escrita nesse ambiente. Ao longo dessa trajetória, tivemos como orientação de pesquisa questões-suporte. A primeira delas a que este estudo objetivou responder *Como a professora introduz um trabalho de produção textual escrita?* demandou o acompanhamento das aulas, anotações de campo e gravações em áudio.

Assim, percebemos que a docente não fez uso, apenas, de uma metodologia para introduzir o trabalho com a produção textual escrita. A cada aula, a professora contemplou gêneros textuais diferenciados a fim de oportunizar aos discentes o contato com propostas de produção que estavam ancoradas em orientações oficiais de modo que eles pudessem compreender a funcionalidade da escrita. Nesse contexto, a docente partia do que afirmam Koch e Elias (2006, p.11), de que “o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação” para fundamentar e ressignificar o fato de a produção textual (quer oral ou escrita) estar na escola.

A explicitação dessa relação possibilitou uma compreensão mais ampla dos textos motivadores lidos e discutidos pela docente, uma vez que ela destacava a necessidade de os estudantes entenderem que “a leitura é, pois, uma atividade altamente complexa de produção de sentidos” (Ibidem). Daí a necessidade de entenderem os textos lidos para, quando eles forem escrever, terem argumentos e ideias a serem desenvolvidos em defesa de um ponto de vista, pensando em um interlocutor, analisando as condições de produção, como, por que e para que se faz um texto.

Segundo Antunes (2003, p. 48), “toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam”. Diante disso, o trabalho com a produção textual escrita, no ambiente escolar, necessita contemplar práticas de letramento que dialoguem com possibilidade de usos sociais efetivos da escrita que, de algum modo, façam sentido para os estudantes, levando-os a compreenderem o caráter interacionista da língua.

Nessa perspectiva, percebemos que o trabalho com texto proposto e desenvolvido pela docente Marta Luiza dialoga com a visão de língua bakhtiniana, já que a interação é o pilar para que ambos se concretizem. Outrossim, observamos ainda que, de um modo geral, a docente contextualizava as produções textuais a serem realizadas, visto que não as solicitava sem antes oferecer aos estudantes leituras de textos-suporte, discussões e condições de produção de sentido. Só não vimos essa situação ficar explícita quando foi trabalhada a “questão discursiva”, tanto assim que nem todos os alunos se sentiram motivados a escrever. Esse contexto serviu-nos de análise no sentido de pensarmos a necessidade de mobilizarmos os

alunos para que eles se envolvam com as atividades propostas em classe, de modo que essas possam lhes oferecer condições de aprendizagem e reflexão sobre os usos sociais da língua.

Quando a professora Marta Luiza explicitou a produção do texto dissertativo-argumentativo e também da carta aberta, vimos que se utilizou de estratégias didáticas que demarcaram a situação comunicativa de cada gênero, bem como os usos sociais deles. O que não ocorreu com a questão discursiva. Inferimos desse contexto que talvez fosse necessário esclarecer como seria o texto que comporia a questão em si para que não houvesse tanta dúvida no momento de escrevê-lo e, além disso, envolvesse os estudantes com essa prática de escrita.

Diante do exposto, vimos que a docente contempla, em sua sala de aula, práticas de letramento, conforme pontua Kleiman (1995, p. 18), que “são determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita, pelos seus objetivos, e mudam à medida que essas condições também mudam”. Assim, do ponto de vista das estratégias de introdução com a produção textual, notamos que a docente procurou estabelecer diálogos com os estudantes a fim de que eles participassem das aulas e emitissem uma opinião acerca dos temas trazidos pelos textos motivadores que serviram de pretexto às discussões oportunizadas pela professora. Essa situação de interação, de alguma forma, prepara os discentes para a escrita, evidenciando certo apoio da oralidade como subsídio ao desenvolvimento do texto escrito.

No que concerne à segunda questão-suporte, *De que maneira os estudantes, a partir da interação com a professora, constroem seus textos?*, percebemos que o trabalho desenvolvido pela docente foi de extrema importância no momento de os alunos realizarem as produções textuais, pois, por meio das leituras dos textos motivadores e das reflexões promovidas pela docente, os discentes podiam analisar o assunto em pauta, levantar hipóteses e fazer análises antes mesmo de iniciarem a escrita em si do gênero solicitado.

Vimos ainda que, apesar de haver um trabalho centrado na leitura e discussão de textos como elementos motivadores à escrita, houve alunos que tiveram dificuldade de entender o que era para ser escrito, além de não saberem como organizar com clareza e coesão as ideias a serem expostas no texto.

A pesquisa revelou-nos que o trabalho de produção textual escrita construído pela professora estava voltado a atender demandas sociais dos estudantes, como

mostrado na primeira aula em que observamos, e vimos uma SD pautada na realização de um texto dissertativo-argumentativo, tendo como parâmetro a proposta de redação do Enem 2013: Efeitos de implantação da lei Seca no Brasil. Além do trabalho desenvolvido com a carta aberta, em que os discentes tiveram de discutir a respeito de um problema na instituição de ensino.

Por meio das cenas expostas, no capítulo três deste estudo, compreendemos a trajetória assumida pela docente com objetivo de criar condições de os alunos desenvolverem senso crítico que os permitisse interagir e expor opiniões em defesa de um ponto de vista sobre o tema em exposição, já que, conforme pontua Antunes (2003, p. 64), a escola “providenciou diferentes contextos de aprendizagem que contemplassem usos efetivos da língua”. O que oportunizou aos estudantes a vivência de situações adversas no que se refere ao contato com práticas de escrita diferenciadas.

Consideramos importante destacar que o trabalho pedagógico desenvolvido pela docente Marta Luiza não se restringia a obedecer ao material didático disponibilizado pelo colégio, no caso, o módulo do Gestar, conforme pontuado neste estudo. Acompanhamos práticas de produção textual escrita que ampliavam discussões, de acordo com aula descrita no capítulo três, em que a professora propôs que os estudantes conhecessem o movimento Tropicalista e, a partir dele, compreendessem a importância de uma reivindicação. A partir disso, puderam escrever a carta aberta com uma visão ampla do real significado e importância daquele gênero textual e o porquê dele ser trabalhado na escola.

Esse acontecimento e os demais que presenciamos nos serviram de reflexão para (re)pensarmos os objetivos deste estudo ter acontecido, bem como ressignificarmos a prática de produção textual escrita. Assim, conhecemos o trabalho realizado pela docente e, partindo deste, podemos ampliar nossa visão acerca de como realizar Sequências Didáticas, transitando por perspectivas diversas.

Diante do exposto, afirmamos que nossos objetivos de pesquisa foram contemplados, pois não só conhecemos como a professora trabalha a produção textual escrita na escola pública, como compreendemos as relações existentes entre o planejamento e o desenvolvimento das aulas. Além disso, ainda presenciamos a maneira como a docente interage com os estudantes em momentos de produção textual escrita, o que foi bastante significativo para este estudo.

Ter vivenciado todo o percurso que aqui foi apresentado serviu para que eu (re)pensasse a minha prática pedagógica e todas as angústias que vivi antes de iniciar o mestrado, quando, em 2009, deparei-me com a sensação de “incapacidade” diante de uma turma de sétimo ano no momento em que solicitei que os estudantes escrevessem uma crônica e, após ser questionada por eles acerca de como era mesmo uma crônica, me senti impotente diante de explicações que não contemplavam as angústias dos discentes. Então, ali rascunhei algumas possibilidades de investigação que me levaram a este estudo.

Posteriormente, durante o mestrado, (re)vivi sensações de angústia e medo diante do desconhecido. Não sabia como desenvolveria a pesquisa, tinha muitas dúvidas a respeito da coleta de dados, não compreendia o que faria depois de ter concluído a observação no colégio, enfim, eram diversas as inquietações. Aos poucos, fui conhecendo as etapas do processo de coleta das informações, bem como entendendo a maneira de organizá-las. Mas a fase mais desafiante foi, sem dúvida, a escrita.

Beltrão (2007) metaforiza a escrita a um trabalho pesado. Foi assim que senti: escrever é arrancar pedras de um caminho a ser percorrido. Não sabemos qual nem aonde ele nos levará, mas precisamos percorrê-lo. Diante desse enorme desafio, comecei a redigir algumas ideias preliminares acerca de como poderia ser o corpus da dissertação. Muitas foram as linhas e as páginas (des)feitas até que eu encontrasse um modo de retirar as pedras sem que sofresse tanto. A experiência é inestimável e as aprendizagens múltiplas.

