



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

SIMÔNICA DA COSTA FERREIRA

**CONCEPÇÃO DE PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA: OS REFLEXOS NO  
ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NA SALA DO 5º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

PRESIDENTE PRUDENTE  
2015

SIMÔNICA DA COSTA FERREIRA

**CONCEPÇÃO DE PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA: OS REFLEXOS NO  
ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NA SALA DO 5º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Linha: Infância e educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profº. Drº. Odilon Helou Fleury Curado.

PRESIDENTE PRUDENTE

2015

## FICHA CATALOGRÁFICA

F443c Ferreira, Simônica da Costa.  
Concepção de produção de texto na escola : os reflexos no ensino da língua materna na sala do 5º ano do Ensino Fundamental / Simônica da Costa Ferreira. - Presidente Prudente : [s.n.], 2015 95 f.

Orientador: Odilon Helou Fleury Curado  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Inclui bibliografia

1. Produção de texto. 2. Linguagem. 3. Dialogia. I. Curado, Odilon Helou Fleury. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

**BANCA EXAMINADORA**



**Prof. Dr. Odilon Helou Fleury Curado**  
(ORIENTADOR)



**Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto**  
(FCT/UNESP)



**Profa. Dra. Maria Betanea Platzer**  
(UNIARA)



**SIMÔNICA DA COSTA FERREIRA**

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 05 DE OUTUBRO DE 2015.

RESULTADO:

*Aprovada*

Aos meus pais, **Oswaldo** e **Maria**, que sempre se fizeram presentes mesmo estando longe.

As minhas filhas, **Letícia**, **Lara** e **Livia** minhas princesas.

Ao meu esposo **Vagner**, que me fez acreditar que era possível.

## AGRADECIMENTOS

É difícil iniciar um agradecimento quando se há tantas pessoas envolvidas em um processo de dois anos e meio. Digo difícil, pois meu coração não quer deixar ninguém sem ser lembrado. Mas existe alguém que com certeza é o primeiro da minha grande lista, seu nome é **Jesus Cristo**, que nunca me desamparou e jamais irá me desamparar, que nos momentos de angústias me disse: continue minha filha, Eu estou contigo! A Ele eu rendo toda honra, glória e louvor por ter me permitido chegar até aqui! Foi por esse cuidado e amor divinal que pude conhecer pessoas maravilhosas que me impulsionaram a seguir em frente.

Agradeço ao meu orientador professor Odilon Helou Fleury Curado pelas orientações.

A Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), pelo financiamento da pesquisa.

Muito obrigada a todos que fazem parte da equipe da Pós-Graduação que, com muita paciência e respeito sempre atendem aos alunos e sanam todas as nossas dúvidas. Vocês são maravilhosos!

De maneira carinhosa agradeço a professora Renata Junqueira de Souza que sempre que precisei me ajudou e me proporcionou um enriquecimento ímpar, permitindo minha entrada no CELLIJ, um lugar mágico, cheio de encantos e de pessoas maravilhosas. Obrigada cellijetes (modo carinhoso que chamamos umas as outras) pelo carinho e por me aguentar. Elaine com seu jeito doce de ser; Edna Mara com suas habilidades com jogos e tudo que se refere a computador; Ana Laura, preocupada, mas concentrada; Izabele, doce e graciosa; Val, minha atriz preferida; Irando, a competência em pessoa; Josane, calma, serena e tranquila; Paula, excelente ajudadora. Agradeço a professora Berta, uma pessoa cheia de encantos e que transborda competência. Vocês são pessoas especiais e que sempre estarão em meu coração.

Agradeço à Secretaria de Educação de Álvares Machado, em especial a Solange que com muito carinho e atenção me recebeu. À escola que abriu as portas para que eu pudesse estar realizando minha pesquisa, à diretora e vice-diretora, às professoras Rosana, Silmara, Jaqueline e Natália (nomes fictícios) por aceitarem fazer parte da minha pesquisa.

Agradeço aos da família da fé, em especial à Igreja Presbiteriana do Jardim Panorama, da cidade de Álvares Machado que esteve comigo em grande parte desse processo; a alegria dos jovens que lá me acolheram com lindos sorrisos e abraços fraternais; as amigas Rosa, Cícera, Marinete, Luciana, Maria Aparecida, Berta Lúcia, Rachel, Osmarina, Josiane, vocês sempre alegam meu coração. Também à Igreja Presbiteriana Filadélfia em Mairinque que, nesse ano de 2015, recebeu a mim e a minha família com muito carinho e amor e se tornaram nossos intercessores.

Obrigada Rosa e Priscila por terem cuidado das minhas princesas nesse período em que precisei me ausentar, algumas vezes, da presença delas. Vocês fazem parte da nossa família! Agradeço em especial a Rosa que cuidou não só das minhas princesinhas, mas também da minha casa enquanto morei em Presidente Prudente.

Ao presbítero Francisco Dorigão, agradeço pelos vários momentos que me incentivou a terminar a graduação e tentar o mestrado. Consegui, meu irmão em Cristo!

As meninas do banco amarelo (banco da escola onde nossas filhas estudavam) Fabiana, Mara, Cláudia, Elisângela, Nara, vocês são joias preciosas que fazem parte da minha história.

Não sendo esses os últimos agradecimentos, mas sim aqueles que merecem destaque especial, agradeço a senhora **mãe**, que sempre se faz presente na minha vida e que me incentiva a ir adiante. A senhora é o exemplo de mulher batalhadora, guerreira que não mede esforços para ver seus filhos felizes. Te amo com todas as minhas forças!

Agradeço ao senhor pai, meu amado pai, que sem dizer uma palavra expressa tudo em seu olhar. Obrigada por me amar, me dizer em um abraço o quanto se importa comigo. Eu te amo!

Deus nos presenteia a cada dia e, nesse período Ele me deu um presente mais que especial, a amizade de uma pessoa que atende pelo nome de Juliane Francischeti Martins Motoyama. Ju, você foi e é uma benção em minha vida; obrigada por tudo que fez por mim e peço a Deus que realize os desejos mais íntimos de seu coração!

Agradeço a um homem que no primeiro olhar me encantou! É meu pastor, meu amigo, companheiro, confidente, conselheiro e esposo. Vagner, meu amor, você é um dos meus mais preciosos incentivadores. Homem temente a Deus, que maneja bem a palavra da Verdade, que está sempre presente na família! Um servo do Deus vivo! Obrigada por estar sempre comigo, por ser um pai presente, cuidadoso, amoroso e um marido excepcional!

Agradeço as minhas princesas Letícia, Lara e Lívia, minhas amadas filhas que são a razão da minha busca pelo conhecimento. Muito obrigada por serem tão compreensivas e sempre me darem apoio quando dizem: “mamãe, bons estudos; estude direitinho”. Amo vocês!

Agradeço as minhas irmãs Silvana, Silmara e Cecília e meus irmãos Rafael e Eduardo por sempre me apoiarem me incentivando, me colocando para cima, acreditando em mim. Vocês são os irmãos e irmãs mais lindos desse mundo! Também agradeço aos meus sobrinhos e sobrinhas que mesmo jovens não se importavam em dedicar parte de suas férias escolares cuidando das minhas princesas, juntamente com minhas irmãs, para que eu pudesse estudar. Vocês são meus Top Models!

Com muito carinho, agradeço as professoras Ana Luzia Videira Parisotto e Maria Betanea Platzler que trouxeram contribuições valiosas no Exame de Qualificação e por me ajudarem até o momento da defesa.



Espero não ter esquecido de alguém, mas se o fiz, quero já agradecer e dizer o quanto pessoas são importantes em nossa vida. A amizade, o carinho, o respeito mútuo, a interação, são fatores que nos permitem conhecer um ao outro e a cada dia descobrir a beleza que existe dentro de cada um de nós.

**OBRIGADA!**

## RESUMO

Este estudo apresenta uma pesquisa desenvolvida no programa de Pós-Graduação – Mestrado – na Faculdade de Ciências e Tecnologia FCT/Unesp, na cidade de Presidente Prudente e está vinculado à linha “Infância e Educação”, e, analisa a concepção de produção de textos dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola localizada em Álvares Machado - SP. No campo educacional, as perspectivas relacionadas à reflexão no que diz respeito à dialogicidade na produção de textos dos alunos têm levado vários pesquisadores a refletirem sobre o papel do professor na sala de aula, por ser o educador o mediador do processo educacional. Para tanto, vale ressaltar a importância da concepção de linguagem dialógica no processo de ensino-aprendizagem que está vinculada à língua materna. Sendo assim, investigamos qual a concepção de produção de textos de quatro professoras do 5º ano do Ensino Fundamental, a fim de investigarmos a concepção de produção textual, metodologia de trabalho e avaliação do texto escrito. Pois, além de haver várias pesquisas relacionadas ao assunto, realizadas no passado, no presente a temática continua em voga. Assim, o presente trabalho investigativo insere-se no campo das pesquisas qualitativas em educação. As entrevistas aconteceram em quatro encontros individuais, dos quais a conversa foi realizada particularmente com cada professora em dias diferentes. Para as análises, nos apoiamos nos autores Bakhtin (2011); Geraldi (2011); Koch e Elias (2014); Menegassi (2008) entre outros, os quais nos deram suporte para que pudéssemos analisar as questões que foram realizadas na entrevista. Mediante a análise das entrevistas com as docentes, constatamos os resultados que apontam a dificuldade que as professoras têm na aplicação e ensino da produção textual, devido a vários fatores que influenciam nessa prática como: a falta de tempo para o preparo das atividades a serem desenvolvidas na sala de aula, por terem que cumprir o calendário escolar e assim, não conseguem trabalhar de maneira dialógica, o desinteresse dos alunos, entre outros. Sendo assim, concluímos que as professoras tem lacunas referentes à concepção de produção textual e não trabalham de maneira dialógica no processo de ensino-aprendizagem, havendo um ensino monológico que insiste, mesmo após muitas pesquisas constatarem esse monologismo, permanecer em sala de aula.

Palavras- chave: Produção de texto, linguagem, dialogia e ensino de português.

## **ABSTRACT**

This study presents a research developed at the Graduate Program - Master - the Faculty of Science and Technology FCT / Unesp in the town of Presidente Prudente and is linked to the line "Childhood and Education", and analyzes the concept of production of texts teachers of the 5th year of elementary school at a school located in Alvares Machado - SP. In the educational field, the prospects related to reflection in regard to dialogicity in producing student texts have led many researchers to reflect on the role of teacher in the classroom, as the educator the mediator of the educational process. To this end, it is worth mentioning the importance of designing dialogic language in the teaching-learning process that is linked to the mother tongue. Thus, we investigated what the design of production of four teachers of the 5th year of elementary school texts in order to investigate the design of textual production, working methodology and written text evaluation. Because in addition to having several researches related to the subject, held in the past, this theme continues in vogue. Thus, this research work is part of the field of qualitative research in education. The interviews took place in four individual meetings, of which the conversation was particularly held with each teacher on different days. For the analyzes, we rely on the authors Bakhtin (2011); Geraldi (2011); Koch and Elias (2014); Menegassi (2008) among others, which gave us support so we could discuss matters that have been made in the interview. By analyzing the interviews with the teachers, we see the results point to the difficulty that teachers have in the application and teaching of text production, due to several factors that influence this practice as the lack of time for preparation of the activities to be developed in the classroom, by having to comply with the school calendar and thus can not work dialogically, the lack of interest of students, among others. Thus, we conclude that the teachers have gaps regarding the design of textual production and do not work dialogically in the teaching-learning process, with one monologic teaching insists that even after much research constataram this monologism remain in the classroom.

Keywords: Text Production, language, dialogy and Portuguese teaching.

## SUMÁRIO

<b>Introdução e Capítulo I</b> .....	14
1.1 A pesquisadora e os propósitos da pesquisa.....	14
1.2 A pesquisa: definindo o objeto de estudo.....	17
1.3 Procedimentos metodológicos: tipo de pesquisa.....	22
1.4 Os sujeitos e o ambiente da pesquisa.....	24
1.5 Forma de análise dos dados.....	27
<b>Capítulo II</b>	
2 A visão de alguns autores a respeito da escrita.....	29
2.1 O texto.....	29
2.2 Texto e escrita.....	31
2.3 Tipos e gêneros textuais.....	34
2.4 Problemas do escrever na escola.....	39
<b>Capítulo III</b>	
3 Redação e Produção textual: qual a diferença?	43
<b>Capítulo IV</b>	
4 Escrever na escola: concepções de escrita.....	51
4.1 As concepções de texto da realidade observada.....	57
4.1.1 Os sujeitos da pesquisa.....	57
4.1.2 A escola da pesquisa.....	58
4.1.3 Redação x Produção de textos: concepções das docentes.....	59
4.2 Concepção de texto das docentes – Categoria 1.....	60
4.3 Problemas na proposta de produção textual – Categoria 2.....	63
4.4 Produção textual: frequência e tipologia – Categoria 3.....	66
4.5 A metodologia e os gêneros textuais em questão – Categoria 4.....	70
4.6 A correção do texto – Categoria 5.....	75
4.7 Materiais para o ensino de Língua Portuguesa – Categoria 6.....	78
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	81
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	88
<b>APÊNDICE</b>	
Apêndice I: Roteiro de entrevistas.....	95

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Roteiro de entrevistas.....	26
Quadro 2: Categorias de análises.....	28
Quadro 3: Diferença entre redação e produção de texto.....	44
Quadro 4: Os sujeitos da pesquisa.....	58

## INTRODUÇÃO

### 1.1 A pesquisadora e os propósitos da pesquisa

Meu<sup>1</sup> interesse pela leitura se iniciou bem cedo. Em casa, muitas vezes vi minha mãe lendo seus romances e, conseqüentemente, ela me levou a querer saber o que havia dentro dos livros. Fui crescendo e o desejo de aprender crescia comigo.

No colégio eu sempre recebia prêmios oferecidos na época a alunos que se destacavam em alguma disciplina como, por exemplo, Língua Portuguesa. Amava escrever cartas, bilhetes e sempre recebia incentivos de minha progenitora. Cresci e em todo tempo fui acompanhada pelo sonho de um dia ser uma professora, mesmo com todos os desafios que a profissão apresenta.

Em 2003, já casada, fui para o Instituto Bíblico Eduardo Lane (IBEL), na cidade de Patrocínio, em Minas Gerais, estudar Educação Cristã. Lá me envolvi ainda mais com o ensino, e o desejo de educar só crescia. Assim, pensei em entender melhor o Ensino Infantil, por isso fui cursar Pedagogia.

Na cidade de Presidente Prudente, no ano de 2006, iniciei o curso. A igreja onde congrego, Presbiteriana do Brasil, inaugurou no mesmo ano um projeto social intitulado “Associação Projeto Semear”, do qual participei durante quatro anos como voluntária. Lá temos, até hoje, o acompanhamento escolar e nele observávamos as dificuldades que as crianças apresentavam em redigir um texto e mesmo em sua leitura. Isso me instigava ainda mais, e a questão que vinha em minha mente era sempre a mesma: por que as crianças que já estão no 4º, 5º ano do Ensino Fundamental não conseguem redigir satisfatoriamente um texto, demonstrando que têm algo a dizer, que são capazes de produzir?

Assim, na Universidade surgiu, desde meu primeiro ano no curso de Pedagogia, uma inquietação e provocação para compreender os mecanismos responsáveis pela formação do sujeito leitor e produtor de textos. Em minhas observações era fascinante ver a desenvoltura e as reflexões que poderiam ser

---

<sup>1</sup> As primeiras páginas da Introdução está em primeira pessoa por se tratar de minha trajetória até chegar na inquietação referente ao assunto Produção Textual que deu início a esta pesquisa.

geradas a partir de uma escrita proficiente, com riqueza dos conteúdos na elaboração de novos conhecimentos.

Busquei, então, na Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP, o Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil – “Maria Betty Coelho” (CELLIJ) para participar de uma ação intitulada *Hora do Conto*. Após essa experiência, continuei a participar de outras ações desenvolvidas pelo centro e envolvi-me com outro projeto, qual seja, *Letramento Literário*.

Neste projeto, recebíamos crianças de escolas públicas e particulares da cidade e fazíamos um trabalho com leitura e produção textual, o que me instigou a querer saber mais sobre questões implicadas neste processo. Meu trabalho era auxiliar a discente responsável pelo projeto, o qual era coordenado pela professora doutora Renata Junqueira de Souza; planejar as atividades que seriam desenvolvidas com as crianças; discutir os textos teóricos referentes à temática com as outras estudantes participantes; recepcionar as crianças e, conseqüentemente, ministrar a aula.

Percebi que as ações realizadas no CELLIJ fizeram a diferença no desenvolvimento da escrita desses alunos. Nesse ínterim, pude intuir que as crianças apresentavam as mesmas dificuldades na escrita que os participantes do Projeto Semear. Ambos os projetos contribuíram para o desenvolvimento da escrita desses alunos, pois quando chegavam tinham dificuldades na escrita e após um tempo e com o trabalho desenvolvido com eles, queriam participar com seus pensamentos, ideias, através da produção escrita e também na oralidade.

