



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO
CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELAINE CRISTINA DE PAULA

A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE ALUNOS DE 8ª. SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Rio Claro - SP
2010

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(ALFABETIZAÇÃO)**

ELAINE CRISTINA DE PAULA

**A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE ALUNOS DE 8ª. SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA CECÍLIA DE OLIVEIRA MICOTTI

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Rio Claro – SP
2010**

372.6
P324p

Paula, Elaine Cristina de

A produção textual escrita de alunos de 8a. série do
Ensino Fundamental / Elaine Cristina de Paula. - Rio Claro :
[s.n.], 2010

115 f. : il., figs., tabs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro

Orientador: Maria Cecília de Oliveira Micotti

1. Comunicação e expressão. 2. Desempenho em língua
escrita. 3. Gêneros textuais. 4. Produção de saberes. I. Título.

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(ALFABETIZAÇÃO)**

ELAINE CRISTINA DE PAULA

**A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE ALUNOS DE 8ª. SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti

Prof. Dra. Luciana Maria Giovanni

Profa. Dra. Maria Augusta Hermengarda Wurthmann

Ribeiro

*À minha família, pelo amor incondicional
pela paciência e apoio para
a realização de um sonho.*

*A todos aqueles que persistem em dedicar-se
à árdua tarefa de educar.*

*A Deus, fortaleza divina, por
permitir-me mais esta conquista.*

*À Profa. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti, minha orientadora,
pela oportunidade única de rico aprendizado para minha
evolução pessoal, profissional e acadêmica.*

*À Profa. Dra. Maria Augusta Hermengarda Wurthmann e
à Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni, pelas sugestões e importantes
contribuições, por ocasião do Exame de Qualificação.*

*A todas as amigas da Pós-Graduação e do Grupo de Estudos de Alfabetização -
Projeto Raios de Sol, pelos momentos vividos de incertezas,
dúvidas, alegrias e vitórias, mas sempre com
afetuosa cooperação e partilha.*

*À Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo,
por ter financiado parte deste trabalho.*

*Aos diretores, vice-diretores, coordenadores, professoras e todos os alunos e alunas
que, voluntariamente, aceitaram contribuir para a realização deste estudo.*

RESUMO

No Brasil, muitas propostas pedagógicas inovadoras, relativas ao ensino e aprendizado da língua escrita, são validadas por documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais. Destaca-se nestas propostas de ensino da língua materna, a ênfase dada à produção de textos, a partir de uma visão de língua como processo de interação, pautado no estudo dos gêneros textuais. Como estas novas propostas afetam o ensino e seus resultados concretos, passíveis de análise? Para muitos, a divulgação dos resultados de diferentes avaliações sobre as competências relativas à escrita revelam desempenhos aquém das expectativas. Diante destes fatos, o presente estudo teve por objetivo investigar os saberes construídos pelos alunos em relação às práticas de escrita e de produção de textos, vividas em ambiente escolar e não escolar. Com isso, a investigação pretendia verificar os possíveis resultados da introdução destas propostas de ensino, através da análise dos desempenhos em escrita, na produção de três gêneros textuais distintos (narrativa, carta e cartaz), segundo uma análise contrastiva. Neste estudo, realizado em 2009, com alunos de 8ª. série do Ensino Fundamental de escolas da rede pública estadual, foram analisados 180 textos produzidos por 60 alunos de 6 unidades escolares, distribuídas em 3 escolas com desempenhos acima da média do município e 3 escolas com desempenhos abaixo da média, segundo a avaliação SARESP. Complementa a investigação a análise de dados extraídos a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com os 60 sujeitos participantes. A análise contrastiva das produções textuais dos alunos, distribuídos em alunos com bom desempenho em leitura e escrita e alunos com baixo desempenho em leitura e escrita, evidenciou mais semelhanças que diferenças, apesar de estes alunos pertencerem a escolas de realidades distintas. Os dados obtidos a partir das percepções destes alunos, em relação ao ensino, à escrita e à produção de textos, apontam para um ensino centrado em práticas descontextualizadas, em que há pouca variedade de gêneros textuais, prevalecendo ainda a tradicional “redação escolar”. No entanto, fora de seus muros, a produção textual escrita existe, mesmo que dissociada do saber construído nas rotinas escolares. Os relatos revelam até mesmo a produção de maior variedade de gêneros textuais, se comparada à variedade textual presente nas práticas de ensino relatadas. Os diferentes desempenhos em escrita, revelados na análise das produções textuais, somados aos relatos das práticas de escrita, dentro e fora do ambiente escolar, atestam a necessidade do trabalho efetivo com textos reais e de diferentes gêneros textuais, pois somente pelo ensino contextualizado da língua materna, os alunos terão condições de inserir-se plenamente em uma sociedade repleta de cultura escrita.

Palavras-chave: Desempenho em língua escrita. Gêneros textuais. Produção de saberes.

ABSTRACT

In Brazil, many innovative pedagogical propositions, related to written language teaching and learning, are validated by official documents, as the National Curriculum Parameter. Among these mother language teaching propositions, it is distinguished the one in which emphasis is given to text production, under a language view as an interaction process, based on the study of textual genders. How do these propositions affect learning and its results, which can be analyzed? For many, the publicizing of the results of different evaluations on competencies related to writing reveal performances beyond expectations. Before these facts, the present study aims the investigation of the knowledge acquired by these students concerning writing practices and text production, lived in school and non school environment. Thus, the investigation intends to check the possible results caused by the introduction of these teaching propositions, by means of the analyses in writing ability performances, in the text production of three different textual genders, according to a contrastive analysis. In this study, performed in 2009, among students of the 8th grade of Fundamental School, in state public schools, 180 texts were analyzed, produced by 60 students from 6 schools, distributed in 3 schools with performances higher than the city's average and 3 schools with performances lower than the city's average, according to SARESP. It complements the investigation, the analysis of data obtained by semi-structured interviews, done with the 60 participants. The contrastive analysis of students' text production, distributed in students with high performance in reading and writing and low performance in reading and writing, revealed more similarities than differences, despite the fact that these students belong to schools from different realities. The data obtained with the students' perceptions, related to learning, writing and text production, point towards a learning centered in non context-driven practices, in which there is a few textual gender variety, still prevailing the traditional "school writing composition". However, abroad its walls, the written text production exists, even though disconnected from the knowledge acquired in school routines. The accounts reveal even the production of a larger textual gender variety, if compared to the variety present in the learning practices reported. The different performances in writing, revealed by the text production analysis, added to the writing practices accounted, in and out the school environment, attest to the need of an effective work with real texts and different textual genders, therefore only through an in-context mother language teaching, students will have the conditions to entirely insert themselves in a society full of written culture.

Keywords: Performance in written language. Textual genders. Knowledge production.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição da frequência dos desempenhos relativos aos vários aspectos analisados nas produções textuais “Narrativa”- Escolas do GRUPO A	56
Tabela 2 - Distribuição da frequência dos desempenhos relativos aos vários aspectos analisados nas produções textuais “Narrativa”- Escolas do GRUPO B.....	57
Tabela 3 - Distribuição da frequência dos desempenhos relativos aos vários aspectos analisados nas produções textuais “Carta”- Escolas do GRUPO A.....	66
Tabela 4 - Distribuição da frequência dos desempenhos relativos aos vários aspectos analisados nas produções textuais “Carta”- Escolas do GRUPO B	66
Tabela 5 - Distribuição da frequência dos desempenhos relativos aos vários aspectos analisados nas produções textuais “Cartaz”- Escolas do GRUPO A	72
Tabela 6 - Distribuição da frequência dos desempenhos relativos aos vários aspectos analisados nas produções textuais “Cartaz”- Escolas do GRUPO B.....	72
Tabela 7 - Distribuição das respostas dadas pelos alunos ao serem questionados se gostam de escrever e o quanto gostam	81
Tabela 8 - Distribuição das respostas dos alunos das escolas quando questionados sobre quais textos são produzidos na escola.....	82
Tabela 9 - Distribuição das respostas dadas pelos alunos quando questionados sobre a forma como os textos são produzidos na escola	84
Tabela 10 - Distribuição das respostas dadas pelos alunos ao justificarem de que forma perceberam progressos na habilidade de escrever textos	85
Tabela 11 - Distribuição das respostas dos alunos que responderam positivamente se escrevem textos fora da escola e quais seriam	86
Tabela 12 - Distribuição das respostas dadas pelos alunos ao justificarem de que forma produzir textos fora da escola difere do trabalho em sala	87
Tabela 13 - Distribuição das respostas dadas que apontaram semelhanças entre a produção de textos na escola e a produção de textos em ambiente não escolar	88
Tabela 14 - Distribuição das definições de texto mais recorrentes dadas pelos alunos..	89
Tabela 15 - Distribuição das respostas dadas sobre o que é preciso para escrever um bom texto	89
Tabela 16 - Distribuição das respostas mais frequentes sobre a finalidade da habilidade de escrever bem textos	91
Tabela 17 - Distribuição das respostas dadas pelos alunos sobre a importância da escrita em suas vidas.....	92
Tabela 18 - Distribuição das respostas dadas sobre o que é preciso para melhorar a escrita dos textos	93

SUMÁRIO

1. A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE ALUNOS DE 8ª. SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	09
2. ESCRITA, TEXTO E PRODUÇÃO TEXTUAL.....	18
2.1 A produção de textos na escola	24
3.2 Gêneros textuais e ensino de língua portuguesa: críticas e reflexões	29
3. UMA PROPOSTA DIFERENCIADA DE TRABALHO COM A ESCRITA: Josette Jolibert e a Pedagogia por Projetos.....	34
4. OBJETIVOS	39
5. A SELEÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS: uma justificativa.....	40
6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	44
6.1 Seleção das escolas e dos participantes.....	44
6.2 Instrumentos de Pesquisa.....	44
6.2.1 Produção de textos	44
6.2.2 Entrevistas	45
6.3 Procedimento de pesquisa.....	46
7. RESULTADOS	48
7.1 Caracterização das escolas.....	48
7.2 Caracterização dos participantes	50
8. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	51
8.1 Os textos - Critérios de análise das produções textuais.....	51
8.1.1 Resultados da análise das produções textuais	55
8.1.2 Discussão dos resultados da análise das produções textuais	77
8.2 As entrevistas – Análise dos dados.....	80
8.2.1 Discussão dos resultados da análise das entrevistas.....	94
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS.....	102
APÊNDICES.....	106
I. Apêndice A	107
II. Apêndice B	108
III. Apêndice C	110
IV Apêndice D.....	111

1. A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE ALUNOS DE 8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

No cenário educacional brasileiro, os questionamentos sobre o ensino e a aprendizagem de língua materna, compreendendo a aquisição da leitura e da escrita, têm ganhado destaque graças à divulgação dos resultados de diferentes avaliações nacionais e internacionais.

Na visão de muitos pesquisadores, os resultados de avaliações como ENEM, SAEB, SARESP e PISA¹ a cada ano sinalizam o insucesso do ensino vigente tanto em alfabetizar adequadamente os alunos, quanto em torná-los aptos para os usos sociais da leitura e da escrita. Lembrando que a inserção mais ampla do aluno em uma sociedade imersa no mundo da escrita seria o objetivo maior do processo de escolarização, que ao proporcionar o domínio das habilidades de leitura e escrita, não apenas restritas às práticas escolares, viabilizaria sua participação plena em uma sociedade repleta de “cultura escrita”.

Segundo dados do sistema SAEB², a média do nível de proficiência das habilidades de Português, entre alunos de 8ª. série do Ensino Fundamental de todo Brasil, em 2005, foi de 231,9 (em 2005), inferior à média de 256,1, obtida em 1995. No Estado de São Paulo, a média entre alunos da mesma série, também sofreu declínio, sendo 237,36 (em 2005) contra 269,79 (em 1995).

Dados mais recentes relativos ao SARESP³, divulgados em relatório da Secretaria Estadual de Educação (SÃO PAULO, 2009), revelam que na prova de Língua Portuguesa, a porcentagem de alunos que atingiram o nível “Adequado” na avaliação de competências e habilidades relacionadas ao domínio da língua escrita, no Ensino Fundamental, foram os seguintes: 25,8% (4ª. série); 27,5% (6ª. série); e somente 15,6 % (8ª. série). Na 3ª. série do Ensino Médio, o resultado revela-se um pouco mais animador, já que 28,5 % dos alunos atingiram o nível “Adequado”.

¹ ENEM- Exame Nacional de Educação Básica; SAEB- Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica; SARESP – Sistema de Avaliação da Rede Estadual de São Paulo; PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

² O SAEB considera uma mesma escala de proficiência, de 0 a 500, para avaliar os níveis de proficiência da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª. série do Ensino Médio.

³ Até o ano de 2008, os níveis de proficiência considerados - e distribuídos em uma escala de 0 a 375 pontos-, foram os seguintes: Abaixo do básico, Básico, Adequado e Avançado.

Em resposta a tais resultados insatisfatórios sobre o aprendizado da língua escrita, e também como tentativa de propor soluções para um aprendizado insatisfatório, pode-se considerar o surgimento de novas propostas teóricas, oferecendo uma renovação das práticas de ensino, a partir de novos paradigmas conceituais. Assim, para esta questão específica do aprendizado da leitura e da escrita, há algumas décadas, surgiram no Brasil estudos que distinguem o processo da alfabetização do processo de aprendizagem da leitura e escrita, voltadas às práticas sociais, denominado letramento.

Soares (1998, p. 47) define a alfabetização como a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever; já letramento seria o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

Em contrapartida, há autores que, sem fazer esta distinção, acreditam na aquisição do código alfabético em situações concretas de uso do texto, permeadas pelas práticas sociais de leitura e escrita. É o que afirma Jolibert (2008, p.17), que acredita que a leitura e a escrita devem ocorrer desde a educação infantil. Para a autora, “ler é, desde o início, construir ativamente a compreensão de um texto-em-contexto, em função de seu projeto, de suas necessidades, de seu prazer”, e continua:

Escrever é desde o início, buscar nos exprimir e/ou fazer com que um destinatário real nos compreenda, produzindo o escrito que somos capazes de elaborar num dado momento, sozinhos ou com a ajuda dos demais. [...]Aprender a ler/escrever é um longo processo cognitivo e afetivo de elaboração de estratégias, de ativação de operações mentais e de construção de conhecimentos culturais e linguísticos. (JOLIBERT, 2008, p.17)

Independentemente da existência ou não de limites entre o domínio do código escrito e o domínio de seu uso ou usos sociais, fato é que os alunos brasileiros, de escola pública e de escola privada, segundo as avaliações anteriormente citadas, têm revelado desempenho insatisfatório em Língua Portuguesa. Em decorrência, tal fato também suscita questionamentos sobre a forma como a escola ensina a ler e a escrever, assim como as razões para que níveis satisfatórios não sejam atingidos por todos.

Muitos autores acreditam que os problemas relacionados ao domínio da leitura e da escrita se iniciam no período da alfabetização. Entre as razões apontadas por Soares (1987) para o fracasso da escola brasileira em alfabetizar estaria a conquista pelas camadas populares do acesso ao ensino. Afirma a autora:

Ora, essa acelerada democratização do acesso à escola não se tem feito acompanhar da necessária transformação dessa escola, transformação que a tornasse competente para servir àqueles que vêm conquistando seu direito a ela; por isso, o fracasso escolar, particularmente na alfabetização [...] tornou-se tão evidente e ameaçador para as legítimas aspirações de uma democratização do saber e da cultura, que acompanhe a democratização do acesso à escola, que não há como não reconhecer, hoje, na alfabetização, o problema básico do sistema educacional brasileiro. (SOARES, 1987, p.1)

Assim, segundo a autora, muitos dos problemas desta fase especial de aquisição da leitura e escrita devem-se ao fato de que escola passa a receber mais alunos, porém não realiza mudanças significativas no modo de ensinar a ler e a escrever. Entre os obstáculos para que estas mudanças não aconteçam, pode-se citar, por exemplo, a falta de adequação das práticas escolares à realidade social, econômica, cultural e até linguística dos alunos.

Em relação às dificuldades da escola atual em ensinar a ler e a escrever adequadamente, Micotti (2009, p. 26) também reforça que a ampliação de vagas não foi condição suficiente para democratizar a educação. Desta forma, hoje os insucessos relativos à alfabetização - comprovados pelos resultados das avaliações anteriormente citadas-, voltam a ocupar lugar de destaque, como no passado. No entanto, a diferença seria que os alunos permanecem na escola, não sendo mais excluídos, como antigamente.

Ainda sobre esta inadequação da escola em alfabetizar, é salutar saber o que afirma a mesma autora - Micotti (2007) - a despeito das mudanças nas práticas de ensino relativas à alfabetização, que não tiveram como consequência o êxito escolar dos alunos:

Do embate entre práticas estabelecidas e novas propostas teóricas, sobretudo a construtivista, resultam modificações no ensino. Contudo isto não significa que na realidade essas mudanças correspondam às novas orientações ou que transformem o ensino de modo a atender às atuais expectativas sociais em torno da educação. (MICOTTI, 2007, p.30)

Micotti (2009) também lembra a questão do conflito entre as políticas públicas e os saberes docentes e afirma que medidas tomadas por instâncias superiores para intervir no sistema de ensino passam pelo crivo da cultura escolar antes de serem postas em prática. Para a autora, na realidade, as mudanças dependem das interpretações destas medidas, feitas no cotidiano escolar. E continua:

Numa situação de mudança pedagógica, estabelece-se um jogo de forças entre as novas e as antigas ideias. Nesse processo, intervêm as concepções, as crenças, as resistências e os saberes já construídos pelos professores. Elas

podem ser aceitas, mas também rejeitadas, aplicadas parcialmente, anuladas, diluídas na prática habitual ou interpretadas de modo inicialmente imprevisto. (MICOTTI, 2009, p. 31)

Destas reflexões, depreende-se que analisar os insucessos da escola em ensinar a ler e a escrever não se constitui tarefa simples, uma vez que tantas variáveis estariam em jogo. No entanto, os problemas apontados tornam-se ainda mais graves quando se considera o fato reconhecido de que somente o domínio eficiente dos processos de leitura e escrita resultará em uma alfabetização adequada, a qual possibilitará aos indivíduos inserir-se nas diversas práticas que se utilizam da escrita na sociedade atual, em suas diferentes realidades.

Em relação à importância do domínio dos processos de leitura e escrita, é sempre atual lembrar Freire (1980), que atribuía à alfabetização a qualidade de levar o indivíduo a organizar reflexivamente seu pensamento, por desenvolver sua consciência crítica, a qual lhe permitiria a participação em um processo real de democratização da cultura e de libertação.

Então, se a escola é o *locus* por excelência que propiciará ao aluno, mediante um gradativo processo de aquisição da leitura e da escrita, a inserção em práticas letradas, as quais lhe permitirão ter efetiva participação social e política em seu meio, o que fazer quando o sucesso deste processo não é plenamente atingido por todos?

Nesta questão, é possível afirmar que o papel da escola pública é especial, por possibilitar o acesso democrático ao ensino, visto que ela abarca a grande maioria da população, ao atender a grande maioria dos alunos em nosso país. Em lugar de libertar, emancipar e incluir, a escola que não alfabetiza adequadamente seus alunos - tendo como consequência um domínio insatisfatório das habilidades de leitura e escrita -, acaba por excluir aqueles a quem deveria acolher e preparar para o convívio pleno em uma sociedade imersa na cultura escrita.

Diante deste quadro, em que a escola não estaria cumprindo bem seu papel de inserir os alunos em um mundo de práticas letradas, desde meados de 1980, os estudos sobre letramento, ou da escrita voltada para os usos sociais, têm demandado especial atenção, por apontarem a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever, resultantes da aprendizagem do sistema da escrita.

Neste novo contexto dos estudos das práticas alfabetizadoras, em que os conceitos de alfabetização e de letramento se complementam, autores como Jolibert (1994a,1994b),

Kleiman (1995), Soares (1998) e Tfouni (1995) contribuíram para redimensionar e criar novos sentidos do aprender a ler e a escrever e as práticas sociais envolvidas.

Este novo olhar sobre as práticas relacionadas à língua escrita promoveu também uma discussão em relação aos significados e desafios de ensinar e aprender a ler e a escrever, assim como a investigação acerca dos encaminhamentos destes processos e possíveis soluções para os problemas detectados.

Reflexos deste novo quadro teórico podem ser encontrados na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais - doravante chamados de PCNs-, que nas orientações específicas para o ensino de Língua Portuguesa, propõem uma reformulação em seu ensino, tanto para a língua escrita quanto para a língua oral. É isto o que apresenta a introdução dos PCNs de Língua Portuguesa de 1^a. à 4^a. série:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimentos. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p.15)

O trecho anterior evidencia a visão de que o domínio pleno da leitura e da escrita é o que possibilitará ao aluno, via “saberes linguísticos”, a inserção em uma sociedade em que as práticas letradas são tão privilegiadas.

Pode-se afirmar também, que o texto dos PCNs expressa a intenção e a necessidade de a escola, por alguns considerada a principal “agência de letramento”, renovar suas práticas de ensino. E esta reformulação de conceitos e práticas teria por finalidade proporcionar situações de uso efetivo e crítico da linguagem, proporcionando não só o desenvolvimento linguístico, como também o desenvolvimento cognitivo de seus alunos.

Como consequência desta proposta de reformulação das práticas de ensino da língua, em grande parte motivadas pelas novas diretrizes curriculares, tem-se a introdução do trabalho com gêneros do discurso ou gêneros textuais. A grande justificativa é o fato de que o ensino de leitura e escrita, também de acordo com os PCNs, deve abranger um uso mais social da língua, e não somente um uso privado. Assim, o trabalho baseado em gêneros seria uma forma de preparar os alunos para as mais diversas formas de leitura e escrita presentes na sociedade.

A partir da introdução de novas propostas de ensino - que se espera possibilitariam a criação de práticas e métodos dentro desta nova perspectiva-, muitos pesquisadores saíram a campo a fim de entender como o trabalho com gêneros do discurso (ou gêneros textuais) se insere nas novas propostas curriculares para o ensino da língua escrita.

Atualmente, muitos são os autores que investigam a questão dos gêneros textuais e o ensino, dos quais podemos citar Dionísio (2005) que apresenta coletâneas de artigos produzidos por diversos autores a respeito de pesquisas desenvolvidas sobre o trabalho com gêneros do discurso no ensino atual e Rojo (2000), que coordena seleção de artigos produzidos a partir de pesquisas realizadas por professores, especificamente sobre o trabalho aplicado com os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, de 3º e 4º ciclos.

Considerando o exposto, pode-se afirmar a pertinência de uma investigação sobre a forma como os alunos se apropriarem da escrita, especialmente ao fim do Ensino Fundamental, dentro de um ensino de Língua Portuguesa que se pressupõe baseado em uma teoria discursiva de gêneros textuais.

Sobre a importante questão das relações entre o ensino e as práticas pedagógicas, pode-se citar Kleiman (1995), segundo a qual as práticas de letramento presentes no contexto escolar são construídas no processo de interação entre professor e aluno, em que o indivíduo identifica o elo entre as práticas de letramento na aula e as necessidades do uso da escrita no cotidiano. Esse tipo de letramento é denominado “letramento acadêmico” ou “letramento escolar” (SOARES, 1998) caracterizado por requerer formas diferenciadas de oralidade e de escrita, importantes para a escolarização e que emergem das práticas sociais tecnologicamente mais sofisticadas em sociedades escolarizadas.

Assim, segundo uma visão em que a escola deve promover o elo entre contexto escolar e práticas sociais de leitura e escrita, é de se supor que os educadores se vejam obrigados a toda uma reformulação, desde sua prática cotidiana, até a concepção do projeto político-pedagógico da escola. Deste modo, todas as disciplinas estariam efetivamente comprometidas com o desenvolvimento de atividades que proporcionassem a adequada apropriação dos processos de leitura e escrita por seus alunos.

Sobre a questão da relação entre contexto escolar, aprendizado de leitura e escrita e alunos, é bom lembrar o que afirma Charlot (2005) em seus questionamentos acerca das relações estabelecidas entre o aluno e o saber ou os saberes produzidos na escola:

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender.

A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, “um conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc, relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber – consequentemente, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 2005, p.45)

Se o saber produz tantos significados, seria demasiado oportuno saber que relações foram construídas por alunos concluintes do Ensino Fundamental, no processo de apropriação da escrita, na relação específica da construção de textos, dentro de rotinas escolares.

Assim, considerando este novo quadro sobre o aprendizado da língua escrita, aliado à introdução de novas propostas pedagógicas, fortemente motivadas pelos documentos oficiais, insere-se esta pesquisa.

O trabalho ora apresentado é fruto do questionamento sobre a forma como os alunos, especialmente os alunos de escola pública da 8ª série do Ensino Fundamental, se apropriam dos processos de leitura e escrita, com foco especial na habilidade da escrita e produção de textos, para um uso significativo e autônomo, que lhes dê subsídios não só para uma escolaridade satisfatória, mas também para sua plena inserção na sociedade.

Parte dos questionamentos da pesquisa nasce do fato de que os órgãos oficiais, ao divulgarem os dados de avaliações como SAEB, SARESP e PISA - com exceção do ENEM⁴- revelam apenas os desempenhos dos alunos nas provas de leitura e interpretação de textos, em geral classificadas como prova de Língua Portuguesa. Não há dados específicos sobre os desempenhos dos alunos na produção escrita de textos.

No caso da avaliação SARESP, segundo dados da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, é somente a partir de 2008 que os desempenhos dos alunos na prova de Redação passam a ser divulgados. No entanto, tem-se acesso apenas a uma nota geral classificando os desempenhos dos alunos por unidade e posteriormente um relatório é publicado com uma análise geral dos desempenhos dos alunos, também por unidade escolar, de acordo com os critérios definidos pela Secretaria Estadual de Educação.

Estes resultados não são considerados para o IDESP⁵ e não interferem na avaliação e nota final de desempenhos dos alunos nas provas de Língua Portuguesa. Sendo que a

⁴ Desde sua criação, o Exame Nacional do Ensino Médio realiza prova de “Redação”, em que os alunos são avaliados em termos de domínio de habilidades e competências de escrita esperadas para o Ensino Médio.

⁵ O IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), segundo site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do

metodologia de avaliação utilizada para o diagnóstico das habilidades e competências adquiridas em leitura, por exemplo, permite uma comparação de desempenhos entre escolas de uma mesma cidade ou região, dentro do estado, a divulgação do diagnóstico em escrita é feito apenas por unidade escolar, dificultando uma análise mais ampla e contrastiva.

Assim, uma vez que os dados oficiais de diferentes avaliações não expressam os desempenhos dos alunos em relação ao domínio da língua escrita em sua totalidade, pode-se dizer salutar saber como esse domínio efetivamente se consolida ao término do Ensino Fundamental. Uma vez que se considere o fato de que ao fim desta etapa, também segundo as novas diretrizes curriculares, espera-se que a escola tenha garantido a todos os seus alunos “o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1997), além de deixá-los aptos ao ingresso no Ensino Médio.