Após passar por diferentes etapas ao longo do mestrado, consigo colocar-me no lugar dos meus alunos que necessitam escrever e, muitas vezes, veem-se sozinhos, perdidos, sem saber por onde começar, o que escrever, para quem, como vi durante o período de observação e também de escrita.

Aprender a aprender e aprender para ensinar... esse é um dos desafios que o mestrado me possibilitou vivenciar, dentre tantos outros.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009a.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Hucitec, 2009b.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BAZERMAN, Charles. Pagando o aluguel: particularidades e inovação no processo de produção da linguagem. In.: **Letramentos**. VÓVIO, Claudia et al (Orgs.) Campinas: São Paulo, Mercado de Letras, 2010, p. 163-175.

BELTRÃO, Lícia Maria Freire. **O Ensino da Redação na Escola de 1º Grau: uma análise diagnóstica**. 1986. 290f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____. **Produção de textos na escola**. In.: MUNIZ, Dinéia Maria Sobral; SOUZA, Emília Helena Portella Monteiro; Beltrão, Lícia Maria Freire Beltrão (Orgs.). Entre Textos, Língua e Ensino. Salvador: Edufba, 2007, p. 101-142.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Primeiro e segundo ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAJAL, Irene Baleroni. **A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos?** In.: Cenas de sala de aula. COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. (Orgs.) Campinas, Sp: Mercado de Letras, 2001, p. 125-159.

DA ESCOLA PARA A VIDA: A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO ESCOLAR.

Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11456> Acesso em: 03.08.16.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In.: DIONÍSIO, Angela Paiva et al. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p.19-38.

DU BOIS, Jonh W. et al. **Outline of Discourse Transcription**. In.: EDWARDS, J. W.; LAMPERT, M. D.. Talking Data: Transcription and Coding in Discourse Research. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates, 1993, p. 45-89.

ESTUDO DE CASO. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf> Acesso em: 03.10.15.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística Textual: introdução**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GÊNEROS TEXTUAIS. Disponível em:

http://www.uems.br/site/nehms/arquivos/53_2014-04-04_12-17-14.pdf. Acesso em: 26.12.15.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Ática, 1984.

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Da redação à produção de textos**. In.: Aprender e ensinar com textos. CHIAPPINI, Ligia; GERALDI, João Wanderley (Coord.). Vol. I. São Paulo: Cortez, 2004, p. 17-24.

GESTAR. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/gestar-ii-> Acesso em: 20.01.16.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KLEIMAN, Angela B.. **Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa**. In.: KLEIMAN, Angela B. (Org.). A formação do professor. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 13-35.

_____. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

_____. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. KLEIMAN, Angela (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Ler e escrever: as estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Ler e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MANTENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. 7. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. In.: *Gêneros: teorias, métodos e debates*. MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.) São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.

_____. **O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista**. In.: *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. ROJO, Roxane (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 121-171.

RUIZ, Eliana. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SANDAÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, Carmi Ferraz. **Leitura: modelos e perspectivas teóricas**. In.: XAVIER, Antônio Carlos (Org.). *O texto na escola: produção, leitura e avaliação*. Recife: Ed. do Autor, 2007, p. 51-60.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como Escrever Textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Matos. Adapt. Ana Maria Marcondes Garcia. 10 ed. São Paulo: Globo, 2000.

SOARES, M. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001, p. 49-73.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOUZA, Luiz Marques de; CARVALHO, Sérgio Waldeck de. **Compreensão e produção de textos**. 8ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula**. 17ª ed. São Paulo: Libertad, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Tradução de Ana Thorell; revisão técnica Cláudio Damacena. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YUNES, Eliana. **Leitura, a complexidade do simples**: do mundo à letra e de volta ao mundo. In.: YUNES, Eliana (Org.). **Pensar a Leitura: Complexidade**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

XAVIER, Antônio Carlos (Org.). **O texto na escola**: produção, leitura e avaliação. Recife: Ed. do Autor, 2007, p. 09-20.

ANEXOS

Anexo A

Aulas realizadas pela docente Marta Luiza durante o período de pesquisa em que estivemos presentes na classe do nono ano B do Ensino Fundamental, período compreendido entre 16 de outubro e 12 de dezembro de 2014.

Primeira Aula: 16/10/14 ⁷	Produção de leitura e produção de texto escrito a partir da proposta da prova de Redação do Enem 2013: “Efeitos da Implantação da Lei Seca no Brasil”.
Segunda Aula: 17/10/14	Ida da docente ao médico.
Terceira Aula: 23/10/14	Reescrita do texto a partir do tema do Enem 2013: “Efeitos da Implantação da Lei Seca no Brasil”.
Quarta Aula: 24/10/14	Produção de leitura de textos presentes no módulo do Gestar, p. 25-29 e produção escrita de texto da proposta presente na p. 30 do módulo.
Quinta Aula: 30/10/14	Reunião com professores, pais e familiares.
Sexta Aula: 31/10/14	A chuva forte impossibilitou a realização das aulas, pois o colégio estava alagado.
Sétima Aula: 06/11/14	Avaliação complementar do Gestar.

⁷ As aulas em destaque foram as selecionadas para análise.

Oitava Aula: 07/11/14	Produção de leitura a partir do texto: “Tropicalismo: a canção popular brasileira”.
Nona Aula: 13/11/14	Realização do Conselho de Classe.
Décima Aula: 14/11/14	Retomada das ideias do texto “Tropicalismo: a canção popular brasileira” e realização de um debate acerca do tema a partir dos pontos mais marcantes do movimento. Audição da música: “Domingo no Parque”, de Gilberto Gil.
Décima Primeira Aula: 20/11/14	Conversa sobre o Dia da Consciência Negra, a partir de tirinhas da Turma do Xaxado, do cartunista Antonio Cedraz.
Décima Segunda Aula: 21/11/14	Produção de texto escrito: Carta Aberta (ANEXO).
Décima Terceira Aula: 27/11/14	Reescrita da Carta Aberta.
Décima Quarta Aula: 28/11/14	Produção de leitura dos textos presentes no módulo do Gestar, p. 69-73. Atividade das questões referentes aos textos, em dupla.
Décima Quinta Aula: 04/12/14	Revisão para a realização do simulado do Gestar.

Décima Sexta Aula: 05/12/14	Avaliação complementar do Gestar.
Décima Sétima Aula: 11/12/14	Trabalho com tipologias textuais: narração, descrição, dissertação, predição e injunção via explicação oral com exemplos no quadro.
Décima Oitava Aula: 12/12/14	Retomada das tipologias via explicação oral.

Anexo B

Instituição: Colégio Estadual Ruy Barbosa

Modalidade de Ensino: Ensino Fundamental II – 9º Ano A, B, C

Professora: Maria Rita de Cássia Rodrigues

Disciplina: Língua Portuguesa

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

I. **Nome da Atividade:** “Como produzir um texto dissertativo-argumentativo sobre os ‘Efeitos da implantação da lei Seca no Brasil’”.

II. **Atividades:** Leitura da proposta de redação e produção escrita do texto dissertativo-argumentativa.

III. **Período:** Quatro aulas.

IV. **Objetivos:**

Os alunos devem, ao fim dessa sequência didática, ser capazes de:

1. Identificar os elementos que compõem um texto dissertativo-argumentativo;
2. Escrever a tipologia supracitada utilizando elementos apropriados e convincentes;
3. Apresentar proposta de intervenção observando as competências cobradas pelo Enem:

Competência 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos e opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Competência 4: Demonstrar conhecimentos dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Competência 5: Elaborar a proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

V. Competências:

1. Revelar conhecimento acerca do gênero textual em estudo;
2. Organizar as ideias antes de escrever o texto;
3. Escrever o texto atentando para o tema e a tipologia solicitados;
4. Produzir proposta de intervenção que atenda ao tema.