Assim, observando os benefícios que estes projetos trouxeram a um pequeno grupo de estudantes, pude perceber que tanto a formação do indivíduo, quanto a constante busca pelo conhecimento fazem parte de um processo que leva o educando a compreender a importância do contínuo relacionado à educação. A teoria dialogando com a prática proporcionou enriquecimento nesses projetos. O contato com o aluno através das conversas, essas permitindo a fala do estudante e sua interação com as professoras e colegas, me fizeram pensar na importância do processo dialógico na educação.

Assim, surgiu em mim o desejo de compreender como os educadores, inseridos em seu ambiente de trabalho e na produção de conhecimento, qual seja a escola, concebem o processo de produção textual.

A partir das atividades realizadas no CELLIJ e no Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e as Relações entre as Práticas Educativas em Leitura, Literatura e Avaliação de Textos Literários” constatei mais claramente o quanto a leitura e a escrita, objetos de trabalho das escolas, estão inseridas nas práticas cotidianas dos indivíduos; por consequência, uma mediação escolar eficiente poderia intervir positivamente no desenvolvimento do pensamento crítico e na formação de educandos reflexivos.

Ficava, então, o desejo de melhor entender o processo e, a partir daí, conforme o caso, pensar em eventuais alternativas, tais, que permitissem levar aos professores possibilidades de corrigir o que me parecia ser alguma deficiência em relação a condições de incentivo favoráveis ao uso significativo do ato de escrever, pensando em cursos de formação continuada, aulas expositivas que abordassem a temática que tanto nos inquieta, qual seja, produção textual.

No ano de 2010 concluí o curso na Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – FCT/UNESP, da cidade de Presidente Prudente. No entanto, deste período de graduação restaram várias dúvidas em meu pensar quanto a diversas questões implicadas na relação existente entre leitura e produção de texto, no âmbito do ensino da Língua Portuguesa, o que me levou à busca de algumas respostas mais profundas acerca de caracterizações relativas à concepção desta relação e ao modo como se fazia presente, na vida dos estudantes de Pedagogia, a base da constituição educacional para o futuro professor, e no ano de 2012 fui aprovada no processo seletivo do Mestrado na mesma Universidade. O curso teve seu início em 2013, e todas as disciplinas que cursei somado a experiência vivida no CELLIJ, me ajudaram a refletir, estruturar e compor a minha escrita a respeito da *produção textual*, assunto sempre presente em meus pensamentos e que me fez migrar numa busca mais acurada sobre a temática em voga.

Depois de explanar minha trajetória, que, para mim, é cheia de encantos, desafios e conquistas, passo a relatar as próximas linhas em primeira pessoa do plural, pois em nenhum momento me senti sozinha nesta pesquisa, pois ao meu



lado sempre tive pessoas que me incentivaram, ajudaram e me fizeram acreditar que era possível.

## **1.2 A pesquisa: definindo o objeto de estudo**

Nossa proposta investigativa reclama inicialmente uma clareza na compreensão de noções relativas à linguagem, texto e sua produção, para tanto, investigamos qual a concepção de produção de textos das professoras do 5º ano do Ensino Fundamental. Assim, entrevistamos quatro docentes da escola pública E.M.E.I.F. Governador Osvaldo Ferreira<sup>2</sup>, na cidade de Álvares Machado/SP. Foi realizada uma entrevista e utilizamos um roteiro de entrevistas nos Horários de Trabalhos Pedagógicos Coletivos (HTPCs) no mês de junho de 2014. No momento da entrevista procuramos observar, através das questões que fizemos às professoras, a concepção de produção textual das docentes, sua metodologia de trabalho, a avaliação em relação ao texto escrito de seus alunos, entre outros.

Estas noções têm despertado ao longo do tempo diferentes interesses e merecidos díspares olhares, conforme a perspectiva teórica que se adote. Em nossa pesquisa; focamos a dialogicidade que permite o pensar, repensar, analisar, refletir, se posicionar, realizando o exercício de pensar no outro e em si próprio. Nesse sentido, privilegiaremos os fundamentos atinentes ao eixo em que se sustenta a visão dialógica. Nela, consideraremos as bases linguísticas inspiradas na vertente histórico-cultural vygotskyana e no dialogismo trazido por Bakhtin.

Nessa linha, encontramos, no Brasil e no exterior, inúmeros autores, pesquisadores, estudiosos que interpretaram e analisaram os fenômenos aí implicados e daí derivados. Além de recorrer aos próprios Vygotsky (2001) e Bakhtin (2011), vamos nos valer de nomes que neste contexto se destacaram como de grande relevância pela contribuição investigativa e pela discussão temática que empreenderam. Assim, em meio a tantos outros possíveis, nos apoiamos nos autores: Magda Soares (2000); Geraldi (2013) e Freitas (1999).

---

<sup>2</sup> Nome fictício

A linguagem é um produto cultural humano, que, ao mesmo tempo, cria e (re)significa o homem no mundo, essa é parte do processo do desenvolvimento humano. Sendo assim, a língua tornou-se condição *sine qua non* para a comunicação verbal, sendo que através dela é que podemos realizar as interlocuções na vida social, que inclui as relações interpessoais, conforme ressalta Freitas (1999, p. 134), ao dizer que a linguagem deve ser vista “numa perspectiva de totalidade, integrada à vida humana”. Ainda segundo ela, “a comunicação verbal não pode, dessa forma, ser compreendida fora de sua ligação com uma situação concreta”.

O contato com o outro, sabe-se, é de extrema importância para um crescer constante, via linguagem, do desenvolvimento intelectual, emocional e social do aluno, pois a “função primordial da fala é o contato social, a comunicação” (REGO, 1995, p. 64).

Em se tratando de linguagem, os autores Curado (2011), Travaglia (2000) e Marcuschi (2008) nos apresentam três concepções de linguagem que são: a linguagem como representação do pensamento, a linguagem percebida como código voltada para a comunicação e a linguagem como processo interativo. Sendo assim, trataremos de forma resumida as três concepções.

A linguagem como representação do pensamento, segundo Curado (2011), se resume ao valor que o sujeito dá às normas gramaticais, ou seja, o falar e o escrever bem. Os atos externos não influenciam nos internos, sendo o indivíduo um ser individual; é uma tradução do que a mente organizou. Para Travaglia (2000) é um ato monológico, não há interação entre locutor e interlocutor, pois não há preocupação em, para quem se fala, onde e quando.

A linguagem como instrumento de comunicação é uma visão ingênua, como afirma Marcuschi (2008), pois nessa visão os falantes precisam apenas dominar uma língua para que haja a compreensão. O código é de domínio dos falantes, ou melhor, um emissor transmite uma mensagem a um receptor deixando de lado as características mais importantes da língua, quais sejam os aspectos cognitivos e social. É somente a “codificação e a decodificação” (TRAVAGLIA, 2000, p.22).

Na visão de Marcuschi (2008, p. 61), a linguagem como forma de interação se resume a um sistema de práticas dos quais os falantes e ouvintes interagem, ou

seja, se expressam e agem de maneira “adequada aos objetivos em cada circunstância”. O convívio com o meio social e, conseqüentemente, com o outro permite ao sujeito essas práticas sociais. De acordo com Travaglia (2000) é a realização de ação e atuação entre interlocutores sendo esses ocupantes de lugares sociais onde falam e ouvem, ou seja, interação.

A linguagem como processo interativo é que está em evidência em nossa pesquisa, pois as experiências em sociedade, as vivências, proporcionam a relação e/ou o contato com o outro. Assim, produzir cultura significa envolver-se com o meio, seja através da oralidade ou da escrita. O indivíduo é aquele que tem voz, aquele que tem oportunidade de falar a partir de sua realidade o que entende do mundo.

Para Vygotsky (2001) as interações com o meio é que permitem a construção da linguagem, ou seja, o sujeito através de suas relações interpessoais adquire novos conhecimentos e assim interage, num processo dialético entre falante e sociedade.

Curado (2011, p. 27) também avigora o caráter social da linguagem quando afirma que ela “passa a ser vista como lugar de interação, inclusive comunicativa, a partir da produção, construção de efeitos de sentido entre os falantes, em certa situação de comunicação e em um contexto específico”. Sendo assim, por meio do uso da língua, em uma atividade interlocutiva, expressamos pensamentos, sentimentos e ações que nos possibilitam um crescente no meio social.

Todavia, a construção dessa linguagem na perspectiva dialógica é ainda um desafio quando se observa a escola. Os discentes trazem um tipo de linguagem de seu convívio social que nem sempre é aceito pela instituição escolar e assim, a língua real – aquela que se utiliza no cotidiano – é separada da disciplina de Língua Portuguesa que é ensinada. Desse modo, durante a escolaridade, os indivíduos passam a observar a língua em caráter artificial, pois são impelidos de partir de suas vivências para ampliar seus saberes.

Segundo Vygotsky (1991), a criança inicia seu aprendizado antes de chegar na escola. O processo da aprendizagem é contínuo e a cada experiência vivida a criança internaliza saberes. Para o autor supracitado há dois tipos de desenvolvimento: o real que se refere às conquistas que já estão estabelecidas no infante, ou seja, ações que realiza sozinho; e o desenvolvimento potencial, aquele

no qual a criança necessita de um mediador para que possa desempenhar atividades. Nesse segundo as experiências se tornam mais significativas, pois é através do diálogo, da imitação, da interação que irão desenvolver o aprendizado. A longitude entre o desenvolvimento real e o potencial é chamada de zona de desenvolvimento proximal, nesse período a criança tem a mediação até que possa desenvolver as atividades sozinha. Para Vygotsky (1991, p. 58), “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”.

Sendo assim, a mediação do professor é de suma importância no processo de ensino-aprendizagem; o educador mediador propõe atividades de interação, provoca situações que possibilitam o surgimento dos interesses de seus educandos. Portanto, o docente necessita mediar o conhecimento tendo em vista um processo de construção e não de transferência do saber.

Freire (1982) fala sobre a educação libertadora como capaz de proporcionar uma prática social, trazendo à realidade escolar propostas desafiadoras, mediadas pelo professor, de modo que, a criança tende a aprender, a se libertar, questionar, criticar, participar, transformar e não mais reproduzir um discurso que lhe foi dado pronto.

Considerando a realidade escolar, Soares (2000) dimensiona que essa deficiência na mediação docente para a construção do pensamento dialógico acarreta em sérios problemas para o desenvolvimento dos educandos, inclusive quando se trata da construção de enunciados e discursos.

O que se nota na escola é que é muito comum os educadores exigirem leituras e escritas dos discentes. Portanto, este estudo se debruça no sentido de analisar a concepção referente à produção textual que esse profissional traz consigo. O problema norteador deste estudo é, pois, analisar qual a concepção de produção textual dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Neste propósito, analisar as concepções das professoras relacionadas a essa temática e a implicação dessa concepção na prática em sala de aula é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

Para tanto, apresentamos nosso objetivo geral:

- ✓ *Investigar qual a concepção de produção textual dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Álvares Machado.*

Para alcançá-lo, foi necessário:

- ✓ Analisar qual a metodologia empregada para o trabalho com a produção de textos;
- ✓ Explicitar a tipologia e/ou os gêneros de texto utilizados pelos professores nas produções textuais propostas aos alunos;
- ✓ Examinar como os professores avaliam as produções textuais dos alunos e quais critérios são aí considerados;
- ✓ Examinar, a partir daí, o alcance da concepção de texto cultivada por estes professores na definição de práticas pedagógicas que lhes possibilitem levar aos alunos a compreensão do significado e da função social da língua escrita.

De acordo com os estudos realizados durante a investigação e para darmos destaque aos resultados das análises, nosso trabalho se divide em quatro capítulos de acordo com o que consideramos ter contribuído para o entendimento relacionado à produção de textos, usando-se de uma vertente dialógica.

No capítulo I, versamos a respeito da importância da linguagem dialógica que permite a interação entre os falantes, para tanto, realizamos leituras de autores que estudaram sobre o assunto como Freitas (1999), Curado (2011) e outros pesquisadores que salientam a importância desse processo de interação por meio da linguagem.

No capítulo II, trouxemos autores que tratam a respeito de texto, escrita, gêneros e problemas que são enfrentados na escola a respeito do escrever. Autores como Bakhtin (2011), Koch e Elias (2014), Geraldi (2013), Cavalcante (2014), Marcuschi (2008) e outros que realizaram um deslindar relacionado à importância do escrever e o entendimento de todo esse processo de ensino-aprendizagem.

No capítulo III, apresentamos a diferença entre redação e produção textual, visto que a primeira é realizada para a escola e a segunda é o ponto de partida e de chegada para a escrita.

A seguir, no capítulo IV, realizamos as análises dos dados no qual se encontram as categorias de análises que foram organizadas de acordo com a análise de conteúdo, cotejando com os teóricos que trabalham com a produção textual, sendo elas: 1) Concepção de texto: as docentes; 2) Problemas na proposta de produção textual; 3) Produção textual: frequência e tipo; 4) A metodologia e os gêneros textuais em questão; 5) A correção do texto; 6) A metodologia de ensino.

Por fim, denotamos as conclusões e salientamos o aporte que essa pesquisa pôde oferecer em relação à temática, visando perspectivas para futuras pesquisas.

Na sequência, traremos os procedimentos metodológicos que nortearam esta pesquisa.

### **1.3 Procedimentos Metodológicos: tipo de pesquisa**

O caminho metodológico seguido para a construção desta pesquisa insere-se no campo das pesquisas qualitativas. Este tipo de estudo, segundo Lüdke e André (1986, p. 11), “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”. Dessa maneira, observamos o referencial bibliográfico que versava sobre o tema produção textual para, de posse desses conhecimentos, adentrar ao ambiente escolar e dialogar com as docentes, a fim de observar, através de seus discursos, como constroem sua prática.

A pesquisa qualitativa nos deu oportunidade de interagirmos com o sujeito pesquisado permitindo-nos observar as expressões, as atitudes. Com isso,

[...] as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12)

Dessa forma, oportunizou-nos o privilégio de obter informações com o objeto de estudo e essas foram impetradas de forma descritiva, sendo que, este estudo “teve o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”, logo, a participação foi ativa com uma proximidade com os

sujeitos pesquisados. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.11). A presença junto às professoras na entrevista se mostrou facilitadora e decisiva, já que excluiu o campo das dúvidas e possibilidades infundadas pelo simples fato de ouvir.

Mencionaremos algumas características da pesquisa qualitativa destacadas por Lüdke e André (1986) que julgamos ser importantes, pois foram usadas por nós como suporte para nossa investigação, que são:

Os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (p. 12 e 13)

Algumas dessas características têm maior evidência em nosso trabalho, como a preocupação com o processo, pois o modo pelo qual abordamos as professoras fez toda a diferença para podermos dar início às entrevistas. O espaço das docentes foi respeitado, seus questionamentos a respeito de nossa presença na escola foram respondidos e explicitados nossos objetivos. Essa atitude foi para podermos ter maior interação com as educadoras.

De acordo com Alves (1991, p. 55), a pesquisa qualitativa pode ser considerada importante, à medida que permite a inserção do pesquisador no contexto a ser pesquisado proporcionando assim, uma interação entre “conhecedor e conhecido”. Foi, portanto, no diálogo entre as docentes e a pesquisadora que se levantou uma gama de saberes e práticas pedagógicas para serem, posteriormente, trabalhados neste estudo.

Elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturada (apêndice 1, p. 93), com o fito de coletarmos os dados. As entrevistas foram gravadas em um arquivo de áudio, com isso pudemos registrar a fala das docentes em relação ao objetivo da nossa pesquisa que visou ao levantamento da concepção de produção de texto que cada educadora possuía naquele momento. Posteriormente transcrevemos e analisamos as entrevistas de todas as docentes envolvidas.

As entrevistas foram gravadas com o auxílio de um gravador, pois de acordo com Lakatos e Marconi (2005) e Queiroz (1983), este instrumento pode registrar detalhes que somam na investigação. Através do uso dessa ferramenta foi possível

apreender particularidades do diálogo estabelecido entre o pesquisador e as professoras entrevistadas.

Portanto, além do uso do gravador; que é uma técnica que nos permite obter resultados pormenorizados, o que acentua ainda mais a riqueza de detalhes; não se pode deixar de lado a transcrição, essa é a "...reprodução, num segundo exemplar, de um documento, em plena e total conformidade com sua primeira forma" (QUEIROZ, 1983, p. 80, 81). Com a transcrição temos a oportunidade de colocar no papel as informações que foram colhidas na gravação. Ela permite o voltar aos objetivos traçados antes da entrevista e assim, realizar uma pré-análise dos dados coletados.