Vale reforçar que, também de acordo com os PCNs (BRASIL, 1999), a escola no Ensino Médio deve promover o desenvolvimento das capacidades de pesquisar, de buscar informações e analisá-las, assim como a capacidade de aprender, criar e formular hipóteses a respeito das práticas cotidianas, em lugar do simples exercício de memorização e imposição de modelos. No entanto, é somente pelo domínio crítico e consciente das habilidades de leitura e escrita, que o aluno concluinte do Ensino Fundamental poderá conquistar estas capacidades. Além disso, espera-se que este domínio tenha sido conquistado ao fim da escolaridade básica, expectativa prevista nos documentos oficiais:

Ao longo dos oito anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. (BRASIL, 1997a, p. 41)

Em resumo, os saberes linguísticos adquiridos pelos alunos durante a escolaridade básica deverão constituir-se em ferramentas essenciais para a participação plena e efetiva nas diversas práticas de escrita disponíveis na sociedade. Cabe à escola importante papel no desenvolvimento destas habilidades, principalmente pela função de antecipar estas práticas, oferecendo aos alunos conhecimentos que lhe sejam realmente valiosos para a conquista de seus desejos e a concretização de projetos.

Por fim, é preciso reforçar que as avaliações externas citadas e amplamente divulgadas - de resultados muitas vezes insatisfatórios-, referem-se exclusivamente aos desempenhos em leitura, não abrangendo os desempenhos relacionados à escrita, cujo domínio eficiente e proficiente é imprescindível à formação completa do aluno.

Diante disto, pode-se questionar se haveria um efetivo diálogo entre os novos pressupostos teóricos sobre o domínio da língua escrita - muitos dos quais presentes em documentos oficiais, como os PCNs-, e as práticas concretas de sala de aula.

Afinal, que saberes foram adquiridos ou construídos por estes alunos em relação à escrita e à produção de textos ao longo de anos de escolaridade? Que desempenhos eles apresentam em relação à produção de textos escritos? Como os alunos veem e percebem estes conhecimentos adquiridos? Que valores eles atribuem às práticas relacionadas à escrita e à produção de textos, dentro e fora do ambiente escolar?

A fim de responder a tais questionamentos, realiza-se o presente estudo.

2. ESCRITA, TEXTO E PRODUÇÃO TEXTUAL

No Brasil, o ensino da Língua Portuguesa, o qual envolve os processos de leitura e escrita, vem sofrendo mudanças significativas graças principalmente às novas demandas de escrita da sociedade. O simples domínio do código e do sistema de escrita não são mais suficientes, pois são exigidos níveis cada vez mais complexos da compreensão leitora e escritora.

Segundo Bezerra (2005), o surgimento de inúmeras teorias muito contribuiu para uma mudança do ensino da Língua Portuguesa. Porém, a autora afirma que nas duas últimas décadas do século XX e nos primeiros anos do século XXI, algumas receberam destaque: a teoria sociointeracionista vygotsyana de aprendizagem, as de letramento e as de texto/discurso. Segundo ela, estas teorias “possibilitam considerar aspectos cognitivos, sócio-políticos, enunciativos e linguísticos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua.” (BEZERRA, 2005, p.38)

Em decorrência destas teorias, hoje é amplamente aceito e defendido o ensino da língua que se faz a partir e sobre textos. Qualquer material didático de ensino de Língua Portuguesa a que o professor tenha acesso traz essa nova visão de ensino, também presente nos documentos oficiais, como mostra o trecho a seguir:

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

Este trecho, extraído dos Parâmetros Curriculares Nacionais específicos para o ensino de Língua Portuguesa, interessa bastante por demonstrar a centralidade que assume o trabalho com o texto em sala de aula, mas principalmente o fato de associar esta ideia ao domínio da língua que se manifesta como competência discursiva.

Sobre esta questão, Matêncio (1994) ensina que reflexões contemporâneas sobre a produção de sentidos (seja na fala, escrita ou leitura) estão diretamente relacionadas às atividades discursivas e às práticas sociais às quais os sujeitos têm acesso ao longo de seu processo de socialização. Segundo a autora, estas atividades discursivas podem ser

compreendidas como as ações de enunciação que representam o assunto que é objeto da interlocução e que orientam a interação. E continua:

A construção das atividades discursivas dá-se no espaço das práticas discursivas, ou seja, no âmbito das ações de um nível mais geral e orientadas socialmente. Essas ações determinadas, de um lado, por práticas e maneiras de fazer sentido, de outro, por formas de tirar sentido da linguagem, de uma dada comunidade social. (MATÊNCIO, 1994, p.17)

Estas afirmações da autora dizem respeito à forma como devem ocorrer as práticas discursivas da leitura e da escrita, que segundo ela devem ser vistas como fenômenos sociais que ultrapassam os limites da escola.

Assim, a preocupação dos professores deve ser que, os alunos ao produzirem seus textos estejam de fato manifestando-se enquanto sujeitos que se apropriaram dos processos de leitura e escrita de modo significativo.

No entanto, por sua importância para a escolaridade do aluno, o trabalho com o texto, da compreensão de seus mecanismos de construção à produção de sentidos, não deveria limitar-se às aulas de Língua Portuguesa, o que infelizmente acontece na maioria das escolas. O domínio efetivo da escrita e da produção de textos só poderia ser concebido de uma forma ampla, permeando todo o currículo e os programas de estudo de todas as disciplinas.

Para uma melhor compreensão da discussão sobre a importância do texto no ensino da língua escrita, é preciso entender que subjacente à ideia de texto e de produção textual tem-se a questão mais ampla da escrita. Visto que, ter domínio da escrita significa ser capaz de expressar-se por meio dela, de modo eficiente, na produção de textos os mais diversos.

Koch e Elias (2009, p.32) afirmam que o “modo pelo qual entendemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve.” Deste modo, só podemos pensar escrita e produção de textos a partir da junção destes três elementos. Significa que a depender das representações que temos de cada um destes elementos, nossa concepção de escrita será diferente.

Visando esclarecer, as autoras afirmam que a escrita pode ser entendida segundo três concepções distintas. São elas:

- 1ª. Escrita: com foco na língua;
- 2ª. Escrita: com foco no escritor;
- 3ª. Escrita: com foco na interação.

Na primeira concepção de escrita, segundo as autoras, há subjacente uma concepção de linguagem entendida como um sistema pronto e acabado, em que cabe ao escritor a tarefa de se apropriar destas regras, prevalecendo a ideia de sistema:

[...] quer linguístico, quer social. [...] Nessa concepção de sujeito como *pré (determinado) pelo sistema*, o *texto* é simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser codificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado. (KOCH; ELIAS, 2009, p.33, grifo do autor)

Na segunda concepção, a escrita é entendida como representação do pensamento de um sujeito “psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações.” Na escrita, são assim desconsiderados as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo.

Por fim, na terceira concepção, com foco na interação, a escrita é entendida como produção textual, “cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias.” Afirnam as autoras:

Nessa concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto.” (KOCH; ELIAS, 2009, p.34)

Para que a escrita aconteça, ainda segundo as autoras, é necessária a ativação de determinados conhecimentos, sendo eles: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico, o conhecimento de textos e, por fim, os conhecimentos interacionais. Significa que diante da mais simples situação de escrita, o escritor mobilizará o domínio que tem da língua, recorrerá ao cabedal de conhecimentos adquiridos até então, selecionará qual a modalidade de texto necessário à situação e ativará modelos cognitivos sobre práticas interacionais diversas.

A atividade da escrita é deste modo entendida como um processo contínuo, um “constructo”, em que todo o repertório cognitivo do escritor é mobilizado, principalmente pela memória, segundo Koch (2002, apud KOCH; ELIAS, 2009, p.37):

[...] a memória deixa de ser vista como um auxiliar do conhecimento, passando a ser considerada parte integrante dele, ou mesmo como a forma do todo. O conhecimento: o conhecimento nada mais é que estruturas estabilizadas na memória de longo prazo, que são utilizadas para o

reconhecimento, a compreensão de situações – e de textos -; a ação e a interação social.

Estas distinções acerca das diferentes visões de escrita contribuem para entender a necessidade de que no ensino específico da língua escrita, que se faz atualmente, é imprescindível a presença de uma noção de texto, enquanto atividade de escrita, que deve ser entendido como manifestação de um sujeito/autor que tem o que dizer/escrever para um leitor, seja ele real ou virtual. Desta forma, a escrita se constituiria em verdadeira relação dialógica.

E o que se entende por texto, no presente trabalho? A definição a seguir, de Koch e Travaglia (2009), contribui pela objetividade e clareza:

Texto será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão. (KOCH; TRAVAGLIA, 2009, p. 8)

A definição acima se presta ao trabalho dos autores como introdução aos estudos acerca dos mecanismos que viabilizam a coerência textual, um estudo pormenorizado de umas das categorias que propiciam a textualidade⁶. De modo conciso, a definição de texto das autoras (que nesta pesquisa interessa mais como atividade de escrita que de leitura), é bastante precisa por localizá-lo em uma situação de interação.

A partir desta definição de escrita como interação - presente neste trabalho e que dá suporte ao entendimento do texto como objeto de estudo -, é possível avançar na discussão a respeito da importância da questão da produção de textos no ensino e aprendizado da língua escrita. Entre os autores que primeiro afirmaram a necessidade da presença dos textos permeando todo o processo de ensino e de aprendizagem da escrita, pode-se citar Geraldi (1997), que na importante obra *Portos de Passagem*, discute novas formas de ensino da Língua Portuguesa, baseadas em uma relação sociointeracional e discursiva:

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo processo de ensino/ aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é

⁶ No presente estudo não se pretende fazer uma investigação aprofundada referente aos trabalhos em Linguística Textual; porém vale inserir na discussão o que diz Marcucchi (2008) ao definir os sete critérios necessários para a textualidade, ou textualização: 1.coerência; 2. coesão; 3.intencionalidade; 4. aceitabilidade; 5. situacionalidade; 6. intertextualidade; e 7. informatividade.

porque no *texto que a língua - objeto de estudos* - se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 1997, p.135, grifo nosso)

A visão trazida pelo autor reforça esta ideia de materialidade da língua através do texto, mesmo que em uma relação de reprodução de sentidos. A fim de se compreender como os sentidos são produzidos dentro de uma relação intersubjetiva na produção de textos, o autor define algumas categorias que devem ser preenchidas- ou se preferir, perguntas a serem respondidas-, mesmo que possam “parecer ingênuas”, na avaliação do próprio autor. Assim, para Geraldi (1997), é preciso que ao se escrever um texto:

- a) se tenha o que dizer;
 - b) se tenha uma razão para se dizer o que se tem a dizer;
 - c) se tem para quem dizer o que se tem a dizer;
 - d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
 - e) se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).
- (GERALDI, 1997, p.135)

A partir destas premissas, e no caso específico da escrita em ambiente escolar, segundo o autor, pôde-se estabelecer uma distinção entre *produção de textos* e *redação*, ou, textos que se fazem “na escola” e textos que se produzem “para a escola”. Após realizar um exercício de leitura e análise de alguns textos produzidos por alunos, na escola, Geraldi conclui que na escola há muitas vezes “muita escrita e pouco texto”, exatamente pela ausência de uma interlocução real para a produção de textos autênticos.

Esta crítica ao ensino de Língua Portuguesa, aliás, é bem recorrente, em parte graças à sua permanência nas práticas de ensino. Diversos trabalhos sobre a escrita e a produção de textos atentam para a questão da pouca vinculação da escrita, dos textos e da produção textual à vida dos alunos, o que acarretaria em dificuldades de domínio da escrita.

É o que afirma Jolibert e Sriki (2008, p.17) sobre o trabalho que deveria ser feito em sala de aula, na produção de textos:

A linguística textual e a análise do discurso e da enunciação colocaram em evidência que a significação e a coerência de um escrito emergem no nível de um texto integral contextualizado. Assim, é necessário que desde o início (quer dizer, desde a educação infantil) tanto para ler quanto para produzir, as crianças se encontrem diante de textos integrais autênticos e múltiplos - não de textos escolares-, funcionando em situações reais de expressão e

comunicação, em particular os que colocam em jogo questões efetivas e que se dirigem a verdadeiros destinatários.

O trecho anterior explicita bem uma nova visão de ensino e aprendizagem de leitura e escrita e a forma como os alunos devem ser inseridos no mundo de práticas letradas, desde a educação infantil. Segundo as autoras, os textos devem ser reais, “textos para valer” e não aqueles construídos especificamente para a escola, o que muitas vezes acontece na escola, via os mais variados materiais, principalmente o livro didático.

Essa necessidade, pode-se dizer até urgência, da presença de textos verdadeiros - não apenas “textos escolares”-, bem dialoga com o que diz Geraldi (1997), quando afirma que na escola há escrita demais e ausência de textos que expressem o mundo real e que sejam considerados verdadeira expressão de seus autores/sujeitos, que tem algo a dizer e para quem dizer.

Estas reflexões sobre o trabalho com textos no ensino da língua escrita suscitam algumas indagações, as quais se pretendem abordar no presente estudo. Se a produção de textos deve nascer preferencialmente de situações reais de interlocução, segundo uma nova visão de escrita como interação, de que forma isto estaria ocorrendo na escola, nas práticas de ensino voltadas à língua escrita? Se por ventura, situações reais de interlocução na escrita não se configurem uma constância nas práticas de ensino, os alunos ainda sim estariam conquistando as competências necessárias para um domínio efetivo da escrita e habilidade de produzir textos diversos?

Apesar da existência de uma lógica que comporta as afirmações de que os textos devem ser produzidos pelos alunos em situações reais de interlocução, por que na escola isso não estaria acontecendo? Como considerar a lógica destas afirmações com a realidade do dia a dia da escola, nas práticas de ensino e aprendizado da língua escrita vividas pelos alunos?

É consenso entre os profissionais da Educação o quanto novas teorias e metodologias custam a chegar à sala de aula, por motivos diversos: falta de tempo livre para o estudo e para a atualização acadêmica e a devida apropriação do conhecimento teórico; ausência de divulgação e troca de experiências bem sucedidas entre os docentes; e, principalmente, a permanência da desmotivação entre os docentes, gerada por conhecidos e antigos problemas da escola pública, que podem resultar na manutenção de antigas práticas de ensino.

Mesmo reconhecendo estas dificuldades, pode-se questionar se, a partir da análise dos textos produzidos por alunos concluintes do Ensino Fundamental, assim como da análise de suas percepções em relação ao ensino e ao aprendizado da língua escrita, seria possível traçar

um diagnóstico do ensino atual voltado à escrita e à produção textual, que ocorre no contexto de escolas públicas estaduais.

Para aprofundar mais a problematização da pesquisa, aborda-se a seguir a questão do ensino e da aprendizagem da língua escrita, com base em textos, que se faz na escola brasileira.

2.1 A produção de textos na escola

Atualmente a perspectiva de ensino da Língua Portuguesa, segundo muitos pesquisadores, se faz segundo uma concepção sociointeracionista - em que prevalecem a comunicação e a necessidade de interação -, mas que se fundamenta também em uma visão discursiva de estudo da produção textual. Porém, esta visão de ensino da língua materna, com ênfase nos textos, vem sofrendo mudanças ao longo do tempo.

Rojo e Cordeiro (2004) relatam não ser novidade a ideia de que o texto seja a base do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. No entanto, as autoras relatam que a presença do texto e seus usos na escola sofreram mudanças, graças principalmente ao surgimento dos estudos referentes à Linguística Textual. Segundo as autoras, desde os anos 1980 do século XX, esta visão que promove a presença do texto no ensino foi sendo afirmada em diversas propostas curriculares. Ao traçarem uma trajetória concisa da história do trabalho com o texto na escola, as autoras afirmam que, no início, o texto era visto como “material ou objeto empírico” de estudo. Assim, o texto fora tomado como objeto de uso, mas não de estudo por quase três décadas. Só mais tarde, o texto passa a ser suporte para desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e redação, surgindo os procedimentos em uma abordagem cognitiva e textual. Porém, o texto ainda era suporte e não objeto de estudo.

Neste momento, surge na educação uma tendência de estudos da forma global dos textos, que nas escolas se traduziu pelo ensino das tipologias, muitas das quais permanecem até hoje: descrição, narração e dissertação. As autoras afirmam que esta forma de ensino deu origem a uma “gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser pretexto tanto para o estudo da gramática normativa quanto das tipologias textuais.” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p.9).

As autoras bem lembram que a crítica que se fazia da abordagem textual era o fato de desconsiderar as práticas ligadas aos usos, à produção e à circulação dos textos, que geraram uma leitura de “extração de informações” em lugar de uma leitura interpretativa. Estas questões fazem surgir o que as autoras definem como uma “virada discursiva ou enunciativa” nos estudos de vários países, quando em sala de aula passa-se a focar o texto considerando seu contexto de produção e circulação e os significados gerados.

No Brasil, essas mudanças surgem com força em muitos programas e documentos oficiais, como nos textos dos já citados PCNs.

É preciso dizer que o surgimento de uma teoria de base discursiva ou enunciativa deve-se ao pensador Bahktin (1992), que apresenta no capítulo “Gêneros do Discurso” importante definição, reproduzida a seguir.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades da cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAHKTIN, 1992, p. 262),

A visão de língua entendida como produção de enunciados diversos, denominados pelo autor de gêneros do discurso, possibilitou vislumbrar na escrita a manifestação dos gêneros textuais, os quais passam a ser foco de atenção nas novas abordagens teóricas para o ensino da língua escrita.

Na verdade, houve uma transposição teórica dos gêneros do discurso de Bahktin (que segundo o autor podem ser tanto enunciados orais quanto escritos) para o trabalho com os gêneros textuais, os quais existem de formas múltiplas na sociedade.

Costa (2005), ao apresentar um estudo sobre gêneros textuais na escola, reforça as afirmações de Rojo e Cordeiro (2004), ao informar que a questão do gênero discursivo torna-se objeto de reflexão da Linguística Textual especialmente a partir da segunda metade da década de 90. Além disso, segundo a autora, atualmente qualquer aspecto de estudo da textualidade subordina-se à questão do gênero, das categorias de análise aos processos de

leitura e produção de textos. No entanto, ela lembra que estas novas discussões em torno do trabalho com os textos foram transpostas rapidamente do meio acadêmico para o escolar, principalmente via documentos oficiais, como já afirmamos.

Porém, as noções de gêneros do discurso, gêneros textuais e tipos de texto ainda suscitam certa confusão, principalmente em meio não acadêmico. É o que afirma Marchuschi (2005), que para esclarecer dúvidas, oferece definições precisas que bem explicam as diferenças entre gênero textual e tipo textual:

- (a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, reações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.
- (b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos de texto são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística (...) (MARCUSCHI, 2005, p.22, grifo do autor)

De acordo com a distinção oferecida por Marcuschi, fica clara a diferença entre gênero textual e tipo textual, muitas vezes confundida na escola. O próprio autor reconhece que muitos livros didáticos que trazem a expressão “tipos textuais” estão na verdade se referindo não a tipos, mas sim a gêneros de texto. O que ocorre, é que em cada gênero textual podem ocorrer um ou mais tipos de texto, gerando sequências tipológicas determinadas, dependendo do gênero textual. O autor exemplifica bem ao analisar o texto de uma carta pessoal, gênero que em toda sua estrutura, ao longo dos diferentes parágrafos, apresenta uma sequência tipológica que abrange desde a descrição de fatos, narração de eventos até a exposição de pontos de vista e de ideias, entre outras tipologias textuais.

Apesar do fato de que os tipos de texto - segundo as tipologias textuais- existirem em número determinado, as possibilidades de gêneros textuais são quase infinitas, mas serão limitadas às condições histórico-culturais de uma época, assumindo como afirma Bakhtin, tipos “relativamente estáveis”.

No entanto, quando se realiza a transposição do estudo dos gêneros discursivos para os gêneros textuais, no espaço escolar, muitos pesquisadores concordam que o estudo dos

gêneros acaba por seguir um ordenamento programático, que muitas vezes significa um empobrecimento das possibilidades de ensino.

Costa (2005) relata esta falta de diversidade de gêneros textuais na escola, quando constata a presença e a permanência de uma tradição escolar, focada na “redação”, ao analisar textos produzidos em situação escolar por alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e de 3ª série do Ensino Médio. Após a análise dos textos coletados, a autora conclui que há uma permanência do trabalho com textos vistos como objeto de ensino voltado para a representação e não para a interação, além da presença de uma hierarquia de dificuldades dos textos. Na base estariam os textos narrativos e no topo estariam os textos expositivos (dissertativos), que por terem uma circulação restrita em ambiente escolar, mereceriam dedicação maior por parte de alunos e professores, especialmente nas séries finais da escolaridade.

Considerando a trajetória do trabalho com o texto em sala de aula, descrita por Rojo e Cordeiro (2004), é possível afirmar que o estudo de Costa (2005) aponta para uma desatualização do trabalho com textos na escola, o qual permanece nas tipologias e não abarcaria ainda o trabalho com gêneros textuais. Uma das possíveis explicações para isso seria o fato de que as novas teorias e as propostas metodológicas muitas vezes tardam a chegar à escola e às práticas efetivas de ensino. Situação em grande parte justificada por uma dificuldade em adequar teoria a prática.

Atualmente, Schneuwly e Dolz (2004) são apontados como autores que oferecem propostas didáticas interessantes para o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula. Segundo estes autores, os gêneros textuais, compreendidos dentro das práticas escolares, passam a ser vistos como *instrumentos* para a aprendizagem.

A partir de pressupostos da filosofia e da psicologia, os autores se valem da ideia de gênero como um meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, no caso específico do domínio do ensino de textos, orais e escritos. Os autores preconizam que o trabalho com gêneros deva ser feito sistematicamente, segundo uma estratégia por eles denominada *sequência didática*. Estratégia definida como uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem, ou práticas de linguagem historicamente construídas (os gêneros textuais).

[...] o trabalho escolar, no domínio da produção da linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e

inesgotável, para o ensino da textualidade. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 51)

Com vistas a possibilitar este trabalho com gêneros, dentro de uma progressão curricular, via sequências didáticas, os autores propõem o trabalho com *agrupamentos de gêneros*, para os quais é preciso que:

1. Correspondam às grandes finalidades sociais ligadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem e expressão escrita e oral, em domínios essenciais de comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola);
2. retomem de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figura em numerosos manuais e guias curriculares;
3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na maestria de gêneros agrupados. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.58-59)

Na prática, esta proposta de trabalho por agrupamentos significa organizar o estudo dos gêneros textuais, na escola, de modo a favorecer as capacidades globais de linguagem. Assim, os gêneros seriam organizados segundo capacidades de linguagem dominantes, dispostos em agrupamentos de diferentes ordens: do narrar, do relatar, do argumentar, do expor e do descrever ações, entre outras.

Didaticamente, os autores sugerem que cada agrupamento seja trabalhado em todos os níveis (ou séries, no caso do ensino no Brasil), com vistas a promover um aprendizado integral de todas as habilidades de linguagem. Eles argumentam também que este trabalho deva acontecer por diversas razões: pedagógica (por oferecer diferentes formas de acesso à escrita e atender aos alunos em seus diferentes desempenhos); didática (pela possibilidade de comparação de textos, em relação às suas especificidades); psicológica (por mobilizar numerosas operações de linguagem) e, por fim, de finalidade social (o estudo da linguagem a serviço da reflexão sobre a relação do homem com o mundo e consigo mesmo).

A proposta de trabalho por agrupamentos de gêneros de Schneuwly e Dolz possibilita uma visão do todo e um ensino em espiral, visto que todos os gêneros podem ser esmiuçados, independentemente da série em que se encontram os alunos.

É preciso dizer que, conseqüentemente, esta proposta de ensino por agrupamentos de gêneros textuais demanda, também, competência e sensibilidade do professor para organizar

sua prática de modo a perceber as necessidades do grupo de alunos que atende, a fim de suprir possíveis carências e reconhecer aspectos positivos a serem explorados.

No entanto, todos sabem as dificuldades vividas pelos professores para adequar suas práticas às novas propostas didáticas e incorporá-las às suas rotinas. Além disso, é preciso dizer que novas formas de ensino exigem domínio das teorias subjacentes. Infelizmente, não será a simples inclusão de novas metodologias em currículos, programas e materiais didáticos que propiciará uma prática de ensino eficaz e de com bons resultados.

Seria, talvez, esta dificuldade em se apropriar das novas teorias, uma das explicações para os resultados insatisfatórios atestados nas diferentes avaliações sobre o aprendizado da língua escrita, em diferentes níveis de escolaridade, no Brasil?

Se o ensino da língua materna, que segundo as orientações de documentos oficiais como os PCNs, se faz sobre e a partir dos textos não é algo novo, por que os alunos ainda apresentam desempenhos aquém das expectativas para o aprendizado da língua escrita, segundo as avaliações anteriormente citadas?

A seguir, estas questões apresentadas são abordadas, a fim de contribuir para a discussão teórica do presente estudo.

2.2 Gêneros textuais e ensino da língua portuguesa: críticas e reflexões

O trabalho com a língua escrita baseado em textos e na produção de gêneros textuais diversos tem gerado intenso debate e reflexões acerca de sua aplicação prática no ensino.

Visto que muito se diz sobre a dicotomia teoria e prática, que se manifestaria na dificuldade que os educadores encontrariam em aplicar os novos conceitos às suas práticas de ensino, e visando a esclarecer e também problematizar esta questão, Brait (2000), Rojo (2000) e Martins (2008) oferecem importantes contribuições.

Brait (2000) propõe uma discussão a respeito do modo como o conceito de gênero discursivo vem atraindo o interesse de professores e pesquisadores, principalmente em função de sua introdução no PCNs. Para tanto, propõe-se a apresentar as diferenças entre gêneros discursivos (ou gêneros do discurso) e tipologias textuais⁷ e suas consequências para o ensino da língua escrita. A autora apresenta excertos importantes dos documentos, os quais apontam

para o trabalho que se deve fazer com ênfase na ideia de gêneros discursivos, e não somente nas tipologias, visto que em Bakhtin (autor, que segundo Brait, a quem se deve toda a concepção de gêneros discursivos transpostos em gêneros textuais presentes nos documentos, apesar deste não ser citado literalmente) o dialogismo é presente, não permitindo um “engessamento” de gêneros ou tipos, como mostra o trecho a seguir:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos de utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional da língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou outra esfera da atividade humana. (BAJTÍN, 1995, apud BRAIT, 2000, p.21)

Segundo Brait, uma interpretação errada que se faz ao transpor os gêneros do discurso para os gêneros textuais é acreditar que somente alguns gêneros devam ser privilegiados, sendo que os gêneros variam conforme a esfera de produção em que se manifestam. Afirma a autora, ao concluir o artigo:

Sem qualquer pretensão de querer fechar Bakhtin em uma única leitura, o que seria incoerente com sua concepção dialógica de linguagem, as indicações dos PCNs podem ser coerentes e produtivas, mas encerrando o trabalho com o texto em modelos pré-estabelecidos, afastam-se da proposta do dialogismo bakhtiniano diante do texto, dos discursos, da vida, do conhecimento. (BRAIT, 2000, p.24)

Assim, pode-se dizer que a autora reforça a necessidade dos educadores aprofundarem seus estudos sobre os gêneros do discurso e mesmo da concepção de linguagem e língua segundo uma visão enunciativa e dialógica, antes de aplicar estes conhecimentos às suas práticas de ensino, para que não ocorra privilégio de gêneros textuais em detrimento de outros. Tal demanda se faz ainda mais necessária, se for considerado o fato de que quase todos os materiais didáticos disponíveis trazem esta nova visão de ensino, nas diversas atividades propostas relativas à escrita e ao trabalho com a produção de textos.