VI. Habilidades:

1. Escrever com clareza e coerência, atentando para as regras gramaticais;
2. Identificar informações apresentadas nos textos motivadores que podem ser utilizadas em defesa de um ponto de vista acerca do tema;
3. Articular o ponto de vista com as informações adquiridas ao longo da vida acerca do tema;
4. Estabelecer relações entre os elementos coesivos;
5. Sugerir uma solução (proposta de intervenção).

VII. Metodologia:

1. Mobilização dos conhecimentos prévios, através de perguntas orais, acerca do tema: “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”;
2. Leitura minuciosa da proposta de redação, bem como dos textos motivadores;
3. Discussão sobre o tema;
4. Produção de texto escrito.

VIII. Atividades Práticas:

1. Ativação dos conhecimentos prévios sobre o tema: “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil” a partir dos questionamentos:
 - “Quantos textos vocês veem na proposta”? “São todos iguais”?
 - “O que vocês acham da Lei Seca”? “Ela é realmente necessária”?
 - “Vocês acham que os números do infográfico colaboraram para a efetivação da lei”?

IX. Produção escrita de texto dissertativo-argumentativo:

Sequência de ideias:

- a) Elementos (Estrutura do texto):

- Introdução;
- Desenvolvimento;
- Conclusão.

A organização do texto deve ser em parágrafos.

b) Hora de escrever:

Os estudantes devem escrever o texto observando o tema e o que foi trabalho e discutido em sala de aula.

c) Hora de reescrever:

A reescrita do texto acontecerá após conversa em sala e a apresentação dos problemas apresentados nos textos.



PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Qual o objetivo da “Lei Seca ao volante”?

De acordo com a Associação Brasileira de Medicina de Tráfego (Abramet), a utilização de bebidas alcoólicas é responsável por 30% dos acidentes de trânsito. E metade das mortes, segundo o Ministério da Saúde, está relacionada ao uso do álcool por motoristas. Diante deste cenário preocupante, a Lei 11.705/2008 surgiu com uma enorme missão: alertar a sociedade para os perigos do álcool associado à direção.

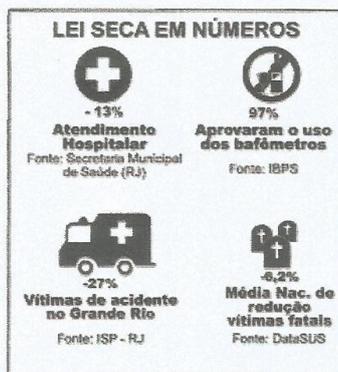
Para estancar a tendência de crescimento de mortes no trânsito, era necessária uma ação enérgica. E coube ao Governo Federal o primeiro passo, desde a proposta da nova legislação à aquisição de milhares de etilômetros. Mas para que todos ganhem, é indispensável a participação de estados, municípios e sociedade em geral. Porque para atingir o bem comum, o desafio deve ser de todos.

Disponível em: www.dpf.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013.

www.infoenem.com.br



Disponível em: www.brazil.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013.



Disponível em: www.operacoleiseca.rj.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013 (adaptado).

Repulsão magnética a beber e dirigir

A lei da física que comprova que dois polos opostos se atraem em um campo magnético é um dos conceitos mais populares desse ramo do conhecimento. Tulpas de chope e bolachas de papelão não servem, em condições normais, como objetos de experimento para confirmar essa proposta. A ideia de uma agência de comunicação em Belo Horizonte foi bem simples. Ímãs foram inseridos em bolachas utilizadas para descansar os copos, de forma imperceptível para o consumidor. Em cada lado, há uma opção para o cliente: *dirigir* ou *chamar um táxi* depois de beber. Ao mesmo tempo, tulpas de chope também receberam pequenos pedaços de metal mascarados com uma pequena rodela de papel na base do copo. Durante um fim de semana, todas as bebidas servidas passaram a pregar uma peça no cliente. Ao tentar descansar seu copo com a opção *dirigir* virada para cima, os ímãs apresentavam a mesma polaridade e, portanto, causando repulsão, fazendo com que o descanso fugisse do copo; se estivesse virada mostrando o lado com o desenho de um táxi, ela rapidamente grudava na base do copo. A ideia surgiu da necessidade de passar a mensagem de uma forma leve e no exato momento do consumo.

Disponível em: www.operacoleiseca.rj.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada “insuficiente”;
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo;
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos;
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.

Anexo E

Instituição: Colégio Estadual Ruy Barbosa

Modalidade de Ensino: Ensino Fundamental II – 9º Ano A, B, C

Professora: Maria Rita de Cássia Rodrigues

Disciplina: Língua Portuguesa

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

I. **Nome da Atividade:** Conhecendo o movimento Tropicalista.

II. **Atividades:** Leitura do texto “Tropicalismo – a canção popular transformada e fortalecida”, debate em grupos, audição da música “Domingo no Parque” e escrita de uma carta aberta.

III. **Período:** Quatro aulas.

IV. **Objetivos:**

Os alunos devem, ao fim dessa sequência didática, ser capazes de:

1. Reconhecer a importância do movimento tropicalista como meio de inovação artística e mobilização social;
2. Identificar de que maneira o movimento repercutiu para que ocorresse uma mudança social;
3. Ler a letra da música “Domingo no Parque”, de Gilberto Gil, e ouvi-la, contextualizando com o Movimento Tropicalista;
4. Reconhecer as diferentes linguagens usadas nos contextos sociais do Tropicalismo;
5. Usar argumentos pertinentes ao tema em discussão.

V. **Competências:**

1. Confrontar opiniões de maneira crítica, clara e objetiva sobre as diferentes linguagens e suas manifestações a partir da leitura do texto e audição da música;
2. Revelar domínio ativo do discurso nas diversas situações interativas, sobretudo no uso da linguagem, de modo a possibilitar sua interação efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.

VI. Habilidades:

1. Posicionar-se de forma crítica diante dos textos que refletem situações do cotidiano, de modo a reconhecer a pertinência dos argumentos utilizados, posições ideológicas subjacentes e possíveis conteúdos discriminatórios neles veiculados;
2. Reconhecer que o domínio dos usos sociais da linguagem oral e escrita pode possibilitar a participação política e cidadã, e também transformar as condições dessa participação, conferindo-lhe melhor qualidade.

VII. Metodologia:

1. Leitura do texto “Tropicalismo – a canção popular transformada e fortalecida”;
2. Debate em grupos acerca das perguntas: “Qual a contribuição dos tropicalistas para a música brasileira”? “Que mudanças aconteceram na música a partir desse movimento”?
3. Audição da música “Domingo no Parque” e conversa a respeito de trechos da música;
4. Escrita de uma carta aberta.

VIII. Atividades Práticas:

1. Ativação dos conhecimentos prévios sobre o tema: “Tropicalismo” a partir dos questionamentos:
 - “Vocês já ouviram falar no Tropicalismo?”
 - “Qual a importância dele para a música brasileira?”
 - “A qual contexto social esse movimento está relacionado?”
 - “Que transformações sociais esse movimento provocou?”
 - “Em que governo, esse movimento foi iniciado?”
 - “Como surgiu o Tropicalismo”?
 - “Qual a relação desse movimento com o tema: ‘Pluralidade Cultural’”?

IX. Debate:

1. Após a leitura do texto “Tropicalismo – a canção popular transformada e fortalecida” e os questionamentos, a professora organizará os alunos em grupos menores e fará duas perguntas: “Qual a contribuição dos tropicalistas para a música brasileira”? “Que

mudanças aconteceram na música a partir desse movimento”?, a fim de que eles busquem respondê-las para darem início ao debate. A professora lançará uma pergunta por vez e dará um tempo para os grupos debaterem entre si e elaborarem a resposta. Cada equipe deve elaborar três argumentos pertinentes e relevantes ao assunto.

2. Após o tempo estipulado, a professora fará a pergunta e ouvirá dos grupos os argumentos selecionados. Inicia-se o debate. Lança-se o segundo questionamento e marca-se o tempo de discussão e explanação.

X. Audição da música “Domingo no Parque”, de Gilberto Gil:

1. A professora comentará com os alunos que ouvirão uma música muito importante desse movimento e entregará uma cópia do texto musicado a cada um.

Domingo no Parque

Gilberto Gil

O rei da brincadeira

Ê, José!

O rei da confusão

Ê, João!

Um trabalhava na feira

Ê, José!