Para a realização dessas transcrições estabelecemos alguns critérios que nos permitiram realizá-la de maneira mais eficaz. No primeiro momento da entrevista focamos nas respostas, explicações relacionadas às perguntas realizadas por nós. No momento da transcrição nosso foco esteve no que foi ou não falado pelos sujeitos envolvidos, realizando o exercício de ouvir várias vezes o que foi gravado, ou seja, na transcrição pudemos perceber o que foi deixado de perguntar. O nome dos sujeitos pesquisados foram trocados por nomes fictícios para preservar as identidades das docentes envolvidas. As verbalizações foram transcritas de forma integral. Após esse exercício iniciamos as análises dos dados.

#### **1.4 Os sujeitos e o ambiente da pesquisa**

O presente estudo foi desenvolvido no município de Álvares Machado - SP, na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental "Governador Osvaldo Ferreira" no bairro Parque dos Pinheiros. Para a aplicação da entrevista, escolhemos essa instituição por ela ter sido campo de estágio durante o curso de graduação e pelo fato do ambiente já ser conhecido, além disso, é a instituição que mais possui professoras de 5º ano em exercício, quatro docentes, considerando a região estudada e também por, antes, nunca terem realizado pesquisa na escola.



De posse das autorizações legais e da aprovação do Comitê de Ética<sup>3</sup> nos dirigimos até a instituição escolar a fim de nos apresentar e, conseqüentemente, expor nossa pesquisa para podermos obter o aval para a aplicação da mesma. Fomos muito bem recepcionados pela vice-diretora e, posteriormente, pela diretora da escola. Ambas ficaram muito entusiasmadas.

A princípio as professoras demonstraram descontentamento com a nossa presença, sendo percebido através de comentários entre elas. As quatro docentes do 5º ano participaram da apresentação da pesquisa e todas aceitaram participar, mas depois de muitas perguntas que nos fizemos; os questionamentos tinham implícitos os medos que a nossa presença provocavam nelas, como por exemplo: a fiscalização de seu trabalho, a substituição das mesmas ou delação de seus procedimentos e aplicação metodológica que preparavam. Por fim, conseguimos demonstrar que nosso objetivo não era o que inicialmente a nossa presença junto a elas causou. Elas assimilaram que nos apresentamos ali com o fito de pesquisa para melhorias no que diz respeito à concepção de produção textual, o que essa dissertação se propõe sem exaurir as fontes existentes.

Para a realização da entrevista participamos dos Horários de Trabalhos Pedagógicos Coletivos (HTPCs) por quatro dias que não tiveram uma sequência, devido a algumas palestras que coincidiram com as HTPCs. Os dias foram 20/05; 27/05; 10/06 e 17/06/2014. Fizemos as entrevistas individualmente com as professoras. Chegávamos e participávamos da parte inicial da reunião juntas e após íamos para uma sala com o intuito de entrevistar uma professora por vez. Tivemos um primeiro momento de conversa informal, pois percebemos que, antes da entrada na sala onde seriam entrevistadas, as professoras demonstravam um certo nervosismo, percebidos através de seus olhares e ações, então, com o intuito de deixá-las mais à vontade, iniciamos a conversa com perguntas do dia-a-dia. Por exemplo, como havia sido a aula, como os alunos se portaram naquele dia etc e, em ato contínuo, aplicamos a entrevista, sendo que cada entrevista durou em média quarenta minutos.

---

<sup>3</sup> Número de aprovação do Comitê de Ética – CAAE 28103114.0.0000.5402

A entrevista foi do tipo semiestruturada, pois tivemos a liberdade de redirecionar as questões, para explorar mais amplamente os dados que eram importantes para a compreensão do objeto de estudo. Neste tipo de situação, segundo Mazzotti (2002, p. 168) “[...] o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos”. Sendo assim, o roteiro de questões foi utilizado para direcionar as perguntas, mas, muitas vezes foram solicitados esclarecimentos quando necessário para o bom desenvolvimento do estudo.

No quadro 01, estão registradas as questões que direcionaram o estudo, assim como o objetivo implícito em cada uma delas para que, ao final, com a análise de dados, se alcance o objetivo geral.

**Quadro 01 – Roteiro de entrevistas**

QUESTÃO PROPOSTA	OBJETIVOS
1 – Nome? 2 – Idade? 3 – Formação profissional e ano de conclusão? 4 – Qual o tempo de experiência docente?	Conhecer melhor os entrevistados.
5 – Para você, o que é produzir textos? 6 – Qual a percepção de texto que você acha que seus alunos têm? 7 – Encontra alguma dificuldade quando propõe produção de texto para seus alunos?	- Investigar as ideias sobre produção de texto das docentes. - Observar como as entrevistadas compreendem a relação tripartite entre texto x aluno x professor.
8 – Com que frequência são propostas as produções de textos aos seus alunos do 5º ano? 9 – Quais os tipos de textos mais utilizados? Narração, descrição ou dissertação? Por quê?	- Analisar a frequência e o tipo de textos que as entrevistadas propõem.
10 – Descreva uma atividade de produção de texto. Qual a metodologia utilizada para as propostas de produções?	- Averiguar a metodologia de ensino empregada na produção textual.
11 – Os alunos demonstram gostar de produzir textos? 12 – Quais os gêneros mais utilizados no 5º ano?	- Observar se, na visão das docentes, os alunos gostavam de produção textual. - Conhecer os gêneros textuais utilizados.

<p>13 – Quando o aluno produz um texto há, uma devolutiva a ele com apontamentos em seu texto?</p> <p>14 – Quais são os seus critérios de correção?</p>	<p>- Compreender os critérios de correção utilizados pelas educadoras.</p>
<p>15 – Quais são os materiais didáticos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa?</p> <p>16 – Além do material, são levados aos alunos outros tipos de textos? Se sim, quais?</p>	<p>- Observar a metodologia de ensino.</p>

Organização: FERREIRA (2015)

A presente pesquisa pretendeu externar a importância de se estabelecer um diálogo no que diz respeito à produção textual do aluno e o olhar das professoras diante do mesmo, atendo-se mais especificamente à concepção do educador em relação à produção textual do educando.

Dando sequência à pesquisa passamos à forma de análise dos dados coletados.

### 1.5 Forma de análise dos dados

Para que possamos sopesar os dados obtidos em nossa pesquisa, é necessário que nossos objetivos estejam de acordo com o padrão estabelecido para tal feito. Portanto, esta pesquisa investiga a concepção de produção textual dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental e confere: 1) como são propostas pelos professores aos alunos as práticas de produções textuais, isto é, qual a metodologia empregada; 2) quais os gêneros utilizados nas propostas de produção textual dos quintos anos da escola observada; 3) quais os critérios de correção dos professores e 4) o alcance da concepção de texto cultivada por estes professores na definição de práticas pedagógicas que lhes possibilitem levar aos alunos a compreensão do significado e da função social da língua escrita.

Recolhidos no campo todos esses dados através da entrevista, confrontamos com os estudos bibliográficos desenvolvidos no referencial teórico que respalda a pesquisa a fim de encontrar uma resposta para a sua principal pergunta: qual a concepção de produção textual que essas docentes possuem e qual concepção que

permeia a prática pedagógica delas? Para tanto, estabelecemos seis categorias de análise, de acordo com o que preconiza Bardin (2011) sobre a análise de conteúdo.

Assim, trazemos a seguir o quadro dois com as categorias de análise:

**Quadro 02: Categorias de Análises**

<b>CATEGORIA</b>	<b>QUESTÕES ABORDADAS</b>
As primeiras questões nos trouxeram um pouco do perfil dos sujeitos entrevistados	1,2,3 e 4
<b>1) Concepção de texto das docentes</b>	5
<b>2) Problemas na proposta de produção textual</b>	6 e 7
<b>3) Produção textual: frequência e tipo</b>	8
<b>4) A metodologia e os gêneros textuais em questão</b>	09, 10 e 11
<b>5) A correção do texto</b>	12 e 13
<b>6) A metodologia de ensino</b>	14 e 15

Organização: FERREIRA (2015)

Espargidos os procedimentos metodológicos que conduzem a pesquisa, conhecido o roteiro de entrevistas com as respectivas questões e objetivos que nos deram suporte para conhecermos os sujeitos e as categorias de análise, trataremos no próximo capítulo sobre o que pensam os autores em relação à produção textual.

## CAPÍTULO II

### 2 A visão de alguns autores a respeito da escrita

Nesse capítulo, a intenção é pontuarmos alguns assuntos como: texto, texto e escrita, tipos e gêneros textuais e problemas no escrever na escola com o fito de trazermos o pensamento de autores como Bakhtin (2011), Geraldi (2013), Marcuschi (2008), Cavalcante (2014), Koch (2007) entre outros. Para tanto, iniciamos o aporte teórico a respeito da escrita com a temática texto.

#### 2.1 O Texto

Tendo a produção de texto como foco de pesquisa, este estudo necessita primeiro esclarecer sobre o que vem a ser um texto. Diversos autores versam sobre o tema e para iniciarmos, mostraremos três concepções básicas de texto citadas por Cavalcante (2014) e Travaglia (2000).

A primeira visão a autora supracitada chama de **artefato lógico do pensamento**, esse consiste em apenas o leitor perceber a representação mental e as intenções daquele que produziu. A expressão constrói-se no interior da mente. Para essa concepção, Travaglia (2000, p. 21) relata que a “enunciação é um ato monológico”. Ainda segundo o autor, “as pessoas não se expressam bem porque não pensam”. Portanto, o texto não tem funcionalidade, não há para quem se falar, o escrito é isolado.

A segunda visão denominava-se de **decodificação das ideias**, ou seja, para compreender o texto, era necessário apenas o domínio do código linguístico; o texto era apenas para transmitir informações a um leitor passivo. Segundo Travaglia (2000), nessa concepção, para que a comunicação seja efetivada, é necessário transmitir uma mensagem a um ouvinte realizando o exercício de codificação e decodificação.

A terceira os autores denominam como **processo de interação**, essa é uma concepção mais completa, vê-se seus agentes como sociais, participantes na construção dos sentidos, ou seja, “o diálogo é que caracteriza a linguagem” (TRAVAGLIA, 2000, p. 23). Essa conversa entre falantes (locutores e interlocutores) permite, como nos salienta Geraldi (2011, p. 42) a “existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo”.

Ainda buscando estudos que explanam sobre o que seria um texto, podemos nos apoiar em Koch (2007), que o define como uma expressão verbal construída pelos locutores, composta de elementos linguísticos que permitirão o diálogo com o outro. Assim, texto são palavras que permitem uma interpretação e conseqüentemente transmitem uma mensagem. Portanto, o texto, para além de um amontoado de palavras ou frases, é um produto dialógico de construção de sentido, e através e dentro do texto que os sujeitos constroem seus discursos, trocam ideias, reveem conceitos e constroem novos saberes.

Geraldi (2013) defende que o texto é uma conversa que se estende ao outro, ou seja, o locutor que é aquele que escreve, precisa do interlocutor para que possa ter algo a dizer. Portanto, o texto se direciona a um leitor, ou seja, de emissor para um receptor.

Diante do exposto, concordamos com Curado (2011) quando diz que o texto não é um produto, mas sim um evento comunicativo, pois pressupõe uma produção de sentidos, não se configurando todo acabado, e quando construído – seja na oralidade ou na escrita – tem uma estrutura e um fim, esse fim é a presença do outro para as diversas interpretações. Desse modo, neste estudo adotamos a definição de texto como uma unidade linguística concreta, pautado na construção de sentido e vinculado a situações de interação entre os indivíduos.

Em sua concretude, o texto pode adquirir diferentes formas tais como verbais e não verbais. A linguagem evidencia a experiência do sujeito em sua vida em sociedade; “...ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições” (GERALDI, 2013, p. 4).

Portanto, o texto quer oral ou escrito, é algo que deve produzir sentidos, ou seja, as interações é que permitirão esse processo de entendimento. O texto

sozinho não apresenta nenhum sentido, destarte existem alguns fatores que fazem com que o texto tenha significado como: o contexto, os conhecimentos prévios de mundo, ações entre outros. Sendo assim, o texto não é algo monológico, envolve a participação entre os sujeitos. Um texto escrito, não importando o seu tamanho tem que fazer sentido em situação de interlocução. O texto em sua produção de sentidos engloba fatores que o fazem ser compreendido e trataremos desses fatores no tópico relacionado a texto e escrita.

## **2.2 Texto e escrita**

Considerando os trabalhos de linguistas como Marcuschi (2008), podemos dizer que os textos escritos não são unidades isoladas, mas sim integrações de sentido, sejam textos orais ou escritos. Quando pensamos em texto e escrita não podemos imaginar que o mesmo seja apenas um amontoado de frases, pois essa ideia comprometeria a construção de sentidos.

O texto não pode ser uma lista de palavras soltas que não se constituam enquanto um discurso com um conteúdo significativo a ser comunicado e um leitor em potencial.

Concordando com Cavalcante (2014), podemos dizer que um texto escrito, para além de sua estrutura sintática, adentra ao campo semântico de significações no qual a comunicação está presente com informações linguísticas, visuais e sonoras, configurando-se em uma ação conjunta, visto que o locutor está em interação com seu interlocutor.

A autora ainda salienta que, a atividade textual leva em conta o conhecimento de mundo do indivíduo, suas práticas comunicativas, sua cultura, sua história na construção de prováveis sentidos no evento comunicativo. Cavalcante (2014), traz algumas metarregras que avaliam as quebras de coerência no texto que são: continuidade, progressão, não contradição e articulação.

*Continuidade*, essa é a principal no requisito de coerência. Com ela os elementos e ideias do texto são retomados; *progressão* são as inovações do enunciado, são novos conceitos, elementos que darão a continuidade da ideia central; o acréscimo de informações no texto é necessário sem perder o foco; a *não*

*contradição* consiste no texto com informações compatíveis. Para exemplo a autora traz as fábulas que permitem, sem se tornar incoerente, a fala de animais e ações iguais às dos humanos. Já no mundo textual, no qual há gêneros do real, não se pode dizer que uma criança de dois anos levantou um ônibus sozinha, isso seria contraditório. Por fim, a *articulação*, essa se refere à maneira ou ao modo como os fatos do texto se organizam, seu relacionamento um com o outro.

Todas essas metarregras são para analisar os fatores de coerência. Todavia, para a construção de um texto escrito proficiente e que traga algo que possa ser compreendido pelo leitor, Marcuschi (2008) amplia sua perspectiva e apresenta critérios de textualização, quais sejam: coesão, coerência, intencionalidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade.

Quando falamos em textualidade, entendemos que essa se refere a várias interpretações que o mesmo texto pode oferecer quando lido por pessoas distintas. Essa diversidade de compreensão está ligada à textualização do texto, ou seja, cada texto pode ser textualizado de várias maneiras e por diferentes leitores ou ouvintes.

A *coerência* é que faz com que um texto nos pareça lógico. Costa Val (2004) menciona que a coerência se dá quando entendemos algo que foi falado ou escrito, dito de outro modo, a ideologia, as opiniões, as relações entre essas opiniões que no texto oral ou escrito são apresentados é que permitem o entendimento do que está sendo exposto.

Os autores Marcuschi (2008) e Costa Val (2004) apresentam também a coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade que fazem parte da textualização.

*Coesão*, como afirma Marcuschi (2008, p. 104), “não é nem necessária nem suficiente, pois sua presença não garante a textualidade e sua ausência não impede a textualidade”, ou seja, pode haver textos sem a assistência de informações de coesão e o sentido se dá à condição contextual, mas há também enunciados que têm estruturas coesivas sem as condições necessárias para dar sentido ao texto. O ideal é a coesão como facilitadora na produção de sentidos. Costa Val (2004), nos apresenta dois tipos de coesão: a referencial e a sequencial. A coesão referencial diz respeito aos processos de substituição e retomada de termos a fim de estabelecer ligações e ou relações adequadas entre palavras e ideias. A coesão



sequencial se refere à conectividade existente em uma frase composta; é a conexão que se estabelece entre as partes do texto através de conjunções como: no entanto, portanto, entretanto, entre outras palavras.

A *Intencionalidade* está intimamente ligada com a intenção do autor ou ao que o produtor de texto pretende dizer; se funde com a *aceitabilidade* que diz respeito à atitude daquele que recebe o enunciado, observando a coerência e coesão para tê-lo como significativo.

A *Situacionalidade* reporta-se a orientar a produção, ou seja, segundo Marcuschi (2008) ela interpreta e relaciona o texto ao seu contexto interpretativo, é quando o texto foi produzido em qual situação. A *intertextualidade* se refere ao relacionamento que o leitor tem com outros textos, de experiências anteriores sendo mediados ou não. Para Costa Val (2004, p. 116) “é fundamental, indispensável, na constituição de qualquer texto”, portanto, aquele que escreve traz em seu texto vários outros que fazem parte de seu conhecimento internalizado. Por fim a *informatividade*, ninguém escreve sem ter algo a dizer. Em um “texto deve ser possível distinguir entre o que ele quer transmitir e o que é possível extrair dele e, o que não é pretendido” (MARCUSCHI, 2008, p. 132). Desta forma, podemos salientar que um mesmo texto pode ser complexo para uma pessoa e muito simples para outra; engraçado ou sem graça. Isso dependerá como afirma Costa Val (2004, p. 116) do “nível de informatividade que os alocutários atribuem a eles”.