Rajo (2000) também discute a aplicação dos pressupostos teóricos presentes nos PCNs no que tange o ensino da língua materna e à questão dos gêneros textuais no trabalho com textos. De partida, a autora já afirma que estes documentos apresentam um diferencial em

⁷ Marchushi (2005), anteriormente citado, apresenta importante distinção entre gêneros textuais e tipos de texto.

relação aos documentos anteriormente publicados no Brasil por apresentarem diretrizes que subsidiarão currículos e conteúdos mínimos, para uma formação comum.

Neste artigo, a autora relata experiências de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula e elenca problemas e procedimentos necessários para sua aplicação ao ensino, seja na concepção dos programas de ensino ou na produção de materiais didáticos.

Em relação ao trabalho com gêneros textuais, Rojo destaca que os gêneros discursivos ou textuais são tomados como objetos de ensino nos PCNs, tornando-se responsáveis pela seleção dos textos a serem trabalhados como unidades de ensino. Quanto à forma de trabalho em sala de aula, Rojo lembra que dois tipos de agrupamentos têm sido sugeridos. Dolz e Schneuwly (1996, *apud* ROJO, 2000, p.34) sugerem um agrupamento de gêneros regido pelas capacidades de linguagem exigidas pelas práticas de uso de linguagem, distribuídos em cinco domínios: o narrar, o relatar, o expor, o argumentar, e o instruir/prescrever.⁸

O segundo agrupamento de gêneros, proposto pelos documentos específicos para o ensino de Língua Portuguesa, é o agrupamento de gêneros textuais em função de sua circulação social, distribuídos em gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica, que levam em conta os usos sociais mais frequentes (leitura/escuta; produção de textos orais e escritos) dos textos.

Rojo acredita que todas as indicações presentes nos PCNs podem ser pautas organizadoras para a produção de livros didáticos e materiais diversos para o trabalho com a língua escrita desenvolvido no Ensino Fundamental e propõe a combinação dos dois agrupamentos.

Mais uma vez, aqui, as práticas de leitura/escuta de textos e de produção de textos orais e escritos estariam integradas na abordagem do texto como unidade de ensino para a construção do gênero como objeto de ensino e as práticas e análise linguística ou de reflexão sobre a linguagem seriam resultantes destas e estariam também integradas nas práticas de uso da linguagem. (ROJO, 2000, p.35)

Assim, a autora destaca que os PCNs, ao oferecerem as duas possibilidades de agrupamentos, ampliam a forma de trabalho com a língua escrita, mas também incluindo os gêneros nas práticas orais, via textos de leitura e escuta presentes nos programas de ensino. A

⁸ Estes autores, e sua proposta de trabalho com textos distribuídos em domínios de capacidades de linguagem, já haviam sido citados anteriormente.

finalidade seria proporcionar ao aluno o maior contato possível com todos os gêneros textuais em circulação na sociedade.

Martins (2008), ao abordar a questão dos gêneros do discurso no ensino de Língua Portuguesa, constrói seu artigo em torno da ideia de que há uma tendência para a “didatização” ou para a “escolarização” dos gêneros do discurso, que segundo a autora é algo que parece não se coadunar, por princípio, com a teorização de base bakhtiniana que lhe dá sustentação.

Da mesma forma que Brait (2000) e Rojo (2000), Martins discute a aplicação dos pressupostos teóricos presentes nos PCNs, em relação aos gêneros textuais presentes nos conteúdos de ensino de Língua Portuguesa, e contribui para a discussão deste tema questionando os avanços reais conquistados para a prática escolar.

Ao vislumbrar uma “didatização ou “escolarização” dos gêneros do discurso, Martins analisa que nos documentos há uma tendência do que ela considera como uma “re-estabilização do fato lingüístico”, que ela explica como uma visão de língua como algo estático, que teria por consequência sua idealização. Por este motivo, segundo a autora, o PCN de Língua Portuguesa se configuraria em um retrocesso, visto que os documentos chegaram às escolas como parâmetro advindo das instâncias administrativas, e não como proposta previamente discutida entre os professores, além de trazer a possibilidade da imposição de conteúdos.

Para exemplificar esta visão de conteúdos impostos às práticas de ensino, Martins lembra o fato de que no Estado de São Paulo ocorreu a implementação do “Caderno do Professor” e do “Caderno do Aluno”, materiais didáticos desenvolvidos pela Secretaria Estadual de Educação a partir de 2008, segundo a nova Proposta Curricular do Estado, em que os conteúdos são desenvolvidos segundo sequências didáticas pré-determinadas.

No caso específico do ensino de Língua Portuguesa, o uso deste material representou a delimitação de determinados gêneros textuais a serem trabalhados e explorados, porém de forma imposta. Assim, os “Cadernos do Professor” apresentam sequências didáticas em que se pressupõe que certos gêneros textuais sejam tematizados e trabalhados em cada nível de ensino, a partir do enfoque de alguns exemplos de textos considerados como representativos de determinado gênero ou de determinada tipologia textual.

Para Martins, esta prática significa que o trabalho em sala de aula se pauta em padronizações, com idealizações e, em decorrência disso, uma tendência à estereotipia, havendo pouca ou nenhuma sugestão que aponte para uma aprendizagem significativa da

leitura e da escrita, inserida em situações reais de uso da língua escrita, algo que, segundo a autora, vem sendo defendido há mais de duas décadas. Com isso, os gêneros textuais seriam impostos, sem qualquer vinculação com a realidade e o contexto de vida dos alunos.

Neste ponto, é preciso dizer que muitos materiais didáticos disponíveis para o ensino de Língua Portuguesa, sejam eles livros, apostilas ou outros, trazem pré-determinação dos textos a serem explorados, de acordo com cada série ou ano escolares. A leitura rápida dos conteúdos de coleções de autores de livros didáticos revela quase que um mesmo roteiro pré-determinado e seguido pela maioria destes materiais e, na maioria das vezes, os autores se justificam afirmando que o material produzido está de acordo com o PCNs de Língua Portuguesa. Ou seja, os documentos servem como justificativa para uma padronização e até imposição de conteúdos e rotinas a serem seguidas em sala de aula, nas diversas práticas ligadas à escrita e à produção de textos.

Em suma, após a exposição dos trabalhos destas três autoras, é possível afirmar que a inserção dos gêneros do discurso, segunda uma visão discursiva e dialógica de linguagem, transpostos para o ensino de Língua Portuguesa pelo enfoque dos diversos gêneros textuais, não se configura uma tarefa fácil para os educadores, nem para os autores de materiais didáticos.

As diferentes visões aqui apresentadas apontam - como já afirmado anteriormente-, para a necessidade de aprofundamento teórico por parte dos educadores, para que estes efetivamente saibam como proceder em sua prática cotidiana de ensino da língua escrita, desde o planejamento dos programas de curso até a escolha dos materiais didáticos.

No entanto, na maioria das vezes, o que ocorre é a imposição de metodologias e de conteúdos de ensino, sem prévia discussão com professores, ou ao menos, a criação de oportunidades para que isso aconteça, como por exemplo, uma rotina de cursos de formação em serviço, que proporcionasse troca de experiências que permitisse a apropriação do conhecimento teórico.

A partir destas reflexões sobre as dificuldades e os desafios relacionados ao ensino da Língua Portuguesa, dentro dos novos pressupostos teóricos, trata-se a seguir de uma alternativa interessante de trabalho pedagógico para o ensino da língua escrita.

3. UMA PROPOSTA DIFERENCIADA DE TRABALHO COM A ESCRITA: Josette Jolibert e a Pedagogia por Projetos

Abordar a questão do ensino de língua materna, segundo uma concepção sociointeracionista e dialógica de língua, com ênfase no trabalho com textos, permite discutir as contribuições de Jolibert (1994a, 1994b, 2006, 2008) e seus estudos relacionados à Pedagogia por Projetos.

Se uma das grandes reivindicações dos educadores é a dificuldade de aliar teoria à prática em sua vivência de sala de aula, para o efetivo desenvolvimento de todas as potencialidades dos alunos, o trabalho por projetos vem como uma boa resposta. Ao envolver os alunos em atividades que abrangem a leitura e a escrita, as quais essencialmente giram em torno de seus interesses, estando também de acordo com sua realidade e contexto de vida, os projetos possibilitam o contato com a língua escrita repleto de significados.

Segundo esta proposta pedagógica por projetos, tanto para o aprendizado da leitura, quanto da escrita, o texto será a base de toda a ação, negando-se uma visão fragmentada, em que primeiro se aprende o código e somente mais tarde os textos serão construídos. Com isso, no trabalho específico de produção de textos, a escrita é vista como um processo que deve ser vivido pelo aluno desde os primeiros anos da escola, uma vez que se admite o fato de que a criança realmente vive cercada de escrita e de textos.

Para melhor fundamentar sua proposta pedagógica, Jolibert et al. (2006) propõe uma nova concepção do que é ler e escrever, que segundo a autora, só foi possível a partir de um melhor conhecimento dos processos da compreensão leitora e da produção de textos. Assim, escreve a autora:

a) A LEITURA é concebida como uma busca, desde o começo, do significado de um texto, em função de seus interesses e das necessidades do leitor que se utiliza de várias categorias de informação (não apenas das letras) e de diversas estratégias. Então, aprender a ler é, desde o início, aprender a procurar significado nos textos completos encontrados em situações reais de uso e desejar, isto é, ter necessidade, de elaborar o seu sentido.

b) O que chamamos de ESCRITA é, na realidade, um processo dinâmico, uma produção de textos, concebida como a busca, de entrada, de adequação do texto produzido ao destinatário, ao propósito do autor, ao tipo de texto escolhido (carta, cartaz, notícia, história, etc.)

Portanto, aprender a produzir é, desde o início, aprender a elaborar um texto que tenha significado para um destinatário real e para um determinado dado. (JOLIBERT et al., 2006, p.180)

Pelo exposto, fica patente a visão segundo a qual leitura e escrita são vistas, desde o início, como processos indissociáveis, e mais especificamente, a ideia de que a introdução à variedade de textos, efetivamente presentes na sociedade, deve ocorrer desde o início da escolarização.

No presente estudo, em que se enfocam a escrita e a produção de textos, a inserção do trabalho desenvolvido por Jolibert e sua proposta de ensino/aprendizado da escrita parece bastante pertinente, exatamente pelo fato de privilegiar este contato com uma diversidade de textos reais em circulação, e por estar, também, em concordância com as novas diretrizes curriculares. Caso dos PCNs, cujos documentos norteiam toda a discussão atual de conteúdos teóricos e procedimentos utilizados para o ensino de Língua Portuguesa.

Além destas constatações, pode-se afirmar também que os estudos de Jolibert sobre o aprendizado da escrita, que se realiza na concepção e execução de projetos, inovam por permitir o enfoque da aprendizagem, ou das aprendizagens, que se pretendem conquistar na escola, de um modo diferenciado da visão tradicional de ensino. É o que afirma a autora, ao precisar que tipo de aprendizagem se busca nesta proposta pedagógica, que trata:

- de aprender a ler e a produzir textos, ou melhor, vários *tipos* de texto, contextualizados, com destinatários e autores verdadeiros, e não de uma *língua* artificial, padronizada e descontextualizada;

- de aprender a ler e a produzir textos, considerando, de maneira integrada, *todos os níveis linguísticos* próprios do texto escrito em pauta, além de seu contexto e sua superestrutura de conjunto até suas últimas microestruturas, ao invés de se limitar à sintaxe da frase e à ortografia das palavras. (JOLIBERT, 2009, p. 23, grifo do autor)

Ao apresentar esta nova visão de aprendizagens relativas ao ensino da escrita, a autora reforça que mudanças no enfoque das aprendizagens supõem também uma formação inicial e contínua dos professores que seja coerente com essas orientações. Deste modo, segundo Jolibert, teoria e prática devem se articular, possibilitando aos profissionais em formação viver os projetos e “a identificação dos diferentes processos mentais que se encontram no ato de ler ou de produzir textos e a iniciação nas práticas com os diversos aspectos da linguística textual.” (JOLIBERT, 2009, p. 23)

Assim, novamente vem à tona a questão de uma formação inicial consistente dos professores, acompanhada de um processo permanente de atualização dos conhecimentos, que lhes permitam apropriar-se dos fundamentos teóricos como verdadeiras “ferramentas” necessárias ao exercício da profissão.

Apesar de a proposta de trabalho pela via dos projetos de Josette Jolibert apresentar uma nova visão para o ensino da língua materna, envolvendo a reformulação de importantes conceitos e incluindo a necessidade de uma renovação da ação docente, é preciso dizer que o trabalho pedagógico desenvolvido por projetos, não se caracterizaria uma novidade, como bem explica Micotti (2009, p.37):

Suas raízes encontram-se na história da pedagogia na obra de grandes pedagogos, entre os quais, cabe-nos lembrar, Decroly, com a proposição dos centros de interesse; Kerchensteiner, com o trabalho em cooperação; Dewey, com a ideia do problema e do aprender fazendo; Freinet com a proposição de efetivação de cooperativas, do texto livre, de imprensa e da correspondência escolar.

A autora lembra que muitos outros pesquisadores se referiram à possibilidade de trabalho pedagógico ancorado na ideia de projetos, e cita Huber (1999, apud MICOTTI, 2009, p.37), o qual situa Paulo Freire entre os educadores que, a partir dos anos 1970, adotam os projetos com ênfase em seu aspecto socioemancipacionista, tornando-se, assim, educadores que preconizam uma prática pedagógica que permitiria o encontro do ato pedagógico com o real.

Para Micotti seria exatamente esta possibilidade de junção do pedagógico com a realidade o que tornaria o trabalho por projetos uma possibilidade de caminho seguro para a solução de muitos dos problemas educacionais atuais.

Diante disto, é preciso dizer que o enfoque diferenciado dado à escrita e à produção de textos, pelos projetos, tem apresentado resultados positivos, mesmo que a prática pedagógica que a precedeu tenha sido diversa, ou se preferir, tradicional.

É o que atestam os resultados de estudos realizados no Brasil⁹ (MICOTTI, 2009) e em outros países (JOLIBERT, 1994a, 1994b, 2006), provando que esta abordagem não se restringiria a um período específico da escolaridade. Aliás, esta proposta tem também

⁹ Os trabalhos de Josette Jolibert ganharam força e se expandiram com a criação da RED Latinoamericana para La Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, presente em diversos países da América Latina. No Brasil, Maria Cecília de Oliveira Micotti, coordena e lidera os trabalhos desenvolvidos pelo Projeto Raios de Sol, do Grupo de Pesquisa Alfabetização, integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Biociências da UNESP, Campus de Rio Claro- SP, criado em 2003.

revelado bons resultados quando incorporada ao trabalho de formação de docentes, como atestam os resultados divulgados por Jolibert et al. (2007), com o relato de diferentes estudos realizados com professores e estudantes de cursos de licenciatura e de pedagogia de Universidades de países da América Latina.

Por fim, para reforçar a relevância do trabalho relativo à Pedagogia por Projetos para o ensino da escrita, com ênfase na produção textual - foco de interesse deste estudo-, é preciso destacar mais uma vez que nesta proposta pedagógica aprende-se a escrever produzindo textos diversos, em situações de comunicação real, com autênticos destinatários, sempre no contexto dos projetos (JOLIBERT et al., 2006). Desta forma, a criança, ou o educando, adquire gradativamente uma consciência da “utilidade” de se escrever um texto, pautada no aprendizado de uma “estratégia de produção de textos”, a qual seja apoiada em:

- Capacidade de representação, tanto da situação como do tipo de texto que deseja produzir.

- Competências que lhe permitam escolher, em um leque conhecido de diferentes tipos de texto, aquele que melhor convém à situação, identificando nele suas principais características linguísticas.

- Aptidão para gestionar a atividade de produção (escrita e reescrita) de maneira a considerar os diferentes níveis de estruturas de um texto: situação de produção, superestrutura, enunciação, gramática das frases, microestrutura em nível da frase e da palavra.

- Competências linguísticas gerais (sintáticas, lexicais, ortográficas), competências mínimas necessárias para todo tipo de texto. (JOLIBERT, 2006, p.192)

Pelo exposto, pode-se afirmar que o domínio destas estratégias tem o objetivo de garantir a autonomia do aluno, dando-lhe condições para o exercício pleno da escrita, independentemente da situação comunicativa, do grau de formalidade e da finalidade do texto que por ventura tenha que produzir.

Diante disto, é preciso enfatizar que, se o aluno conquistar este domínio de competências - e considerando todos os pressupostos teóricos relativos ao aprendizado da língua escrita anteriormente discutidos-, o ideal de proficiência em escrita será conquistado, tornando-o realmente apto a participar efetivamente de uma sociedade letrada.

Para concluir, reafirma-se que a proposta pedagógica de ensino da língua materna pela via dos projetos desenvolvida por Josette Jolibert e seus colaboradores está respaldada em estudos desenvolvidos por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, o que torna

este trabalho ainda mais seguro para uma renovação da ação docente, de fato dirigida ao êxito escolar dos alunos.

4. OBJETIVOS

No presente estudo, delineado a partir da discussão teórica anteriormente apresentada, em que se tematiza a escrita e a produção textual entre alunos da 8ª. série do Ensino Fundamental, são considerados os seguintes objetivos de pesquisa:

Objetivo Geral

Investigar de que forma os alunos concluintes da 8ª série do Ensino Fundamental estão se expressando pela escrita, na produção de textos e como se dá a apropriação dos gêneros textuais.

Objetivos Específicos

- Investigar que desempenhos estes alunos apresentam na produção de textos de diferentes gêneros textuais, a partir de uma análise contrastiva entre textos mais e menos presentes nas rotinas escolares;
- Saber que relações estes alunos construíram com a escrita e a produção de textos, presentes na escola e fora de seus limites, a partir da análise de suas percepções em relação à escrita e à produção textual.

5. A SELEÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS: uma justificativa

Por focar a produção textual escrita de alunos, o presente estudo é feito, principalmente, a partir da análise de textos de diferentes gêneros, cuja seleção merece destaque, antes de se fazer a descrição dos procedimentos metodológicos. Para tal, é preciso fazer um percurso contextualizado dos questionamentos que deram origem a pesquisa e seus objetivos e a consequente escolha dos gêneros textuais utilizados na coleta de dados.

O ponto de partida para uma investigação sobre os desempenhos na produção escrita de textos de alunos concluintes do Ensino Fundamental são os dados divulgados da prova de Língua Portuguesa, da avaliação SARESP. Estes dados referem-se essencialmente às habilidades de leitura e de interpretação de textos; mesmo assim, eles possibilitam uma classificação por desempenho das escolas.

A partir da análise destes dados, surge a dúvida em saber se os desempenhos em nível alto ou baixo destes alunos, em avaliações referentes às habilidades de leitura, serviriam como indicativo de desempenhos semelhantes também nas habilidades de escrita. Haveria correspondência de desempenhos tanto em leitura quanto em escrita? Melhor dizendo, alunos de escolas bem classificadas em leitura apresentariam também desempenhos correspondentes na produção escrita de textos?

Nascia assim o interesse em investigar a produção textual destes alunos e, conseqüentemente, a necessidade de se delimitar que texto, ou, quais textos deveriam ser explorados na pesquisa, uma vez que se delimitou como objetivo específico da pesquisa realizar também uma análise contrastiva de desempenhos na produção de textos de gêneros diversos. Com isso, fez-se uma opção por distinguir entre textos mais comumente explorados nas práticas escolares dos textos menos explorados, que por serem relativos a situações de uso mais social da escrita, fossem talvez pouco trabalhados no contexto escolar.

Deste modo, a fim de facilitar a investigação contrastiva de diferentes gêneros textuais, consideram-se, neste estudo, os textos produzidos dentro de práticas escolares já familiares aos alunos como *textos escolares*; e os textos produzidos com uma finalidade mais social e, muitas vezes, de uso mais coletivo da escrita, pouco incluídos nas práticas escolares, como *textos não escolares*.

Dentre os vários gêneros textuais previstos para o trabalho com a língua escrita na escola, que por uma aplicação didática podem ser organizados em *agrupamentos* (Schneuwly e Dolz, 2004), conforme exposto anteriormente, pode-se citar os textos narrativos, epistolares e argumentativos, entre outros, dos quais se acredita serem os narrativos, ou os da “ordem do narrar”, os mais explorados pelos professores nas rotinas escolares.

Assim, o texto narrativo foi escolhido como o *texto escolar* a ser explorado na amostra de textos, por sua possível predominância no cotidiano escolar, tanto nas atividades de escrita quanto de leitura.

É preciso ressaltar que o propósito de se saber que desempenhos apresentariam estes alunos, diante de textos pouco explorados na escola, reside no fato de a escola ter a função de preparar o aluno para exercer sua cidadania, tornando-o capaz de plenamente inserir-se em um mundo que cada vez mais privilegia a escrita nas mais diversas práticas, rapidamente renovadas. Assim, a intenção é verificar se haveria grandes diferenças de desempenho, caso os alunos tivessem que produzir textos com os quais não estivessem tão familiarizados em sua rotina escolar.

Considerando esta expectativa de ensino e em relação à escolha dos *textos não escolares*, surge um obstáculo para a pesquisa: que textos não são normalmente privilegiados nas práticas escolares de alunos de 8ª série de escola pública? Como estabelecer um gênero textual pouco explorado em sala, mas cuja produção fosse possível para todos os alunos participantes? Sendo que, na amostra de participantes, pretendia-se abranger um universo de alunos de realidades sociais, culturais e econômicas distintas, haveria uma dificuldade para contrastar os desempenhos em escrita destes alunos, caso não se utilizassem textos possíveis de serem produzidos por todos.

Como solução, fez-se a opção pelo que propõe Jolibert (1994b), que sugere o trabalho em sala com os *escritos sociais* mais comuns (cartas, cartazes, fichas descritivas, relatórios, narrativas, narrativas de vida, novelas e poemas). Segundo a autora, estes textos devem ser escolhidos, pois, entre outros critérios, facilmente encontram lugar nos projetos de classe e permitem trabalhar as diferentes funções da escrita, comportando tanto escritos com dominância funcional referencial (cartas, cartazes, convites etc.), como escritos com dominância imaginária e ficcional (contos, crônicas, novelas etc.). Sobre esta seleção, explica a autora:

Por motivos de eficácia pedagógica, por nossa parte, decidimos chamar de tipos de texto os principais tipos de escritos existentes em nossa sociedade e acessíveis às crianças do Curso Elementar¹⁰, que entram em contato com os mesmos como leitoras e/ou produtoras. (JOLIBERT, 1994b, p.27)

Vale reforçar que, diferentemente dos demais autores citados, os quais abordam a questão dos gêneros textuais na escola, Jolibert também prefere não utilizar a denominação gêneros textuais, optando por considerar todas as possibilidades de textos como sendo *escritos*, entendidos como diferentes formas de manifestação da escrita.

Em consequência, houve a opção de incluir, no grupo dos *textos não escolares*, a carta e o cartaz, pois se esperava que suas características fossem do conhecimento dos alunos, mesmo que não fossem trabalhados de forma muito sistemática na escola.

Posto isso, as produções de textos solicitadas aos alunos são as seguintes:

Texto Escolar: Texto narrativo, muito comum em avaliações externas e no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa.

Textos Não Escolares: Textos segundo os *escritos sociais* de Jolibert, sendo uma carta e um cartaz.

Esta proposta de distinção de gêneros textuais, que se desdobra na escolha de três gêneros, tem por finalidade permitir uma análise contrastiva de desempenhos na produção escrita em um *continuum*, do gênero textual cuja utilização na escola é mais frequente (a narrativa), em seguida um gênero intermediário (a carta) e, por fim, o gênero textual de menor circulação na escola, nas práticas de ensino e aprendizagem de escrita (o cartaz).

É preciso informar também que para que fosse possível realizar uma investigação sobre produções textuais de três gêneros textuais, foi necessária uma padronização das propostas de textos. No caso da narrativa, por tratar-se do *texto escolar*, a proposta apresenta instruções para a produção escrita, as quais estão presentes também em provas de “Redação”, por exemplo, da avaliação SARESP, com as quais os alunos participantes estão bem familiarizados, uma vez que pertencem à rede estadual de ensino. Já para os *textos não escolares*, carta e cartaz, houve também a opção de oferecer aos alunos orientações mínimas sobre a produção escrita, que, aliás, foi apresentada como “Situação de Escrita”, em vez de a

¹⁰ Período equivalente, na França, às primeiras séries do Ensino Básico, no Brasil.

tradicional “Proposta de Texto” ou “Proposta de Redação”, denominação muito comum em atividades de escrita presente em livros didáticos e avaliações.

Cabe assinalar também que todos os participantes da pesquisa receberam as mesmas orientações para a realização das produções textuais.

Feitas esta justificativa de escolha dos gêneros textuais necessários para a condução do presente estudo, são apresentados a seguir os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa.

6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

6.1 Seleção das escolas e dos participantes

Com o intuito de investigar a produção textual escrita, assim como as relações construídas com a escrita e a produção de textos, entre alunos de 8ª série, o presente estudo foi realizado em escolas da rede estadual de ensino do município de Limeira- SP.

Em 2009, ano de realização da coleta de dados para a pesquisa, o município contava com 29 escolas da rede estadual, que dispunham de classes de 8ª série. Desde total, seis escolas foram selecionadas, considerando-se somente os desempenhos dos alunos de 8ª série na prova de Língua Portuguesa, da avaliação SARESP, as quais correspondiam a pouco mais de 20% do total.

Entre as seis escolas, foram selecionadas três escolas cujos desempenhos situavam-se acima da média do município e três escolas cujos desempenhos situavam-se abaixo da média, por um período consecutivo de dois anos.

Em cada escola, somente uma classe de 8ª série foi selecionada para participar da pesquisa. Como o número de classes de 8ª série, por escola, variava de duas a seis, as classes foram selecionadas de modo aleatório, segundo a tabela de Fisher (1957).

Escolhidas as escolas e as classes a serem pesquisadas, selecionou-se posteriormente 10 alunos participantes por classe, atingindo um número total de 60 participantes da pesquisa.

6.2 Instrumentos de Pesquisa

6.2.1 Produção de textos

Com vistas a fazer uma amostragem de diferentes gêneros textuais produzidos por alunos da 8ª série do Ensino Fundamental, os alunos foram convidados a escrever textos de três gêneros, sendo a narrativa, a carta e o cartaz.

Porém, ao se considerar a discussão teórica anteriormente apresentada, é preciso lembrar que a questão da produção textual em ambiente escolar é muitas vezes criticada, pois em sua grande maioria significa a produção de textos como “cumprimento de tarefa”, sem considerar contextos reais de interlocução, que favoreçam a autoria.

No entanto, sendo um dos objetivos da pesquisa a investigação contrastiva dos desempenhos dos alunos na produção textual escrita, o qual se realizaria em seis diferentes escolas, com um número grande de alunos (60) e de textos (180), houve a opção pela produção de textos em situação semelhante às que eles já vivem quando participam de avaliações, internas ou externas., com a diferença de que eles podiam se recusar a participar.