Outro na construção

Ê, João!...

A semana passada

No fim da semana

João resolveu não brigar

No domingo de tarde

Saiu apressado

E não foi prá Ribeira jogar

Capoeira!

Não foi prá lá

Pra Ribeira, foi namorar...

O José como sempre
No fim da semana
Guardou a barraca e sumiu
Foi fazer no domingo
Um passeio no parque
Lá perto da Boca do Rio...

Foi no parque
Que ele avistou
Juliana
Foi que ele viu
Foi que ele viu Juliana na roda com João
Uma rosa e um sorvete na mão
Juliana seu sonho, uma ilusão
Juliana e o amigo João...

O espinho da rosa feriu Zé
(Feriu Zé!) (Feriu Zé!)
E o sorvete gelou seu coração
O sorvete e a rosa
Ô, José!
A rosa e o sorvete
Ô, José!
Foi dançando no peito
Ô, José!
Do José brincalhão
Ô, José!...

O sorvete e a rosa
Ô, José!
A rosa e o sorvete

Ô, José!
Oi girando na mente
Ô, José!
Do José brincalhão
Ô, José!...

Juliana girando
Oi girando!
Oi, na roda gigante
Oi, girando!
Oi, na roda gigante
Oi, girando!
O amigo João (João)...

O sorvete é morango
É vermelho!
Oi, girando e a rosa
É vermelha!
Oi girando, girando
É vermelha!
Oi, girando, girando...

Olha a faca! (Olha a faca!)
Olha o sangue na mão
Ê, José!
Juliana no chão
Ê, José!
Outro corpo caído
Ê, José!
Seu amigo João
Ê, José!...

Amanhã não tem feira

Ê, José!

Não tem mais construção

Ê, João!

Não tem mais brincadeira

Ê, José!

Não tem mais confusão

Ê, João!...

Êh! Êh! Êh Êh Êh Êh!

Êh! Êh! Êh Êh Êh Êh!...

(<https://www.lettras.mus.br/gilberto-gil/46201/>)

2. Realizarão a leitura do texto antes de ouvirem a música.

3. Finalizada a audição, a professora questionará a respeito de:

- “Para vocês, José e João seriam quem?”

- “Disputar uma mulher como os amigos disputaram, vale mesmo a pena?”

XI. **Produção textual escrita:**

a) Aula sobre carta aberta:

A **Carta Aberta** integra os gêneros textuais norteados pelo **caráter argumentativo, cuja principal característica é permitir que o emissor exponha em público suas opiniões ou reivindicações acerca de um determinado assunto.**

Tal gênero, por sua vez, difere-se da carta pessoal, a qual trata de assuntos que dizem respeito somente aos interlocutores nela envolvidos, ao passo que a carta aberta faz referência a assuntos cujo interesse é coletivo, normalmente se referindo a um problema de consenso geral.

Dessa forma, a carta aberta pode ser utilizada como forma de protesto contra esse problema, como alerta, e até mesmo como meio de conscientização da população ou de alguém com certa influência, como, por exemplo, um representante

de uma entidade ou do governo, acerca da problemática em questão. É possível afirmar que a carta aberta, além da característica argumentativa, possui traços persuasivos, uma vez que a intenção de quem a redige é a de convencer o interlocutor acerca de suas ideias.

Quanto aos aspectos estruturais, o gênero em pauta compõe-se dos seguintes elementos:

- * Título – no qual se evidencia o destinatário;
- * Introdução – parte em que se situa o problema a ser resolvido;
- * Desenvolvimento – Diz respeito à análise do problema, no qual há a apresentação dos argumentos, fundamentando, portanto, o ponto de vista do (s) emissor (es).
- * Conclusão – elemento em que geralmente se solicita uma resolução para o assunto em pauta.

b) Hora de Escrever:

A professora organizará os alunos em grupos e solicitará que eles escolham um tema relacionado ao Colégio Estadual Ruy Barbosa para escrever uma carta aberta:

1. Planejamento do texto:

* Escolha do tema:

- I. Merenda escolar;
- II. A aprendizagem dos alunos;
- III. Os horários de entrada e saída;
- IV. A relação aluno x professor;
- V. A relação aluno x funcionários;
- VI. A relação aluno x aluno;
- VII. Os pais na escola.

2. Hora da escrita:

* Objetivos:

- I. Apresentar um problema acerca do tema;
- II. Esclarecer o ponto de vista sobre o problema;
- III. Elencar os argumentos utilizados em defesa do ponto de vista;
- IV. Incluir uma solução (proposta de intervenção);

- V. Revisar coletivamente os desvios recorrentes em muitos textos;
- VI. Reescrever o texto;
- VII. Publicar os melhores textos no mural do colégio e na página do Facebook da unidade escolar.

A carta aberta a seguir será lida coletivamente para que os alunos tenham um parâmetro de como eles podem construir a deles.

CARTA ABERTA DE ARTISTAS BRASILEIROS SOBRE A DEVASTAÇÃO DA AMAZÔNIA

Acabamos de comemorar o menor desmatamento da Floresta Amazônica dos últimos três anos: 17 mil quilômetros quadrados. É quase a metade da Holanda. Da área total já desmatamos 16%, o equivalente a duas vezes a Alemanha e três estados de São Paulo. Não há motivo para comemorações. A Amazônia não é o pulmão do mundo, mas presta serviços ambientais importantíssimos ao Brasil e ao Planeta. Essa vastidão verde que se estende por mais de cinco milhões de quilômetros quadrados é um lençol térmico engendrado pela natureza para que os raios solares não atinjam o solo, propiciando a vida da mais exuberante floresta da terra e auxiliando na regulação da temperatura do Planeta.

Depois de tombada na sua pujança, estuprada por madeireiros sem escrúpulos, ateam fogo às suas vestes de esmeralda abrindo passagem aos forasteiros que a humilham ao semear capim e soja nas cinzas de castanheiras centenárias. Apesar do extraordinário esforço de implantarmos unidades de conservação como alternativas de desenvolvimento sustentável, a devastação continua. Mesmo depois do sangue de Chico Mendes ter selado o pacto de harmonia homem/natureza, entre seringueiros e indígenas, mesmo depois da aliança dos povos da floresta “pelo direito de manter nossas florestas em pé, porque delas dependemos para viver”, mesmo depois de inúmeras sagas cheias de heroísmo, morte e paixão pela Amazônia, a devastação continua.

Como no passado, enxergamos a Floresta como um obstáculo ao progresso, como área a ser vencida e conquistada. Um imenso estoque de terras a se tornarem pastos pouco produtivos, campos de soja e espécies vegetais para combustíveis

alternativos ou então uma fonte inesgotável de madeira, peixe, ouro, minerais e energia elétrica. Continuamos um povo irresponsável. O desmatamento e o incêndio são o símbolo da nossa incapacidade de compreender a delicadeza e a instabilidade do ecossistema amazônico e como tratá-lo.

Um país que tem 165.000 km² de área desflorestada, abandonada ou semiabandonada, pode dobrar a sua produção de grãos sem a necessidade de derrubar uma única árvore. É urgente que nos tornemos responsáveis pelo gerenciamento do que resta dos nossos valiosos recursos naturais.

Portanto, a nosso ver, como único procedimento cabível para desacelerar os efeitos quase irreversíveis da devastação, segundo o que determina o § 4º, do Artigo 225 da Constituição Federal, onde se lê:

"A Floresta Amazônica é patrimônio nacional, e sua utilização far-se-á, na forma da lei, dentro de condições que assegurem a preservação do meio ambiente, inclusive quanto ao uso dos recursos naturais"

Assim, deve-se implementar em níveis Federal, Estadual e Municipal A INTERRUPÇÃO IMEDIATA DO DESMATAMENTO DA FLORESTA AMAZÔNICA. JÁ!

É hora de enxergarmos nossas árvores como monumentos de nossa cultura e história.

SOMOS UM POVO DA FLORESTA!

Disponível em: <http://www.amazoniaparasempre.com.br/>

Instituição: Colégio Estadual Ruy Barbosa

Modalidade de Ensino: Ensino Fundamental II – 9º Ano A, B, C

Professora: Maria Rita de Cássia Rodrigues

Disciplina: Língua Portuguesa

Alunos (as):

Agora é a sua vez!