Assim, somando os critérios e as metarregras ora citadas, é possível pensarmos na beleza que há no texto como sendo um produtor de sentidos, que dá oportunidade à dialogicidade entre locutor e interlocutor. Essa interação realça a beleza da convergência para o crescimento inclusive da intelectualidade em favor da amplitude no campo das ideias que faz, e até acelera o germinar de uma mente leitora mais crítica e produtiva quando o leitor se volta para a magnitude dos caminhos que se evidenciam através do texto que serve como unificador e aglutinador de pensar e refletir com mais eficácia a partir do escrito do locutor.

Logo, o texto apresentado ao interlocutor se mostra clarificante acerca do que está grafado uma vez que pode pontuar a ideia direta ou até oculta nas entrelinhas; podendo por isso, gerar reflexão, extração de pensamentos que entram em concordância ou não com o escritor ou ainda sensibilizar o leitor para o que ele não

pensa ou diz diretamente no texto. Quanto às relações que este texto escrito estabelece com os estudantes, Matêncio (1994) salienta que o contato da criança com a escrita se dá antes da sua entrada na escola, pois seu conhecimento prévio das habilidades da grafia já fazem parte do cotidiano, mesmo sem saber exatamente o que está fazendo, pois:

[...] ela já terá adquirido “**um patrimônio de habilidades e destrezas**”, bem como de técnicas primitivas com funções semelhantes às da escrita que, na verdade, irão se perder na escola, onde a criança terá acesso a um “**sistema de signos padronizados e econômicos**”, culturalmente elaborados. ( p. 38, grifos do autor).

Dessa forma, fica à escola a função de sistematizar todos os conhecimentos linguísticos que os discentes trazem de sua realidade e auxiliá-los na construção de uma consciência de que a escrita é uma ferramenta que não serve apenas para fins comunicativos. É preciso que os discentes compreendam a funcionalidade e complexidade dessa ferramenta a fim de utilizá-la como meio de transformação de sua realidade e na aquisição e construção de novos conhecimentos.

No entanto, para que os educandos possam utilizar a língua com maior eficiência, as instituições escolares necessitam repensar suas metodologias e práticas e apresentar o texto tal como ele é, um campo de significações que se concretiza através dos gêneros textuais. No tópico a seguir, apresentamos as principais definições acerca dos gêneros e ensino.

### **2.3. Tipos e Gêneros textuais**

Defendendo a prática de produção textual nas escolas, entendemos ser necessário que os discentes tenham acesso a situações de produção em que o texto possa figurar como um instrumento de construção de conhecimento. Neste sentido, conhecer os diferentes gêneros textuais e suas funções sociais é um dos caminhos para que os indivíduos possam fazer uso da escrita em seu cotidiano de maneira proficiente e eficiente. Sendo assim, neste tópico apresentamos e discutimos a ideia de tipos e gênero textual.

Antes de nos referimos a gêneros textuais, não podemos deixar de discorrer sobre os tipos textuais que são “sequências textuais presentes no conteúdo do texto” (GUIMARÃES, 2008, p. 12). De acordo com Marcuschi (2008),

Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição* e *injunção*. O conjunto de categorias para designar *tipos textuais* é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos é esse que é um texto *argumentativo* ou *narrativo* ou *expositivo* ou *descritivo* ou *injuntivo*. (p. 154, 155, grifos do autor)

Como citado anteriormente e, para uma maior compreensão, nos apoiamos em Koch e Elias (2014) para explicarmos em breves palavras cada categoria dos tipos textuais. Iniciamos com o *narrativo* que consiste em sempre haver uma situação inicial e uma situação final; o *argumentativo* apresenta ordenações ideológicas de argumentos, verbos introdutórios de opinião, contra-argumentos etc.; o *expositivo* temos análises ou sínteses de representações conceituais numa ordenação lógica; o *descritivo* se caracteriza pela apresentação de propriedades, qualidades, elementos componentes de uma entidade, sua situação no espaço, etc e, por fim o *injuntivo* que tem a principal marca de apresentar verbos no imperativo, infinitivo ou futuro do presente.

Nesse sentido, os gêneros textuais são constituídos pelos tipos textuais. Os estudos referentes aos gêneros textuais não são novos. Como afirma Marcuschi (2008, p.146), o que acontece atualmente é que “estamos presenciando uma explosão de estudos na área”. Possivelmente essa efervescência no campo dos estudos do gênero se dê devido a uma crescente necessidade de remodelar as práticas de ensino que vêm ocorrendo no Brasil desde a década de 1990. Já nos PCNs (BRASIL, 2001) observa-se a defesa do ensino da leitura e escrita da língua materna apoiado nos gêneros textuais. Para Bakhtin (2011, p. 262) “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados”, qual sejam, os gêneros textuais. Segundo o filósofo, os gêneros, quer orais ou escritos, exprimem as condições específicas e finalidades de cada campo. Assim, o estudo e compreensão do que são gêneros textuais é primordial para uma comunicação eficiente entre os sujeitos.

Os gêneros são de fundamental importância para que, no processo de ensino-aprendizagem o professor, que é o mediador de seu educando, possibilite a função social que o aluno irá desenvolver, dito de outro modo, se o educador sugerir a escrita de uma notícia, ele deverá expor o modelo do gênero notícia para seu discente. Se a explanação do gênero não for realizada, se a função social não for explicada, dificilmente o docente terá uma produção escrita, pois o aluno não consegue colocar no papel aquilo que não compreende, pois ele não terá o que dizer, nem a quem dizer.

Gêneros são “formas de ação social”, pois abrangem uma categoria cultural; um esquema cognitivo; [...] uma estrutura textual; uma forma de organização social e uma ação retórica” (MARCUSCHI, 2008, p. 149). Portanto, são organizações sistematizadas do discurso em diferentes situações de uso, ou seja, cada situação comunicativa, principalmente envolvendo práticas de escrita, exige uma forma de expressão e colocação do enunciado, por exemplo, o médico para recomendar um remédio ao paciente escreve uma receita médica e esse gênero textual possibilita ao farmacêutico vender o produto adequado. Essa prática foi socialmente construída ao longo da história da humanidade e é importante para a eficácia na comunicação entre os indivíduos, caso o médico não dominasse a redação desse gênero textual, possivelmente o paciente não compraria o medicamento ou teria outros problemas no momento de controlar o uso.

Koch e Elias (2014) salientam que os gêneros textuais têm contribuído para a ampliação da compreensão referente ao processamento cognitivo do texto, ou seja, o mesmo tem facilitado a professores o entendimento da recepção e produção de textos, assim como, preparam os discentes para a vida pós-escola que é repleta de diferentes gêneros textuais. A defesa de ampla variedade de gêneros textuais para os alunos durante a escolarização é pautada justamente na necessidade de compreensão ao qual ele estará exposto no mundo do trabalho e mesmo em seu cotidiano, por exemplo, um indivíduo que não consegue ler e compreender uma bula de remédio pode ter diversos problemas ao ingerir doses erradas ou não identificar possibilidades de reações adversas.

Os gêneros existem em grande quantidade e sofrem “variações na sua constituição, que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros”

(KOCH; ELIAS, 2014, p. 101). Assim, a escola jamais dará conta de ensinar todos os gêneros textuais existentes, pois além da amplitude, as variações são constantes. Alunos que estudaram no início da década de 1990 aprenderam a escrever cartas, pois na época não havia ampla circulação do gênero textual e-mail. Todavia os discentes do século XXI já aprendem as funcionalidades do correio eletrônico. Diante disso, pressupomos que o primeiro indivíduo não seja capaz de enviar um e-mail? Se a escola cumpriu sua função de ensinar o gênero textual carta de maneira eficiente, apresentando as possibilidades de construção discursiva desse instrumento, com algumas aulas de informática, esse sujeito pode transpor seus conhecimentos de construção de correspondência do papel para a tela do computador. O problema se instala quando se ensina modelos de estrutura de carta e não a função social, pois os estudantes internalizam a rigidez estrutural e, muitas vezes, não conseguem transpor para novas configurações de gênero textual.

De acordo com Marcuschi (2008, p.150) “cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação”. Diante disso, para entendermos a respeito do que vem a ser um gênero textual, observamos alguns exemplos do autor:

*Telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (2008, p. 155 – grifos do autor)*

Sendo assim, “todos nós, falantes/ouvintes, escritores/leitores, construímos, ao longo de nossa existência, uma **competência metagenérica**, que diz respeito ao conhecimento de gêneros textuais, sua caracterização e função” (KOCH;ELIAS, 2014, p. 54 – grifo do autor). Ainda segundo as autoras, é o contato diário com a diversidade de textos existentes em nosso dia-a-dia que nos permite exercitar a “**capacidade metatextual**”, ou seja, que nos orienta a respeito da construção e entendimento de textos. Sendo assim, entendemos que os gêneros são formas verbais de ação social.

Os exemplos citados anteriormente relacionados aos gêneros, baseados no autor Bakhtin (2011) e apontados por Marcuschi (2008), nos mostram a heterogeneidade dos gêneros à qual Koch e Elias (2014, p. 56) também se referem, ou seja, os gêneros são heterogêneos porque abrangem uma gama de “práticas socialmente constituídas com propósito comunicacional configuradas concretamente em textos”, orais e escritos.

Essa heterogeneidade, é afirmada por Bakhtin (2011), quando diz que é condição precípua contemplar para a dessemelhança entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos). O segundo se refere às condições de convívio cultural e mais desenvolvido, ou seja, os escritos como: romances, dramas, pesquisas científicas etc. O primeiro consiste na “comunicação discursiva imediata”, (BAKHTIN, 2011, p. 263), dito de outro modo, a conversa espontânea do cotidiano.

Considerando essa divisão bakhtiniana dos gêneros textuais, compreendemos que a escola necessita oferecer aos discentes situações em que façam uso e compreendam os gêneros secundários, pois esses são mais difíceis de circular no ambiente social de alguns estudantes.

Em meio a tantas dificuldades encontradas para transmitir a seus alunos o conhecimento a respeito dos gêneros textuais, professor e escola se confundem devido ao material didático não contribuir no entendimento dos mesmos, por ser organizado por unidades temáticas. Assim,

[...] em uma unidade, o aluno normalmente se depara com apenas um exemplo de um mesmo gênero, o que não é suficiente para que ele conheça todas as suas características e, muito menos, domine-o progressivamente. Em uma mesma unidade, por exemplo, podem-se encontrar um conto, uma charge, [...] uma tira em quadrinhos que abordem o mesmo tema, [...] sem que se trabalhe a fundo com nenhum desses gêneros. Apenas são feitas questões de interpretação e, em seguida, de “gramática textual” (GUIMARÃES; CASTILHOS; DREY, 2008, p. 12 – grifo do autor)

A explicação para o entendimento dos gêneros é de suma importância. Como afirmam Koch e Elias (2014, p. 74), “quanto mais claramente o objeto do trabalho é descrito e explicado, mais ele se torna acessível aos alunos não só nas práticas linguageiras de aprendizagem, como em situações concretas de interação pela

linguagem”. Portanto, o ensino do gênero textual proporciona uma facilitação no processo de apropriação do mesmo e possibilita o desenvolvimento da aprendizagem.

O desafio relacionado aos gêneros está na posição do professor como mediador para intermediar o conhecimento do mesmo; a preocupação é com práticas normativas que engessam o ensino como se ele não pudesse ser transformado ou compreendido pelo aluno. Existe a necessidade de o educador promover momentos de aprendizagem com atividades que possam proporcionar o exercício para o entendimento dos gêneros, para tanto, ele necessita de preparo.

#### **2.4. Problemas do escrever na escola**

O problema referente ao escrever na escola é uma discussão que não é recente, mas continua atual devido a várias pesquisas que foram e ainda são realizadas abordando essa temática. Apesar de várias pesquisas, ainda encontramos alunos com dificuldades em produzir um texto<sup>4</sup>.

O uso de práticas inadequadas de escrita em contexto escolar, compreendendo o ato de escrever do ponto de vista da redação, gera uma série de questões que dificultam a aprendizagem dos estudantes. Neste tópico, apresentamos alguns apontamentos sobre os principais problemas do escrever na escola.

Considerando a amplitude desse objeto de estudo e as controvérsias que existem entre o que a escola e o que os estudos teóricos denominam produção de textos, Parisotto (2006) aponta alguns problemas relacionados às práticas de escritas desenvolvidas na maioria das escolas, dentre os quais destaca:

[...] produções de textos artificiais em que o aluno não se colocava como sujeito, dadas às condições de produção; desajustes de concordância; interferência do oral sobre o escrito, já que na linguagem oral utilizada em situações informais não há muita preocupação com a realização de todas as

---

<sup>4</sup> Verificamos essa afirmação com dados do SARESP no capítulo III, no tópico 3.1 – Redação x Produção Textual (p. 46).

concordâncias; falta de hábito de revisar e reler os textos pois, em nenhum momento, os alunos foram orientados a realizarem tais procedimentos. (p.124)

Analisando essas questões, fica claro que, na escola, os estudantes são convidados a desenvolverem redações e não a participarem de práticas de produção de texto. Desse modo, o contexto social e interativo da língua se perde em meio a uma série de equívocos sobre o que seria o escrever e os discentes não conseguem apreender a essência da construção e reconstrução do discurso materializado no texto.

Embora a escola tenha uma importante função social na formação dos indivíduos, ela ainda não consegue levar seus discentes à proficiência da escrita devido a uma série de equívocos como, por exemplo, práticas controversas de escritas que não capacitam os sujeitos a construir um discurso livre. As dificuldades em produzir textos podem fazer com que os alunos cheguem ao final do Ensino Fundamental sem dominar a escrita. Nesse sentido, os estudantes necessitam de práticas sistematizadas de escrita em sala de aula, pois é através dessas práticas que se tornarão escritores proficientes, mas “o *real* é que levar à prática o necessário é uma tarefa difícil para a escola” (LERNER, 2002, p. 18).

O que se defende aqui não é a extinção do ensino da norma padrão e da estrutura da língua, mas sim o preparo dos sujeitos para coordenar esses conhecimentos na construção de novos discursos. A gramática, então passaria a figurar como um instrumento nas mãos dos conhecedores da língua para tornar o texto mais eficiente e dialógico. O que separa a redação da produção de textos nesta perspectiva é justamente essa oferta de instrumentos para o bem escrever.

Revisão gramatical, seleção vocabular, seleção de conteúdos, dentre outras, são atividades que exigem de quem escreve habilidades e saberes nem sempre desenvolvidos espontaneamente. Para escrever, precisamos aprender sobre a escrita e sobre o que escrevemos. Tanto uma dimensão quanto outra dependem do nosso ingresso ao mundo da escrita, que é muito mais do que aprender a notar palavras no papel. (LEAL; MELO, 2007, p.13)

O professor tem papel essencial como mediador para que essa criança desenvolva suas habilidades de produção de textos, pois irá apresentar o



conhecimento historicamente construído e sistematizado sobre a língua para o discente e possibilitará que ele faça uso disso em situações reais de comunicação. É através dele que seus educandos poderão ter um contato maior com o mundo da escrita.

É justamente a construção da percepção do aluno frente à sua produção que pode significar a base para a concretização da figura do sujeito discursivo. Para que isso possa acontecer, faz-se necessário proporcionar ao educando a real experiência dialógica de produzir textos, não só falando ou escrevendo, mas também ouvindo ou lendo. A consciência do professor relacionada à dialogicidade com seus alunos é primordial para que os educandos possam entender o processo de ensino-aprendizagem relacionado à produção de textos.

Essa dialogicidade se apresenta na produção de textos à medida que se fala e/ou se escreve, ouve e/ou lê de modo a utilizar as múltiplas possibilidades interlocutivas do fazer significar. Neste último caso, a propósito,

O sentido exige uma compreensão ativa, mais complexa, em que o ouvinte, além de decodificar, relaciona o que está sendo dito com o que ele está presumindo e prepara uma resposta ao enunciado. Compreender não é, portanto, simplesmente decodificar, mas supõe toda uma relação recíproca entre falante e ouvinte, ou uma relação entre ditos e os presumidos. (FREITAS, 1999, p. 136)

A interação que se constrói entre locutor e interlocutor, tende a levar à compreensão do texto produzido. Diante de propostas monológicas, interativamente descaracterizadas, distantes do outro, o aluno tende a perceber a produção textual burocrática, sem a sua essência discursiva, interlocutiva. Assim, se o professor não se der conta desse monologismo, o ensino torna-se sem sentido.