Todos os textos produzidos para a pesquisa foram organizados seguindo a numeração de 01 a 180, lembrando que em cada escola foram coletados 30 textos diferentes, produzidos pelos 10 alunos selecionados para a pesquisa, em cada uma das seis escolas participantes.

6.2.2 Entrevistas

Como um dos objetivos específicos deste estudo prevê a investigação das percepções dos alunos em relação à escrita e à produção de textos, após a etapa de produção dos textos, foram realizadas entrevistas com os alunos, seguindo um roteiro¹¹ de entrevista semi-estruturada, cujas perguntas versaram sobre três temas principais:

1. A escrita e a produção de textos na escola;
2. A escrita e a produção de textos fora da escola;
3. A importância da escrita e da produção de textos.

As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para posterior tabulação dos dados por categorias, segundo a proposta de análise de conteúdo de Bardin (1988).

¹¹ O roteiro de perguntas realizadas na entrevista encontra-se em anexo.

6.3 Procedimento de pesquisa

Feita a seleção das escolas e das classes que participariam da pesquisa, realizou-se a coleta de dados em duas partes. Na primeira parte, tem-se a produção de textos pelos alunos; na segunda, a realização de entrevistas semi-estruturadas com os alunos participantes.

Todo o procedimento de coleta de dados foi realizado no segundo semestre de 2009 e no ano anterior, durante a realização de uma pesquisa-piloto¹², constatou-se que seria inviável produzir textos e realizar entrevistas com 60 alunos, de 6 escolas diferentes, fazendo-os ausentarem-se das salas de aula, mesmo que permanecendo nas instalações escolares em período normal de aulas.

Devido a esta dificuldade e para que fosse possível executar a pesquisa satisfatoriamente, dentro dos prazos previstos e sem perturbar o andamento das aulas, a etapa de produção de textos foi feita coletivamente, por todos os alunos da turma, em dois momentos distintos, para que posteriormente fossem realizadas as entrevistas.

Antes da produção dos textos em sala, os alunos receberam a informação de que a escola, e a turma deles em especial, haviam sido selecionadas para participar de uma pesquisa sobre produção de textos e desempenhos de alunos em escrita.

No primeiro encontro, por ser o primeiro contato com a sala, os alunos produziram o gênero textual narrativa. No segundo encontro, os alunos produziram os gêneros textuais carta e cartaz.

Nesta etapa da coleta de dados, a aplicação dos textos ocorreu sempre na presença do professor responsável pela disciplina de Língua Portuguesa da classe, em horário da disciplina, a fim de não trazer transtornos para a rotina dos alunos.

Coincidentemente, em todas as escolas participantes, o responsável pela disciplina de Língua Portuguesa da classe escolhida era do sexo feminino.

É importante informar também que esta etapa de produção de textos transcorreu sem a interferência das professoras, que só permaneceram em sala observando a realização do trabalho de pesquisa.

Em todas as escolas, o procedimento adotado para a coleta de dados foi o mesmo, com consentimento prévio da direção escolar, assim como a concordância da professora da disciplina de Língua Portuguesa em ceder seu tempo de aula.

De início, foi solicitada a colaboração de todos os alunos das turmas para a produção dos textos, os quais seriam avaliados pela pesquisadora, segundo critérios de correção de redações da avaliação SARESP¹³ e seus resultados posteriormente entregues ao responsável pela disciplina de Língua Portuguesa, após a finalização da coleta de dados.

Após a etapa de produção de textos, convidou-se um total de dez alunos para participarem efetivamente da pesquisa, indicados pela professora de Língua Portuguesa, sendo cinco alunos com bom desempenho em leitura e escrita e cinco alunos com desempenho insatisfatório em leitura e escrita, porém os alunos não foram informados sobre a indicação em dois grupos de desempenhos.

Deste modo, somente seriam utilizados para o estudo os textos produzidos pelos alunos selecionados, os quais continuariam a participar da segunda etapa de coleta de dados, quando seriam realizadas as entrevistas.

Assim, participaram efetivamente da pesquisa os alunos cujos pais ou responsáveis autorizaram a análise dos textos produzidos e a gravação das entrevistas, mediante a entrega do Termo de Consentimento Livre.

Após a descrição dos procedimentos metodológicos, apresentam-se a seguir os resultados da pesquisa.

¹² No segundo semestre de 2008, foi realizada uma pesquisa-piloto com duas turmas de 8ª série, de uma escola não participante da amostragem deste estudo. Foram coletados textos produzidos pelos alunos e gravadas entrevistas, visando contribuir para a coleta definitiva dos dados da pesquisa.

¹³ Segundo o último relatório da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (São Paulo, 2009), os textos produzidos para esta avaliação são avaliados em cinco competências distintas: I. Tema; II. Gênero; III. Coesão e Coerência; IV. Registro; V. Proposição. No presente estudo, foram utilizados outros critérios de análise dos textos, delimitados a partir da discussão teórica apresentada, os quais estão discriminados no capítulo “Resultados e Discussão”.

7. RESULTADOS

7.1 Caracterização das escolas

As escolas participantes da pesquisa, por pertencerem à rede estadual de ensino, apresentam características semelhantes quanto à organização das aulas para as turmas de 8ª série, sendo entre 5 e 6 horas-aula por período. A única exceção é a Escola 6, que no ano da pesquisa apresentava turmas de Ensino Fundamental - Ciclo II cursando período integral, em que os alunos tinham diariamente 8 aulas por dia letivo.

Em todas as escolas, pela grade de horários, os alunos tinham 5 aulas semanais de Língua Portuguesa, acrescidas de 2 aulas semanais para do projeto “Leitura e produção de textos”.

Como foram selecionadas 6 escolas para participar da pesquisa, estas foram organizadas em dois grupos (Grupos A e B). No Grupo A estão as três escolas cujos alunos apresentaram desempenhos acima da média do município na prova de Língua Portuguesa do SARESP e no Grupo B estão as três escolas cujos alunos apresentaram desempenhos abaixo da média. As escolas foram numeradas de 1 a 6 para a organização dos dados.

Escolas do Grupo A

A Escola 1 foi fundada em 1966 e está localizada em área central da cidade, atendendo alunos de classe média e média alta. No ano da pesquisa, a escola atendeu 1.711 alunos, com aulas de Ensino Fundamental - Ciclo II (5ª à 8ª série) no período da tarde e aulas de Ensino Médio no período da manhã e da noite. No ano da pesquisa, a escola oferecia 4 turmas de 8ª série, sendo somente uma turma no período da manhã. Uma particularidade da escola é o fato de oferecer salas ambiente para o ensino de todas as disciplinas, em todos os períodos.

A Escola 2 foi fundada em 1973 e está localizada em bairro de classe média, próximo à região central, atendendo alunos do bairro e de bairros próximos, em sua maioria pertencentes à classe média e média baixa. No ano da pesquisa, a escola oferecia o Ensino Fundamental - Ciclo II (5ª a 8ª séries) no período da manhã e Ensino Fundamental I (1ª. à 4ª.

série) no período da tarde. No período da noite a escola oferecia também o Ensino Médio. Atendia em média 1.200 alunos e oferecia 4 turmas de 8ª série.

A Escola 3, fundada no ano de 1965, escola mais antiga, está localizada também em bairro de classe média, pouco distante da região central, com alunos em sua maioria de classe média e média baixa. No ano da pesquisa, a escola atendeu 1.400 alunos, distribuídos em turmas de Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série), no período da tarde, e turmas de Ensino Médio nos períodos da manhã e da noite. No ano da pesquisa, a escola tinha 6 turmas de 8ª série.

Escolas do Grupo B

A Escola 4 foi fundada no ano de 1983 e está localizada em bairro distante da área central da cidade. No ano da pesquisa atendia 1.500 alunos, moradores do bairro e de bairros próximos, na maioria de baixo nível sócio-econômico. A escola oferecia turmas de Ensino Fundamental- Ciclo II (5ª à 8ª. série) nos períodos da manhã e da tarde e turmas de Ensino Médio nos períodos da manhã e da noite. No período da noite, a escola também oferecia turmas de Ensino Médio – modalidade: Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola tinha 4 turmas de 8ª. série do Ensino Fundamental.

A Escola 5 foi fundada em 1977 e está localizada em bairro pouco distante da área central. Uma das escolas com menor número de alunos (500), sendo em sua maioria de baixo nível sócio-econômico. A escola oferecia turmas de Ensino Fundamental - Ciclo II (5ª. a 8ª. série) nos períodos da manhã e da tarde e turmas de Ensino Médio nos períodos da manhã e da noite. No ano da pesquisa, a escola tinha apenas duas turmas de 8ª série.

A escola 6 é uma das escolas mais novas, fundada em 1985 e está localizada na periferia da cidade, bem distante da área central. A maioria dos alunos é moradora do bairro, sendo de nível socioeconômico mais baixo. No ano da pesquisa, a escola atendeu a 600 alunos, com turmas de Ensino Fundamental - Ciclo II (5ª. a 8ª. série nos período da manhã) e turmas de Ensino Médio nos períodos da manhã e da noite. Uma particularidade desta escola é que no ano da pesquisa as turmas do Ensino Fundamental- Ciclo II cumpriam horário de regime integral. No ano da pesquisa, a escola dispunha de apenas duas turmas de 8ª série.

7.2 Caracterização dos participantes

Participaram da pesquisa 60 alunos, sendo 10 alunos de cada uma das seis escolas selecionadas. Os participantes foram divididos em dois subgrupos por escola: cinco alunos com bom desempenho em leitura e escrita e cinco alunos com baixo desempenho em leitura e escrita, indicados pela professora de Língua Portuguesa.

Os participantes têm entre 13 e 18 anos. A maioria destes, 44 alunos, está na faixa dos 14 anos, seguidos de 12 alunos com 15 anos, três alunos com 13 anos e três alunos com idades entre 16 e 18 anos. Estes três últimos pertencem ao grupo dos alunos com baixo desempenho e estão com idade defasada para a série devido a reprovações ou entrada tardia na escola, segundo declarações dos próprios alunos.

Após a descrição dos procedimentos metodológicos de pesquisa, apresentam-se a seguir os resultados relativos à coleta de dados com as produções textuais e a realização de entrevistas.

8. RESULTADOS E DISCUSSÃO

8.1 Os textos – Critérios de análise das produções textuais

Os textos coletados para a pesquisa foram analisados tendo como metodologia norteadora a proposta de Jolibert (1994a, 1994b) para o trabalho com textos em sala de aula. É importante salientar, - como já discutido anteriormente, - que toda a produção desta autora, envolvendo o ensino e o aprendizado da leitura e da escrita, está fortemente vinculada à Pedagogia por Projetos, que nas palavras de Barbosa (1994a)¹⁴ é resultado de um “trabalho interdisciplinar que envolve conteúdos da Psicolinguística, Linguística, Sociolinguística, Pedagogia, Sociologia e Psicopedagogia Cognitiva”. Mesmo assim, segundo a autora, esta abrangência de áreas não tem como consequência uma fragmentação da compreensão da realidade escolar.

A opção por esta forma de análise dos textos pelos níveis propostos por Jolibert justifica-se pelo fato de que esta metodologia nasce da prática resultante do trabalho bem sucedido em sala de aula, como atestam os diferentes trabalhos publicados no Brasil sobre a Pedagogia por Projetos.¹⁵

Segundo a proposta de Jolibert (1994a) os textos, tanto para a leitura quanto para a escrita, podem ser considerados em diferentes níveis de análise, do nível mais amplo, - do contexto em que se insere determinado texto -, ao nível da frase e das microestruturas da palavra.

No trabalho de análise das produções textuais da pesquisa, destacam-se apenas três níveis, sendo eles: superestrutura do texto, linguística do texto e linguística da frase.

A seguir, são apresentados sucintamente os aspectos considerados em cada um dos três níveis de análise dos textos da pesquisa, com base na proposta de Jolibert (1994a).

I. Superestrutura do texto, em que se considera:

- a organização espacial e lógica dos blocos de texto (“silhueta”)¹⁶;

¹⁴ Maria Carmem Silveira Barbosa é responsável pelos trabalhos de consultoria, supervisão e revisão técnica da obra citada e autora do texto de apresentação da edição brasileira de Formando Crianças Leitoras, de Jolibert (1994a).

¹⁵ Camargo (2000) e Rizzardo (2008) apresentam interessantes resultados de análise de produções textuais feitas a partir dos níveis de Jolibert (1994a).

¹⁶ Segundo Jolibert (1994a), a “silhueta” refere-se aqui aos aspectos gráficos ou de diagramação do texto.

- o esquema narrativo, quando se trata, por exemplo, de conto, crônica, lenda ou romance;
- a dinâmica interna (abertura/ encerramento e progressão de um ao outro).

II. Linguística do texto, em que se considera:

- as escolhas de enunciação (pessoas, tempos, lugares) e suas marcas;
- os substitutos;
- os conectores;
- os campos semânticos (redes de sentido);
- a pontuação do texto.

III. Linguística da frase, em que se considera:

- sintaxe: classes, grupos, relações (suas marcas) e transformações;
- vocabulário: as escolhas lexicais e as palavras em contexto;
- ortografia dita gramatical e o que se aproveita dela para o sentido;
- pontuação da frase ¹⁷

Uma vez que cada um dos três textos produzidos pelos alunos para a pesquisa (narrativa, carta e cartaz) apresenta características particulares, dentro de cada nível considerado, são apresentados a seguir quadros descritivos de cada um dos três níveis específicos para a produção dos gêneros presentes neste estudo. Estes quadros contêm uma descrição das expectativas a serem preenchidas, para cada um dos três níveis explorados, com a finalidade de facilitar a leitura e análise dos textos produzidos e foram utilizados como parâmetro para a atribuição de conceitos.

NARRATIVA	
Superestrutura	
ESQUEMA QUINÁRIO:	
Estado inicial -	Equilíbrio 1
Evento perturbador -	Provocação
Dinâmica -	Ação
Força inversa -	Sanção
Estado final -	Equilíbrio 2
Linguística do Texto	

¹⁷ Apesar do aspecto “pontuação” aparecer em dois níveis, nos quadros de análise das produções textuais dos alunos, este aspecto foi considerado apenas no nível “Linguística do texto”.

1. Funções dominantes organizadoras da linguagem:	Função narrativa e função poética.
2. Escolhas pertinentes para este tipo de texto - enunciação de pessoas, espaço/ tempo - sistemas dos tempos - léxico	Frequência da 3ª. pessoa verbal, singular e plural; Tempos do pretérito em geral; Léxico apropriado ao tom da narrativa (cômico, trágico, romântico).
3. Coerência buscada: - marcas de enunciação; - advérbios e tempos; - substitutos (anafóricos) - conectivos	Cuidado na passagem da narrativa ao diálogo e atenção para a coerência em todos os planos.
Linguística da frase	
1. Uso da sintaxe, vocabulário, ortografia, pontuação	Frases completas e complexas, uso dos pronomes, papel dos determinantes em geral e sintaxe de concordância.

Quadro 1- Critérios de análise da produção do texto “Narrativa”.

Fonte adaptada: Jolibert (1994a)

CARTA	
Superestrutura	
Esquema tipológico ou “silhueta”: Remetente (Opcional) Data Destinatário Vocativo Corpo do Texto Despedida Assinatura	Organização interna: 1. Da exposição da demanda 2. à problemática envolvida 3. à expectativa de solução 4. à despedida polida.
Linguística do Texto	
1. Funções dominantes organizadoras da linguagem:	Função informativa e função argumentativa.
2. Escolhas pertinentes para este tipo de texto - enunciação de pessoas, espaço/ tempo - sistemas dos tempos - léxico	Uso de “eu” ou “nós” / Nós, alunos da escola... Recentemente Uso do indicativo (Presente e Pretérito) Vocabulário específico de demanda/solicitação e polidez.
3. Coerência buscada:	

- marcas de enunciação; - advérbios e tempos; - substitutos (anafóricos) - conectivos	Necessidade de coerência em todos os planos (dos pronomes de tratamento ao uso dos conectivos.
Linguística da frase	
1. Uso da sintaxe, vocabulário, ortografia, pontuação	Frases completas e complexas, uso dos pronomes, papel dos determinantes em geral e sintaxe de concordância.

Quadro 2- Critérios de análise da produção do texto “Carta”.

Fonte adaptada: Jolibert (1994 a)

CARTAZ	
Superestrutura	
1. Esquema tipológico ou “silhueta”: Disposição gráfica pertinente, raramente linear, isolando elementos; hierarquia de caracteres; multiplicidade dos sentidos de escrita (em diagonal, horizontal, vertical.)	2. Organização interna Redução das informações ao essencial (sem frases), hierarquização do fato principal até as informações circunstanciais.
Linguística do Texto	
1. Funções dominantes organizadoras da linguagem: 2. Escolhas pertinentes para este tipo de texto - enunciação de pessoas, espaço/ tempo - sistemas dos tempos - léxico 3. Coerência buscada: - marcas de enunciação; - advérbios e tempos; - substitutos (anafóricos) - conectivos	Função informativa e função apelativa. Sem traços em geral ou uso de “nós/vocês”. Quando houver tempos, imperativo ou indicativo. Usados pontualmente neste tipo de texto.
Linguística da frase	
1. Uso da sintaxe, vocabulário, ortografia, pontuação	Sem frases completas.

Quadro 3- Critérios de análise da produção do texto “Cartaz”.

Fonte adaptada: Jolibert (1994 a)

Os quadros relativos a cada gênero textual, pela forma concisa e analítica como foram construídos pela autora, dispensam uma discussão mais pormenorizada. É preciso lembrar que eles têm a função de facilitar a interpretação dos dados obtidos com a análise das produções textuais, cujos resultados são apresentados a seguir.

8.1.1 Resultados da análise das produções textuais

Os dados relativos à análise das produções textuais estão organizados por cada proposta de texto solicitada aos alunos (narrativa, carta e cartaz), distribuídos em duas tabelas de desempenhos, sendo a primeira com as escolas participantes do Grupo A e a segunda com as escolas participantes do Grupo B.

Em cada tabela por grupo de escolas, há uma subdivisão dos participantes da pesquisa em dois subgrupos: “alunos com bom desempenho” e “alunos com baixo desempenho” em leitura e escrita.

As produções textuais foram avaliadas segundo três níveis, divididos em subníveis e, de acordo com as expectativas dos quadros de análise anteriormente apresentados, receberam os conceitos “Fracó”, “Regular” ou “Bom”.

Após a apresentação dos dados referentes à análise dos textos, segue-se uma transcrição¹⁸ dos textos considerados mais relevantes para a pesquisa, acompanhados de uma leitura comentada.

I. NARRATIVA

Em relação à produção do texto narrativa, havia a expectativa de que todos os alunos conseguissem realizá-lo de modo razoável, já que a proposta de texto trazia certa quantidade de informações e instruções para a produção do texto.

A situação inicial apresentada na proposta de texto teve a função de ser uma espécie de mote, ponto de partida, para que o aluno pudesse desenvolver uma narrativa ficcional, mas coerente, apesar dos poucos elementos apresentados, e que estivesse minimamente de acordo com as orientações dadas, como por exemplo, as perguntas referentes à personagem e a orientação sobre o tipo de narrador que deveria ser utilizado.

¹⁸ Todos os textos foram fielmente transcritos dos originais produzidos, respeitando-se ao máximo a diagramação, tamanho de letra e eventuais cores utilizadas pelos alunos. Apenas deixou-se de reproduzir ilustrações ou desenhos criados pelos autores dos textos.

É preciso reconhecer que, segundo a discussão teórica apresentada, este primeiro texto da pesquisa não se configuraria como um gênero textual e sim um tipo textual, pelo fato de não se constituir, por exemplo, em um conto, crônica, ou fábula, os quais apresentariam estruturas específicas quanto ao tipo de narrativa.

Porém, o texto dito “narrativo” - em que não se especifica nenhuma das estruturas narrativas anteriores -, ainda é bastante comum em livros didáticos e materiais diversos para o ensino de Língua Portuguesa. Além disso, a forma como a proposta do texto narrativo foi elaborada, também tinha por intenção apresentá-lo semelhante às propostas típicas de avaliação de escrita, muito presentes, por exemplo, em provas de exames vestibulares.

Deste modo, mesmo sendo este primeiro texto reconhecidamente o tipo mais estereotipado da pesquisa, sua presença se justifica pelo fato de que um dos objetivos era exatamente investigar se haveria diferenças significativas de desempenho na escrita dos alunos ao produzir textos “mais escolarizados”, caso do primeiro texto da amostra, e textos “menos escolarizados”, como a carta e o cartaz.

Feitas estas considerações, inicia-se a apresentação dos resultados da análise das produções do texto narrativa, a partir das tabelas 1 e 2, a seguir.

Tabela 1- Distribuição da frequência dos desempenhos relativos aos vários aspectos analisados nas produções textuais “Narrativa”- Escolas do GRUPO A

NARRATIVA		Alunos com bom desempenho			Alunos com baixo desempenho		
NÍVEL	Subníveis	Fraco	Regular	Bom	Fraco	Regular	Bom
Superestrutura	Parágrafos	1	4	10	3	3	9
	Esquema Tipológico	4	5	6	10	5	0
Linguística Do texto	Enunciação	0	6	9	4	9	2
	Substitutos	2	5	8	3	9	3
	Conectivos	0	3	12	4	7	4
	Pontuação	2	6	7	6	5	4
	Campos Semânticos	0	7	8	4	9	2
Linguística Da frase	Sintaxe	3	6	6	6	7	2
	Vocabulário	1	5	9	4	10	1
	Ortografia e acentuação	6	5	4	8	5	2
TOTAL		19	52	79	52	69	29

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 2- Distribuição da frequência dos desempenhos relativos aos vários aspectos analisados nas produções textuais “Narrativa”- Escolas do GRUPO B

NARRATIVA		Alunos com bom desempenho			Alunos com baixo desempenho		
NÍVEL	Subníveis	Fraco	Regular	Bom	Fraco	Regular	Bom
Superestrutura	Parágrafos	0	2	13	7	6	3
	Esquema Tipológico	1	7	7	9	6	0
Linguística Do texto	Enunciação	0	4	11	7	7	1
	Substitutos	0	4	11	4	9	2
	Conectivos	0	3	12	6	7	2
	Pontuação	1	4	10	9	5	1
	Campos Semânticos	1	2	12	5	8	2
Linguística Da frase	Sintaxe	1	4	10	9	5	1
	Vocabulário	0	2	13	5	5	5
	Ortografia e acentuação	4	4	7	9	5	1
TOTAL		8	36	106	70	62	18

Fonte: Elaborada pelo autor.

Em relação à tabela 1, sobre os desempenhos das escolas do Grupo A, pode-se destacar a prevalência do conceito “Bom” na maioria dos níveis de análise, para o subgrupo de alunos com bom desempenho e um certo equilíbrio de ocorrências entre os conceitos “Fraco” e “Regular”, entre o subgrupo de alunos de baixo desempenho.

Contrastando os resultados das tabelas 1 e 2, percebe-se que os alunos com bom desempenho das escolas do Grupo B superaram o número de ocorrências do conceito “Bom”, em todos os níveis de análise, em comparação ao mesmo subgrupo de alunos das escolas do Grupo A.

Antes de avançar na análise dos dados, é preciso ressaltar que o Grupo A é formado por alunos de escolas bem classificadas nas provas de leitura. Diante disso, esperava-se que na produção de narrativas, os alunos com bom desempenho do Grupo A conseguissem melhor avaliação que os alunos do mesmo subgrupo das escolas do Grupo B, o que não ocorreu. Estes resultados permitem afirmar que apesar de bem classificados nas avaliações em leitura, os alunos das escolas do Grupo A não se saíram tão bem nas produções de narrativas, como os alunos do subgrupo com bom desempenho do Grupo B.

No entanto, na avaliação dos textos dos alunos com baixo desempenho, destaca-se certo equilíbrio de ocorrências dos conceitos “Fraco” e “Regular” entre estes alunos do Grupo B, sendo que no Grupo A, neste subgrupo de alunos predomina o conceito “Regular”.

Diante destes dados, depreende-se que há maior homogeneidade de desempenhos entre os alunos do Grupo A, sendo que há 79 ocorrências do conceito “Bom” entre o subgrupo de alunos com bom desempenho, para 69 ocorrências do conceito “Regular” e 29 do conceito “Bom”, entre o subgrupo de alunos com baixo desempenho.

Por sua vez, entre os alunos das escolas do Grupo B, chamam atenção as diferenças de desempenhos entre os dois subgrupos de alunos, já que há somente 18 ocorrências do conceito “Bom” entre os alunos com baixo desempenho, contra 106 entre os alunos com bom desempenho.

Em relação à superestrutura, ou esquema tipológico, dos textos produzidos, uma leitura mais geral revelou narrativas que variaram mais quanto aos desdobramentos do enredo, na maioria com desenvolvimento mínimo do “Esquema Quinário” da narrativa, que segundo Jolibert (1994b, p.146) seria a existência, em um texto narrativo, de um “estado inicial” transformado por uma sequência de eventos que levaria a um “estado final”.

Todorov (1973 apud JOLIBERT, 1994 b, p.27) é o autor que dá sustentação a esta concepção de esquema para a narrativa, que afirma:

Uma narrativa ideal começa por uma situação estável à qual uma força qualquer irá perturbar. Disso resulta um estado de desequilíbrio; pela ação de uma força em sentido inverso, é restabelecido o equilíbrio; o segundo equilíbrio é bem parecido com o primeiro, mas eles jamais serão idênticos. Consequentemente existem dois tipos de episódios em uma narrativa: os que descrevem um estado (de equilíbrio ou de desequilíbrio) e os que descrevem a passagem de um estado para o outro.

Na proposta de texto oferecida aos alunos, a situação inicial descrita pode ser considerada como o estado de equilíbrio, a partir do qual os alunos deveriam desenvolver seu texto, idealmente com um desequilíbrio, seguido de um retorno ao equilíbrio.

No entanto, como mostram os dados das tabelas 1 e 2, especialmente entre o primeiro subgrupo de alunos, algumas produções textuais revelam uma exploração até que bem razoável também dos elementos da narrativa, como a construção de personagens e cenário, além do trabalho com o tempo e o enredo. Em muitas narrativas há inclusive o recurso da descrição, tanto para o cenário quanto para as personagens, o que se verificará a seguir nas transcrições de algumas das produções textuais.

Sobre o esquema tipológico da narrativa, pode-se dizer ainda que as tabelas 1 e 2 revelam que, entre os alunos do subgrupo de baixo desempenho, predomina o conceito

“Fraco”, apontando assim uma grande dificuldade de se construir minimamente o texto narrativo.

A seguir, são apresentados e analisados alguns textos representativos desta primeira amostra.

Análise de Textos

Como os dados já revelaram na seção anterior, apesar da análise das produções textuais demonstrarem um desempenho de “Regular” a “Bom” na maioria dos aspectos considerados nos três níveis, os textos produzidos, mesmo quando sem muitos problemas, apresentavam uma estrutura narrativa simplificada, com ausência do conflito, em que o “Esquema Quinário” da narrativa não era bem definido.

Em muitos textos, o desenvolvimento da narrativa se baseava em um simples relato de fatos ou uma sequência de ações, cuja temática variava da busca por um emprego melhor para ajudar a família ou realização do sonho de ser uma top model de sucesso internacional, ou também preocupações relacionadas à adolescência, como a gravidez indesejada, a escolha da futura profissão ou o ingresso em uma faculdade. Com isso, pode-se dizer que os temas se assemelhavam muito ao enredo de telenovelas ou ao enredo de filmes, em que os desfechos ou eram trágicos ou tipicamente românticos, sempre com final feliz, como se constata no texto “Uma vitória”.