Escreva uma **carta aberta** à comunidade escolar a respeito de um dos temas abaixo:

- I. Merenda escolar;
- II. A aprendizagem dos alunos;
- III. Os horários de entrada e saída;
- IV. A relação aluno x professor;
- V. A relação aluno x funcionários;
- VI. A relação aluno x aluno;
- VII. Os pais na escola.

RASCUNHO DO TEXTO

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.

14.
15.
16.
17.
18.
19.
20.
21.
22.
23.
24.
25.
26.
27.
28.
29.
30.

VERSÃO DEFINITIVA DO TEXTO

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.
17.
18.
19.
20.
21.
22.
23.
24.
25.
26.
27.
28.
29.
30.



TROPICALISMO

A canção popular
transformada e fortalecida

O tropicalismo, atividade artística e cultural que marcou o final dos anos 1960, inovou a música brasileira. Esse movimento trouxe ao cenário artístico do país um procedimento experimental de vanguarda em que se aliavam o imperativo de modernidade e a necessidade de responder de maneira renovada aos problemas ligados à participação dos artistas nas questões políticas da época. Os tropicalistas lançaram os acordes iniciais de uma transformação da música brasileira que continua a repercutir nos dias atuais.

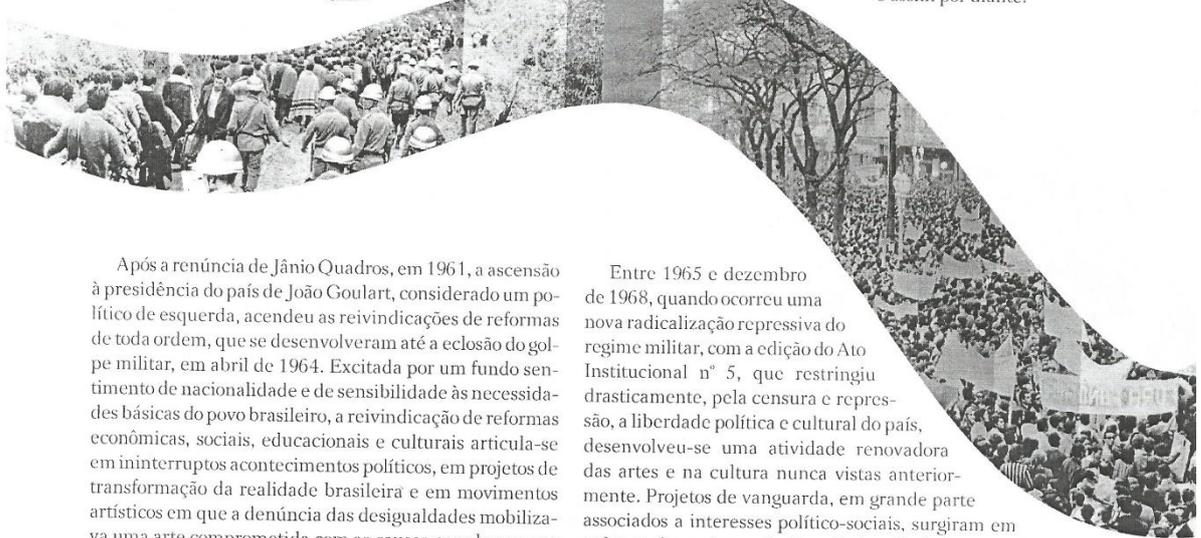
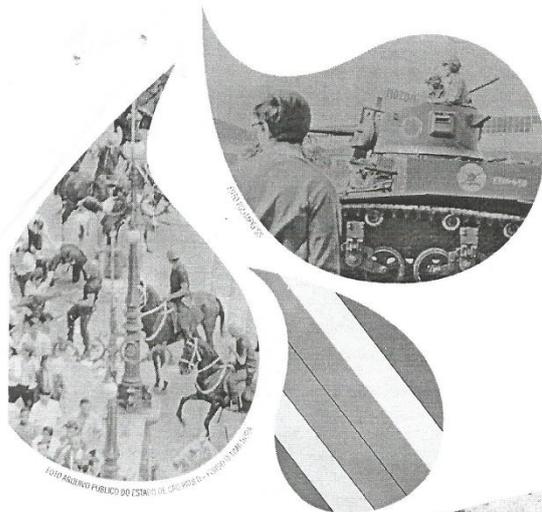
CELSO FAVARETTO

*Faculdade de Educação
e Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas,
Universidade de São Paulo*

Se os anos 1960 foram tão significativos na cultura brasileira, e são hoje alvo de tanto interesse, é porque neles se promoveram transformações profundas nas artes, na produção cultural, na política e nos comportamentos. Evidentemente, o tropicalismo não foi o único acontecimento dessa época, mas foi o mais instigante e crítico. O momento tropicalista da cultura brasileira, em 1967 e 1968, significou uma radicalização do formidável florescimento artístico-cultural em curso desde a década anterior, em consonância com os rumos políticos e socioeconômicos do desenvolvimentismo do governo de Juscelino Kubitschek. Respondeu à altura aos imperativos de modernização do país, aos sinais de internacionalização da cultura e às injunções políticas que resultaram da repressão cultural e política do regime militar implantado pelo golpe de 1964.

As transformações sociais e culturais do país tiveram início logo nos primeiros anos da década de 1960. O mundo idílico gerado pelo otimismo dos anos 1950 começava a se quebrar. A miséria, o analfabetismo, a exclusão social e a dominação imperialista saltavam à cena abruptamente, compondo a imagem de um país 'subdesenvolvido', injusto, culturalmente atrasado.

>>>



A tentativa era a de criar um tipo de expressão artística apta a transmitir informações e recados políticos e capaz de mobilizar as camadas pobres e a classe média para a participação social. Nessa cena, o jovem, em especial o estudante universitário, tornou-se participante, sensível às palavras de ordem das organizações estudantis e sindicais. Sua atitude era de impaciência: não mais marchar para o futuro, seguindo as promessas do país 'em desenvolvimento', mas comprometer-se, fundindo seu destino ao destino do país. O golpe de 1964 significou um balde de água fria, que cortou a evolução dessas ações entusiasmadas com a redenção do país, ou seja, com a eliminação da miséria e do analfabetismo, a libertação da tutela política e econômica estrangeira (em especial a norte-americana), a defesa da cultura nacional e assim por diante.

Após a renúncia de Jânio Quadros, em 1961, a ascensão à presidência do país de João Goulart, considerado um político de esquerda, acendeu as reivindicações de reformas de toda ordem, que se desenvolveram até a eclosão do golpe militar, em abril de 1964. Excitada por um fundo sentimento de nacionalidade e de sensibilidade às necessidades básicas do povo brasileiro, a reivindicação de reformas econômicas, sociais, educacionais e culturais articula-se em ininterruptos acontecimentos políticos, em projetos de transformação da realidade brasileira e em movimentos artísticos em que a denúncia das desigualdades mobilizava uma arte comprometida com as causas populares, mas da qual não estava ausente a experimentação.

Cultura e política A mobilização social tinha na juventude uma força de referência, principalmente como realizadora dos projetos de cultura popular, alfabetização e conscientização das camadas populares. Em 1962, a União Nacional dos Estudantes (UNE) criou o Centro Popular de Cultura (CPC), que atuaria em vários lugares do país com um projeto claro de intervenção política com sentido popular. Esse projeto considerava as manifestações artísticas – cinema, teatro, música, literatura – de grande utilidade para a sua realização. Empregando uma linguagem emotiva, de denúncia e exortação à ação revolucionária, as produções do CPC geraram também a imagem de uma juventude comprometida com as questões políticas e sociais, por meio de um tipo de experimentação artística baseada em procedimentos de vanguarda misturados com procedimentos da tradição popular brasileira.

Entre 1965 e dezembro de 1968, quando ocorreu uma nova radicalização repressiva do regime militar, com a edição do Ato Institucional nº 5, que restringiu drasticamente, pela censura e repressão, a liberdade política e cultural do país, desenvolveu-se uma atividade renovadora das artes e na cultura nunca vistas anteriormente. Projetos de vanguarda, em grande parte associados a interesses político-sociais, surgiram em todas as áreas da produção artística. Definiram-se duas direções prioritárias: uma arte de protesto, em que as inovações submetiam-se antes de tudo às necessidades de conscientização e de mobilização do público (diante das exigências de resistência aos cálculos do regime militar), e uma arte de vanguarda, em que o imperativo de renovação das formas, linguagens, processos e comportamentos eram considerados prioritários, servindo não apenas à revitalização das artes e da cultura, mas também à crítica e à participação político-sociais.