A escola, por vezes, pode dificultar ao professor a elaboração de uma representação funcional da língua, condição primária para o seu pleno exercício dialógico, a estimular o desenvolvimento do espírito crítico, da criatividade. Sua “disciplina” é para a ingenuidade em face do texto, não para a indispensável criticidade.

Em síntese, reiterando, o diálogo permite o desenvolvimento dos sujeitos. Geraldi (2013) ainda nos diz que a linguagem é a interação com o outro e que é um

trabalho social e histórico que se constitui para o sujeito falante, para o outro e com o outro. Esse sujeito vai se constituindo e com isso estabelecendo relações.

Na sala de aula não é diferente, o professor deve constituir esse envolvimento dialógico com seu aluno e não transmitir o conteúdo de ensino como se tudo que se fala está pronto e acabado, mas sim permitir uma interação para a construção do saber.

Alunos críticos passam a ver o mundo de outra forma. Se é pela significação, erigida dialogicamente, que se constrói o saber, que se “aproxima” do mundo, compreendendo-o para que nele se possa agir, o implemento de experiências dialógicas ganha relevo. Quando a proficiência potencializa estas experiências e a criticidade é alcançada, atividades interlocutivas salientam a importância da constituição do sujeito discursivo, seja pela produção propriamente dita, seja pela leitura, que, assim, não se reduz à passividade leitora, em que o indivíduo não questiona, deixando de fazer a diferença.

Observando o contexto escolar e pensando também na produção de textos, entendemos que a cada dia educador e educando traçam um roteiro por meio do qual irão descobrindo a melhor maneira de se chegar a um destino, ou seja, o professor pode proporcionar o relacionamento do educando com seu texto. Isso significa permitir ao aluno uma reelaboração para se chegar ao conhecimento do processo dialógico que envolve produtor-texto-leitor.

Antes dessa conversa com o próprio texto, o professor estabelece essa dialogicidade com seus alunos. Ponto importante para que se institua um relacionamento de reciprocidade entre educando e docente. Geraldi (2013) afirma que a linguagem é que nos permite ter encontros, desencontros e confrontos de posições. Diante disso, entendemos que o pedagogo em sala de aula deve dar oportunidade a seu estudante mediando todo o processo de aprendizado, pois esses vão se constituindo a partir de suas vivências, sua interação com o outro.

## CAPÍTULO III

### 3 Redação e Produção Textual: qual a diferença?

O ler e escrever estão presentes em nosso cotidiano, precisamos deles no meio escolar, nas atividades domésticas, em trabalhos, para comunicação, enfim para quase tudo que se refira à interlocução. Quando nos referimos à escrita entendemos que é um processo que “envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural)” (KOCH;ELIAS, 2014, p. 31). Portanto, é complexo o ensino da mesma, mas é corrente a fala de alguns professores que supõem que a escrita é para aqueles que nasceram com o dom de redigir, para os que têm inspiração, para aqueles que sabem expor no papel seus pensamentos com regras linguísticas, ou seja, regras gramaticais de acordo com a norma culta. Porque, segundo essas concepções, o aluno que não possui o “dom”, a “inspiração”, não conseguirá redigir um texto.

O ensino de escrita pode ser desenvolvido na escola sob diferentes perspectivas, de acordo com a concepção teórica adotada pela instituição e pelos docentes. Com o intuito de esclarecer essas diferenças, neste capítulo pontuamos as definições de redação e produção de textos expostas por alguns autores, que pesquisam sobre o assunto, a fim de demonstrar onde começam e terminam as possibilidades dialógicas do escrever.

#### 3.1 Redação x Produção textual

Quando se fala em escrever, percebemos que por vezes o problema está em: para quem? Menegassi (2010), ao observar as práticas de ensino desenvolvidas nas escolas, nos apresenta três possíveis perspectivas que se referem ao interlocutor.

A primeira delas reporta-se ao *interlocutor real* aquele que “tem uma imagem física e está presente durante o processo dialógico” (MENEGASSI, 2010, p. 82), ou

seja, no caso do ambiente da sala de aula, esse é o professor, o mediador de todo o processo, aquele que diretamente receberá o texto do aluno, todavia, fica a critério deste a função que será dada a esta escrita; a consciência do educador relacionada ao texto do aluno deve levá-lo ao auxílio e condução da produção.

O *interlocutor virtual*, a segunda perspectiva, é aquele para quem o aluno escreve sem conhecer, mas sabe que esse tem seus objetivos na correção da produção como, por exemplo, os estudantes que prestam vestibular e sabem que alguém irá ler e corrigir aquele texto, mas desconhece quem seria esse alguém, contudo há interferência na escrita do aluno, pois esse quer redigir bem para agradar os que examinarão seu texto. Por fim, temos o *interlocutor superior*, trata-se da instituição a qual o aluno está escrevendo, esta por sua vez é quem dita as regras a serem seguidas, os padrões estabelecidos para a escrita.

Considerando essa tríade, percebemos que para o ato de escrita ser dialógico, o aluno necessita de mediação para que possa visualizar os demais interlocutores além de seu professor, desse modo, o educador, no papel de interlocutor real deve conduzir os alunos para que eles possam vislumbrar um interlocutor virtual sem deixar de considerar seu interlocutor superior.

É nesta coordenação entre os interlocutores da escrita que o discente conseguirá dialogar com o outro em suas produções. Mas o que pode acontecer se, por algum motivo, a amplitude dialógica dessas relações interlocutivas não forem desenvolvidas? É nesta situação que ocorre a divisão entre a chamada redação e a produção de textos. Menegassi (2010, p. 87) nos apresenta um quadro sinótico que segue:

**Quadro 03: Diferença entre redação e produção de texto**

<b>REDAÇÃO</b>	<b>PRODUÇÃO DE TEXTO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- São textos produzidos para a escola.</li> <li>- Na sua realização, há muitos exercícios de escrita, como cópia, por exemplo, e poucos textos produzidos efetivamente.</li> <li>- Não se conta algo vivenciado pelo aluno, pois isto não merece ser contado para outrem.</li> <li>- A única razão para se escrever é mostrar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O texto é o ponto de partida e de chegada para o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.</li> <li>- Na escrita, o aluno articula um ponto de vista sobre o mundo, expondo-o ao leitor.</li> <li>- A escola é o lugar em que os textos são produzidos e a sociedade é o lugar em que circulam.</li> </ul>

<p>que sabe escrever; assim, a finalidade para se expressar e o conteúdo dessa expressão se anulam através da repetição de palavras alheias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A escrita é artificial.</li> <li>- O produtor apresenta dificuldades na escolha e execução das estratégias para escrever.</li> <li>- O professor tem a função apenas de revisor do texto, apontando aspectos formais.</li> <li>- O aluno apenas apropria-se da língua para organizar seus pensamentos e expô-los na escrita.</li> <li>- O professor é fonte de saber, enquanto o aluno é um receptáculo para receber esse saber.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A escrita é o espaço de interação entre o autor e o interlocutor, tendo a mediação do professor.</li> <li>- Em sala de aula, há discussões sobre as leituras, entre aluno e professor, buscando-se as palavras próprias do produtor para auxiliar na produção textual.</li> <li>- As respostas do professor são opiniões pessoais sobre o texto, não são verdades a serem incorporadas pelo aluno.</li> <li>- As palavras escritas do aluno são caminhos possíveis de serem trilhados para a compreensão de seus saberes e as estratégias escolhidas para a produção textual.</li> <li>- Os sentidos para o texto lido e o texto produzido, considerando-se aqui que são duas manifestações de linguagem distintas, são produzidos na interação entre o texto e seus interlocutores.</li> <li>- Alunos e professores aprendem e ensinam uns aos outros com textos, em um processo dialógico em que os sentidos são produzidos em interação verbal.</li> </ul>
---	--

Fonte: MENEGASSI, 2010, p. 87.

O quadro três aponta as diferenças entre essas duas práticas que, de maneira resumida, veremos a seguir:

A redação se restringe aos textos que são produzidos somente para a escola, muitos são exercícios de cópia, de modo que, a escrita do aluno não tem razão para ser lida a outro, o ato de escrever é somente para mostrar que o estudante sabe escrever se tornando assim, uma escrita artificial, o professor apenas vê o texto fazendo apontamentos de aspectos formais. Sendo assim, redação não se compara à produção, pois essa se refere ao ponto de partida e chegada do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita; o educando tem um espaço de interação entre locutor e interlocutor tendo como apoio o professor para a mediação, existe o processo dialógico entre os envolvidos no processo.

Na escola:

O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do “gosto” visão de língua do professor. Serviço *à la carte*. (BRITTO, 2011, p. 120, grifo do autor).

Nesse sentido, no processo de redação, o professor não dá condições de o aluno melhorar seu texto, conversar com ele e possivelmente realizar as adequações necessárias. Não proporcionando a dialogicidade de produtor e receptor, neste caso, o educando e o educador.

Em conformidade com a fala de Geraldi (2004), reafirmamos que escrever um texto é compreendê-lo como uma porta de entrada para a dialogicidade com outros textos e, assim, o educando torna-se partícipe dessa conversa contínua entre os textos que escreve e seus leitores. Portanto, o aluno quando incentivado à produção de texto inicia um constante diálogo com seu interlocutor e conseqüentemente com sua escrita.

É comum vermos nas escolas a preocupação em ensinar as crianças a ler e a escrever. Mas o que vem acontecendo é que, na maioria das vezes, a instituição escolar não está preocupada com a função social da escrita e sim com a alfabetização<sup>5</sup> somente.

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) apontou em 2013 o percentual de níveis de desempenho em redação. Destacamos que, 25,4% dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, naquele momento, demonstraram domínio insuficiente das competências e habilidades escritoras para o ano escolar em que se encontram. Em 2014, o nível de desempenho em redação ficou em 11,9% abaixo do básico e 15,1% no nível básico, ou seja, nesse nível os alunos apresentaram quebras de coerência demonstrando problemas de compreensão. Houve uma melhora, mas se somarmos os dois temos um total de 27% de alunos que ainda apresentam dificuldades em redigir um texto, sendo assim, ainda há muito que se fazer.

---

<sup>5</sup> Nesse sentido, define-se alfabetização – tomando-se a palavra em sentido próprio – como processo de aquisição da „tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita. (SOARES, 2003, p. 91)

O 5º ano é o final do ciclo de alfabetização e o escolhido por nós para aplicação desta pesquisa, sendo assim, percebemos que mesmo no final do Ensino Fundamental, segundo dados do SARESP, como já citados anteriormente, ainda há dificuldades na escrita. Muitas vezes o que é produzido em sala de aula permanece ali, tornando a escrita uma escrita para a escola, o que Geraldi (2013) chama de redação, pois não há interação entre aquele que escreve com o que irá ler, nem tão pouco há uma função social para o texto. Diante disso, pensamos na situação cotidiana da escola; professores pedem para seus alunos escreverem, e muitas vezes não indicam um gênero, e os educandos partem de um tema ou desenho que lhes são sugeridos. Consequentemente essa produção será artificial, apenas para cumprir uma ordem dada pelo educador; o discente não terá uma devolução de seu texto concretizando o monologismo ainda existente dentro das salas de aula.

Pesquisas de campo como as desenvolvidas por Vinhal (2013) e Araujo (2012) apontam que, no cotidiano escolar, a redação é uma constante, pois os docentes focam no ensino das estruturas linguísticas deixando para o segundo plano o desenvolvimento do dialogismo nas produções. Ao observar uma 4ª e 5ª série<sup>6</sup> nas aulas de Língua Portuguesa, Vinhal (2013) apontou que, em apenas um momento e por iniciativa dos alunos e não do professor, foi desenvolvida uma escrita com função social: um bilhete convidando os colegas para um aniversário.

Esse distanciamento entre as práticas de ensino desenvolvidas na sala de aula e os usos reais da escrita formam estudantes que apresentam grandes dificuldades em redigir um texto como os observados no SARESP.

A concepção de redação e produção textual se diferem e julgamos ser necessário o entendimento de ambos. Anteriormente confirmou-se que a redação é um procedimento de via única por meio do qual o educando devolve para a escola o discurso que lhe foi entregue sem que com isso ocorra um trabalho de dialogia sobre os escritos. Em contrapartida, a produção de textos faz um caminho inverso e mais amplo, pois pressupõe a construção de relações interlocutivas entre discente e

---

<sup>6</sup> O termo “série” é devido à coleta de dados da pesquisadora citada ter sido realizada em 2011. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente o termo ano começou a ser usado com a mudança do Ensino Fundamental para nove anos.

docente, a fim de transformar o texto escrito em um produto significativo de uma interlocução entre ambos.

Paulo Freire (1989, p. 9) já previa essa interlocução entre o que é de fora e o que é de dentro da escola em um produto significativo quando afirmava que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, haja vista que, o conhecimento de mundo dos discentes também compõem o conteúdo do que apresentaremos como produção de textos. Desse modo, o texto não é mais um produto construído para obter notas, mas uma união dos saberes dos discentes em diálogo com o que lhe foi oferecido pela escola para formar um novo conhecimento.

Esses conhecimentos prévios são advindos de interações sociais diversas em que as crianças visualizaram alguém na prática da escrita, ou seja, seus pais ou conhecidos, escrevendo cartas, bilhetes, entre outros, e são fundamentais para a formação da criança produtora de textos. Desse modo, a escola não pode desprezar o que o educando traz consigo, mas também não pode manter-se no campo de domínio do aluno. O professor é o responsável por mediar o contato entre o que o discente já tem e o novo para, assim, formar elementos que corroborem para a construção do que dizer.

Segundo definição de Vinhal (2013), produzir textos significa uma configuração da influência mútua verbal no contexto escolar que propicia um momento de dialogia referente à aprendizagem, sendo que o uso da linguagem, da palavra e os saberes da língua estabelecem a interação com o outro. Portanto, o professor muitas vezes faz com que a produção de seus alunos seja monológica não vendo o que o educando produziu como uma possibilidade para o ensino, que proporciona a interação entre locutor e interlocutor. O que reduz o percurso dialógico com uma muralha interruptora inclusive do pensar, que acaba limitado e empobrecido, isto porque a diretriz de se criar pontes abrindo horizontes ficou prejudicada pela barreira criada, do refletir e produzir qualitativamente, tanto para a oralidade, como para a palavra grafada.

De acordo com Geraldi (2013, p. 135), o ensino da escrita deve ser “[...] o ponto de partida (e de chegada) de todo processo de ensino/aprendizagem”. Todavia, não basta trabalhar-se com o texto pelo texto conforme sugere a prática da redação, é preciso atentar-se para assegurar aos estudantes condições primárias,



conjuntas, de satisfação da atividade interlocutiva, quais sejam, a) ter o que dizer; b) ter uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) ter alguém para se dizê-lo; d) a constituição do locutor como “sujeito que diz o que diz para quem diz” (GERALDI, 2013, p. 137).

Complementando essas necessidades básicas que tornam a escrita um bem social adquirido e necessário para a vida dos cidadãos, Landsmann (2003) apresenta ainda a necessidade de mobilização consciente, de estratégias para se realizar a, b, c, d, ou seja, é necessário proporcionar ao estudante o entendimento desse processo de que ele pode externar o que sabe a respeito de um assunto e, muitas vezes o que acontece é a anulação daquilo que o estudante tem a dizer, pois o que se vê são muitas redações e poucas produções de texto. É necessário criar um espaço de interação entre os sujeitos na escola, permitindo assim, a participação dos educandos como produtores de texto. Portanto, não basta criar uma situação fictícia de enunciação na escola dizendo ao aluno que ele irá produzir algo que será entregue a alguém, é preciso dar realidade a esse diálogo e empreender aos escritos uma função social, no entanto, para além disso, o discente ainda necessita escrever consciente do que está fazendo e para que está fazendo, pois somente assim poderá transportar essa prática para o seu cotidiano fora da escola.

Sem a mediação docente, a compreensão de tais condições tende a ser difícil para o aluno, prejudicando em muito as possibilidades de ele aprender a alcançar a tal mobilização consciente das estratégias discursivas, fator relevante, segundo Landsmann (2003, p. 95), para se atingir uma maior qualificação das produções textuais.

A criança, e não deixando de falar do adulto, necessita de “um conjunto de suposições baseadas em conhecimentos diversos armazenados na memória” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 77) para produzir um texto. Ainda segundo as autoras os aspectos contextuais que se resumem a conhecimento de mundo, de uso da língua e de práticas comunicativas são essenciais para a produção escrita. Portanto, a experiência da criança em um meio que lhe proporciona vivências de escrita, permite que seu desenvolvimento tenha um maior êxito.

Cabe à escola organizar situações em que o discente utilize e conheça cada uma de suas habilidades e conhecimentos para que, no momento em que necessitar

utilizar a escrita fora da escola, possa acionar esses mecanismos e utilizá-los em seu favor.