Narrativa nº 1

Uma vitória

Aquele seria um dia como outro qualquer para a jovem Mariana, funcionária de um supermercado no centro da cidade. Todos os dias, ela se levantava às cinco horas e às seis horas, em ponto, tomava seu ônibus em direção ao trabalho. Porém, a vida às vezes nos prega peças, sem avisar. E tudo seria diferente para aquela moça, tão jovem, tão cheia de planos e alguns sonhos para se realizar, como toda jovem de 18 anos. Bom naquela tarde Mariana foi ao médico pois estava um pouco enjoada, e com muitas dores na região da barriga, ela passou com o seu médico que fez uma série de exames na sua paciente. Mariana foi embora muito preocupada com os exames que fez, e a sua regra menstrual estava atrasada e ela estava achando que estava grávida de Fernando.

Passou um mês e o médico de Mariana ligou para ela e disse que o resultado dos exames, tinha saído, Mariana saiu correndo para o seu quarto se trocar, e ir diretamente para o hospital. Quando ela chegou lá e abriu o exame e descobriu que estava grávida ela ficou com medo da reação dos pais e do namorado dela. Mas quando ela chegou a contou para eles todos, ficaram bem felizes e quando ela completaria 5 meses de gestação

ela foi fazer a ultrasonografia para saber o sexo do Bebê.

O pai coruja quis ir junto e descobriu que seria papai de uma menina que se chamaria Vitória e com o nascimento da filha, os dois se casaram e foram morar juntos.

(Produção nº 153, Escola 6, Grupo B)

Em relação ao esquema tipológico, é visível o pouco trabalho do autor do texto em desenvolver os elementos da narrativa, preocupando-se apenas com o desenrolar das ações vividas pela personagem, que se descobre grávida.

Em relação aos demais níveis de análise, há o uso excessivo do conectivo “e”, o que também prejudica a pontuação e a sintaxe, aspectos relativos à linguística da frase. Há problemas também com a ortografia e com os parágrafos, que apesar de aparentemente estruturarem o texto, foram pouco explorados. Mesmo assim, apesar de uma estrutura precária de parágrafos, há certa progressão da narrativa, marcada pelo uso correto dos tempos verbais – “ligou, chegou” / pretérito perfeito e “completaria, chamaria” / futuro do pretérito-, e dos conectivos “e, mas e quando”, apesar de se restringir a estes.

De acordo com a proposta de texto apresentada para a produção da narrativa, os alunos poderiam repetir ou não o trecho inicial dado, sendo que a maioria continuou simplesmente o texto, e muitas vezes sem haver qualquer ligação entre a cena inicial do ônibus e o desenvolvimento do texto, o que causaria um problema de coerência e coesão, prejudicando principalmente a superestrutura. Aliás, o título dado à narrativa no. 1 não traduz seu conteúdo.

Neste texto, excluído o parágrafo inicial, é visível o pouco esforço que seu autor fez para construir a narrativa, a qual gira em torno da descoberta da gravidez, que causa certa tensão, em função das possíveis complicações que isto traria para a personagem principal, até um desfecho típico de história romântica com final feliz, em que tudo se resolve bem.

Note-se também que não houve qualquer preocupação em construir outras personagens ou, ao menos, explorar os sentimentos vividos pela única personagem do texto.

Considerando os textos produzidos para a pesquisa, este texto é um típico exemplo do que muitas vezes os alunos entendem por texto narrativo: um simples relato de fatos, construído a partir de um fato complicador inicial, mas que deve obrigatoriamente ter um desfecho com “final feliz” e que traga alguma mensagem de tom moralizante, semelhante àquelas presentes nas fábulas.

Apesar de o texto “Uma vitória” não apresentar problemas graves de uso da língua - com exceção de poucos erros ortográficos-, e trazer uma construção mínima de parágrafos com certa coerência e relato de fatos desencadeados pela situação inicial, é preciso dizer que

ele estaria muito aquém das expectativas de escrita de um bom texto para a 8ª série, mesmo que se considere o tempo utilizado e a situação em que foi produzido.

A seguir, outro exemplo de narrativa bastante comum entre a amostra de textos produzidos pelos alunos.

Narrativa nº 2

Naquele dia !!!

Aquele dia seria um dia como outro qualquer para a jovem Mariana, funcionária de um supermercado, no centro da cidade. todos os dias, ela se levantava às cinco horas e às seis horas, em ponto, tomava seu ônibus em direção ao trabalho. Porém, a vida às vezes nos prega peças sem avisar. E tudo seria diferente para aquela moça, tão cheia de planos e alguns sonhos por realizar, como toda jovem de 18 anos

...A jovem Mariana, sempre acreditava em seus sonhos num certo dia um dos seus sonhos dela se realizou mais ela ficou tão feliz quando ela ficou sabendo da notícia que ninguém sabia fala porque tanta felicidade ela chorava ela ficou muito emocionada que ela achou um emprego melhor - A mãe disse Parabéns minha filha você conseguiu o que você tanto queria tomara que de tudo certo nesse novo emprego.

Ao a noitecer ela agradece tanto mais tanto a “Deus” apasar o tempo ela se casou com seu grande amor e tiverão 2 filhos um se chamava: Gabriel Henrique e a outra Maria Clara nossa eles eram muito lindos e unidos.

Os pais trabalhavam muito para dar o que os filhos pediam eles eram tão unidos e felizes.

(Produção nº. 158, Escola 6, Grupo B)

De início, neste texto, detectam-se alguns problemas que incomodam e esperava-se que não ocorressem mais entre alunos de 8ª série: ausência de letra maiúscula no início da frase e uso equivocado do acento agudo, em lugar do grave, na ocorrência da crase. Além disso, estes problemas chamam mais a atenção, já que o parágrafo inicial foi totalmente transcrito da folha de produção de texto. E por que seu autor cometeu estes erros? Porque, talvez, tão habituado à cópia automática, nem se deu conta dos erros da transcrição, além de não ter domínio das regras de ocorrência da crase, a qual ele sequer reconheceu.

Nos parágrafos seguintes há problemas de ortografia (“a noitecer” e “apasar”), de acentuação (“ninguem” e “tiverão”), ausência de pontuação adequada ou usada incorretamente (uso das reticências e do travessão) e sintaxe fortemente marcada pela oralidade.

Apesar dos problemas, é possível perceber neste texto um projeto de narrativa semelhante ao do texto “Uma vitória”. Em “Naquele dia” o evento perturbador é a

possibilidade de conquista de um emprego melhor, enquanto que na primeira narrativa, a descoberta de uma gravidez não planejada traria complicações à personagem.

Em ambos os textos, o trabalho de construção da narrativa deu lugar ao relato de fatos que estariam, talvez, relacionados ao cotidiano destes alunos, como o tema da gravidez indesejada na adolescência ou a busca por um emprego melhor remunerado. Provavelmente, a forma como a personagem foi apresentada tenha limitado um pouco as possibilidades de criação ou, também, possa ter ocorrido uma transposição dos anseios vividos por muitos dos autores, uma vez que a maioria dos alunos participantes pertence às classes média e média baixa.

Em “Naquele dia” há também intenção de se construir uma narrativa tipicamente romântica, com um desfecho feliz. Só que é preciso um esforço de leitura para se entender o “salto” temporal e a sequência condensada de fatos dos últimos parágrafos.

Consideradas as semelhanças entre estes dois textos, pode-se dizer que o diferencial entre eles seja o domínio dos recursos linguísticos e esquema tipológico, quando analisadas as expectativas de escrita para a superestrutura do texto.

No entanto, a narrativa no. 2, apesar dos problemas de escrita, também poderia ser valorizada pelo projeto de desenvolvimento da narrativa, já delineado pelo título e pelo uso expressivo do ponto de exclamação. Apesar de todos os problemas, seu autor, mesmo que não dominando tão bem os recursos linguísticos, tentou valer-se de seus conhecimentos para a construção de um texto narrativo.

Em relação ao aprendizado, em situação de aula, ambos os textos poderiam ser comparados entre os alunos, a fim de se verificar qual deles preenche melhor as expectativas do gênero. Através da discussão, os autores dos dois textos teriam a chance de perceber semelhanças e diferenças para aperfeiçoarem seus textos e toda a classe se beneficiaria desta atividade de escrita e reescrita.

Segundo Jolibert (1994 b, p 47), a prática sistemática da reescrita permite ao aluno um aprofundamento do trabalho de elaboração do texto. A reescrita pode ser parcial, quando se refere a um nível apenas de análise textual, ou global, envolvendo simultaneamente vários níveis de análise. Segundo a autora, são exatamente estas atividades que permitirão aos alunos uma sistematização dos conhecimentos já adquiridos e dos novos conhecimentos necessários para construção de textos melhores, possibilitando a construção do que Jolibert chama de “ferramentas” para serem usadas no aprendizado no cotidiano das atividades escolares.

A próxima narrativa selecionada é um bom exemplo de texto a ser trabalhado como modelo para uma atividade de reescrita.

Narrativa nº 3

Lição de vida

Aquele seria um dia como outro qualquer para a jovem Mariana, funcionária de um supermercado, no centro da cidade. Todos os dias ela se levantava às cinco horas e às seis horas, tomava seu ônibus na direção do trabalho. Porém, a vida às vezes no prega peças, e como nem todas elas são boas...

Pois é naquele dia Mariana sofreu um grave acidente, um ônibus passou em cima de suas pernas.

Meio atordoada, sem saber ao certo o que havia acontecido, apenas vendo sangue por todo lado, começou a chorar. O motorista do ônibus que atropelou levou depressa Mariana ao hospital. Poucas horas depois, veio a notícia que ela teria que amputar suas duas pernas.

- Como uma adolescente de apenas 18 anos poderia viver sem pernas – Dizia Mariana.

Alguns meses depois de as ter perdido, ela colocou prótese, e não só conseguiu levar uma vida normal, como realizou todos os seus sonhos.

No entanto, tantas pessoas perfeitas fisicamente, abandona todos os sonhos planejados, quando alguma coisa dá errado, por menor que essa coisa. Mariana ao contrário delas, mesmo com dificuldades e mais dificuldades, conseguiu realizar tudo o que planejava antes desse terrível acidente.

(Produção nº 94, Escola 4, Grupo B)

Este texto pode ser lido como um aperfeiçoamento do projeto de texto presente nas narrativas anteriores. Há também muitos problemas relativos à linguística do texto e à linguística da frase, no entanto, deve-se valorizar o trabalho na utilização de substitutos (Mariana/meio atordoada/adolescente) e nos marcadores temporais (Poucas horas depois/ Alguns meses depois) e no uso do discurso direto para marcar a fala da personagem.

Note-se que a cena inicial sofreu modificação em sua última frase, mostrando que seu autor, de certa forma, se apropriou do trecho e tentou modificá-lo de modo favorável ao seu projeto de texto, tornado seu texto até mais coerente, caso não tivesse utilizado este recurso.

Para finalizar a apresentação dos resultados referentes aos textos narrativos, segue-se mais um texto selecionado da amostra.

Narrativa no. 4*“Determinação a flor da pele”.*

...O evento que ocorreria com ela, diversificaria totalmente sua vida, uma história de superação e determinação.

Saindo da porta de onde era empregada Mariana, como era de rotina fazia uma rota até chegar ao ponto onde tomaria o onibus, ao chegar em uma avenida próxima ao ponto de ônibus, Mariana deparou-se com um carro de velocidade muito elevada que com o desequilíbrio do motorista o carro chocou-se contra Mariana, deixando assim Mariana desacordada.

Mariana após três semanas do ocorrido, acordou e deparou-se que se encontrava em um leito e mau conseguia se mexer, lúcida Mariana tentou sem saber o que havia ocorrido se mexer para sair do leito onde se encontrava, mas no momento do ato, Mariana não conseguiu mover suas pernas e muito desesperada gritou, o médico assustado foi ao quarto onde Mariana estava; Foi aí que veio a má notícia. Ela estava paralisada da cintura para baixo. Mariana logo que soube ficou desesperada pensando assim em seus objetivos; mas não se abateu e dedicou-se a essa enfermidade como algo passageiro. Foi em todas as sessões de fisioterapia acompanhava leigamente sessões de psiquiatria; muito determinada ainda continuou a trabalhar mesmo na situação em que se encontrava.

Passando-se quatro anos após o acidente Mariana teve uma notícia revolucionária que mudaria novamente toda sua vida. O médico à disse que ela poderia voltar novamente a andar. Mariana muito contente dedicou-se a um projeto de criar uma ONG para pessoas que sofriam de alguma doença relativa à paralisia.

(Produção nº. 63, Escola 3, Grupo A)

Em comparação aos textos anteriores, visivelmente este é um texto em que seu autor melhor soube explorar tanto os recursos quanto os elementos da narrativa, segundo seu projeto de texto. As reticências no início sinalizam que o texto fará a continuação da situação inicial, em que uma frase é acrescentada ao parágrafo, a fim de contribuir para a coerência do texto final.

O texto que se segue, estruturado em três parágrafos, apresenta um desenvolvimento da narrativa bem comum entre os textos da amostra, em que a personagem principal sofre um acidente, mas que mesmo diante do que poderia ser uma tragédia pessoal, o desfecho da narrativa é positivo, de superação, sendo assim, mais um exemplo de “final feliz”.

No entanto, esta narrativa chama a atenção, pois seu autor, considerando a situação de produção e o tempo despendido para a tarefa, foi capaz de produzir um texto interessante, indo além do simples relato de fatos, muitas vezes de narrativa muito sintetizada, sem muitas elaborações. O projeto de escrever uma narrativa coerente já começa pela escolha interessante

do título e pela frase inicial, a qual cria certa expectativa no leitor, antecipando os desdobramentos do texto.

Deve-se reconhecer que o texto não é perfeito, pois apresenta problemas diversos, relativos à linguística do texto e da frase; porém, a qualidade da forma de narrar, algumas escolhas lexicais interessantes, acertos na sintaxe e na pontuação permitem destacar este texto e seu autor entre os demais da amostra.

II. CARTA

Nesta seção, são apresentados os resultados referentes ao texto carta, o primeiro dos *textos não escolares*.

Antes da apresentação dos resultados, é preciso dizer que este gênero textual, apesar de ter grande circulação na sociedade, constitui-se na amostra como um desafio aos participantes da pesquisa, na medida em que certos parâmetros de escrita deveriam ser delineados para sua construção.

Jolibert (1994 b, p.43) explica que todo trabalho de escrita sempre envolverá o recurso a certas estratégias, sendo no caso da carta, saber de antemão: destinatário (e suas relações de paridade ou não com o enunciador); *status* do enunciador; objetivo que o escrito deve produzir; efeito que o escrito deve produzir e objeto preciso de troca (no caso, uma possível resposta da solicitação). A autora também destaca que, quando este tipo de escrito é trabalhado em sala de aula, deve-se sempre confrontar as diferenças e semelhanças entre carta informativa, carta de agradecimento, carta de relatório, carta de expressão interpessoal. (JOLIBERT, 1994 b, p.55)

A expectativa em relação ao texto era verificar em que grau os alunos conseguiriam desempenhar estas estratégias necessárias para a produção de um texto eficiente, que para esta amostra tratava-se de uma carta informativa e de solicitação, ao mesmo tempo.

Quanto ao fato de seu destinatário tratar-se de uma autoridade política - o prefeito da cidade-, isto não se revelaria algo tão impossível de acontecer, uma vez que modernamente os meios de acesso às autoridades estão cada vez mais fáceis, até mesmo como forma de exercício da cidadania.

Assim, nada mais necessário, atualmente, que saber como se dirigir a um destinatário como este, independentemente da situação ou do meio de comunicação, seja por carta, e-mail, telefonema ou em uma conversa pessoal. Por isso, em relação à forma de tratamento, e por se tratarem os participantes da pesquisa de alunos de 8ª série do Ensino Fundamental, esperava-se no mínimo uma forma de tratamento respeitosa, como “Senhor” ou “Senhor Prefeito”, em lugar de “Excelência” ou “Excelentíssimo Senhor Prefeito”. No entanto, constatou-se um grande uso do vocativo “Caro Prefeito”.

Tabela 3- Distribuição da frequência dos desempenhos relativos aos vários aspectos analisados nas produções textuais “Carta”- Escolas do GRUPO A

CARTA		Alunos com bom desempenho			Alunos com baixo desempenho		
NÍVEL	Subníveis	Fraco	Regular	Bom	Fraco	Regular	Bom
Superestrutura	Parágrafos	4	4	7	8	5	2
	Esquema Tipológico	3	7	5	8	3	4
Linguística Do texto	Enunciação	3	6	6	8	5	2
	Substitutos	3	5	7	6	7	2
	Conectivos	2	5	8	4	9	2
	Pontuação	4	5	6	5	6	5
	Campos Semânticos	2	6	7	1	7	7
Linguística Da frase	Sintaxe	2	6	7	7	6	2
	Vocabulário	1	8	6	4	6	5
	Ortografia e acentuação	3	5	7	6	6	3
TOTAL		27	57	66	57	59	34

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 4- Distribuição da frequência dos desempenhos relativos aos vários aspectos analisados nas produções textuais “Carta”- Escolas do GRUPO B

CARTA		Alunos com bom desempenho			Alunos com baixo desempenho		
NÍVEL	Subníveis	Fraco	Regular	Bom	Fraco	Regular	Bom
Superestrutura	Parágrafos	2	6	7	6	7	2
	Esquema Tipológico	2	7	6	9	5	1
Linguística Do texto	Enunciação	1	6	8	8	5	2
	Substitutos	2	5	8	10	3	2
	Conectivos	0	6	9	10	3	2
	Pontuação	3	3	9	9	5	1
	Campos Semânticos	0	4	11	6	8	1
Linguística Da frase	Sintaxe	3	1	11	8	6	1
	Vocabulário	0	6	9	6	9	0
	Ortografia e acentuação	0	10	5	5	10	0
TOTAL		13	54	83	77	61	12

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os resultados apresentados nas tabelas 3 e 4 revelam que, apesar de haver uma expectativa de que os alunos tivessem mais problemas na produção do texto epistolar, não tanto em relação à superestrutura do texto, mas sim quanto à enunciação e às formas de tratamento- que deveriam ser mais formais, por conta do destinatário da carta- , os resultados entre os alunos do primeiro subgrupo revelam desempenhos de “Regular” a “Bom”, tanto nas escolas do Grupo A quanto do Grupo B.

Já entre os alunos do segundo subgrupo (com baixo desempenho), os dados da tabela 4 revelam poucas ocorrências do conceito “Bom”, sendo que há também maior número de ocorrências do conceito “Fraco” (77), bem maior que entre os alunos do segundo subgrupo das escolas do Grupo A.

Note-se que, na tabela 4, o primeiro subgrupo de alunos teve um desempenho ainda melhor que o mesmo subgrupo das escolas do Grupo A, cujo subgrupo de alunos com “bom desempenho” teve 27 ocorrências do conceito “Fraco”, distribuídos por todos os subitens de análise dos textos.

Para ilustrar, seguem-se as transcrições e os comentários referentes às cartas selecionadas da amostra.

Análise de Textos

Carta no.1

Caro Prefeito,

Sou morador de nosso maravilhoso bairro 64, nesses últimos dias estive fazendo um trabalho de mapeamento de nossa cidade. E segundo minhas pesquisas, há 5 bairros, com terrenos da prefeitura que não estão sendo utilizados e eles estão precisando ser limpados.

Vários moradores estavam reclamando, que é perigoso aparecer bichos por lá. Inclusive uma moradora estava reclamando que apareceu já 2 escorpiões dentro de sua residência, e ela estava muito preocupada, porque tem duas crianças pequenas.

E eu como morador estou te pedindo que o senhor reaproveite-os para fazer centros recreativos para a comunidade, e aqui na nossa cidade é isso o que está faltando. Isso sem falar das pessoas que poem fogo nos matos dos terrenos, imagine se as casas vizinhas fossem incendiadas também.

Por isso eu te peço esse favor, para levar o meu pedido em consideração.

Obrigado pela atenção,

Rogério Carvalho¹⁹

(Produção nº 15, Escola 1, Grupo A)

¹⁹ O nome é fictício, criado pelo autor do texto.

Inicia-se a discussão das cartas produzidas por um dos textos considerados de qualidade regular, mas que chamou a atenção, uma vez que seu autor soube construir razoavelmente fatos que sustentassem a argumentação necessária, já que a proposta de texto se tratava de uma carta informativa, mas que tinha o objetivo de fazer uma solicitação.

Em relação à superestrutura do texto, deve-se reconhecer que seu autor soube construir razoavelmente a carta, em que se pode identificar a presença de vocativo (apesar do uso incorreto de “Caro”), a identificação do remetente e do destinatário, o assunto a ser tratado e, por fim, o parágrafo final de despedida, com expressão de agradecimento e assinatura.

Desta forma, é possível valorizar o trabalho realizado, uma vez que o texto, apesar de ter sido produzido em uma situação de avaliação e diagnóstico, seu autor soube mostrar conhecimentos da superestrutura específica da carta e dos recursos necessários para a conquista dos objetivos do texto: fazer contato com uma autoridade para informar sobre um problema da coletividade e cobrar soluções.

A fim de contextualizar a situação, o “cenário” criado e descrito pelo autor do texto é bem rico em imagens, que acabam por sustentar a argumentação e o encaminhamento lógico da estrutura da carta, do vocativo à expressão final de despedida.

É fato que há problemas pontuais com o uso dos quantificadores e a relação de muita proximidade/intimidade estabelecida pelo uso inadequado da 2ª pessoa verbal (“te pedindo”, “te peço”), presente desde o início com o uso da forma de tratamento “Caro Prefeito”. Aliás, pode ter havido uma lógica nessa escolha, pois talvez o autor do texto quisesse intencionalmente criar uma relação de proximidade com o destinatário, com o objetivo de mobilizar sua atenção para o problema em questão, revelando assim uma estratégia.

Todas as incorreções, imprecisões deste primeiro exemplo de carta, poderiam ser trabalhadas em uma atividade de reescrita coletiva, como os exemplos de narrativas, da seção anterior. Mesmo assim, esta carta seria um exemplo de como os alunos podem até produzir textos eficientes e interessantes, mesmo em uma situação de avaliação.

A seguir, outro exemplo de carta que contrasta com o exemplo anterior.

Carta nº 2

Caro prefeito, eu andei pela cidade e vi que alguns bairros da cidade tem terrenos que são da prefeitura e está sem construção.

Por isso eu resolvi mandar essa carta ao senhor, para pedir com que os terrenos destes bairros sejam utilizados de alguma forma para que não fiquem abandonados.

Eu estava tendo algumas ideias e quero saber o que o senhor acha de nos bairros abandonados construir um parque, uma praça, um campo de futebol para as crianças jogarem, estava pensando também em colocar materiais de ginástica para que as pessoas possam se exercitar sem precisar ir a uma academia. Assim estaremos aproveitando-os e não deixando-os na situação em que estavam.

Atenciosamente,

A.C.

(Produção nº 17, Escola 1, Grupo A)

Pode-se dizer que esta segunda carta seria um projeto mal concretizado da anterior, uma vez que o autor do texto também tentou criar um contexto do qual emergia o problema a ser tratado na carta, bem localizado na expressão “eu andei pela cidade”.

Em relação à superestrutura do texto, temos parágrafos definidos e uma estrutura de carta minimamente delimitada. Também há a presença de argumentação em favor da apresentação do problema e possíveis soluções para o mesmo.

No conjunto das cartas produzidas por alunos do subgrupo de baixo desempenho, tanto das escolas do Grupo A ou Grupo B, há exemplos de textos em que os autores se limitaram a reproduzir o conteúdo da proposta de texto, transpondo para a estrutura da carta, sem qualquer construção argumentativa.

Neste texto, de certa forma, o autor também fez esta transposição, mas tentando colocar-se no texto (“andei pela cidade”/ “resolvi mandar”/ “estava tendo algumas idéias”), mesmo que acrescentando poucas informações para contextualizar a situação-problema, o que favoreceria a coerência da carta.

Os problemas presentes são o uso da forma de tratamento pouco formal para uma autoridade (“Caro prefeito”), mas que não deixa de ter uma intenção respeitosa, o que se reforça com o uso de “senhor” por duas vezes. Apesar destes problemas, merece destaque o uso correto dos pronomes em “aproveitando-os” e “deixando-os” no último parágrafo, revelando um esforço para o uso da norma padrão da língua, uma vez que o destinatário é uma autoridade.

Novamente, também para este caso, pode-se dizer que se esta carta fosse reescrita pelo aluno, em sala de aula, seguindo as orientações do professor sobre o que se espera de um texto dessa natureza, através da análise dos diversos níveis de construção do texto, teríamos uma carta de qualidade semelhante à do próximo exemplo.

Carta no. 3

Limeira, 28 de setembro de 2009.

Ilmo Senhor Prefeito Municipal Silvio Félix

Prezado Senhor:

Nós, alunos da 8ª. 3 da escola Castro Alves²⁰ escrevemos para lhe informar sobre terrenos que pertencem a Prefeitura, porém sem construção nenhuma.

Limeira tem tão pouca quadras cobertas de futsal e vôlei, campos de futebol e áreas para exercícios físicos, uma maneira de aproveitar esses terrenos seria a construção de áreas para práticas de esportes.

Outra sugestão seria a construção de mais centro comunitários, principalmente em bairros mais pobres.

Em uma terceira sugestão, pensamos em criações de novas bibliotecas, já que em Limeira só há uma no centro da cidade, e muitas pessoas não tem acesso aquele conteúdo.

Portanto, sabemos que qual for a sua decisão, tomará a certa, seja ela de criar áreas de esporte, centro comunitários ou bibliotecas.

Desde já agradecemos.

Alunos da E. E. Castro Alves

(Produção no. 104, Escola 4, Grupo B)

O exagero do vocativo, apesar de sua inadequação, já demonstra de início a intenção do autor do texto em mobilizar seu destinatário para a solução do problema apresentado. Aliás, todas as sugestões dadas na carta são bastante pertinentes e bem fundamentadas, uma vez que o autor preocupou-se em justificá-las no corpo do texto.

Deve-se valorizar neste texto a forma como a enunciação está bem trabalhada, tanto para o destinatário (“Ilmo Senhor”, “Prezado Senhor”, “lhe”), quanto em relação ao remetente (“Nós, alunos da 8ª 3”, “escrevemos”, “sabemos” e “agradecemos”).

Considerando as duas cartas anteriores, a carta no. 3 seria a que melhor preencheria as expectativas de um bom texto, apesar de uma certa concisão ou economia da argumentação ou até ausência de maior contextualização da situação-problema, como fez o autor da carta no. 1.

Para finalizar esta seção, segue-se o último exemplo das cartas produzidas para a amostra de textos, o qual foi selecionado por sua qualidade superior em relação aos demais.

Carta no. 4

Limeira, 28 de setembro de 2009.