Entre as modalidades artísticas surgidas naquele momento, a música de protesto e denúncia (e também de esperança no "dia que virá", utopia persistente em grande parte das músicas de protesto) sobressai. A música passou a ser o canal mais adequado para a veiculação de projetos políticos, exatamente porque a canção popular sempre foi no Brasil a modalidade artística com maior penetração pública, em todas as camadas da população. Geralmente líricas, misturando informações da bossa nova a ritmos po-

pulares, a música de protesto já é significativa antes mesmo de 1964. O golpe só fez crescer sua importância, pois foi com ela que, em grande parte, foi feita a resposta e a reação ao regime militar, à censura e à repressão.

A partir de 1965, as emissoras de televisão, que ampliavam rapidamente seu alcance e seu público, organizaram os festivais de música popular, onde a canção de protesto tinha lugar, ainda que contraditório e problemático. Nesse mesmo ano ocorreu a inauguração da TV Globo, que se tornaria elemento importante no desenvolvimento da indústria cultural, favorecendo a evidência dos espetáculos musicais.

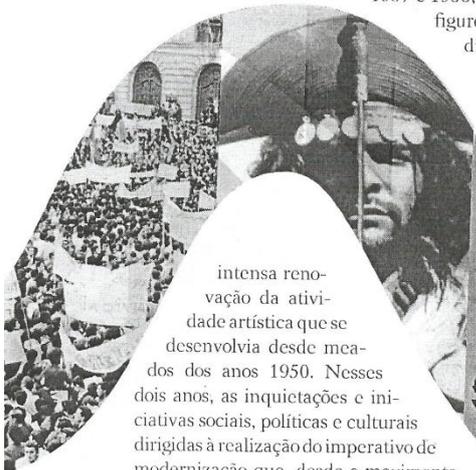
Explosão criativa O tropicalismo surgiu da junção desses vários fatores de ordem artística, cultural e política, que se manifestavam na música popular, no teatro, no cinema, nas artes plásticas e na literatura. O momento de máxima intensidade e de ruptura ocorreu em 1967 e 1968, quando se configurou uma extraordinária explosão criativa, que radicalizou em termos críticos a

intensa renovação da atividade artística que se desenvolvia desde meados dos anos 1950. Nesses dois anos, as inquietações e iniciativas sociais, políticas e culturais dirigidas à realização do imperativo de modernização que, desde o movimento modernista de 1922, determinava o esforço de inovação da arte, da cultura e da reflexão no Brasil, são levados a seu limite expressivo.

O ano de 1967 foi particularmente notável: confluíram ao mesmo tempo o tropicalismo, desencadeado com as músicas *Alegria, alegria*, de Caetano Veloso, e *Domingo no parque*, de Gilberto Gil, apresentadas no 3º Festival de Música Popular Brasileira da TV Record; o lançamento do filme *Terra em transe*, de Glauber Rocha; a montagem de *O rei da vela*, peça de Oswald de Andrade, pelo Teatro Oficina de São Paulo; o aparecimento do projeto ambiental *Tropicália*, de Hélio Oiticica, na exposição Nova Objetividade Brasileira, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro; e o lançamento de *Pan-América*, livro de José Agrippino de Paula. Essas produções foram arroladas sob o nome emblemático 'tropicália' e comporiam, por obra da crítica jornalística, um "movimento tropicalista". Apesar de suas diferenças, havia algo de comum entre elas: arte de ruptura, de inovação das linguagens artísticas e das

FOCO NO TROPICALISMO

O autor, mestre e doutor em filosofia, é professor de pós-graduação da Faculdade de Educação e da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, onde vem desenvolvendo estudos sobre questões modernas e contemporâneas da arte, da educação e da cultura, relativas essencialmente à experiência brasileira. Escreveu os livros *Tropicália: alegoria, alegria* (1979) e *A invenção de Hélio Oiticica* (1992).



seja marg
seja her



>>>

estratégias culturais, que propunha mudanças na significação política das ações, repropunha o sentido e as formas de participação social das atividades artístico-culturais.

Aliando experimentalismo artístico e crítica cultural, articulando procedimentos de vanguarda e participação política (inovando a canção pela integração de efeitos e recursos não musicais, da música contemporânea e do chamado *pop*, e criando novos processos de composição na letra, na melodia, nos arranjos, na vocalização e na elaboração das imagens com efeitos paródicos e alegóricos), a atividade tropicalista deslocou os modos de expressão do inconformismo estético e social patente na parte mais significativa da arte no Brasil dos anos 1960. Esse inconformismo, que vinha se estruturando desde os anos 1950, foi



retraduzido pelo tropicalismo – em especial na música popular, mas também em outras áreas das artes – com base nas novas condições da produção artística e cultural e do contexto político-social.

O surgimento do tropicalismo em 1967 não só provocou mudanças na situação da música popular no Brasil, colocando em discussão os limites da eficácia da canção de protesto, como marcou a absorção mais incisiva das contribuições do *rock*, até então experimentados de forma

apenas superficial pela Jovem Guarda de Roberto Carlos e Erasmo Carlos. A complexidade do tropicalismo nasceu de sua intervenção nos modos de se fazer canção no Brasil, ao explicitar a função crítica desta. A própria materialidade da canção foi modificada com a introdução de procedimentos de vanguarda (musicais, teatrais, cinematográficos, poéticos), de harmonias e ritmos do *rock*, de instrumentos eletrônicos, de uma elaborada encenação etc.

Além disso, a explicitação do político na canção foi diferenciada: não mais havia o emprego de meios didáticos de denúncia e conscientização, mas a proposição de um conjunto sincrético de imagens disparatadas que, referindo-se à "realidade brasileira", ao mesmo tempo a estilizava. Evidentemente, a recepção e aceitação dessa música como 'música brasileira' não foram fáceis. Ela exigia, do público e da crítica, uma mudança na audição e na maneira de conceber o que poderia ser a canção popular para além do que estava fixado pela tradição. Assim, se de um lado o tropicalismo foi recebido com entusiasmo por indivíduos associados à busca do novo, que valorizavam a estranheza como antídoto para a repetição de clichês, por outro não foi aceito pelos que consideravam esse movimento uma desvirtuação da música brasileira autêntica.

Outro aspecto importante é que o tropicalismo apareceu como transgressão não só pelas inovações musicais, mas também por ativar comportamentos e incorporá-los à própria estrutura da canção. A maneira como os artistas se apresentavam, com roupas extravagantes, cabelos desgrenhados e gestos provocativos e mesmo obscenos, compunham uma linguagem de rebeldia, de mau gosto (para o padrão da época), de cafonice, de desafio. Na verdade, estavam assumindo o corpo na canção, não apenas na temática das canções, como tradicionalmente. Nas músicas, os temas eram coerentes com a atmosfera gerada nos espetáculos: crítica à sociedade de consumo misturada à crítica da moral, dos costumes, dos valores pequeno-burgueses; crítica das posições políticas consagradas, de direita e de esquerda; uso de resíduos culturais populares e eruditos, formando uma mistura aparentemente caótica, mas na verdade construída.

Nas músicas e nas apresentações manifestava-se a poética do espetáculo, centrada na eficácia dos gestos simbólicos. A espetacularidade foi a marca da música tropicalista, atingindo a um só tempo a boa consciência burguesa, a música bem comportada e, em especial, as linguagens instituídas de denúncia ou de justificação das posturas políticas imperantes. O que já aparecia nas primeiras apresentações de *Alegria*, *alegria* e *Domingo no parque* desdo-

brou-se, especificou-se, tornou-se contundente na produção que vai até o final de 1968, como se pode constatar nos três discos básicos lançados em 1969: os discos individuais de Caetano Veloso e Gilberto Gil e o disco coletivo *Tropicália ou panis et circensis*, com todo o chamado 'grupo baiano' (Caetano, Gil, Torquato Neto, José Carlos Capinam, Tom Zé, Gal Costa – e a participação de Nara Leão) e com o maestro arranjador Rogério Duprat, fundamental para o tropicalismo.