Diante disso, fica claro que para trabalhar com a produção de textos, o professor deve levar em consideração as vivências dos alunos, ou seja, “o vivido é ponto de partida para a reflexão” (GERALDI, 2013, p. 163). Dito de outro modo, o educador terá uma rica oportunidade de estabelecer várias ampliações de perspectivas das histórias vividas dos alunos, também as diversidades de histórias levarão a uma conversa entre alunos e professores que ocasionará uma dialogicidade em sala de aula entre locutores e interlocutores. A criança tendo o que dizer se inspira a escrever.

Possenti (2011) afirma que, se prestarmos mais atenção em nossas crianças teremos mais êxito no ensino. As crianças falam, aprendem umas com as outras, com isso elas têm capacidade de aprender algo mais complexo. Na verdade elas reproduzem em suas interações as vivências sociais que adquiriram, por isso, mesmo que elas não estejam em ambientes leitores, elas possuem conhecimentos e hipóteses sobre a escrita e é desse ponto que o professor deve partir para construir suas aulas de produção escrita. Para tanto, o olhar do professor e sua mediação às habilidades de seus alunos permitirão o desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem, pois não será um simples escrever, mas um diálogo com o que esse aluno tem a dizer.

## **CAPÍTULO IV**

### **4 Escrever na escola: concepções de escrita**

Este capítulo tem o intento de pontuar as concepções de escrita expostas por autores que pesquisaram a respeito do assunto, sendo eles Menegassi (2010); Curado (2011) e Koch e Elias (2014). Destacando também a importância do professor mediador desse processo de entendimento. Posto isso, analisamos o conteúdo das entrevistas para verificar qual ou quais das concepções de escrita mais se aproximam das que foram apresentadas pelas participantes.

De acordo com Menegassi (2010), quando se fala em produzir textos na escola, é possível observar que há quatro concepções de escrita: com foco na língua; como dom/inspiração; como consequência, vinculadas à ideia de redação, e como trabalho, que é propriamente a que se denomina produção textual. Para melhor entendermos traremos cada concepção.

A escrita como foco na língua, se refere às preocupações concernentes à correção das redações que são direcionadas à gramática e ortografia. Portanto, o aluno tem que seguir o que lhe é indicado referente à gramática, para que, no momento da correção, o educador possa considerar sua produção satisfatória. Nesta concepção, o professor de Língua Portuguesa tem como foco os erros, as discordâncias. Como afirma Koch e Elias (2014, p. 32), o educando “para escrever – e fazê-lo bem –, é preciso conhecer as regras gramaticais da língua e ter um bom vocabulário, e que são esses os critérios utilizados na avaliação da produção textual”. Todavia, o conhecimento da estrutura linguística é apenas uma parte da prática de escrita não podendo ser o foco do ensino da produção.

A escrita como foco na língua ainda é praticada por muitos professores. O educador centra sua correção e/ou avaliação do que foi escrito por seu aluno observando apenas a gramática. O conteúdo não importa, mas sim a quantidade de erros e acertos que o educando obteve. Se os acertos foram maiores que os erros, sua nota será alta e vice-versa; neste sentido, deixa de lado o que o educando escreveu. Em seu cotidiano na sala de aula, esse docente promove vários exercícios que focam “sinais de pontuação, grafia de palavras, concordância,

regência, colocação pronominal e muitos outros tópicos da gramática tradicional”. (MENEGASSI, 2010, p. 75) e é exatamente isso que é avaliado quando se observa o texto dos estudantes.

Na instituição escolar que preza por esta concepção de escrita, os exercícios relacionados à gramática se destacam, pois a escola quer que o aluno aprenda a “escrever bem”, ou seja, que ele esteja dentro da norma padrão de escrita.

Curado (2011) associa a linguagem como representação do pensamento a essa concepção de escrita, pois a mesma disciplina o indivíduo, ou seja, o que ele apreendeu a respeito de normas gramaticais, o que lhe foi preconizado, é o importante para que possa desenvolver seu pensamento. Segundo o autor, “[...] a expressão construir-se-ia no interior da mente, [...], secundarizando-se a língua, útil apenas por exteriorizar, traduzir o pensamento” (CURADO, 2011, p. 26). Portanto, a gramática é vista como o centro da expressão linguística e escrita; quando há domínio da mesma, a produção se estabelece.

Entendemos, então que, a escrita como foco na língua não proporciona momentos de interação do locutor com seu interlocutor, pois se limita, a “uma ação de via única, ou seja, do pensamento para o papel, gerando uma escrita de textos essencialmente monológica”. (MOTOYAMA; FEBA, 2014, p. 123). Assim, o escrever se resume em uma compostura de normas e regras gramaticais.

A escrita como dom/inspiração, segunda concepção apresentada por Menegassi (2010), parte do princípio de que o estudante consegue escrever a partir de uma figura, um tema ou título que é proposto a ele para que possa escrever a respeito do que vê ou está lendo. Sem, no entanto, haver atividades que possibilitem o conhecimento a respeito do assunto para o desenvolvimento do texto. Assim, o trabalho pedagógico desprende-se das produções sem atividade prévia, segundo Sercundes (2004), não há um processo mais abrangente de concatenação do conhecimento.

Nesse sentido, ao iniciar seu texto, o estudante parte daquilo que já está internalizado a respeito do assunto, dito de outro modo, ele pressupõe sobre o que fora divulgado por meios de comunicação, entre outros meios, sem, no entanto ter alguma discussão referente ao tema. Assim, o processo de ensino-aprendizagem fica prejudicado, pois essa concepção de escrita é colocada em prática por

professores, a fim de manter a ordem na sala de aula. Menegassi (2010, p. 76) aponta que, “de certa maneira, essa estratégia de produção ocupa o espaço de tempo do aluno e mantém a disciplina na sala de aula”, ou seja, o educador controla o educando através da escrita, impedindo de “passear” durante a aula. Entretanto, impede o processo de interação com a produção textual.

Sendo assim,

[...] o compromisso com o ato de escrever se dilui, já que o aluno é consciente de que o professor apenas irá recolher as redações e vistá-las, apresentando a marca √ diretamente no texto, que significa “visto pelo professor”, do verbo “ver”, e não “lido pelo professor”, como efetivamente deveria acontecer. (MENEGASSI, 2010, p. 77)

Analisando essa prática, percebemos que se reporta ao que Curado (2011) denomina de processo monológico, pois o aluno não tem um planejamento para sua escrita, ou seja, ele inicia seu texto sem uma estrutura, sem um leitor e até mesmo sem um gênero a ser seguido.

Em se tratando de escrita como consequência, na terceira concepção trazida por Menegassi (2010), é necessário o aluno obter estruturas linguísticas em determinada língua para escrever bem. Pensemos no exemplo que o autor nos traz quando diz que o educador, ao propor um passeio a uma base de tratamento de água, “pune” seus alunos com a produção textual. Isso porque antes da saída, o educador passa várias tarefas que terão que ser observadas para que possam produzir o texto, com isso, os educandos necessitam se munirem de:

[...] caderno ou prancheta e caneta anotando o que for possível das inúmeras informações que o técnico da empresa de tratamento de água repassa. Nesse caso, a preocupação em anotar informações para a produção do relatório a ser entregue é maior do que a de aprender sobre o tratamento de água, pois a finalidade de estar ali tem como consequência a produção do relatório a ser entregue ao professor, que normalmente apenas o vista. (MENEGASSI, 2010, p. 77).

Portanto, o que poderia ser uma situação real de interlocução, com os discentes participando de uma atividade prática para, em seguida, redigirem textos sobre o assunto como, por exemplo, uma notícia sobre a visita a estação de

tratamento ou um texto informativo sobre os procedimentos realizados com a água, torna-se mais uma rotina de registro sem um fundamento, sem estrutura, sem gênero textual definido e principalmente, para apenas um leitor: o professor que irá corrigir e dar nota.

Na realidade o aluno precisa que seu texto seja lido e tenha uma devolutiva para que possa melhorar sua escrita; ele também necessita de um “tempo de sedimentação” (MENEGASSI, 2010, p. 78), ou seja, é o momento que o aluno precisa para internalizar os conhecimentos das informações oferecidas. Assim, o educando pensa em tudo que foi visto, organiza suas ideias e as coloca no papel, tornando a palavra do outro suas palavras.

Na escrita como consequência, percebemos que mesmo o professor observando que seu aluno se mostra com deficiências na área da escrita, não tem o hábito de dar uma devolutiva para ele tornando, novamente, a escrita monológica. Portanto, o educando realiza o trabalho, mas não compreende o processo, pois ele apenas descreve e não reflete a respeito do assunto; depois de seu texto escrito ele não tem a certeza de que será lido.

Desse modo, a produção do aluno tem o fim de apenas obter uma nota; há uma “punição”, através da produção do texto, por ter saído dos muros escolares e a escrita se resume à somente um registro atestando a sua participação no passeio, mas sem compreensão. Assim, o discente não tem seu tempo de sedimentação, como exposto acima, para refletir a respeito de tudo que foi visto e ouvido e apenas reproduz levando-nos à segunda concepção de linguagem que Curado (2011) aponta, como instrumento de comunicação, ou seja, “basta a aquisição de estruturas linguísticas de uma determinada língua para que o indivíduo esteja apto a desenvolver um texto escrito” (MENEGASSI, 2010, p. 75).

A quarta concepção trazida por Menegassi (2010, p. 78), é a produção de texto como trabalho, que é vista como um processo, o qual propicia maior conhecimento, pois “o autor passa pelas etapas do processo, quais sejam: planejamento – execução do texto escrito – revisão – reescrita”.

A escrita como trabalho permite a interação de locutor e interlocutor. O autor “pensa no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário” (KOCH;ELIAS, 2014, p. 34), tendo assim uma

escrita interacional. Essa permite que o aluno desenvolva suas capacidades, pois à medida que escreve terá oportunidades de rever o que fez e (re)escrever. Por mais que seja um texto curto, ele será incentivado a produzir mais e sabendo que seu mediador lê o que escreve terá consciência de sua importância.

O produtor de um texto necessariamente precisa receber alguns dados para a realização de um texto mais completo, dentro de um contexto sociocomunicativo determinado. Para tanto, o professor, ou o material didático, lhe oferece alguns elementos específicos, os quais, reunidos, recebem a denominação „condições de produção“, que servem como orientação para o produtor no momento do planejamento, execução, revisão e reescrita do seu texto. (MENEGASSI, 2010, p. 81)

Essa condição de produção se refere às atividades prévias que permitem ao aluno organizar sua escrita e assim, iniciá-la com propriedade, ou seja, o processo da produção de texto tem como princípio a dialogicidade. Concordando com Geraldi (2013), o texto se torna o ponto de partida e de chegada para a reescrita. A mesma leva a mudanças ou ajustes no texto original permitindo a estruturação como pensar na finalidade, no interlocutor a quem escreve e no gênero textual a seguir. Como afirma Menegassi (2010),

[...] essa concepção de escrita é conhecida como “trabalho”, porque dá trabalho preparar, construir, revisar, reescrever e avaliar um texto, por isso mesmo, ela é considerada como pertencente à abordagem processual-discursiva de escrita, distinguindo-se das concepções já discutidas. (p. 79)

Assim, essa produção propicia o enriquecimento do texto, uma conversa que antes de escrever o autor deve pensar em seu interlocutor e após dizer através das linhas o que quer, tem um mediador que lerá seu texto e apontará o que é necessário. Nesse sentido, o educando observa, repensa, melhora e reescreve, visto que, “quando há leitores de fato para a escrita dos alunos, a necessidade de revisão e de cuidado com o trabalho se impõe, pois a legibilidade passa a ser um objetivo deles também e não só do professor”. (BRASIL, 2001, p. 72)

Nesse sentido, nos reportamos à concepção de linguagem trazida por Curado (2011) que se refere à interação. Essa permite as interações dos indivíduos, ou seja, há realização de atividades, atitudes que vão ao encontro do outro. Portanto, o texto

tem algo a dizer e um alguém para ser dito. Sendo assim, cada um tem seu lugar no meio social e esses possibilitam ações diversas.

Desta forma, consideraremos a escrita como trabalho para pautarmos nossas considerações a respeito de uma produção de texto que pode vir a ser ensinada com proficiência. Para o professor iniciar um diálogo em sala de aula, há a necessidade de se estabelecer com o aluno uma finalidade, ou seja, como afirma Menegassi (2010, p. 82) “sem a finalidade, corre-se o risco de que o exercício de produção textual transforme-se em uma tarefa sem sentido, penosa, o que, gradativamente, afasta o aluno da própria escrita”.

Portanto, o professor necessita observar seus alunos e perceber o que acontece dentro da sala de aula, interagir, dialogar, ouvir seus educandos, proporcionar momentos nos quais seus estudantes terão oportunidade de externar o que pensam, sentem, como vivem, sua condição social e econômica. Através dessa interação haverá “uma motivação para o trabalho a ser executado”. Assim,

[...] as crianças participam trazendo para a sala de aula o seu mundo, os seus conceitos, a sua história... instaurando um processo dialógico entre elas e com o professor. Isso permite iniciar um levantamento do universo de significações das vivências individuais e grupais [...]" (CITELLI, 2003, p. 19)

O aluno também necessita de condições para que possa iniciar sua produção, qual seja, como nos traz Menegassi (2010), finalidade, interlocutor e gênero textual definido. Vamos explicar estes elementos de maneira sucinta que podem compor a produção de texto. *Finalidade* tem como foco a interação do professor com a sala de aula expondo o assunto que será tratado na produção, ou seja, “surge a finalidade real e social para a produção de um texto” (MENEGASSI, 2010, p. 82); *interlocutor* é a pessoa a quem o produtor do texto irá se dirigir na escrita e *gênero textual*, que é definido em conformidade com a finalidade e o interlocutor da escrita.

Portanto, o estudante necessita da visão concernente a uma produção de textos, da mediação de seu professor para que possa entender como realizar a escrita. Essa pode contribuir para bons resultados. Sendo assim, para a explanação das análises deste estudo, define-se o ponto de vista dialógico, buscando verificar



qual a concepção de textos de quatro professoras de uma escola municipal de Álvares Machado, baseando-se na concepção de escrita como trabalho.

#### 4.1 As concepções de texto da realidade observada

Neste tópico apresentaremos os sujeitos da pesquisa bem como as análises das respostas concernentes ao roteiro de entrevistas, sendo assim, investigamos *qual a concepção de produção textual de quatro professoras do 5º ano do Ensino Fundamental*.

Para tanto, as categorias de análises foram estabelecidas de acordo com nossos objetivos e segundo as abordagens das questões a fim de concatenar as perguntas com os dados obtidos, pois segundo Bardin (2011), as categorias podem ser *a priori* ou *a posteriori*, ou seja, a partir da teoria ou após a coleta de dados. No nosso caso essas categorias foram definidas *a posteriori*, pois definimos após a coleta dos dados e tivemos como base as falas das entrevistadas. As categorias foram: 1) Concepção de texto: docentes; 2) Problemas na proposta da produção textual; 3) Produção textual: frequência e tipo; 4) A metodologia e os gêneros textuais em questão; 5) A correção do texto; 6) A metodologia de ensino.

##### 4.1.1 Os sujeitos da pesquisa<sup>7</sup>

O *corpus* da pesquisa foi constituído por quatro sujeitos do sexo feminino com idade entre 23 e 45 anos. Todas as docentes são formadas em Pedagogia, visto que, a professora Rosana e Jaqueline tiveram sua primeira formação no Magistério e/ou Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM<sup>8</sup>).

No que diz respeito à formação continuada, a professora Rosana realizou dois cursos de Pós-graduação (*Lato-Sensu*); um na área de Educação Infantil e outro na

<sup>7</sup> Para preservar os sujeitos envolvidos e a instituição escolar, os nomes apresentados na pesquisa são fictícios.

<sup>8</sup> CEFAM – foi um centro de formação do Magistério que surgiu para substituir os antigos magistérios e os normais.

área de Educação Inclusiva. A educadora Natália estava cursando, na época da entrevista, Pós-Graduação na área de Educação Especial.

No quadro 04 podemos verificar algumas informações referentes às professoras:

**QUADRO 04: Os sujeitos da pesquisa**

<b>DOCENTE</b>	<b>IDADE</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>TEMPO DE DOCÊNCIA</b>	<b>NÚMERO DE ALUNOS</b>
<b>ROSANA</b>	45	Magistério/Pedagogia	19 anos	27
<b>SILMARA</b>	40	Pedagogia	12 anos	24
<b>JAQUELINE</b>	28	CEFAM/Pedagogia	05 anos	26
<b>NATALIA</b>	23	Pedagogia	01 ano	26

Organização: FERREIRA (2015)

Todas as professoras entrevistadas lecionam no 5º ano do Ensino Fundamental da escola escolhida para a pesquisa e, diante do quadro 04 percebemos que o tempo de docência das entrevistadas é bem heterogêneo.