Excelentíssimo Senhor Prefeito

Venho por meio dessas pequenas frases descrever uma situação que deparei juntamente com outros colegas de classe. Há terrenos no Bairro x, que são de mando da prefeitura, que não apresentam utilidade, e deparando com a situação, visamos uma opinião que pode ser útil a todos os residentes do bairro. A maioria dos moradores não tem acesso a uma área esportiva de lazer; portanto propomos em companhia de nossa professora a utilização dos terrenos para ser construído uma praça própria para esportes, para todos desfrutarem de uma área para lazer. Esperamos apreensivamente uma carta de resposta com a vossa aceitação.

Muito Obrigado.

Atenciosamente. Dayvid

(Produção n. 73, Escola 3, Grupo A)

Mesmo que se reconheça a presença de problemas no texto, como uso inadequado de vocabulário ou a extrema concisão da superestrutura, em que o esquema tipológico do texto carta está condensado pelo uso de apenas um parágrafo, não se pode negar a discursividade do texto, em que há razoável concatenação de ideias.

Esta carta é um dos poucos exemplos em que seu autor soube usar a forma de tratamento adequada para o destinatário, porém sua enunciação se resume ao vocativo e ao uso do pronome “vossa”. Por outro lado, a enunciação referente ao remetente, que se alterna da 1ª. pessoa do singular para a 1ª. pessoa do plural (de “Venho por meio..” para “propomos” e “Esperamos”) revela um movimento em que a ação dialógica parte do individual para o coletivo, talvez, em uma estratégia de convencimento do destinatário. A frase final, que se inicia com “Esperamos apreensivamente” sinaliza bem esta estratégia do autor.

Antes de finalizar, é preciso dizer que esta seleção de cartas da amostra permite perceber diversos níveis de desempenhos dos alunos na produção dos textos. Mesmo que se considere o contexto de produção dos textos apresentados, de modo geral, os resultados na produção das cartas foram mais positivos que os resultados revelados na produção das narrativas.

²⁰ O nome da escola é fictício.

II. CARTAZ

Os textos produzidos para a amostra deste segundo gênero textual - que juntamente com a carta fora classificado como *texto não escolar*-, traziam a expectativa de se investigar se os desempenhos em escrita seriam melhores ou piores, principalmente em contraste com o primeiro texto produzido para a coleta de dados, o texto narrativo. Também havia a expectativa de se saber se estes alunos teriam maior ou menor dificuldade ao terem que produzir textos de um gênero menos presente nas práticas escolares e para os quais seria necessário definir muito bem as estratégias de escrita.

Tabela 5- Distribuição da frequência dos desempenhos relativos aos vários aspectos analisados nas produções textuais “Cartaz”- Escolas do GRUPO A

CARTAZ		Alunos com bom desempenho			Alunos com baixo desempenho		
NÍVEL	Subníveis	Fraco	Regular	Bom	Fraco	Regular	Bom
Superestrutura	Esquema Tipológico	3	3	9	4	6	5
Linguística Do texto	Enunciação	2	3	10	5	7	3
	Substitutos	0	4	11	3	10	2
	Conectivos	0	3	12	2	11	2
	Pontuação	0	7	8	6	6	3
	Campos Semânticos	0	4	11	2	8	5
Linguística Da frase	Sintaxe	4	3	8	7	4	4
	Vocabulário	1	6	8	2	9	4
	Ortografia e acentuação	4	2	9	5	7	3
TOTAL		14	35	86	36	68	31

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 6- Distribuição da frequência dos desempenhos relativos aos vários aspectos analisados nas produções textuais “Cartaz”- Escolas do GRUPO B

CARTAZ		Alunos com bom desempenho			Alunos com baixo desempenho		
NÍVEL	Subníveis	Fraco	Regular	Bom	Fraco	Regular	Bom
Superestrutura	Esquema Tipológico	3	5	8	6	7	2
Linguística Do texto	Enunciação	2	6	7	2	11	2
	Substitutos	2	3	10	4	10	1
	Conectivos	1	3	11	5	9	1
	Pontuação	2	5	8	10	4	1
	Campos Semânticos	1	4	10	5	9	1
Linguística Da frase	Sintaxe	2	5	8	11	3	1
	Vocabulário	1	5	9	5	8	2
	Ortografia e acentuação	2	7	6	8	4	3
TOTAL		16	42	77	56	65	14

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como se pode constatar, os dados das tabelas 5 e 6 revelam desempenhos bem melhores, em todos os níveis de análise, que os desempenhos revelados nos quadros anteriores, referentes aos textos narrativa e carta. Além disso, nos dados destacam-se, também, melhores desempenhos entre os alunos do segundo subgrupo, principalmente entre os alunos das escolas do Grupo A.

No entanto, os dados revelam que são poucos os alunos do subgrupo de baixo desempenho das escolas do Grupo B que atingiram o conceito “Bom” nos níveis de análise dos textos, além do fato de haver um grande número de ocorrências do conceito “Fraco” entre estes mesmos alunos. Estes dados acabam por reforçar a ideia de que entre os alunos das escolas do Grupo A haveria uma maior homogeneidade de desempenhos, apesar de que estes alunos tenham sido divididos em grupos distintos de desempenho escolar em leitura e escrita.

A seguir, são apresentadas algumas das produções mais representativas desta última amostra de textos solicitados para o estudo.

Análise de Textos

Cartaz nº 1

Oportunidade Imperdível !!!

Aulas de reforços para alunos com dificuldades nos estudos!

Venha se inscrever, pois a apenas 250 vagas disponíveis.

As aulas começarão dia 28/09/09.

Local: Salão de festas da Igreja “Santa Terezinha”

Horário: 17 h e 30 min.

Atenção: Trazer comprovante de residência, pois apenas moradores deste bairro irão participar desse projeto!

E não se esqueça, as vagas são limitadas!!!

Qualquer dúvida entre no nosso site: www.projetoeducativo.com.br

(Produção nº 171, Escola 6, Grupo B)

O cartaz no. 1 chama a atenção já em seu início pela frase/ título de efeito, cujo sentido se reforça no uso repetido do ponto de exclamação. O “público-alvo” ou leitor pretendido também está bem definido na primeira frase do texto, só que o plural “alunos com

dificuldades” é alterado para o singular, como comprovam as formas verbais “venha” e “não se esqueça”.

Toda a silhueta do texto está bem organizada, apesar de haver frases mais longas- as quais são pouco previstas em cartazes -, mas informam o necessário. Além disso, o autor do texto demonstra um bom domínio do gênero textual, ao distribuir bem as informações relevantes, sabendo dar destaque às mais importantes.

O fechamento do texto é singular e revela um traço da atualidade: a referência a um site (“projetoeducativo”), criado pelo autor e com nome pertinente ao objetivo do texto, que é informar e convidar alunos para participarem de aulas gratuitas de reforço escolar. Por todas suas qualidades apontadas, este primeiro cartaz selecionado foi uma grata surpresa na amostra de textos.

Cartaz nº 2

Comunicado

*Alunos que vão mal na escola não prestam
atenção na aula mas querem aprender
nós da Igreja Nossa Senhora de Lourdes
estamos oferecendo reforços para os alunos aos
Sábados 7:00 h até 12:00 h
muito obrigado e contamos com a sua presença*

(Produção nº 179, Escola 6, Grupo B)

A produção acima, em contraste ao cartaz no. 1, revela uma qualidade bem inferior de produção textual. O autor deste segundo cartaz, já no início, demonstra falta de domínio do gênero textual ao classificar o texto como um “Comunicado”. Talvez a intenção tenha sido atrair a atenção do leitor de alguma forma, mas a formalidade indevida impressa ao texto pode desviar a atenção de possíveis interessados na informação dada, no caso, a divulgação de aulas de reforço gratuitas.

Apesar do início inadequado, a definição presente na primeira frase do texto é bem interessante, pois sugere um determinado público, definido a partir das prováveis experiências do autor do texto, mas que resume bem o perfil daqueles a quem o texto se dirige. A intenção é boa, mas novamente o efeito produzido poderia até afugentar possíveis interessados nas aulas oferecidas.

Outro problema bem visível no texto é a questão da pontuação, totalmente ausente. E por que seu autor não se deu conta de sua importância ou considerou que a pontuação seria dispensável em um cartaz? O autor do texto também sequer utilizou letras maiúsculas para o início de cada frase, revelando problemas importantes relacionados à linguística da frase, mas que acabaram por afetar também aspectos da superestrutura e da linguística do texto, comprometendo a qualidade de toda a produção textual.

Este texto configura-se como um exemplo dos muitos cartazes produzidos, principalmente entre alunos do subgrupo de “baixo desempenho”, em que seus autores somente transpuseram o conteúdo da proposta da situação de escrita para o que acreditavam ser uma estrutura adequada de cartaz.

O texto a seguir é um exemplo de texto que bem contrasta com o cartaz no. 2.

Cartaz nº 3

Aulas

DE

REFORÇO

Você que tem alguma dificuldade nas diversas disciplinas da escola.

Aulas de reforço para alunos da Escola do bairro Santa Cecília!

INSCREVA-SE JÁ!

AS VAGAS SÃO LIMITADAS!

CURSOS GRATUITOS!

LOCAL: Salão de festas da Igreja

HORÁRIO: 19H 30

DATA: Todas as terças

(Produção nº 24, Escola 1, Grupo A)

O texto em destaque acima foi escolhido exatamente por contrastar em qualidade com o texto anterior. De início, o cartaz no.3 chama a atenção pelo trabalho gráfico interessante, contrastando cores, tamanhos e formas de letras. A “silhueta” deste texto é bem semelhante à

do cartaz nº 1, só que em lugar de uma frase inicial de efeito, o autor optou por definir o tema/assunto em questão. Da mesma forma que no primeiro cartaz, há uma definição do público-alvo a quem o texto se dirige (“Você que tem alguma dificuldade”), o que revela que o autor do texto soube eleger seu interlocutor.

A diferença na produção deste cartaz em relação aos anteriores é fato de que seu autor soube condensar as informações mais importantes e dar uma sequência lógica e facilitadora da leitura, como se o leitor se perguntasse “Onde? Quando? Como? Por quê?” e fosse conseguindo as respostas com o progresso da leitura. Esta estratégia revela uma consciência do papel importante do leitor para a produção de qualquer texto. Neste caso, por se tratar de um cartaz, esta relação entre autor e seu leitor, ou público-alvo pretendido, tem uma relevância maior ainda, pois garante a eficiência de comunicação do texto.

Cartaz nº 4

<p style="text-align: center;">ATENÇÃO COMUNIDADE</p> <p style="text-align: center;">Serão dadas aulas de reforço para crianças da comunidade e que estejam com dificuldades em : portu - guês, matemática, História e Geografia.</p> <p style="text-align: center;">As aulas serão na igreja e começam Dia 10/10/09 porém só serão oferecidas 20 vagas por matéria para o maior aproveitamento. As inscrições começam dia 01/10/09.</p> <p style="text-align: center;">SERÃO GRATUITAS!</p> <p style="text-align: center;">Obrigada pela Atenção</p> <p style="text-align: center;">(Produção nº 21, Escola 1, Grupo A)</p>

Em contraste aos anteriores, este último texto a ser comentado foi escolhido exatamente por exemplificar bem a falta de bom domínio dos aspectos considerados nos três níveis de análise das produções textuais. No caso do cartaz no. 4, porém, a questão seria mais uma falta de adequação de cada nível ao gênero textual em questão.

Frases muito longas, ausência de destaque para as informações principais, que facilitem a leitura do cartaz. Também a “silhueta” do texto está prejudicada, com frases mal distribuídas e com um agradecimento ao fim, que acaba por confundir gêneros, tornando o

texto menos eficaz em seu objetivo de divulgar e informar sobre um serviço oferecido à comunidade do bairro.

A presença dos conectivos “e” e “porém” seriam dispensáveis neste tipo de texto, devido ao uso de uma linguagem mais enxuta e direta, própria do gênero cartaz.

Mesmo assim, apesar das críticas, este texto também serve como exemplo de como o professor pode trabalhar em sala a partir de um questionamento coletivo do texto (Jolibert, 1994a), quando todos os alunos podem vislumbrar as falhas e os acertos de seu autor, um trabalho que deve ser feito sempre em contraste com outros textos produzidos, para que os alunos possam tomar consciência dos mecanismos e das estratégias de escrita necessários para a produção de um cartaz.

Finalizada a apresentação relativa à produção do gênero textual cartaz, último gênero da amostra, faz-se a seguir uma discussão geral dos dados obtidos pela coleta de textos, antes da apresentação dos dados obtidos com a análise das entrevistas.

8.1.2 Discussão dos resultados da análise das produções textuais

A análise dos desempenhos em escrita de alunos concluintes do Ensino Fundamental, na produção de textos, aponta conclusões importantes, visto que foram analisados 180 textos de três gêneros diferentes, produzidos pelos 60 sujeitos participantes da pesquisa.

Considerando o fato de que o objetivo geral de pesquisa era um diagnóstico dos possíveis contrastes de desempenhos de alunos de escolas de realidades diversas – os quais se esperavam seriam muito divergentes -, os dados apresentados mostram muito mais similaridades que grandes diferenças, principalmente entre os alunos que compõem o subgrupo de bom desempenho em leitura e escrita, dos dois grandes grupos das escolas participantes, os quais apresentam classificação bem distinta na avaliação externa (SARESP) utilizada para selecionar as escolas participantes.

Se alunos capazes de produzir textos razoáveis, alguns até bem interessantes, estão presentes em ambos os grupos de escolas, por que estas escolas apresentam diferentes classificações de desempenho, na avaliação SARESP de Língua Portuguesa? Talvez o motivo pelo qual as escolas do Grupo A, avaliadas como sendo de melhores resultados em avaliações,

seja o fato de estas terem maior quantidade de alunos com desempenhos melhores, ou seja, turmas de alunos com desempenhos mais homogêneos.

Em contrapartida, alunos que compõem o subgrupo de baixo desempenho, principalmente das escolas do Grupo B, apresentaram desempenhos bem inferiores aos dos alunos do mesmo subgrupo das escolas do Grupo A. Esta constatação seria indicativa de que, talvez, estas escolas tenham um número maior de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem da língua escrita, o que demandaria um trabalho mais intenso por parte dos professores e de toda a equipe pedagógica.

Sobre a investigação contrastiva de gêneros textuais, os dados apresentados revelam que, apesar de um gênero textual ser muito familiar - caso das produções textuais do texto narrativa, considerado neste estudo como *texto escolar* -, estando presente em diversos materiais didáticos e em conteúdos de planos de curso de Língua Portuguesa, desde a 5ª. série, isto não significou garantia de boas produções pela maioria dos alunos.

Por sua vez, nos gêneros textuais definidos neste estudo como *textos não escolares* (carta e cartaz), que se esperava pudessem trazer maiores dificuldades de produção para os alunos, os resultados apresentados foram melhores, mesmo entre os alunos do subgrupo de baixo desempenho, apesar dos problemas detectados e discutidos na leitura comentada das produções textuais.

A pretensão de se fazer um diagnóstico das habilidades de escrita dos alunos, na produção de textos de gêneros textuais diversos, representou a possibilidade de um olhar panorâmico sobre as habilidades de escrita adquiridas por estes alunos, ao longo do Ensino Fundamental, a partir dos novos pressupostos teóricos apresentados, em que se considera a produção textual como forma de interação (dialogia) e a necessidade da presença, no ensino, de diferentes gêneros textuais.

Diante disso, considerando os dados apresentados, pode-se afirmar que, quando os alunos são solicitados a produzir textos que apresentem um propósito claro de escrita, com estabelecimento prévio de um autor e de um leitor - mesmo que virtual-, com um gênero textual específico e com um conteúdo de escrita, instado a partir de uma situação comunicativa concreta, os resultados obtidos podem ser melhores, caso dos resultados relativos às produções dos *textos não escolares*, carta e cartaz. Ressaltando que estes textos não são tão presentes nos conteúdos de ensino, como os textos narrativos.

Os resultados obtidos com as produções textuais, em que se confrontaram *textos escolares e textos não escolares*, reforçaram a visão de que o ensino da língua escrita deve se

realizar cada vez mais pela produção de textos o mais próximo possível de situações reais e contextualizadas, com a finalidade de introduzir os alunos, desde o início da escolaridade, ao mundo da escrita. Jolibert (1994b) enfatiza bem essa necessidade, no trecho a seguir:

Naturalmente, fazer essa experiência pessoal de escrita pressupõe que a prática que se possui da sua produção seja- durante o curso elementar-regular, diversificada, contrastada, continuamente reajustada; ela nasce de uma familiaridade diária com a produção efetiva de textos e de uma reflexão metalinguística rigorosa sobre o funcionamento do texto e da língua. (JOLIBERT, 1994b, p.18)

É possível afirmar que a visão de Jolibert a respeito da aquisição da escrita, entendida como prática inserida em um processo contínuo de aprendizagem, visando ao domínio do maior número possível de gêneros textuais, deve se configurar em uma verdadeira rotina de ensino e aprendizado, para que o aluno saiba com proceder, mesmo diante de uma situação de escrita pouco familiar, a partir de seus conhecimentos adquiridos.

No entanto, estão estes alunos inseridos em um ensino que favorece estas práticas de escrita e que promova também o contato com uma diversidade de gêneros textuais? Será que ainda haveria uma permanência de práticas de escrita concentradas no tradicional ensino da “redação escolar”?

Bagno (2002) é um dos autores que investigam o ensino e aprendizado de língua materna e também está entre os autores que questionam esta presença do ensino descontextualizado da produção textual, na forma da “redação escolar”. Segundo o autor, esta modalidade de escrita ainda é constante na escola, ocupando o lugar de uma produção de textos verdadeiros. Sobre isto, escreve o autor:

No tocante à produção textual escrita, as escolas brasileiras, até hoje se restringem à prática da “redação”, gênero textual que só existe na escola, não tendo nenhuma função sociocomunicativa relevante para a vida presente e futura do aprendiz. A prática da redação escolar empobrece drasticamente os objetivos de ensino da língua na escola, pois despreza todos os diversos elementos que contribuem para as condições de produção do texto escrito: *quem escreve, o que escreve, para quem escreve, para que escreve, quando e onde escreve*, isto é, em que situação cultural, social, temporal e espacial. (BAGNO, 2002, p.56. grifo do autor)

Talvez, o problema maior em relação ao trabalho com a produção de textos que se realiza nas escolas brasileiras não seja a ausência total da produção de textos, dentro das condições de escrita apresentadas pelo autor, mas sim sua baixa ocorrência.

Sobre esta questão, seria ingenuidade acreditar que o ensino da tradicional “redação” deixará de estar presente nas práticas escolares. Neste sentido, é interessante saber o que pensa Marcuschi (2004), a respeito da presença da “redação” como gênero típico do contexto escolar, que ao investigar o trabalho que se faz com a escrita e a produção de textos na escola atual, identificou duas práticas prototípicas deste gênero textual escolar:

1) A redação **endogênica**, que se esgota na escrita do aluno, ou seja, o aprendiz é convocado pelo professor a redigir um texto sobre um determinado tema, com pouca ou nenhuma preocupação sociointerativa. Corresponde mais fortemente à cultura escolar vigente no país;

2) A redação **mimética**, na qual o professor solicita ao aprendiz que contemple no texto escolar as características dos gêneros que se encontram disponíveis na sociedade, seja em contextos intra ou extra-escolares. Em função disso, esta prática de redação possui um elevado potencial didatizante. (MARCUSCHI, 2004, p.112, grifo do autor)

A autora ainda afirma que a primeira prática prototípica faz parte do atual momento sócio-histórico do ensino da língua materna, no Brasil, e está relativamente estabilizada, enquanto os traços da segunda vêm sofrendo re-elaborações ao longo das últimas décadas, graças à introdução de novas propostas pedagógicas para o ensino. Deste modo, pode-se concluir que a “redação” não deixará de existir tão cedo; no entanto, caberá aos professores o cuidado de introduzir ao ensino e aprendizado da língua escrita uma renovação das práticas, propalada até mesmo por documentos oficiais, como os PCNs.

As questões abordadas nesta seção, relativas à discussão dos resultados da análise das produções textuais, serão em parte retomadas e complementadas na apresentação dos resultados da análise de dados obtidos com as entrevistas e sua subsequente discussão.

8.2 Resultados da análise das entrevistas

As entrevistas com os alunos participantes da pesquisa foram realizadas tendo por objetivo saber que relações estes alunos construíram com a escrita e a produção de textos, dentro e fora das práticas escolares. A expectativa era que a análise das percepções destes alunos, analisadas através de suas falas, auxiliasse a compreender melhor suas práticas de escrita.

Diante disso, apresenta-se a seguir a análise das categorias principais²¹ depreendidas das transcrições das entrevistas, em que foram selecionadas algumas das perguntas feitas aos alunos, referentes a cada um dos três temas que nortearam a realização das entrevistas, segundo um roteiro previamente definido.

Como a maioria das respostas dadas pelos alunos não era única e fechada, os dados apresentados referem-se ao maior número de ocorrências de respostas. Também por este motivo, as tabelas apresentam valores totais diversos, na maioria das vezes, sempre maiores que o número de alunos entrevistados, sendo um total de 60 participantes da pesquisa.

A escrita e a produção de textos na escola

Antes da realização das entrevistas, os participantes eram informados que iriam responder questões sobre escrita e produção de textos e sobre as práticas vivenciadas por eles em sala de aula, assim como eventuais práticas de escrita fora do ambiente escolar. O propósito era definir previamente o contexto das perguntas da entrevista e possibilitar maior interação entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa.

Feito isto, iniciavam-se as entrevistas questionando os alunos se gostavam de escrever, principalmente de escrever textos. As respostas variaram bastante, sendo que foi possível reduzi-las a três categorias, como revela a tabela 7 a seguir:

Tabela 7- Distribuição das respostas dadas pelos alunos ao serem questionados se gostam de escrever e o quanto gostam

Respostas	<i>Desempenhos</i>		
	Bom	Baixo	Total
Gostam muito	25	8	33
Pouco	5	18	23
Não gostam	0	4	4
Total	30	30	60

Fonte: Elaborado pelo autor.

²¹ É preciso lembrar que o levantamento das categorias apresentadas nas tabelas baseou-se na análise de conteúdo proposta por Bardin (1988).

Segundo os dados da tabela 7, e de certa forma atendendo uma expectativa da pesquisa, a maioria dos alunos com bom desempenho revelou gostar e muito de escrever (25), enquanto que somente 8 alunos do grupo com baixo desempenho revelaram gostar bastante de escrever. Já entre os alunos com baixo desempenho, a maioria revelou gostar pouco de escrever e apenas 4 revelaram não gostar de nenhum tipo de atividade de escrita.

Dentre as razões apontadas pelo gosto da escrita, houve respostas que diziam ser a escrita um modo de “expressar pensamentos e sentimentos” ou uma “forma interessante de se comunicar” ou ainda “gosto porque é legal escrever”.

Os alunos que afirmaram gostar pouco de escrever deram justificativas como “às vezes cansa” ou “depende do texto ou da aula” ou ainda “escrever dá muito trabalho”. Entre os poucos alunos que assumiram não gostar de escrever, estes não deram maiores justificativas, afirmaram simplesmente que não gostam.

Após este primeiro contato, o próximo objetivo foi saber dos alunos quais textos eles geralmente produziam em sala de aula, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa. A intenção era fazer um levantamento dos gêneros textuais produzidos com maior frequência ou, no mínimo, saber que textos eles se recordavam mais.

Tabela 8- Distribuição das respostas dos alunos quando questionados sobre quais textos são produzidos na escola

Respostas	Desempenhos		
	Bom	Baixo	Total
Narrativo	21	16	37
Argumentativo	13	10	23
Redação	2	4	6
Poema	2	3	5
Descritivo	2	1	3
Resumo	2	0	2
Cartaz	0	1	1
Todos/Vários tipos	2	1	3
Não sabe especificar	0	2	2
Total	44	38	82

Fonte: Elaborado pelo autor.²²

Como se pode ver, os resultados da tabela 8 apontam uma diversidade muito restrita de gêneros textuais trabalhados na escola, sendo que a expectativa era ouvir destes alunos o

²² É preciso lembrar que nesta tabela e nas próximas, o número total de respostas será sempre maior que o número total de sujeitos participantes da pesquisa (60).

relato de uma maior quantidade de gêneros textuais. Além disso, percebe-se que os dois gêneros mais citados (textos narrativos e textos argumentativos), evidenciam o fato de que, apesar das novas propostas curriculares difundirem o ensino e o aprendizado de gêneros textuais diversos, as práticas com a produção de textos, na 8ª. série, ainda se concentram nestes dois gêneros.

Ao descreverem que textos eles produzem na escola, quando o gênero citado era o narrativo, poucos alunos mencionavam, por exemplo, contos, crônicas ou mesmo fábulas. Em geral, eles reduziam toda a possibilidade da variedade das formas do narrar, ao gênero narrativo, ou, nas palavras de muitos “textos do tipo narrativo”. Mesmo motivados a citarem textos produzidos em outras séries, não só da série atual, eles quase sempre se referiam aos textos narrativos como “narração” ou “histórias” e alguns mencionaram “texto em 1ª. pessoa” ou “texto em 3ª. pessoa”, do que se depreendia tratar-se de narrativas, reais ou fictícias, revelando novamente a dificuldade para precisar o texto em questão.

Em relação aos textos argumentativos, as denominações dadas pelos alunos variavam entre “dissertação”, “texto dissertativo”, “artigo de opinião”, “carta do leitor” ou “carta argumentativa”.

Os demais textos presentes na tabela 8 - por exemplo, resumo, cartaz e poema-, pela pequena quantidade de ocorrências, bem atestam o quanto o conteúdo em prática se concentra na produção do texto narrativo, seguido do texto argumentativo.

Estes dados em particular sobre os gêneros textuais permitem afirmar que as práticas escolares, na percepção dos próprios alunos, revelam-se ainda muito distantes de oferecer um ensino da escrita o mais próximo possível do mundo real, não só pela produção de textos em situações reais de interlocução, mas também pela valorização da diversidade de gêneros. E quando isto ocorre, parece que não se configuraram em momentos significativos, a ponto de eles sequer se recordarem.

É bem provável que os alunos tenham desenvolvido outros gêneros textuais durante as aulas, porém eles somente se recordam dos gêneros mais explorados, principalmente nas duas últimas séries do Ensino Fundamental, segundo afirmações dos próprios alunos.

É interessante notar que alguns alunos (6) citaram a “redação” e que apenas 2 dos alunos com baixo desempenho não souberam especificar que textos produzem na escola. Estas ocorrências apontam que mesmo em baixa porcentagem, há alunos que sequer sabem distinguir um gênero textual de outro, minimamente que seja.

A próxima tabela (9) é bastante reveladora sobre esta questão da pouca diversidade de gêneros textuais presentes nas práticas escolares relacionadas à produção de textos.

Questionados como os textos são normalmente produzidos em sala de aula, as respostas dadas pelos alunos concentraram-se em descrever as aulas como sendo em sua maioria cumprimento de solicitações do professor. Em menor número houve a descrição de ações dos alunos.

Tabela 9 – Distribuição das respostas dadas pelos alunos quando questionados sobre a forma como os textos são produzidos na escola

Respostas	Desempenhos		
	Bom	Baixo	Total
Solicitações do professor	30	25	55
Ações dos alunos	21	15	36
Não se recordam	0	2	2
Total	51	42	93

Fonte: Elaborado pelo autor.