Música popular valorizada Os tropicalistas exploraram na música e nos comportamentos os efeitos de choque e estranheza. As músicas propunham aos ouvintes a experiência da participação, pois não poderiam ser entendidas e apreciadas sem decodificação. Propunham uma experiência de prazer e êxtase dados no espetáculo, interno (na forma das músicas) e externo. Exigia, portanto, uma mudança de comportamento do ouvinte, o que, evidentemente, provocava muita reação. Dizia-se que era pura loucura, mas hoje tudo aquilo parece simples, pois os desenvolvimentos posteriores da música popular, impulsionada pelo *rock*, e a especialização dos espetáculos levaram adiante aquelas primeiras experimentações, transformando o choque e a estranheza em matéria assimilável imediatamente pelos jovens.

Na verdade, o tropicalismo aguçou as relações entre arte e política, entre arte e sociedade, pois levou ao seu limite (naquele tempo, pelo menos) as possibilidades de se fazer música (arte) e ao mesmo tempo produzir significações não imediatamente consumíveis. Certo anarquismo aliava-se a um ímpeto construtivo, gerando um espírito libertário. Embora essa atuação tenha se efetivado dentro do sistema das comunicações (na televisão, nos discos, nos espetáculos), o tropicalismo assumiu essa determinação como estratégia de ação sobre o público.

Não partiam de uma suposta contradição entre os meios de comunicação e a postura libertária; sabiam os tropicalistas que trabalhavam com sistemas e materiais culturalmente datados e localizados socialmente; mas queriam correr o risco. Veja-se o que disse Caetano Veloso na fala inflamada com que reagiu à repressão do público à sua apresentação da música *É proibido proibir*, na eliminatória do 3º Festival Internacional da Canção: "Nós não entramos no festival desconhecendo tudo isto. (...) Tivemos coragem de entrar em todas as estruturas. (...) Mas a verdade é que o festival é um meio lucrativo que as televisões descobriram (...)".

Esta foi uma de suas apostas mais interessantes, e tal interferência na música popular e na cultura gerou resultados que podem ser percebidos até hoje. De modo especial, o tropicalismo levou a mudanças decisivas nos modos de se entender a música popular: esta deixou de ser apenas manifestação cultural, tornando-se um gênero artístico



WALTER BASTOS/REUTERS



WALTER BASTOS/REUTERS



WALTER BASTOS/REUTERS



WALTER BASTOS/REUTERS

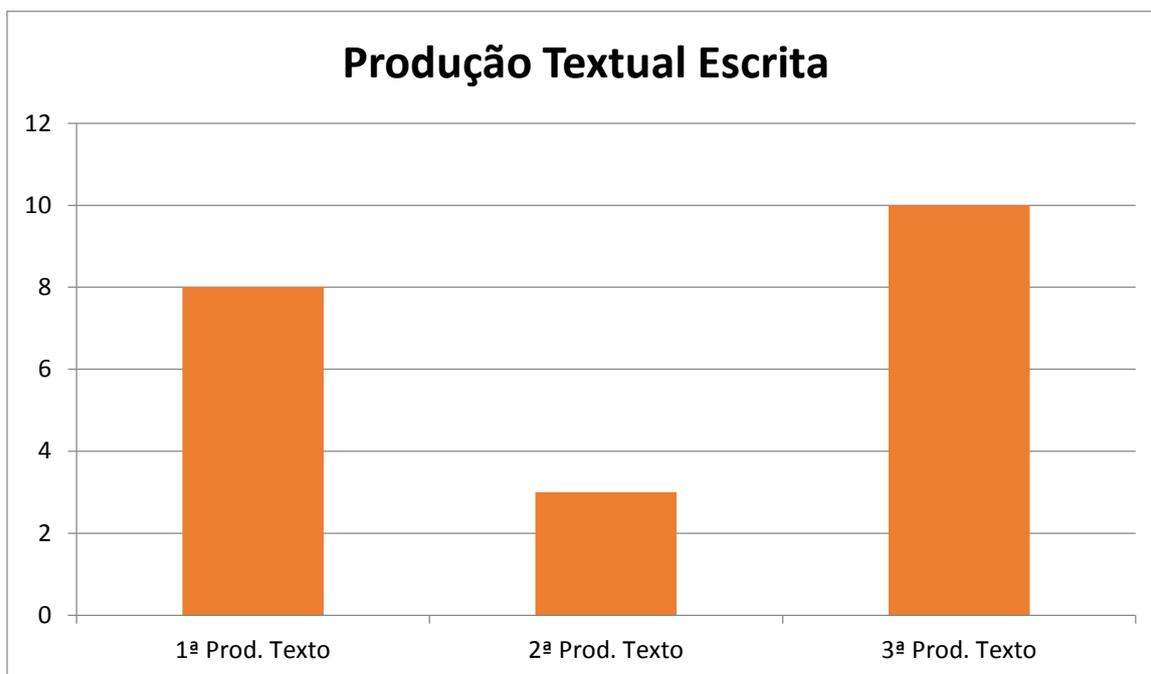
da mesma importância que outros no Brasil. Ao retomar criticamente a diversidade da música brasileira (tanto a urbana, que desde os tempos de Noel Rosa constrói um imaginário todo cheio de sentimento, emoção e reflexão sobre o cotidiano, quanto as formas mais antigas e residuais, geradas nas tradições populares), ao misturar essas informações com aquelas que a difusão em massa trouxe de outros países, em especial dos Estados Unidos e do Caribe, o tropicalismo abriu a música popular brasileira para uma inusitada e despreconceituosa transformação, em desenvolvimento até hoje. ■

Sugestões para leitura

- CALADO, C. *Tropicália – a história de uma revolução musical*. São Paulo, Editora 34, 1997.
 CAMPOS, A. e outros. *Balanço da bossa e outras bossas*. São Paulo, Perspectiva, 1974.
 DUNN, C. *Brutalidade jardim – a tropicália e o surgimento da contracultura brasileira*. São Paulo, Editora Unesp, 2009.
 FAVARETTO, C. *Tropicália: alegoria, alegria*. São Paulo, Ateliê Editorial (4ª edição), 2008.
 WISNIK, J. M. *Sem receita – ensaios e canções*. São Paulo, Publifolha, 2004.

Anexo G

PRODUÇÃO DE TEXTO DOS ALUNOS



As barras referem-se à quantidade dos estudantes que realizaram as produções de texto escrito.

1ª Produção: Texto dissertativo-argumentativo a respeito do tema do Enem 2013: “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”.

2ª Produção: Questão-discursiva – módulo do Gestar – a respeito de como os alunos aprendem.

3ª Produção: Carta aberta direcionada a um membro da comunidade estudantil acerca de um dos seguintes temas: I. Merenda escolar; II. A aprendizagem dos alunos; III. Os horários de entrada e saída; IV. A relação aluno x professor; V. A relação aluno x funcionários; VI. A relação aluno x aluno; VII. Os pais na escola.

Anexo H

Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade de escrita.

1. PLANEJAR	2. ESCREVER	3. REESCREVER
É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:	É 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 ideias, das informações ;		observar a concatenação entre períodos, entre 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	rever a finalidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica , conforme

	planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito.	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 ideias e de suas intenções.	Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta.	

Anexo I

Pesquisa de Campo – Mestrado em Língua e Cultura

A produção de texto escrito na escola: o olhar de quem aprende e de quem ensina

Aline Oliveira da Silva

Questionário - Estudante

Nome: _____

Idade: _____

Com quem você mora? (Anotar cada membro da família e a idade dele).

Você estuda aqui, no Ruy Barbosa, desde a 5ª série?

SIM

NÃO

Onde estudava?

Onde fez o Ensino Fundamental I?

Você trabalha ou já trabalhou?

SIM

NÃO

Por quanto tempo? Onde?

Você usa a escrita no seu trabalho?

SIM

NÃO

Você faz as tarefas da escola?

SIM

NÃO

Em sua casa, você tem um lugar para estudar?

SIM

NÃO

Onde?

Nas outras aulas, você tem de escrever?

SIM

NÃO

Em que momento(s)? O que você escreve?