O ambiente escolar é o meio pelo qual professores podem compartilhar seus saberes, para que a educação de seus alunos seja em conjunto e não individual, ou seja, seguindo um exemplo que Nóvoa (2002) nos traz, podemos dizer que na escola os professores devem agir como médicos, dito de outro modo, por mais que os anos de profissão sejam diferentes, por mais que exista essa heterogeneidade, a formação dos educadores é constante, portanto, o agir em equipe é fundamental. Estar aberto para mudanças faz parte da educação.

#### **4.1.2 A escola da pesquisa<sup>9</sup>**

A escola EMEIF “Governador Osvaldo Ferreira”, foi fundada em 1999, está localizada no bairro Parque dos Pinheiros, área periférica<sup>10</sup> da cidade de Álvares

<sup>9</sup> Algumas informações foram retiradas do Projeto Político Pedagógico da escola que nos foi cedido pela Secretaria de Educação de Álvares Machado.

Machado, no interior do estado de São Paulo. A população do bairro é de baixa renda e carente devido às circunstâncias da região que oferecem pouca oportunidade de empregos. Algumas crianças participam de projetos sociais que igrejas e escolas oferecem no horário oposto ao da escola com o objetivo de tirar esses infantes da rua.

Na instituição há quinhentos e trinta e oito alunos, distribuídos em doze salas e atende nos períodos da manhã (7h00 às 11h50min) e tarde (13h00 às 17h50min).

As dependências da escola são bem divididas e são compostas de: sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, cozinha, banheiros dentro do prédio, sala de secretaria, despensa, almoxarifado e pátio coberto. Possui equipamentos como: TV, Videocassete, DVD, copiadora, impressora, aparelho de som, câmera fotográfica. Há acesso à internet.

A biblioteca possui diversas coletâneas de livros, variedades de filmes com histórias infantis, materiais pedagógicos como material dourado, alfabetos entre outros.

#### **4.1.3 Redação x Produção de Texto: concepções das docentes**

Julgamos ser meritória a exposição de algumas questões realizadas para as docentes que se resumem a perguntas de cunho teórico e prático como: o que a professora entendia a respeito de produção de textos; como era a metodologia aplicada em sala de aula para o ensino dessa produção; quais dificuldades encontradas no ensino da produção de textos; quais os tipos de textos mais utilizados; quais os critérios de correção, entre outras, como é possível observar no apêndice 1, página 93.

Com essa entrevista não pretendemos julgar as docentes pelo seu proceder em sala de aula, nem tão pouco questionar seus conhecimentos, mas analisar a *concepção de produção textual* dessas professoras voltando ao nosso objetivo geral.

---

<sup>10</sup> Área periférica refere-se à localização da escola há aproximadamente 06 Km distante do centro da cidade.

## 4.2 Concepção de texto das docentes – Categoria 1

As questões um, dois, três e quatro nos trouxeram um pouco do perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esses dados estão expostos no quadro 4, página 56 .

A questão cinco referente à concepção de texto consistia em compreender de que modo as educadoras concebiam a atividade de produção de textos, por isso, perguntou-se *o que é produzir texto?* Analisando o conteúdo das respostas, de maneira geral observamos que as entrevistadas sinalizaram que entendiam a produção textual como *um dom* (MENEGASSI, 2010), ou seja, não necessita ser ensinada, pois a partir dos conhecimentos que os alunos adquirem em outros momentos com a leitura de diferentes textos, e mesmo na prática de produções cotidianas – também executadas como dom – eles são capazes de construir internamente um repertório que os capacitará a escrever qualquer gênero textual. É como se ao ensinar à criança a técnica de redigir um determinado gênero textual, geralmente da tipologia narrativa, o habilitasse a escrever qualquer outro, desse modo, as docentes disseram que dão desenhos ou temas e esperam que a partir deste elemento as crianças consigam desenvolver um texto.

A professora Rosana, ao ser questionada a respeito de que vem a ser uma produção textual nos respondeu com a seguinte afirmação:

*[...] produzir um texto seria você contar, [...] oh isso aqui é só um desenho, você vai colocar o que você quiser. (Professora Rosana, trabalho de campo, 2014).*

Percebemos através da resposta da professora Rosana que produção de texto é realizar uma escrita narrativa sem, no entanto, trabalhar com os conhecimentos prévios de seus alunos e parte do princípio de que “escrever é um dom” (MENEGASSI, 2010). A afirmação de que o estudante pode colocar “*o que ele quiser*” já demonstra a ausência de um trabalho de planejamento e preparo para a escrita, ou seja, parte-se de algum elemento, neste caso o desenho, e o educando deve discorrer sobre o que lhe foi dado sem que a discente o prepare para a escrita. Outra particularidade desta entrevista é que a educadora apresenta a produção de

texto como “contar”, desse modo, dá-se a entender que só se produz texto narrativo na escola.

A segunda entrevistada, a docente Silmara, também apresentou a ideia de produção textual atrelada a uma imagem, afirmando que produzir é

*através de um tema, uma imagem, “né”, conseguir elaborar as ideias, de acordo com aquela cena ele vai por em parágrafos, vai argumentar (Professora Silmara, trabalho de campo, 2014).*

Nota-se que esta docente também ignora, ou não menciona, o trabalho de planejamento da escrita que ativariam os saberes necessários para a produção como o conhecimento interacional (KOCH; ELIAS, 2014). Essa compreensão interativa se refere a dar oportunidade para que o aluno possa rever seu texto quantas vezes julgar necessário, sempre com o intuito de ajustá-lo para o entendimento de produtor e leitor. Sendo assim, a docente possibilitaria a interação do educando com seu texto.

A professora Natália, define a produção de texto em um único termo “*imaginação*”, ou seja, qualquer indivíduo que possua o dom de imaginar é capaz de escrever um texto. Embora para se produzir um determinado texto é preciso que o educando acione processos da imaginação, a escrita necessita ainda de outros elementos para ser desenvolvida como os conhecimentos linguísticos, enciclopédico e interacionais (KOCH; ELIAS, 2014). Desse modo, toda a dialogicidade dos processos de escrita é apagada, pois para escrever o indivíduo necessita apenas ter o dom da imaginação.

Traremos de maneira resumida os conhecimentos citados no parágrafo anterior, que são ativados no momento da escrita. Os *linguísticos* dizem respeito à compreensão da gramática, ortografia e do léxico de sua língua, ou seja, na perspectiva interacional, o recurso das normas gramaticais contribuem para com aquele que escreve, pois assim esse produtor está priorizando o entendimento de seu leitor evitando problemas no plano da comunicação. Os *enciclopédicos* são conhecimentos armazenados em nossa memória, ou seja, assuntos abordados, leituras realizadas e vivências. O educador para ativar esse conhecimento em seu educando pode proporcionar uma escrita em quadrinhos com a temática “12 de

junho”, assim ele ativará seu conhecimento a respeito da data que se refere ao “dia dos namorados”. Por fim, os *conhecimentos interacionais* são aqueles nos quais o produtor de texto expõe a intencionalidade da escrita, dito de outro modo, ele pensa em seu interlocutor; se escreve uma placa de trânsito saberá que essa deve conter informações breves, pois seus leitores (os motoristas) não terão muito tempo para a realização da leitura.

A resposta da educadora Jaqueline apresenta-se, de certa forma, diferente das três companheiras ao descrever a produção de textos como

*elaborar um texto sobre um determinado tema, determinado assunto, [...] que esteja em ambiente escolar (Professora Jaqueline, trabalho de campo, 2014).*

Neste sentido, vêmo-la compactuando com a ideia defendida por Geraldi (2011) de que a criança na escola tem uma produção superficial na qual a língua fica descaracterizada, pois se escreve para a escola, para ser lido pelo professor, corrigido e receber nota. Desse modo, a visão desta docente, atrelada à concepção de língua como instrumento de comunicação, pode ser classificada como a “*escrita como consequência*” (MENEGASSI, 2010).

Ao analisarmos todas as respostas das entrevistadas sobre o que seria produzir um texto percebemos que o gênero textual é descaracterizado à medida que elas escolhem uma de suas características, o conteúdo, e desenvolvem todo o trabalho em cima disso ignorando a forma, o estilo e a função. Ao se propor uma produção de texto dessa forma, a prática docente está mais vinculada à ideia de redação, pois não possibilita ao educando o estabelecimento de um diálogo com o leitor e sequer oferece uma função para atividade de escrita.

Todavia, essas docentes, assim como já anunciava Geraldi (2011) sofrem um martírio com o uso da redação, pois seus educandos não correspondem às expectativas que elas haviam construído, voltadas a sujeitos produtores de textos. Rosana exclama que

*[...]eles [os alunos] têm muitas dificuldades de escrever (Professora Rosana, trabalho de campo, 2014).*

No entanto, em momento algum se questiona se estes problemas não advêm da ausência de práticas metodológicas que trabalhem os gêneros textuais em sua completude discutindo a organização da escrita, o planejamento do que será escrito, como e onde será publicado, dentre outras ações que caracterizariam a “*escrita como um trabalho*” (MENEGASSI, 2010) ou como “*foco na interação*” (KOCH; ELIAS, 2014).

### 4.3 Problemas na proposta de produção textual – Categoria 2

Para sabermos se as professoras encontravam problemas ao proporem a produção de textos elaboramos a questão seis: *encontra alguma dificuldade quando propõe produção de textos para seus alunos?*

A docente Rosana encontra problemas quando propõe as produções devido à grande dificuldade que seus alunos têm com a ortografia e coerência do texto.

*A dificuldade é na ortografia. Eles escrevem e não entendo porque não tem coerência... começam de um jeito e emendam tudo (Professora Rosana, trabalho de campo, 2014).*

Diante dessa resposta vimos que para ela, produzir um texto é primeiramente o aluno ter claro em sua mente as regras gramaticais e saber a estrutura que esse texto deve ter. Essa resposta nos remete à metáfora do *iceberg* que Koch (2007) cita ilustrando que um texto se constrói a partir dele mesmo, dito de outro modo, a primeira produção do aluno pode ser a ponta desse *iceberg* e toda interação, recursos de conhecimentos o levará a produzir melhor. “Uma vez construído **um** – e não **o** – sentido” (KOCH, 2007, p. 30, grifos do autor) a escrita desses educandos será vista pelos interlocutores como um texto no todo, ou seja, é a influência mútua que permitirá ao aluno uma compreensão mais eficaz relacionada ao que o seu professor está propondo com a produção e conseqüentemente o educador terá condições de mediar melhor a escrita de seu estudante.

Percebemos também que a professora Rosana insiste em afirmar que a escrita tem que apresentar boa gramática, isso de fato é importante, mas ela volta a

escrita como “*foco na língua*” (Koch;Elias, 2014). O que se nota é que, quando o aluno realiza a redação, a mesma “não é tomada como estratégia para o desenvolvimento da capacidade de produção de textos, mas como instrumento de avaliação de questões normativas e de ortografia” (FRANCHI, 2006, p. 36). O que pode ocasionar muitas vezes a anulação do professor em seu papel de mediador do saber.

Duas educadoras disseram que encontram dificuldades quando propõem a produção de textos e destacam a falta de imaginação que eles apresentam para produzir.

*[...] falta aquela questão de elaborar uma história, de inventar (Professora Jaqueline, trabalho de campo, 2014).*

*[...] os alunos têm dificuldade de levar essa imaginação (Professora Natália, trabalho de campo, 2014).*

Mais uma vez está em voga os conhecimentos dos alunos, mas será que o professor enfrenta essa “falta de imaginação”, por parte de seus estudantes, por não proporcionar momentos de interação? Essas oportunidades de interagir permitem a dialogicidade, pois tanto o que escreve como aquele a quem se escreve “**[...] são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**” (KOCH;ELIAS, 2014, p. 34, grifos do autor).

A fala da professora Jaqueline destaca sua explicação como fonte de informações quando diz:

*[...] primeiramente eu tenho que explicar bastante, se é sobre um pequeno texto que a gente dá com antecedência para eles fazerem ou se é sobre uma imagem. Porque eu acho assim, que falta bastante... assim criatividade para eles (Professora Jaqueline, trabalho de campo, 2014).*

Diante dessa resposta nos vem à questão: essa explicação do texto ou da imagem se resume à criança se ater ao que a professora disse e nada mais? Assim, tanto o texto exposto pela professora, quanto a imagem são trabalhados como pretexto e não como objeto de ensino como afirma Guimarães (2008, p. 14).



Para a autora supracitada, o objeto de ensino se refere a todo o processo da produção textual, ou seja, o texto não é trabalhado como pretexto, mas sim como um processo de ensino o qual permite ao educando ler, reler e reescrever.

A docente Silmara se refere à dificuldade em se tratando da quantidade de linhas escritas na produção do texto, à falta de organização das ideias:

*[...] o texto é de cinco linhas e ali ele não consegue a ideia... ficou muito confuso, não ficou definido o que realmente ele quis dizer (Professora Silmara, trabalho de campo, 2014).*

O problema se concentra no número de linhas a serem escritas e na estrutura do texto.

Podemos analisar que todas as professoras encontram dificuldades quando propõem a produção textual. Para as docentes Silmara e Natália a maior complexidade está associada à falta de imaginação e na preocupação na quantidade de linhas a serem escritas, pois, segundo elas, os alunos sempre perguntam quantas linhas devem ser escritas. A educadora Rosana destaca a ortografia como sendo o maior obstáculo na produção. A docente Jaqueline, destaca a criatividade como sendo o principal causador da dificuldade de produção de seus estudantes quando diz

*[...] só falta a criatividade para eles (Professora Jaqueline, trabalho de campo, 2014).*

Mediante às respostas das docentes relacionadas às dificuldades encontradas na proposta de produção textual, percebemos que não há uma conversa entre alunos e professores, pois a maioria delas relataram seus obstáculos ao proporem a produção e apenas uma docente disse dar oportunidade de seu aluno rever seu texto.

Analisando as respostas, percebemos que a metodologia empregada pelas professoras não interage com os alunos, ou seja, elas propõe a produção de textos e deixam que seus alunos criem a partir do que foi colocado para eles, um desenho, um título. Não há um exercício de diálogo para que os alunos ativem seus conhecimentos prévios relacionado à temática a ser trabalhada; há necessidade de

fazer com que a produção textual desse aluno tenha uma prática social. Pode-se inferir que as dificuldades que as docentes encontram ao propor a produção de textos esteja atrelada à visão da escrita como foco na língua, ou seja, a valorização do texto que apresenta poucos erros ortográficos, esquecendo que, para o aluno compreender o processo da escrita existe a necessidade da mediação, da qual o professor é o responsável.

Pensando no que Galan (2014) diz, entendemos que o professor muitas vezes se preocupa com a ortografia, coesão, coerência entre outros e esquece que numa produção de texto do aluno, mesmo sendo em “poucas linhas”, pode trazer em seu conteúdo reflexões que permitirão debates em sala de aula para o enriquecimento e crescimento da sala. Como a autora afirma,

Minha formação exigia que eu corrigisse o explícito no texto, sua superfície: ortografia, concordância, regência, colocação, pontuação, mau emprego das palavras. Até mesmo a coesão que eu consegui ver no texto do aluno era conhecimento recente. Pela primeira vez ouvia falar de ideologia no discurso, do poder da e na linguagem, informações implícitas no texto. Eu, realmente, teria de ler muito, de aprender. Se quisesse mudar como professora de português” (p. 92)

É importante pensarmos que muitas vezes necessitamos ter essa sensibilidade quando lemos os textos de nossos alunos. É certo que muitos professores, senão a maioria deles, realizam dupla jornada em sua docência, e muitas vezes estão sobrecarregados com tantos trabalhos, mas o ensino é necessário e o olhar clínico do professor deve ser voltado à mediação, ou seja, ver a produção do aluno como possibilidades de aprendizados.

#### **4.4 Produção textual: Frequência e tipologia – Categoria 3**

As questões sete e oito, referentes à quantidade de produções realizadas pelos alunos e que tipos de textos eram mais utilizados, consistia nas seguintes perguntas: *Com que frequência são propostas as produções de textos aos seus alunos do 5º ano?; Quais os tipos de textos mais utilizados? Narração, descrição ou dissertação? Por quê?*

As docentes Rosana, Jaqueline e Natália responderam que uma vez na semana é proposta a produção de texto e a professora Silmara disse que são realizadas duas vezes. A professora Natália afirmou que:

*[...] eles (a direção da escola) pedem para a gente estar passando pelo menos uma vez por semana, mas tem semana que não dá (Professora, Natália, trabalho de campo, 2014).*

Percebemos que nas respostas das docentes não havia uma preocupação em sistematizar uma rotina em se tratando da produção de textos. Todas apontaram dificuldades em relação à temática como: falta de criatividade, pontuação, imaginação, poucas linhas escritas; problemas que as professoras julgam ser o principal em uma produção de textos. Concordando com Sercundes (2004, p. 93) parece que redigir é somente para ser aprendido nas séries iniciais, pois o número de produções é bem reduzido quando se chega ao 5º e 6º anos.