Entre as solicitações do professor, observam-se quase 20 ocorrências da expressão “a professora dá o tema e o título” somente entre os alunos com bom desempenho. Entre os alunos com baixo desempenho, 13 alunos utilizaram a mesma expressão ao descrever como era o desenvolvimento de uma aula de produção de textos.

Em seguida, quando descrevem suas ações ao produzirem textos, 20 alunos do total de 60 citaram a prática da produção do rascunho antes da produção da versão final do texto. E somente 6 alunos, do total, revelaram fazer pesquisas prévias para produzir um texto.

Destes dados, entende-se que os momentos de produção de textos são percebidos pelos alunos, em sua totalidade, ainda como atividades de “cumprimento de tarefas” e como atividades em que o professor simplesmente dita regras ou dá orientações a serem seguidas.

A escrita vista de forma dialógica ou como forma de interação é algo bem distante das rotinas de escrita destes alunos. Os textos, em casos muito isolados, foram descritos como resultado de ações coletivas ou consequência de algum projeto vivenciado pela classe, como, por exemplo, o relato da experiência de uma viagem vivida pelo grupo de alunos da turma ou a produção de uma carta coletiva de despedida redigida para um colega ou professor.

Com vistas a aprofundar a investigação das percepções dos alunos em relação às práticas de escrita e de produção de textos, os entrevistados foram questionados se

consideravam que seus textos, na série atual, estariam melhores que nas anteriores e como definiam ou percebiam esta evolução.

Tabela 10 - Distribuição das respostas dadas pelos alunos ao justificarem de que forma perceberam progressos na habilidade de escrever textos

Respostas	Desempenhos		
	Bom	Baixo	Total
Ortografia e acentuação	14	14	28
Mais facilidade para escrever textos	11	6	17
A caligrafia melhorou	4	7	11
Mudou a forma de pensar	5	3	8
Mais criatividade	1	4	5
Escola ou professora mudou	2	0	2
Agora dá gosto ler meus textos	1	1	2
Sei diferenciar tipos de texto	0	2	2
Comparo com textos antigos	1	0	1
Total	39	37	76

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como revelam os dados da tabela 10, acima, em primeiro lugar de ocorrências estão as respostas em relação à melhora/evolução dos textos associada à capacidade de grafar corretamente as palavras, o que traduz a crença de que escrever bem é “escrever corretamente”. A esta categoria pode-se relacionar também a ocorrência de respostas que associaram o “escrever bem” à melhora da caligrafia.

As demais respostas, como a percepção de que se escreve melhor porque há “maior facilidade” para a escrita de textos, associada às respostas como “mudou a forma de pensar” ou há “mais criatividade” revelam, novamente, uma falta de domínio das estratégias de escrita, ou dos sentidos de se escrever determinado texto para uma finalidade específica, exatamente pela não precisão das respostas.

A escrita e a produção de textos fora da escola

Após a investigação sobre as práticas de escrita e de produção de textos vividas na escola, as perguntas da entrevista versaram sobre a ocorrência ou não destas mesmas práticas, porém fora do ambiente escolar. Com isso, após os alunos confirmarem que escreviam e até

produziam textos, os quais não estavam diretamente relacionados às tarefas escolares, eles foram questionados sobre quais textos costumavam escrever. Os resultados das respostas são apresentados na tabela 11.

Pode-se comprovar pela leitura dos dados que, em comparação aos relatos dos textos produzidos na escola, e a partir das respostas afirmativas dos alunos sobre a prática da escrita, foi possível elencar uma variedade bem maior de gêneros textuais, assim como maior frequência das respostas, sobre os textos produzidos em ambiente não escolar.

Tabela 11- Distribuição das respostas dos alunos que responderam positivamente se escrevem textos fora da escola e quais seriam

Respostas	<i>Desempenhos</i>		
	Bom	Baixo	Total
E-mail	12	8	20
Cartas	9	7	16
Orkut/ MSN	5	4	9
Poemas	5	4	9
Relatos e Histórias	4	3	7
Agenda/ Diário	5	1	6
Letras de música	4	2	6
Resumos de livros	2	2	4
Bilhetes/Listas	1	2	3
HQ	1	2	1
Total	48	33	81

Fonte: Elaborado pelo autor.

A grande característica dos três gêneros mais mencionados nas respostas, segundo dados da tabela 11, é a presença da interlocução, que ocorre em gêneros como e-mail, carta e as mensagens eletrônicas instantâneas (como Orkut e MSN). Mesmo assim, causou certa surpresa a pouca quantidade de citações do gênero e-mail (20) e das mensagens instantâneas de texto (9). Havia certa expectativa de que um número maior dos entrevistados fizesse referência aos gêneros do meio eletrônico, o que não ocorreu. Talvez, esta situação justificasse-se pelo fato de que o suporte destes gêneros, computadores e a necessidade de acesso à internet, ainda não seja uma realidade para todos, infelizmente.

O segundo gênero mais citado, a carta, era mais presente na fala das meninas, que diziam gostar de escrever este gênero textual para trocá-las diretamente com outras amigas,

dispensando o uso do correio. Já os meninos, quando citavam o gênero carta, afirmavam que estas eram enviadas geralmente a parentes distantes ou, em apenas dois relatos, como única forma de comunicação com parentes encarcerados, geralmente irmãos mais velhos, revelando uma difícil realidade social.

A presença de outros gêneros como poemas (9), relatos diversos (7) - que muitos descreviam “histórias” que criavam-, agenda/diário (6) e letras de música (6), às vezes vinham acompanhados do relato dos primeiros gêneros da lista.

É interessante notar que os dados da tabela 5 revelam pouca diferença de quantidade de gêneros entre os dois grupos: alunos com bom desempenho (48) e alunos com baixo desempenho (33). Considerando que cada grupo consistia de 30 alunos, sendo um total de 60 alunos entrevistados, cada uma deles citou pelo menos um gênero. Esta constatação revelaria assim que a escrita, de uma forma ou de outra, ocorre fora das práticas escolares, o que não deixa de ser um dado animador.

A partir da confirmação da existência de práticas de escrita fora dos muros da escola, as entrevistas passaram a focar a forma como estes textos são produzidos pelos alunos, desejando saber se haveria ou não similaridades com o trabalho realizado com a produção de textos em sala de aula. Deste modo, os dados levantados foram organizados em duas tabelas (12 e 13). A primeira destacando quando as respostas demonstravam as semelhanças e a segunda destacando as diferenças entre escrever textos na escola e textos fora da escola.

A maioria das respostas dadas pelos alunos sobre semelhanças ou diferenças entre o trabalho de escrita de textos dentro e fora das práticas escolares apontou as diferenças (41), o que de certa forma era uma expectativa da pesquisa.

Tabela 12- Distribuição das respostas dadas pelos alunos ao justificarem de que forma produzir textos fora da escola difere do trabalho em sala

Respostas	<i>DESEMPENHOS</i>		
	Bom	Baixo	Total
É diferente porque...			
Tenho liberdade	12	12	24
Uso linguagem informal	6	2	8
Escrevo sobre vivências reais	5	2	7
Escrevo no computador	2	0	2
Total	25	16	41

Fonte: Elaborado pelo autor.

Entre as diferenças apontadas pelos alunos, predominam expressões como “ter liberdade para escolher o assunto ou o título” do texto, por exemplo, e em segundo lugar a possibilidade de um uso mais informal da linguagem, em que os alunos destacam, por exemplo, a liberdade na escrita, pelo uso de abreviações.

Mesmo que possa parecer contraditório, este dado de “rebeldia” é de certa forma positivo, pois demonstra que estes alunos têm consciência das diferenças de registros (formal e informal) e de que o suporte eletrônico possibilita diferenças de uso da língua, o qual é bastante controlado pela necessidade da rapidez da comunicação, o que permitiria transgressões das regras da escrita convencional.

É possível perceber nos dados da tabela 12 que, independentemente do grupo de alunos, a grande diferença de escrever textos fora da escola é o aspecto da liberdade, quando a escrita não é tutelada ou até censurada, como bem se pode verificar nos dados da tabela 11, em que a variedade de textos produzidos fora da escola é maior que a variedade de textos produzidos em sala de aula.

Outro dado importante acerca das diferenças entre produzir textos na escola e fora dela, foram as repostas que destacaram que os textos produzidos têm relação com a vida dos alunos, a partir de suas vivências. Foram poucos os alunos que apontaram este fato - que poderia até parecer óbvio, por exemplo, no relato da escrita de cartas e e-mails -, e com poucas (2) ocorrências no grupo dos alunos com baixo desempenho. Também foram poucas as repostas que mencionavam o uso do computador (2) como suporte para a produção de textos fora da escola.

Tabela 13 - Distribuição das repostas dadas que apontaram semelhanças entre a produção de textos na escola e a produção de textos em ambiente não escolar

Respostas	Desempenhos		
	Bom	Baixo	Total
É parecido porque...			
Faço rascunho e versão final	9	9	18
Faço pesquisas prévias	2	0	2
Não se lembra	1	3	4
Total	12	12	24

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação às semelhanças com o trabalho realizado na escola (tabela 13), o grande destaque foram os relatos de alunos que afirmaram produzir versões dos textos, remetendo à

prática escolar de se fazer “rascunho” antes da versão definitiva do texto, que de certa forma expressa um cuidado com a escrita. No entanto, deve-se reforçar que o número reduzido de categorias desta tabela acaba por apontar um abismo que há entre o que se faz na escola e o que os alunos fazem deste aprendizado fora de seus domínios.

Retomando os dados apresentados inicialmente, em relação às práticas de escrita na escola, estas são em sua maioria estratégias e procedimentos sempre controlados e mediados pelo professor. Já os dados relativos às práticas de escrita não escolar, a produção de textos é livre, atrelada às vivências e reais necessidades e não há medo de errar ou a preocupação prévia com a possibilidade do erro.

A partir do levantamento das percepções dos alunos em relação às práticas de escrita dentro e fora do ambiente escolar, focalizam-se a seguir suas concepções em relação a questões mais específicas sobre a produção de textos.

A importância da escrita e da produção de textos

Por serem os participantes da pesquisa alunos prestes a concluir o Ensino Fundamental, parecia bastante pertinente questioná-los como definiriam um texto. Além disso, havia a expectativa de que soubessem minimamente responder a esta pergunta. Assim, as definições dadas foram muitas e as mais recorrentes, como revelam os dados da tabela 14, a seguir, apontam visões diferenciadas entre os dois grupos de alunos sobre o que seria um texto.

Para os alunos com bom desempenho um texto é, em primeiro lugar, “algo que se escreve para alguém”, ou seja, a produção de enunciado para um possível leitor/ interlocutor; em segundo lugar, vêm as definições que expressaram a necessidade de um texto apresentar argumentação lógica e, por fim, as definições de texto como expressão de sentimentos.

Em contrapartida, entre os alunos com baixo desempenho, houve certa dificuldade para responder a esta pergunta e prevaleceram definições de texto associadas a aspectos da macroestrutura ou, na maioria das ocorrências, as respostas dadas eram “um texto é uma história em que se conta algo”.

Tabela 14 - Distribuição das definições de texto mais recorrentes dadas pelos alunos

Respostas	Desempenhos		
	Bom	Baixo	Total
Escreve-se para alguém/O que pensamos/ Para informar	13	6	19
História / Deve ter começo, meio e fim	4	14	18
Presença de argumentação lógica	8	3	11
Expressão de sentimentos	5	2	7
Parágrafos, letra maiúscula e número de linhas	2	3	5
Há vários tipos de texto	3	1	4
Solicitação da professora	2	2	4
Palavras e frases juntas	0	3	3
Não sabe definir	2	6	8
Total	39	40	79

Fonte: Elaborado pelo autor.

A quantidade de ocorrências em que o aluno não conseguia dar uma definição de texto - 8 de um total de 60 alunos - chama a atenção, denunciando um dado preocupante em relação à prática de produção de textos. Afinal, como esperar que os alunos saibam produzir bons textos, se sequer sabem definir mínimas características do que seja um texto.

Na tentativa de avançar mais nesta questão do conhecimento adquirido em relação à escrita de textos, os alunos foram questionados sobre quais seriam as características de um bom texto ou o que acreditavam ser necessário para que um texto fosse considerado bom.

Tabela 15 - Distribuição das respostas dadas sobre o que é preciso para escrever um bom texto

Respostas	Desempenhos		
	Bom	Baixo	Total
Conhecimento da língua	10	6	16
Criatividade e imaginação	8	6	14
Conhecimento do assunto e tipo de texto	11	4	14
Atenção e concentração	3	10	13
Pontuação correta e parágrafos	5	7	12
Vontade de escrever	3	1	4
Revisar bem o texto	1	2	4
Ler a proposta/Ler outros textos	3	1	4
Boa caligrafia	1	3	4
Presença de argumentos e ponto de vista	2	1	3
Silêncio	0	2	2
Número certo de linhas	0	1	1
Saber as regras	1	0	1
Total	48	44	93

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como revelam os dados da tabela 15, no subgrupo de alunos com bom desempenho, destacam-se as respostas que mencionavam a necessidade de conhecimentos prévios, como o conhecimento da língua, do assunto e do tipo de texto. Neste mesmo subgrupo, em seguida, são apresentadas respostas que fazem referência às aspectos da linguística do texto, quando os alunos citam a necessidade de uso de pontuação correta e de parágrafos.

Entre as respostas dadas pelos alunos, um aspecto que chama a atenção nos dois grupos de alunos e que está em segundo lugar de ocorrências é a menção à necessidade de ser criativo ou de ter boa imaginação para se escrever um bom texto, independentemente do gênero textual. A presença destas respostas revela, talvez, o fato de que estas crenças do que seria um bom texto ainda sejam valorizadas pelos professores, ainda mais quando estes deixam de proporcionar a escrita de textos vinculados às vivências dos alunos. Assim, a produção de textos “bons” dependerá e muito da capacidade do aluno de criar contextos interessantes de escrita, o que nem sempre acontece, conforme os dados obtidos referentes à forma como os textos são produzidos em sala de aula.

Ainda em relação aos dados da tabela 15, é interessante notar a ocorrência de respostas que mencionam a vontade de escrever (4) para o grupo de alunos com bom desempenho e a necessidade de concentração e atenção (10) para o grupo com baixo desempenho. Estes aspectos de certa forma se parecem, pois estão associados à postura do aluno diante da tarefa de escrita e sua responsabilidade na execução de um trabalho bem feito. Parecem ecoar nestas respostas falas típicas de professores, os quais creditam ao aluno boa parte da responsabilidade por seu próprio aprendizado e desempenho na escola.

Em seguida, os alunos foram questionados sobre a habilidade de escrever bem textos e quais seriam suas possíveis finalidades. Conforme os dados da tabela 16, a seguir, destacam-se as ocorrências de duas respostas entre o subgrupo de alunos com bom desempenho. Em primeiro lugar, a visão de que esta habilidade será útil no futuro, principalmente o profissional, até como garantia de emprego; em segundo lugar, têm-se as respostas que evidenciaram a aplicação desta habilidade na vida prática (no dia a dia), assim como para a vida toda, independentemente da fase em que se encontra a pessoa.

Tabela 16 – Distribuição das respostas mais frequentes sobre a finalidade da habilidade de escrever bem textos

Respostas	Desempenhos		
	Bom	Baixo	TOTAL
Futuro profissional	13	7	20
Para a vida	11	5	16
Expressar-se melhor na escrita/na fala	6	3	9
Aprimorar conhecimentos	5	2	7
Para a escola	2	4	6
Para ser escritor	0	3	3
Registrar fatos/ Memória	2	0	2
Não sabe responder	2	5	7
Total	41	29	70

Fonte: Elaborada pelo autor.

É interessante notar que foram poucos os alunos que associaram esta habilidade ao contexto escolar (6), citando o desempenho em avaliações ou como forma de aprimorar conhecimentos (7), cuja resposta havia expectativa de que fosse a mais recorrente. A pouca quantidade de ocorrências destas respostas pareceu preocupante, pelo fato de sugerir que para estes alunos todas as práticas desenvolvidas na escola relacionadas à escrita e à produção de textos não estão associadas à ideia de aprendizado e de produção de saberes. A habilidade de escrever bem textos somente fará parte de um contexto maior de vida no futuro, não importando tanto no momento presente destes alunos.

Por conseguinte, os alunos foram questionados sobre a importância da escrita em suas vidas, cujos resultados são apresentados na tabela 17, a seguir. Note-se que as categorias depreendidas se assemelham às categorias da tabela anterior (9), em que se os dados referem-se às finalidades atribuídas à habilidade de escrever bem textos.

Tabela 17 – Distribuição das respostas dadas pelos alunos sobre a importância da escrita em suas vidas

Respostas	Desempenhos		
	Bom	Baixo	Total
Presença constante (vida e escola)	14	10	24
Preparação para o futuro	9	2	11
Meio de comunicação/interação	7	4	11
Caso precise no futuro (profissão/concursos)	4	3	7
Expressão de sentimentos/pensamentos	5	1	6
Muito/Bastante	5	1	6
Para tirar boas notas	1	5	6
Para ler melhor	2	1	3
Para ser escritor	1	2	3
Passatempo	1	1	2
Pouca	0	2	2
Não sabe explicar	1	7	8
Total	50	39	89

Fonte: Elaborada pelo autor.

Analisando as categorias da tabela 17, é visível uma contradição entre estes dados e os dados da tabela anterior, uma vez que em primeiro lugar estão as respostas que revelaram a forte presença da escrita, tanto no contexto escolar quanto na vida, entre alunos dos dois subgrupos. Ao que parece, para os alunos haveria uma distinção entre a competência da escrita e a competência de se produzir textos. A escrita importa no momento presente, porém a habilidade de escrever bons textos terá uma função maior no futuro.

Entre os alunos do subgrupo de bom desempenho, destacam-se também a maior número de respostas que atribuem a importância da escrita à conquista do futuro profissional e ao fato de ser importante meio de comunicação e interação entre as pessoas. Já entre os alunos do segundo subgrupo, destacam-se as respostas que associaram escrita ao desempenho escolar (“tirar boas notas”) e um bom número destes alunos (7) não soube explicar de que forma a escrita seria ou é importante em suas vidas.

Por fim, para concluir as entrevistas, os alunos foram questionados se tinham a intenção de escrever textos cada vez melhores. Ao responderem afirmativamente, eles foram indagados sobre que medidas ou estratégias seriam necessárias para que isto acontecesse. As respostas dadas estão organizadas na tabela 18, a seguir.

Tabela 18 - Distribuição das respostas dadas sobre o que é preciso para melhorar a escrita dos textos

Respostas	Desempenhos		
	Bom	Baixo	Total
Estudar/Saber mais	11	8	19
Treinar/ Escrever mais	6	10	16
Ler mais	7	5	12
Prestar mais atenção	3	7	10
Conhecer melhor a língua/ regras gramaticais	7	2	9
Pesquisar (dicionários, livros, internet)	4	1	5
Ter mais força de vontade/Disposição	3	1	4
Revisar os textos	1	3	4
Conhecer bem cada tipo de texto	1	0	1
Total	43	37	80

Fonte: Elaborada pelo autor.

Como revelam os dados da tabela 18 para os alunos com bom desempenho, escrever melhor está associado aos avanços nos estudos, ao saber cada vez mais, ao hábito da leitura e ao maior conhecimento do funcionamento da língua. Para os alunos com baixo desempenho, as respostas com maior número de ocorrências envolvem a necessidade de maior frequência de escrita, como atividade que demanda treino e a questão da atenção necessária para a produção de textos melhores.

Enquanto os alunos do subgrupo com bom desempenho percebem a habilidade da escrita e de produção de textos associada à evolução do conhecimento de modo geral, os alunos do subgrupo de baixo desempenho associam a melhora desta habilidade à questão do empenho individual de cada um, dissociado de uma evolução mais geral do conhecimento e dos saberes conquistados na escola.

Concluída a apresentação dos resultados obtidos pela análise das falas dos alunos entrevistados, realiza-se a seguir uma discussão mais aprofundada, sempre considerando os pressupostos teóricos anteriormente apresentados.

8.2.1 Discussão dos resultados da análise das entrevistas

A realização de entrevistas com alunos de 8ª. série do Ensino Fundamental, representou a possibilidade de ver o ensino e o aprendizado que se faz sobre a língua escrita, a partir da perspectiva dos atores principais deste processo. Após a apresentação da análise de algumas das questões referentes aos temas abordados nas entrevistas, é possível discutir alguns pontos centrais.

Em primeiro lugar deve-se dar destaque à questão da produção de textos que se faz na escola, que como revelam os diferentes dados, mostra-se com uma variedade bem restrita, apesar de todas as mudanças introduzidas no ensino da língua escrita. Pode-se até dizer que se trata de um ensino de textos que ainda se faz sobre tipos ou tipologias textuais e que não abrange, ainda, o trabalho com uma diversidade real de gêneros textuais. Se esta situação fosse diferente, os alunos ao responderem sobre os textos que produzem ou quais são seus textos preferidos produzidos nas aulas, não teriam concentrado seus relatos em dois ou três textos apenas.

Esta constatação da permanência de um ensino de textos apoiado nas antigas “tipologias” já fora atestada por Costa (2005) ao realizar um estudo sobre textos produzidos em situação escolar, também com alunos da rede pública de ensino.

No entanto, é preciso reforçar, novamente, que a diversidade de textos, tanto para leitura quanto para a prática da escrita, é condição prevista até mesmo em documentos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa, caso dos PCNs, como se verifica a seguir:

Formar escritores competentes supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos em sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma de aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem estes textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas. (BRASIL, 1997a, p.68)

Mesmo que se atente para o fato de que o que pode estar ocorrendo na série específica em que o presente estudo foi realizado - 8ª. série do Ensino Fundamental-, seja, talvez, um ensino muito focado na conquista de bons resultados nas avaliações externas, o que acabaria por promover a pouca diversidade textual, em que as atividades de escrita configuram-se mais como treinos preparatórios de gêneros textuais pré-determinados, visando apenas melhorar os desempenhos nestas avaliações.

Em relação ao trabalho com textos que se faz na escola, na forma como os alunos relatam o desenvolvimento das práticas relacionadas ao trabalho propriamente dito de produção de textos, constatam-se dados que complementam as informações sobre a ausência de uma diversidade textual, já que os alunos, em sua maioria, revelam haver um predomínio de ações focadas no professor e em suas orientações, quando o aluno tem pouco ou nenhum poder de decisão, ou ao menos vivencie momentos significativos na escrita de textos.

Novamente é preciso citar Marcuschi (2004), autora que atesta esta mesma situação, em seu estudo sobre a avaliação das categorias da produção escrita, elencadas a partir do relato dos professores de Língua Portuguesa. Segundo a constatação da autora, as atividades de escrita são geralmente realizadas de modo descontextualizado das ações diárias e de toda e qualquer relação com o mundo extra-escolar. A conclusão a que ela chega é que, na visão dos professores:

O estudante deve redigir textos claros, lógicos, objetivos, coesos, coerentes, apesar da vagueza com a tarefa é solicitada, pois sequer são lembradas condições discursivas imprescindíveis, como o objetivo do texto, seu contexto social de circulação, gênero textual e leitor presumido. (MARCUSCHI, 2004, p.99)

Pelo exposto, para o professor, o texto será sempre avaliado como produto final, segundo critérios de análise da superfície do texto, em que se desconsidera uma produção de texto enquanto ação dialógica e de interação, em que se produzem discursos de sujeitos sócio-historicamente situados. Em que se considerem estas afirmações e diante dos dados apresentados neste estudo, é possível questionar como o trabalho com a produção de textos

pode, em algum momento, se constituir em momentos efetivos de interação e interlocução, de construção de textos verdadeiros, que expressem a voz e os desejos de seus autores.

Constata-se, desse modo, um enorme descompasso entre a teoria trazida pelas novas propostas pedagógicas, as quais pretendem a inserção de novas metodologias, e as práticas reais de ensino relatadas pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Para complementar esta constatação, até desalentadora, das práticas reais relativas à produção textual, é necessário enfatizar a visão que os próprios alunos têm em relação aos seus progressos na habilidade da escrita. De modo geral, nos relatos, foi percebida uma grande dificuldade em descrever como seus textos estariam melhores, apesar da unanimidade em afirmarem que agora escrevem muito melhor que em séries anteriores. Nestes relatos, esperava-se explorar que conhecimentos os alunos tinham adquirido em relação à escrita e à produção textual. Porém, a generalidade das respostas, em que eles mal sabiam discriminar ou diagnosticar aspectos específicos do uso da língua, seria indicativa do quanto um saber verdadeiro escapa das mãos destes alunos.

Como esperar que estes alunos avancem em seu aprendizado, se eles não têm o domínio necessário das estratégias para a produção escrita? Assim, é possível até afirmar que este prejuízo, que não é apenas vivido no cotidiano destes alunos, pode ter reflexos nos desempenhos insatisfatórios, nas diversas avaliações aplicadas ao ensino nacional, as quais estão, em sua grande maioria, aquém das expectativas, de educadores e dos órgãos governamentais. Sobre esta questão das deficiências detectadas em relação ao domínio da língua escrita, é salutar saber o que afirmam Jolibert e Sřiki (2008):

De nosso ponto de vista, as dificuldades específicas encontradas na compreensão ou na elaboração dos textos resultam, em primeiro lugar, de um déficit em outro nível, raramente levado em consideração nas análises das causas dos fracassos escolares “para o grande público”: *a gestão e o controle pelo aluno de sua atividade de leitura e/ou produção de textos e sua representação do escrito*. (JOLIBERT; SRĪKI, 2008, p. 12, grifo do autor)

Esta percepção da necessidade de uma autogestão das habilidades relativas à língua escrita, relatada pelas autoras, aponta, assim, um dado muito importante, e muitas vezes desprezado, principalmente pelos educadores, nas suas práticas cotidianas de ensino e aprendizado da escrita. Caso esta questão fosse tratada com mais atenção, é possível prever que provocaria mudanças importantes na realidade escolar, da metodologia de ensino adotada aos processos de avaliação, que resultariam em um melhor aprendizado.

No entanto, em oposição a este trabalho escolar pouco inovador e até mesmo pouco significativo com textos, segundo o relato destes alunos, a investigação permitiu vislumbrar também alguns dados positivos em relação à escrita e à produção de textos, que ocorreria fora do ambiente escolar.

O relato de uma produção de textos, cuja variedade supera e difere muito da variedade de textos presente em ambiente escolar, sugere que de alguma forma a escrita e os textos fazem parte do cotidiano dos alunos. E se pode questionar: se a escola não supre as necessidades de aprendizado específicas ao domínio da língua escrita, como estes alunos lidam com as situações de escrita, que ocorrem em ambiente não escolar?

Necessidades reais e de intensa troca de sentidos, já que a maior parte dos relatos revela textos motivados pela necessidade de interlocução - como as cartas, os e-mails-, mas que, infelizmente, cujas estratégias de produção descritas têm pouca relação com os saberes construídos na escola.

Nos poucos relatos em que os alunos apontaram as semelhanças com o trabalho desenvolvido na escola, eles só as percebem na produção de uma primeira versão dos textos - os chamados “rascunhos”-, cujas versões posteriores devem ser “higienizadas” (JESUS, 2001) ajustadas, segundo um modelo ideal, como o que ocorre na escola.