Você usa a escrita fora da escola para (fazer)

Lista de supermercado.

Enviar sms/torpedos/what'sapp

Bilhetes/comunicado.

Currículo.

Mensagem nas redes sociais.

Prova em cursos/concursos.

E-mail.

Carta de apresentação/pessoal.

Assinar documentos.

Preencher fichas cadastrais.

Conte-me algo que você vivenciou a partir da escrita.

Conte-me algo que você deixou de vivenciar por conta da escrita.

Anexo J

Pesquisa de Campo – Mestrado em Língua e Cultura

**A produção de texto escrito na escola: o olhar de quem aprende e
de quem ensina**

Aline Oliveira da Silva

Entrevista (Estudante)

01. Você considera importante o trabalho com a produção escrita de texto na escola?
Por quê?

02. Você costuma escrever os textos solicitados pela professora? Faz isso com
seriedade ou apenas para cumprir uma obrigação?

03. Quando você escreve um texto, tem o hábito de organizar as ideias previamente
(pensar no que vai escrever) ou já começa a escrever e vai colocando o que vem à
cabeça? Fale um pouco sobre o modo como você escreve.

04. Ao escrever algum texto, você coloca seu nome? O que o leva a essa atitude?

05. Você se sente confiante ao escrever textos? O que o faz se sentir assim?

Anexo K

RESPOSTAS DA ENTREVISTA FEITA AOS ESTUDANTES

Estudante MVSP

01. Você considera importante o trabalho com a produção escrita de texto na escola? Por quê?

Sim, porque eu acho que vai nos ajudar a escrever produções textual no futuro.

02. Você costuma escrever os textos solicitados pela professora? Faz isso com seriedade ou apenas para cumprir uma obrigação?

Sim, com seriedade.

03. Quando você escreve um texto, tem o hábito de organizar as ideias previamente (pensar no que vai escrever) ou já começa a escrever e vai colocando o que vem à cabeça? Fale um pouco sobre o modo como você escreve.

O que vem cabeça, pois se não eu perco a linha de raciocínio.

04. Ao escrever algum texto, você coloca seu nome? O que o leva a essa atitude?

Sim, pois dá o sentido de escritor.

05. Você se sente confiante ao escrever textos? O que o faz se sentir assim?

Sim, pois todos escrevem juntos também.

Estudante ESA

01. Você considera importante o trabalho com a produção escrita de texto na escola? Por quê?

Sim. Pois vou me desenvolver na escrita.

02. Você costuma escrever os textos solicitados pela professora? Faz isso com seriedade ou apenas para cumprir uma obrigação?

Sim, com seriedade e também por obrigação.

03. Quando você escreve um texto, tem o hábito de organizar as ideias previamente (pensar no que vai escrever) ou já começa a escrever e vai colocando o que vem à cabeça? Fale um pouco sobre o modo como você escreve.

Eu começo a escrever o que vem a mente.

04. Ao escrever algum texto, você coloca seu nome? O que o leva a essa atitude?

Sim, pois tudo que eu faço eu identifico o meu trabalho.

05. Você se sente confiante ao escrever textos? O que o faz se sentir assim?

Não. Na maioria das vezes eu me “perco” no assunto, começo falando de uma coisa e já vou pra um assunto que não tem nada haver.

Estudante DLSP

01. Você considera importante o trabalho com a produção escrita de texto na escola? Por quê?

Sim. Porquê melhora na interpretação de texto e na escrita.

02. Você costuma escrever os textos solicitados pela professora? Faz isso com seriedade ou apenas para cumprir uma obrigação?

Costumo sim, pois acho bastante interessante.

03. Quando você escreve um texto, tem o hábito de organizar as ideias previamente (pensar no que vai escrever) ou já começa a escrever e vai colocando o que vem à cabeça? Fale um pouco sobre o modo como você escreve.

Procuro primeiro a opinião dos professores, para começar um texto legal.

04. Ao escrever algum texto, você coloca seu nome? O que o leva a essa atitude?

Sim, pois tenho como provar que é meu.

05. Você se sente confiante ao escrever textos? O que o faz se sentir assim?

Sim. Porque procuro sempre fazer o melhor.

Estudante LEMC

01. Você considera importante o trabalho com a produção escrita de texto na escola? Por quê?

Sim, pois vamos fazer concursos no futuro.

02. Você costuma escrever os textos solicitados pela professora? Faz isso com seriedade ou apenas para cumprir uma obrigação?

Sim, com seriedade.

03. Quando você escreve um texto, tem o hábito de organizar as ideias previamente (pensar no que vai escrever) ou já começa a escrever e vai colocando o que vem à cabeça? Fale um pouco sobre o modo como você escreve.

Organizo as ideias antes de escrever.

04. Ao escrever algum texto, você coloca seu nome? O que o leva a essa atitude?

Sim, para saberem que é meu.

05. Você se sente confiante ao escrever textos? O que o faz se sentir assim?

Mais ou menos, as vezes fico sem ideias.

Anexo L

Pesquisa de Campo – Mestrado em Língua e Cultura

A produção de texto escrito na escola: o olhar de quem aprende e de quem ensina

Aline Oliveira da Silva

Entrevista (Professora)

01. Você considera importante o trabalho com a produção textual escrita na escola?
Por quê?

02. Como você costuma eleger os tipos e gêneros textuais a serem trabalhados nas aulas de produção textual?

03. Ao selecionar o gênero e o tipo textuais a serem trabalhados em uma produção, você faz algum plano de aula ou sequência didática para o trabalho com esse? Em caso positivo, costuma segui-lo fielmente? Comente a respeito desse recurso.

04. Como você costuma abordar/explicar o gênero e o tipo textuais a serem trabalhados com a classe?

Anexo M

RESPOSTAS DA ENTREVISTA FEITA À PROFESSORA MARTA LUIZA

01. Você considera importante o trabalho com a produção textual escrita na escola? Por quê?

Sim, porque trabalhar com textos é oportunizar os alunos a conhecer e produzir os mais variados gêneros textuais, pois assim construirão o sentido de mundo e o que está ao seu redor.

02. Como você costuma eleger os tipos e gêneros textuais a serem trabalhados nas aulas de produção textual?

No início do ano fazemos uma sondagem para identificar o gênero textual que os alunos têm interesse e selecionamos outros para que eles tenham acesso, conheçam e percebam o que difere um gênero textual do outro, qual a sua função social.

03. Ao selecionar o gênero e o tipo textuais a serem trabalhados em uma produção, você faz algum plano de aula ou sequência didática para o trabalho com esse? Em caso positivo, costuma segui-lo fielmente? Comente a respeito desse recurso.

Sim, fazemos as nossas aulas com planejamento, e esse planejamento é feito nas ACs com a sequência didática, que a partir disso podemos segui-lo a risca, ou a depender da necessidade que surgir podemos modificá-lo, pois o planejamento é flexível, não existe nada estanque em educação.

04. Como você costuma abordar/explicar o gênero e o tipo textuais a serem trabalhados com a classe?

Através dos recursos que a escola nos oferece: música, textos, data show, filmes, etc.

ANEXO N

Pesquisa de Campo – Mestrado em Língua e Cultura

A produção de texto escrito na escola: o olhar de quem aprende e de quem ensina

Aline Oliveira da Silva

Entrevista com a diretora do Colégio Estadual Ruy Barbosa

01. Em que ano o colégio foi fundado? _____
02. A sede da instituição é própria ou alugada? (Em caso de ser alugada, perguntar se a escola sempre funcionou ali ou se já existiu em outro espaço, qual?)

03. Quantas salas de aula possui a instituição? _____ Como ela é distribuída por andares? _____ Há banheiros em todos os andares? () Sim () Não
04. Quantos profissionais trabalham na escola? _____
Professores () Coordenadores () Bibliotecário ()
Auxiliar de serviços gerais () Merendeira ()
05. A instituição desenvolve algum trabalho com a comunidade? _____
Qual (is)? _____
06. Qual a origem dos estudantes da instituição?
07. Por que o colégio possui essa nomenclatura se só atende a turmas de até nono ano? Não deveria se chamar escola?
08. O colégio mantém a mesma estrutura desde a sua fundação ou já passou por mudanças? (Em caso positivo, quando essas aconteceram?)