Entre as diferenças, os relatos focam a liberdade, tanto para escrever sobre o que se deseja, quanto a liberdade de “transgredir” a língua escrita, já que estão fora da ação controladora dos professores. Foram poucos os relatos que revelaram uma preocupação com a finalidade do texto, seu possível leitor/ destinatário, o cuidado com as construções linguísticas ou escolhas lexicais, que pudessem desviar ou prejudicar os sentidos pretendidos.

É preciso esclarecer que este estudo não pretende simplesmente desqualificar ou desprezar toda forma de produção textual praticada na escola. As diversas práticas de ensino e aprendizado da língua escrita - que se espera estejam presentes, mesmo que na forma da tradicional “redação escolar”, segundo os tipos elencados por Marcuschi (2004), deveriam ter por finalidade primordial proporcionar o contato com a variedade textual, com o objetivo de familiarizar, antecipar e simular o contato com textos reais do cotidiano, com os quais os alunos certamente se defrontarão ao longo da vida.

Em contrapartida, as definições dadas pelos alunos sobre o que entendem por texto, assim como sua finalidade e importância em suas vidas, também denunciam um abismo entre o que as novas propostas de ensino pregam e o que de fato se passa nas escolas, as quais, no caso específico deste estudo, pertencem à rede pública estadual de ensino. As respostas dadas

apontam uma divisão de percepções entre os dois subgrupos. Enquanto os alunos do subgrupo de bom desempenho parecem perceber nos textos sua natureza dialógica, de manifestação de discursos pela interação, o subgrupo de alunos com baixo desempenho entende textos somente a partir de sua estrutura mais formal, limitando-se muitas vezes a descrevê-los como “histórias que são contadas”, que reforçaria também uma concepção de práticas de ensino que não oferecem uma diversidade de gêneros textuais.

Aprofundando mais na questão de formação de saberes, os relatos sobre o que é preciso para escrever um bom texto também revelam uma divisão importante entre os dois subgrupos. Para os alunos com bom desempenho, o conhecimento adquirido é o mais importante na execução de bons textos; porém, para os alunos com baixo desempenho, importam mais a criatividade e a atenção na execução da tarefa, o conhecimento nem chega a ser considerado.

Esta diferença de visões sobre este saber adquirido na escola também está presente nos relatos sobre a finalidade da habilidade de escrever bem textos, em que se destacam os relatos dos alunos com bom desempenho, que entendem que esta habilidade fará parte de um contexto maior, em seus projetos futuros de vida. Já os alunos de baixo desempenho manifestam esta mesma finalidade, só que em número menor de ocorrências. Além disso, suas respostas, distribuídas em muitas categorias, revelam que eles não têm claro para que serve ou servirá a habilidade de escrever bem textos. Sem contar o fato de que alguns alunos sequer souberam dar uma resposta que justificasse este aprendizado específico.

Por fim, as manifestações dos alunos sobre a importância da escrita em suas vidas, quando revelaram uma visão em que escrita e a habilidade de produzir textos seriam atividades distintas, faz pensar que as práticas relativas ao aprendizado da língua escrita se fazem de forma tão fragmentada, que não permitem ao aluno perceber que saber “escrever bem” é também saber “expressar-se bem na escrita de textos”. Imbrica-se nesta questão, uma visão cristalizada de ensino, em que aprender a língua escrita deve se pautar pela busca de uma língua idealizada, cujo ensino ainda é baseado no estudo da Gramática Tradicional, nas gramáticas normativas, em que haveria uma prática de normatização/ prescrição, de controle e repressão linguística, e que infelizmente persistiria entre muitos pedagogos, linguístas e professores de língua. (BAGNO, 2002)

Para finalizar a discussão dos dados obtidos pela análise das percepções dos alunos, é preciso comentar os relatos em que os alunos deveriam demonstrar conhecimento da ou das estratégias necessárias para melhorarem suas produções textuais. Novamente, as percepções

revelaram um abismo entre os dois subgrupos de alunos, quando os alunos do primeiro subgrupo conseguem associar esta evolução a um contexto mais geral de ensino (aprender mais, ler mais, saber mais) e também específico (conhecer mais o funcionamento da língua) e os alunos do segundo subgrupo entendem esta tarefa com um desafio pessoal, individual, dissociado de um contexto maior das aprendizagens.

No primeiro subgrupo, os alunos demonstram ter o domínio da “estratégia para a produção de textos”, defendida por Jolibert (2006) como a ferramenta que possibilita ao aluno a conquista de autonomia na escrita, um domínio que inexistente entre os relatos dos alunos do segundo subgrupo. Revela-se, neste último subgrupo, o que Charlot (2005) entende como a necessidade de uma relação com o saber, para que este saber de fato exista. Se estes alunos desconhecem este saber e sua necessidade, como podem aplicá-lo ao próprio aprendizado?

Diante dos dados apresentados, pode-se concluir que emergem das falas dos alunos um aprendizado da escrita e da produção de textos que, ou está pautado nas tipologias textuais ou, quando baseado no trabalho com gêneros textuais diversos, estes estão marcados por uma tendência à “didatização” (MARTINS, 2008), com o privilégio de poucos gêneros, cuja produção é sempre controlada e promovida pelo professor.

Das percepções relatadas também é possível afirmar que o ensino e o aprendizado da língua escrita são entendidos de modos distintos entre os dois subgrupos de alunos, independentemente do grupo de escolas a que pertencem, o que faz pensar que as práticas voltadas ao ensino da língua escrita devem ser repensadas para que todos tenham iguais condições de aprendizado.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos referentes ao ensino/aprendizado da língua escrita – o qual atualmente, segundo as novas propostas pedagógicas, baseia-se na produção textual, com ênfase no trabalho com gêneros diversos -, merecem destaque cada vez maior, uma vez que se considere o fato de que as práticas de ensino ainda estão por se consolidar.

O exame do assunto realizado entre alunos de escolas da rede pública estadual permite afirmar que ainda é preciso investir muito na formação docente, inicial e continuada, para que os professores possam se apropriar destas novas propostas didáticas e metodológicas, com vistas a um melhor aprendizado de seus alunos. Além do que, a premissa de que somente pelo domínio pleno das habilidades de escrita e leitura, o cidadão terá condições de inserir-se em uma sociedade repleta de práticas letradas, reforça a necessidade deste comprometimento na educação de crianças e de jovens.

O texto, como base do aprendizado da língua escrita, instiga tanto a investigação sobre as formas como as práticas de ensino se realizam, quanto a forma como os alunos entendem estas práticas que envolvem escrita e produção de textos.

A investigação sobre os desempenhos em escrita de alunos concluintes do Ensino Fundamental, apresentada neste estudo, evidenciou contrastes de habilidades de escrita, principalmente em relação ao domínio dos gêneros textuais. As produções textuais solicitadas, quando contrastaram gêneros, mesmo que em uma situação de escrita mais parecida com um momento de avaliação e de diagnóstico, revelaram que os desempenhos são muito superiores quando o aluno tem claro em mente o que precisa escrever, em que se estejam bem delimitados o gênero textual e a finalidade da escrita.

Desta constatação, pode-se afirmar que as dificuldades de escrita emergem mais de uma má gestão dos processos de escrita, que da habilidade propriamente dita. Promover um ensino da língua escrita, em que se reforce a mobilização de estratégias do que se pretende aprender, deveria fazer parte de uma prática cotidiana de sala de aula.

A permanência da “redação escolar” como prática de escrita não se configura exatamente em uma ameaça, a depender de como se entende esse gênero textual tipicamente escolar. Se esta modalidade de escrita ocorrer de modo esporádico, em circunstâncias de uma sistematização de conteúdos ou para exercício de um determinado gênero textual, o aprendizado da escrita não será prejudicado.

No entanto, os relatos obtidos por ocasião deste estudo dão conta de uma presença maciça da “redação escolar”, ocupando o lugar de uma produção de textos pautados na interação e na dialogia, os quais emergem da vivência dos alunos, ao se fazer uma inserção de práticas de escrita em sua realidade.

Em oposição aos relatos dos alunos sobre as práticas de ensino relativas à escrita e a produção textual, que evidenciam a presença de pouca variedade de gêneros textuais na escola, tem-se os relatos de uma prática de escrita que ocorre em ambiente não escolar, mesmo que pouco vinculada com a prática de escrita desenvolvida na escola. Os alunos revelam que escrevem e que gostam de escrever textos diversos.

Esta constatação sinaliza para o fato de que, mesmo que façam parte de um ensino da escrita mais tradicional, pouco motivador, o ambiente não escolar favorece, de uma forma ou outra, uma prática da escrita e de produção de textos. Comprovando, assim, o fato de que estamos, forçosamente, inseridos em uma sociedade de práticas letradas. Neste sentido, cabe lembrar que somente aqueles que dominam adequadamente as habilidades relativas à língua escrita poderão se beneficiar e até se sobressair, em um mundo de crescente competição.

Em relação ao conhecimento adquirido sobre a habilidade de produzir textos, os dados que revelam visões diferentes entre alunos com bom desempenho e baixo desempenho em leitura e escrita, apontam para um ensino que não estaria promovendo as mesmas condições para todos, denunciando a necessidade de mudança, a fim de que todos conquistem o êxito escolar, ao se apropriarem das estratégias necessárias para a conquista da autonomia em relação aos usos da língua escrita.

De modo geral, o estudo permitiu verificar que, apesar da inserção de novas propostas pedagógicas, em grande parte motivadas pela publicação de novos parâmetros de ensino, que por sua vez promoveram a reformulação de currículos, no caso específico de escolas da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, as práticas em sala de aula pouco se modificaram.

Tal constatação vem confirmar a hipótese de que as mudanças da prática escolar, exercidas pelos docentes, dependem da forma como estes novos saberes são assimilados. Para que as novas propostas pedagógicas possam surtir algum efeito, é preciso atentar, ao mesmo tempo, tanto para a forma como se ensina, quanto para a forma como se aprende.

Sem esta mudança de perspectiva, muitos outros estudos serão realizados, em que se constatarão a permanência das deficiências e das dificuldades relativas ao aprendizado da língua escrita.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; GAGNÉ, G.; STUBBS, M. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BRAIT, B. PCNs, Gêneros e Ensino de Língua: faces discursivas da textualidade. In. ROJO, R. (org). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas- SP: Mercado de Letras, 2000.

BRASIL.**Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/ SEF, 1997 a .

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série**. Brasília: MEC/SEF, 1997 b.

BRASIL.**Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF,1999.

BEZERRA, M.A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A.(org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CAMARGO, D. A. F. Produção de Textos: comparando desempenhos de alunos de escolas particular e pública. In: **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - vol. 8, nº 14, jan.-jun.-2000 e nº 15, jul.-dez.-2000, p. 33-38

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSTA, I. B. Gêneros textuais e tradição escolar. In: **REVISTA LETRAS**, Curitiba, n.66, p.177-189, maio/ago.2005. Editora UFPR.

DIONISIO, A.P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FISHER, R.A; YATES,F. **Statistical tables**. London: Oliver and Boyd, 1957.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 10ª. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GERALDI, W. J. **Portos de Passagem**, 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Site para consulta: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 01 de maio de 2010.

JESUS. C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, W.; CITELLI, D.(coord). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2001.

JOLIBERT, J.; SRĪKI, C. **Caminhos para Aprender a Ler e Escrever**. Trad. Ângela Xavier de Brito. São Paulo: Contexto, 2008.

JOLIBERT, J. (coord). **Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994 a.

_____. (coord). **Formando crianças produtoras de textos**. Trad. Walkíria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994 b.

_____. (et al.) **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____.(et al.) **Transformando a formação docente: uma proposta didática em pesquisa-ação**. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. A pedagogia por projetos como alavanca para as aprendizagens. In: MICOTTI, M.C. (org.) **Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos**. São Paulo: Contexto, 2009.

KLEIMAN, A.(org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M.. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA. **A coerência textual.** São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUCSHI, E. As categorias de avaliação da produção textual no discurso do professor. Tese de Doutorado, UFPE: Recife, p. 267, 2004.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, M.S.C. Os gêneros do discurso e o ensino de Língua Portuguesa. *Linguagem*, v. 03, p.1, 2008.

_____. Avanços retrocessos nas propostas para o ensino da língua portuguesa: a didatização dos gêneros do discurso. In: V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, Caxias do Sul. Anais do V SIGET, 2009.

MATÊNCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

MICOTTI, M. C. O. O ensino e o aprendizado da leitura e da escrita- novos olhares. In: **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, Rio Claro, v.16, n.28, p.29-46, jan.-jul.-2007.

RIZZARDO, J. C. C. A leitura e a produção de textos: desempenhos de alunos do Ensino Fundamental e as manifestações de seus professores. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista: Rio Claro, p. 116, 2008.

ROJO, R.; CORDEIRO; G.S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In ROJO, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. **SARESP 2008: Relatório Pedagógico: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação: coordenação geral: Maria Inês Fini**. São Paulo:SEE, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil: o Estado do Conhecimento**. 1987, Brasília, INEP/Santiago, REDUC, 1991.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SCHENEWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A
Proposta de Texto - Narrativa

Caro(a) aluna(a),

Leia as informações a seguir para a produção de um texto narrativo.

Considere o trecho abaixo:

Aquele seria um dia como outro qualquer para a jovem Mariana, funcionária de um supermercado, no centro da cidade. Todos os dias, ela se levantava às cinco horas e às seis horas, em ponto, tomava seu ônibus em direção ao trabalho. Porém, a vida às vezes nos prega peças, sem avisar. E tudo seria diferente para aquela moça, tão cheia de planos e alguns sonhos por realizar, como toda jovem de 18 anos.

O que teria acontecido de tão diferente naquele dia para a personagem? Como teria sido sua vida até então? Que mudança tão brusca teria acontecido? Seria algo bom ou ruim?

Escreva uma **narrativa** contando a história desta personagem.

Observações:

- Narre esta história em 3ª. pessoa.
- Escreva um texto de até 20 linhas.
- Dê um título ao texto.
- Faça rascunho antes de passar a limpo na folha de produção.
- Escreva nome e série na folha de produção de texto.

APÊNDICE B**Propostas de textos - Carta e Cartaz**

Caro (a) aluno (a),

Você irá produzir textos para duas situações de escrita.

Identifique em cada folha de produção de texto a situação.

Não se esqueça de preencher a folha com nome, série e data.

Situação no. 1: (Carta)

Você e seus colegas de classe, após realizarem um trabalho de pesquisa para a disciplina de Geografia, descobrem que em alguns bairros da cidade há terrenos que pertencem à Prefeitura, mas que não possuem nenhuma construção.

Em alguns destes bairros, vocês constatam que não existem áreas livres para o uso coletivo dos moradores.

Por isso, vocês decidem enviar uma carta ao Prefeito da cidade, explicando esta situação e pedindo que os terrenos destes bairros sejam aproveitados de alguma forma.

Escreva a **carta** que será enviada ao Prefeito, informando-o sobre esta situação e propondo soluções para este problema.

Observações:

- Acrescente os argumentos e as informações que preferir para que sua carta seja clara e convincente.
- Faça rascunho do texto, antes de passar a limpo.

Situação no. 2: (Cartaz)

Você e seus amigos estão organizando um grupo de monitores oferecendo aulas de reforço e acompanhamento de estudos para alunos com dificuldades nas diferentes disciplinas da escola.

As aulas acontecerão no salão de festas da igreja, em horário determinado, com certo número de vagas oferecidas, distribuídas em turmas.

Alunos das escolas do bairro poderão participar das aulas, contanto que comprovem que são moradores no bairro.

Escreva o **cartaz** para divulgação deste serviço oferecido à comunidade, o qual será afixado em vários pontos do bairro.

Observações:

- Na folha de produção de texto, seu cartaz estará em tamanho reduzido.
- Você pode acrescentar outras informações, se necessário.
- Faça rascunho do texto, antes de passar a limpo.

APÊNDICE C

Entrevista com os alunos - Roteiro de Perguntas

Temas:

1. A escrita e a produção de textos na escola
2. A escrita e a produção de textos fora da escola
3. A importância da escrita e a produção de textos

Perguntas:

1. Nome/Idade/Escola em que estuda

A escrita e a produção de textos na escola

2. Você gosta de escrever? Sim/ Não, por quê?
3. Que textos/ tipos de texto costuma escrever na escola?
4. Quais destes textos você prefere? Por quê?
5. De que forma os textos são produzidos na escola, nas diferentes aulas?
6. Você percebe um progresso na sua habilidade de escrever e produzir textos? Explique.

A escrita e a produção de textos fora da escola

7. Você costuma escrever/ produzir textos fora da escola? Quais?
8. Você gosta de escrever textos que não sejam ligados às tarefas da escola?
9. Quando precisou escrever textos fora da escola, de que forma o trabalho foi realizado?
10. Dos textos que você escreveu para a pesquisa, de qual você mais gostou? Por quê?
11. De qual texto gostou menos? Por quê?
12. Recorda-se de alguma situação em que teve dificuldade para escrever/ produzir algum texto fora da escola?

A importância da escrita e a da produção de textos

13. O que é um texto?
14. O que é preciso para escrever bem um texto?
15. Para que serve a habilidade de escrever bem textos?
16. É importante saber escrever bem? Sim/ Não, por quê?
17. Qual a importância da escrita em sua vida?
18. Você pretende escrever/ produzir textos cada vez melhores?
19. O que é preciso fazer para melhorar a escrita de textos?

APÊNDICE D**Transcrição integral de uma das entrevistas realizadas no estudo**

P- Bom, para começar, eu quero que você me fale seu nome e sua idade.

A- Me chamo e tenho 15 anos.

P- Legal. Você gosta de escrever?

A- Ah, gosto.

P- Bastante?

A- Ah, eu não sou muito assim de escrever.

P- E por que você gosta de escrever?

A- Ah, eu gosto de ver minha letra, como eu estou escrevendo bem, acento, assim, essas coisas. Que é importante, né? Quando vai fazer uma prova ou uma coisa, um teste, né?

P- Ok, e fala pra mim, que tipos de texto vocês costumam escrever na escola? Pode ser desse ano, dos anos anteriores, o que vocês normalmente fazem na escola?

A- A gente escreve bastante texto, a gente faz carta, narrativo também. Dá texto, sabe, pra gente dá continuação no texto? A introdução. Ah, que eu lembro são esses.

P- Então estes são os tipos que você normalmente escreve na escola. E quais destes você prefere escrever?

A- Carta.

P- Por quê?

A- Ah, num sei, eu gosto de escrever carta. Sei lá, parece que eu to conversando com alguém. Eu imagino a pessoa lendo quando eu estou fazendo.

P- Nossa, boa, isso mesmo, é um texto bem assim que você dialoga com alguém. E de que forma as redações, os textos são produzidos na escola?

A- Ah, a professora fala pra gente o que ela quer no texto. Tipo ela fala “a gente vai debater tal assunto sobre o texto” pra escrever, elaborar sobre o assunto que ela deu pra gente.

P- Certo, e vocês fazem uma primeira versão, um rascunho, como é?

A- A gente faz rascunho e passa a limpo.

P- Certo, e aí depois ele revê esse texto, ela devolve ou você só passa a limpo e entrega?

A- Ah, devolve, ela o que tá errado ela circula, tipo acento que tá faltando, aí ela, se tá muito errado, ela pede pra gente refazer. Daí se tá certo, só algumas coisas, tipo acento ou vírgula, daí ela só circula pra gente saber o que tem por.

P- Entendi, e você acha que os textos são produzidos mais nas aulas de português ou nas outras aulas vocês também fazem textos?

A- Não, na de português só.

P- Mais na aula de português?

A- É.

P- Legal, e vamos pensar da 5^a. série para cá, você percebe um progresso na sua habilidade de produzir e escrever textos?

A- Ah, bastante.

P- O que melhorou mais?

A- Melhorou bastante a letra, que conforme a gente vai treinando vai melhorando a letra, né? Ah, bastante gramática, sabe, coisas que a gente não sabia, que escrevia errado, bastante coisa. Tinha bastante dificuldade pra saber se usa “c” ou “s” ou outras letras assim. Daí a gente foi desenvolvendo isso daí, porque vai melhorando, né?

P- E o tipo do texto, o formato do texto, em geral melhorou também, mudou?

A- Mudou.

P- Você tem mais noção agora?

A- Agora eu tenho, pra fazer uma redação, saber diferenciar uma narração, um texto, uma carta assim.

P- Hum, isso mesmo. Agora vamos pensar fora da escola. Você costuma escrever, produzir textos fora da escola?

A- Ah, eu gosto de escrever em agenda, né?

P- Ah, então é tipo um diário a sua agenda?

A- Ah, não chega a um diário, porque em diário a gente escreve bastante coisa particular, né? Na minha agenda eu gosto de escrever tipo compromisso, mais coisa que eu acho bonito, música. Não tipo diário, que é uma coisa particular, sua.

P- Entendi, mas assim, cartas, e-mails, você escreve bastante ou não?

A- Escrevo, só que agora eu não estou usando muito o computador, mas eu escrevo bastante na internet.

P- Legal, e você gosta de fazer estes textos, escrever na sua agenda, escrever e-mails, que não tem nada a ver com as tarefas da escola?

A- Ah, eu gosto porque distrai, né? Fazendo uma coisa saudável.

P- Legal, e quando você faz estes textos, como é o trabalho pra escrever, vc acha que é parecido ou diferente do jeito que você escreve na escola, como é que é?

A- Em partes sim, porque quando eu estou fazendo meu texto em casa, eu tenho meu tema, eu tenho tudo eu quero fazer. Aqui na escola, ela já dá sabe? Tipo “eu quero um texto narrativo”. Daí a gente tá focado naquele texto só, daí é diferente um pouco.

P- Certo. Dos textos que você escreveu pra pesquisa, você fez o texto narrativo, a carta e o cartaz. Qual deles você gostou mais, você preferiu fazer?

A- Ah, a carta, né, que a gente fez para o prefeito. Porque foi uma coisa que acontece mesmo, porque tem muita coisa que tem que mudar mesmo. Que tem muita criança que tá se perdendo aí porque não tem o que fazer, sabe? E também é claro que a gente não pode só culpar o prefeito, nós temos nossas responsabilidades, mas eu acho que devia ter mais áreas pra crianças. Porque é muito triste você vê uma criança, que tem idade pra estar aprendendo, na rua. Eu acho que podia estar fazendo mais, porque tem muito terreno vazio da prefeitura.

P- É verdade? Você acha que tem mesmo? Você ficou sabendo de algum?

A- Eu acho que é um pouco de verdade sim.

P- Entendi, e qual que você gostou menos, entre a carta e o cartaz?

A- Ah, o cartaz.

P- Por quê?

A- Porque eu não sabia colocar os espaços.

P- É? Mas você nunca teve que fazer?

A- Eu já fiz um cartaz, mas não pra anunciar alguma coisa. Sabe, quando você faz um cartaz de escola? Pra expor um trabalho? Só que eu não sabia onde colocar a data, onde eu colocava as outras coisas.

P- Entendi. E você se lembra de alguma situação fora da escola, em que você teve dificuldade pra escrever e produzir algum texto?

A- Fora da escola...não, não me lembro.

P- Nunca? Porque você me parece que não tem muita dificuldade, mesmo nesse texto do cartaz, você não teve tanta dificuldade.

A- Ah, eu acho que não.

P- Você dá conta de fazer sozinha o que precisa.

A- Acho que sim.

P- Tá bom. Agora imagina que eu sou um ET e fiquei sabendo que vocês fazem textos na sala de aula. Define pra mim o que é um texto.

A- Um texto, num texto a gente tá falando sobre um assunto. Num texto você vai descrever sobre aquilo que você quer falar. Tipo, se você quer falar de uma pessoa, você vai fazer um texto explicando todas as qualidades dela...

P- Então você estava falando que um texto é mesmo...

A- Quando você vai falar de alguma coisa. Você está informando, no texto, a pessoa sobre alguma coisa ou assunto. Que nem, tem vários textos, tem textos de jornais, um texto que está informando você, que tá te mostrando alguma coisa.

P- Isso mesmo, legal. E o que você acha que é preciso pra escrever bem um texto?

A- Tem que saber desenvolver o texto, o texto tem que ter começo, meio e fim. Agora, se fizer um texto que você começa bem, pra chegar no final se perder assim, aí eu acho que não dá. Tudo bem, que tem que ter a escrita também, escrever certo, é bom. Mas o desenvolvimento do texto, né? Não adianta saber escrever bem e não saber desenvolver um texto. A pessoa não vai entender.

P- Correto, concordo. Você acha que, vamos pensar, na escola, vocês aprendem vários tipos de texto, né? Tem que saber diferenciar, tem que saber escrever bem cada um. Para que você acha que serve essa habilidade de escrever bem textos?

A- Para o dia a dia da gente, porque é chato você preencher alguma coisa, um currículo e escrever errado, não souber escrever. E também pra quem quer enfrentar as coisas de faculdade. Que nem agora vai ter o Cofil, né, muita gente vai prestar e tem uma parte dela que é dissertativa. Imagina você vai lá, sabe a resposta, consegue tudo e chega na parte do português, você escreve tudo errado. Acho que a gente tem que saber o que tá fazendo, escrever certo.

P- Certo. Então você concorda que é importante saber escrever bem o português?

A- Concordo, tem que saber.

P- Numa situação assim, de prova, é essencial, né?

A- É essencial.

P- E fora da escola, fora das provas?

A- Também é essencial, porque tem muita gente que tá perdendo né, assim, a gente mesmo adolescente. Falo por mim, que na internet a gente não escreve muito certo, né? A gente num escreve, abrevia as palavras. E é importante saber diferenciar a escrita.

P- É, lá pode escrever assim, mas em outros lugares não.

A- Na vida aqui fora, é a vida real da gente. A gente tem que saber diferenciar as coisas.

P- Legal, também concordo. Qual é a importância da escrita na sua vida?

A- Na minha vida? Acho que é a base de tudo, né? Tudo usa escrita! Tudo!

P- Então não dá pra ficar sem, né?

A- Não dá, uma lição de matemática, você tem que ler, tem que saber interpretar a leitura. Uma questão de física, de biologia, de química, você tem que saber interpretar. Porque não adiante vc saber a matéria e num saber o que o texto tá pedindo.

P- Huh-huh, legal, isso mesmo. E você pretende produzir e escrever textos cada vez melhores?

A- Ah, sim.

P- E por quê?

A- Porque melhorar é sempre bom, né? Avançar. É sempre bom a gente saber mais. Porque quanto mais a gente sabe, mais a gente tem que saber.

P- E os textos têm que acompanhar sua evolução?

A- Tem.

P- E o que você acha que é preciso fazer pra melhorar cada vez mais a escrita dos textos?

A- Ah, treinar, igual todas as matérias. Pra você saber o que você aprende na escola, nos exercícios, pra você fixar isso na sua mente, você tem que treinar em casa. Mesma coisa a escrita.

P- Isso mesmo. E você acha assim, que é um trabalho que só depende do aluno, ou do professor, a escola tem um papel nessa evolução? Para que vocês, cada vez mais, escrevam textos melhores?

A- O professor faz a parte dele, mas a gente tem que fazer a nossa, de treinar, de querer melhorar.

P- Se não quiser, não vai?

A- Se não quiser não vai.

P- O professor não vai fazer milagre, nem a escola?

A- Não, não faz.

P- Ok, era isso, muito obrigada.