A professora Rosana na questão referente aos tipos de textos mais utilizados, nos respondeu que:

*[...]é narração, porque eu dou um desenho para eles olharem e escreverem mesmo ou outra coisa para olharem e escrever (Professora Rosana, trabalho de campo, 2014).*

Diante da resposta da docente, sugeriram alguns questionamentos como: onde está a explicação referente ao texto a ser redigido? Qual a função que esse texto terá? Qual gênero a ser utilizado? Escrever a respeito do que e em que sentido? Percebemos que não há explicação de como o aluno tem que desenvolver seu texto, é dado um elemento e pronto, o aluno escreve a partir dele.

A segunda e terceira entrevistadas se reportam à apostila que traz o texto dissertativo.

*Dissertação por causa da apostila (Professora Silmara, trabalho de campo, 2014).*

*[...]eu acompanho a apostila e são textos dissertativos (Professora Jaqueline, trabalho de campo, 2014).*

Percebemos diante das respostas que essas educadoras não se sentiram à vontade para nos responder devido à réplica ser bem breve e não quererem mais

argumentar a respeito do assunto. O que destacaram foi o acompanhamento da apostila.

A quarta entrevistada, a professora Natália, nos respondeu:

*narração, não tem uma escolha assim do por quê, a gente tira da internet porque não vem nada assim pra gente fala(r)... tem que trazer livre, eles não passam pra gente... mas na apostila também não tem a gente tem que pesquisar e trazer (Professora Natália, trabalho de campo, 2014).*

Diante da resposta da docente percebemos uma discordância referente à resposta das colegas de trabalho Silmara e Jaqueline que afirmam usar a apostila para as produções de texto. A professora Natália afirma que a escola não passa nada a respeito, portanto, ela tem que trazer pronto da internet, mas suas colegas de trabalho dizem utilizar a apostila como suporte. Sendo assim, pensamos no por quê a educadora Natália não utiliza o material que a escola disponibiliza. Podemos inferir que essa docente pode julgar a apostila insuficiente para seu trabalho em sala de aula, achar o conteúdo insatisfatório entre outros fatores.

Observamos que a apostila que as professoras utilizam, “Sistema de Ensino Aprende Brasil (2014)”, oferece dois momentos de produção textual. Esses momentos se apresentam em três unidades que o material traz para as aulas de Língua Portuguesa. Nelas, a primeira proposta é intitulada “Produção Textual: hora de falar” e na segunda, “Produção Textual: hora de escrever”.

A primeira proposta, consiste em permitir ao aluno pesquisar o assunto abordado com outros colegas da sala e fazer uma sinopse da pesquisa oralmente. É dado dicas de como proceder, por exemplo, se na unidade temática foi trabalhado o assunto “profissões”, no momento “Produção Textual: hora de falar” é sugerido a entrevista e a apostila indica as perguntas, mas também deixa aberto para que os estudantes realizem suas próprias questões não se atendo somente às que estão no material. Também é mencionado o momento de planejamento do qual a turma irá escolher que realizará as questões, que profissões abordarão, quem irá registrar etc.

Na apostila não há indicações de como proceder após as entrevistas, se irá ser feita alguma produção referente aos dados coletados, se haverá uma discussão a respeito etc. Pensamos que essa parte fica a cargo do professor que fará a

mediação. Como tivemos acesso à apostila somente um tempo depois das nossas entrevistas com as docentes, não tivemos a oportunidade de perguntar a elas a respeito do que é feito com esses dados coletados na entrevista proposta pela apostila.

No segundo momento, “Produção textual: hora de escrever”, o estudante individualmente produz um texto referente ao que foi trabalhado naquela unidade (profissões), ou seja, para a produção textual, eles partem da temática trabalhada e a apostila sugere alguns pontos para que o estudante possa organizar seu texto. Primeiramente sugere-se a escolha de uma profissão e, após, uma pesquisa a respeito. Dando sequência, o discente escreve a respeito sabendo que seu texto será exposto em um mural; a apostila pede para que o aluno produtor do texto converse com um colega e observem o que pode ser melhorado, juntamente com a avaliação do professor e, após essa conversa e os apontamentos do docente esse educando reescreve seu texto em uma folha a qual será exposta em um mural da escola.

Percebemos que nessa unidade, o exercício da escrita como trabalho está em evidência, permitindo ao aluno conversar com seu texto, dialogar com colega de sala e observar o que o professor apontou no que diz respeito a melhoras do texto; realizando a dialogicidade entre produtor x texto x leitor, mas em nenhum momento fica claro qual gênero esse aluno irá dispor para produzir seu texto.

Portanto, o fato de a educadora Natália afirmar não ter suporte na apostila para a proposta da produção textual nos leva a entender que a docente não tem o hábito de utilizar esse material que a escola oferece para suas aulas de Língua Portuguesa, pois em sua afirmação: “*a gente sempre tira da internet*”, a professora traz o material a ser utilizado para reflexão pronto, ou seja, tem a internet como aliada, supomos que a docente pode não achar que o material seja apropriado para suas aulas ou não ser suficiente.

Analisando as respostas das professoras sobre a frequência das produções de texto e os tipos de produções mais utilizados, percebemos que há uma lacuna no que diz respeito ao entendimento dos tipos de textos mencionados, quais sejam, narrativo, descritivo, dissertativo e a despreocupação com a reflexão de seu aluno a respeito de sua produção, dito de outro modo, o educando perde a oportunidade de

refinar seu texto produzido, ou seja, ler, reler, reescrever, pois a maioria das professoras não dá uma devolutiva relacionada ao texto.

Ressaltamos novamente que o trabalho com a produção de textos é de suma importância para que o aluno possa iniciar um processo de compreensão de como desenvolver sua escrita, compreendendo os tipos de textos a serem utilizados, o gênero etc. O professor como seu principal mediador deve ter a consciência de que

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores. (GERALDI, 2004, p. 22)

Sendo assim, o aluno que tem a possibilidade de entender o processo de produção textual terá oportunidade de produzir um texto que terá o que dizer, a quem dizer sempre realizando o exercício do pensar no outro e resgatar suas vivências para a atividade escrita e conseqüentemente estará internalizando a estrutura necessária para a elaboração de sua produção.

#### **4.5 A metodologia e os gêneros textuais em questão – Categoria 4**

Na questão nove, referente à descrição de uma atividade de produção textual, na qual tivemos o fito de observarmos a metodologia utilizada, perpetrarmos a seguinte pergunta: *qual a metodologia utilizada para as propostas de produções?*

As docentes Rosana e Natália se referiram ao desenho para a produção de textos nas seguintes afirmações:

*Ah, geralmente eu coloco um desenho, alguma coisa. Geralmente é desenho, né [...] (Professora Rosana, trabalho de campo, 2014). Assim que eu entrego, a primeira coisa que eu falo pra eles é interpretar o desenho [...]. Sempre tem que ter uma imagem [...] (Professora Natália, trabalho de campo, 2014).*

Nesse sentido, inferimos que as professoras, ao aplicarem a atividade de produção escrita com o desenho, têm a expectativa de que seus educandos construam uma história a partir da figura dada.

Mas de certa forma, os alunos não tiveram uma explicação relacionada ao gênero, à função do texto a ser escrito, pois não é só ensinar a estrutura do gênero, mas focar na função e no uso social do gênero. Diante da resposta das docentes, destacamos a ideologia do dom (MENEGASSI, 2010), ou seja, não há necessidade do ensino; o educando é capaz de assimilar seus conhecimentos já internalizados por leituras realizadas anteriormente sobre qualquer assunto e escrever a respeito de qualquer gênero sem mesmo conhecê-lo.

A utilização do desenho para que o aluno inicie sua escrita permite que o discente possa usar sua imaginação e desempenhar sua escrita com mais destreza, pois além da imagem ele pode usar suas vivências para desenvolver sua produção, dito de outro modo, a docente pode permitir ao educando relacionar seus conhecimentos prévios com o que está na ilustração e não limitá-lo ao que vê no papel.

Se o mediador, nesse caso a professora, não deixar claro o gênero, fica difícil o desenvolver da escrita. Como salienta Moretto (2012), a escola dispõe de muitos gêneros, mas os educadores necessitam aprender a utilizá-los. Ainda segundo o autor, o aluno conhecendo o gênero a ser seguido, poderá utilizá-lo em várias situações de sua vida, sendo na escola ou fora dela.

As professoras Silmara e Jaqueline destacam a apostila como ponto de partida para as produções.

*Bom, quando é o tema da apostila, né, eu procuro dar a maior informação possível [...] (Professora Silmara, trabalho de campo, 2014).*

*Na produção, por exemplo, é de acordo com o conteúdo da apostila [...] (Professora Jaqueline, trabalho de campo, 2014).*

Analisando as respostas, percebemos que os alunos das professoras Rosana e Natália têm o desenho e o que as educadoras falam a respeito do mesmo para iniciarem a produção, mas sem especificar o gênero a ser trabalhado. Já as

docentes Silmara e Jaqueline, trazem o conteúdo da apostila como o ponto de partida para as produções. Como vemos na afirmação da pedagoga Jaqueline:

*[...] nós estávamos trabalhando sobre histórias em quadrinhos, a “Turma da Mônica e a Turma da Mônica Jovem”, então nós começamos a trabalhar com a questão e fazer toda a história em quadrinhos, produzimos com eles uma história em quadrinhos, então eu parti da história em quadrinhos pra dar um tema [...] (Professora Jaqueline, trabalho de campo, 2014).*

A preocupação em dar exemplos para os alunos não se restringe apenas na resposta da educadora Jaqueline, mas também na resposta da professora Silmara, quando ela afirma que:

*[...] eles vão trabalhar uma sinopse primeiro, então eu dou um exemplo do que é sinopse [...], sempre procuro dar exemplo (Professora Silmara, trabalho de campo, 2014).*

Na fala da professora Rosana, verificamos que sua preocupação maior centra-se na ortografia quando diz ao aluno que ele não coloca pontuação e não dá ênfase na história. Em outro trecho da fala também encontramos essa inquietação, como:

*Isso eu falo muito para eles, geralmente eles colocam de cabo a rabo sem uma pontuação [...] para eles prestarem mais atenção nos erros e olha que é difícil [...] (Professora Rosana, trabalho de campo, 2014).*

Entendemos que, primeiramente o estudante necessita dos elementos das condições de produção textual, quais sejam: finalidade, interlocutor, gênero textual, suporte do texto, circulação social e posição do autor<sup>11</sup> (MENEGASSI, 2010). Esses possibilitam um planejamento da escrita do aluno orientando-o em como iniciar sua produção. As docentes Rosana e Natália não enfatizaram essa preocupação com as condições necessárias para que o aluno possa desenvolver seu texto, já as professoras Jaqueline e Silmara trouxeram parte dos elementos que contribuem para a concatenação do texto do educando.

---

<sup>11</sup> As condições de produção textual estão explicitadas no Capítulo IV – Escrever na escola: concepções de escrita (p. 49).



Assim, intuímos que a lacuna relacionada aos gêneros textuais e a pouca mediação para com o aluno, influenciam em seu processo de ensino-aprendizagem.

Para abordar o assunto do gosto pela produção de texto, efetuamos a questão dez: *os alunos demonstram gostar de produzir textos?*

Nas respostas das professoras, três foram enfáticas quando disseram que a maioria não gosta; os motivos que, segundo as docentes, mais se destacam é por acharem muito difícil, ter que ler, preocupação com as pontuações, ter que dar nome à história etc.

Destacamos a resposta da docente Silmara quando diz que, sessenta por cento da sua sala gosta de produzir textos e quarenta por cento não, esses quarenta são os meninos que dizem ser coisa de menina como podemos ver na afirmação da professora

*[...] eles são mais resistentes, eles acham que a produção é coisa de menina, [...], eles acham coisinha de menina (Professora Silmara, trabalho de campo, 2014).*

As meninas, em sua maioria, gostam de escrever cartas de amor, diários etc. Os meninos, por sua vez, preferem jogar bola entre outros tipos de diversões, sendo assim, deduzimos que o desinteresse dos meninos relatado pela professora Silmara em produzirem textos ocorre devido à prática do escrever ser evidenciada nas meninas.

Diante das respostas, de forma geral, coligimos que esse repúdio em relação à produção de textos decorre devido à dificuldade que as professoras têm em se tratando da temática da produção<sup>12</sup>, pois como afirma Geraldi (2011) esse martírio não é só do aluno, mas também dos professores.

O papel do professor em mediar o conhecimento a seus alunos é de extrema importância e sua preparação faz parte de todo esse processo, pois se ele transmite o saber o ensino torna-se monológico, ou seja, de via única, o professor fala e o aluno faz.

---

<sup>12</sup> Constatamos essa afirmação no tópico 4.2 – Concepção de texto das docentes – Categoria 1 do Capítulo IV, p. 60

Para alcançar nosso objetivo relacionado aos gêneros textuais trabalhados pelas professoras, realizamos a décima primeira pergunta: *quais os gêneros mais utilizados no 5º ano?* A princípio, a resposta da primeira, terceira e quarta entrevistadas, sentimos uma insegurança, pois não se referiram a nenhum gênero específico quando relatam que:

*Um pouco de cada um, depende do que eu estou trabalhando [...] (Professora Rosana, trabalho de campo, 2014).*  
*Olha, a gente procura utilizar todos, não todos porque depende da sala [...] (Professora Jaqueline, trabalho de campo, 2014).*  
*[...] ah, várias coisas, os desenhos [...] (Professora Natália, trabalho de campo, 2014).*

Sendo assim, percebemos que há dificuldades relacionadas aos gêneros textuais, em sua compreensão e ensino, pois sabemos que há vários gêneros e esses sofrem variações (KOCH;ELIAS, 2014), sendo assim, entendemos que não há como ensinar todos os gêneros, mas os que forem escolhidos têm que ser explicados, para que o educando possa escrever reconhecendo o modelo a ser seguido.

Após alguns comentários nossos a título de exemplo, as docentes começam a se referir à alguns gêneros como carta, conto, bilhete, mas sem um aprofundamento em suas falas.

Já a professora Silmara afirmou que no quinto ano as educadoras ensinam o gênero notícia. Podemos observar em sua fala, quando diz

*Olha, no quinto ano nós trabalhamos bastante com notícias, né, é mais notícia mesmo, a gente fica trabalhando mesmo em cima disso (Professora Silmara, trabalho de campo, 2014).*

A esse respeito, entendemos que os gêneros trabalhados nas salas das outras professoras não são o mesmo da docente Silmara, havendo um desencontro nas informações por parte da docente, pois uma afirmar que, no quinto ano se trabalha somente o gênero notícia e na fala das outras três professoras não é citado o gênero. Nesse sentido, verificamos mais uma vez a dificuldade encontrada no ensino dos gêneros textuais. E, segundo a resposta da professora Silmara, podemos

pensar que o gênero notícia é trabalhado no quinto ano por ser esse cobrado na prova do SARESP.

O que podemos inferir é que, na fala das docentes de uma forma geral, elas têm que cumprir o conteúdo que a apostila traz, não havendo tempo para outras atividades que seriam propícias ao processo de ensino da produção de textos. Assim, a instituição escolar, com o intuito de cumprir todo o material que lhe é imposto para que o conteúdo seja mediado a seus alunos, acaba por tirar a oportunidade, e talvez única, que muitos alunos têm de crescimento na produção de textos, pois com a preocupação voltada ao conteúdo apostilado deixam de lado a importante valorização do próprio aluno e suas produções. Muitas vezes, se não na maioria delas, o aluno escreve, mas para quem?

#### **4.6 A correção do texto – Categoria 5**

Na questão doze referente aos procedimentos adotados pelas entrevistadas para a correção do texto dos alunos, perpetramos a pergunta: *“quando o aluno produz um texto, há uma devolutiva a ele com apontamentos em seu texto”?*

De maneira geral, as professoras sinalizaram que não fazem a devolução dos textos para que seus alunos realizem a reescrita. Não podemos julgá-las, pois uma das reclamações por não darem oportunidade de o aluno rever seu texto, segundo elas, é a quantidade demasiada de conteúdos a serem cumpridos por exigência da escola. Podemos ver essa afirmação na fala das docentes:

*[...] é muito conteúdo, muita coisa que você precisa trabalhar [...]  
(Professora Rosana, roteiro de entrevista, 2014).  
[...] você faz planejamento e não termina, você precisa ter cumprido já [...]  
(Professora Silmara, trabalho de campo, 2014).*

Na realidade estamos num dilema que envolve professores, educandos e escola. Os professores precisam cumprir o manual didático e também encontram dificuldades nesse processo de ensino devido ao grande acúmulo de trabalho. Os docentes precisam mediar o conhecimento a seus discentes, ou seja, ele tem que

ser uma ponte entre o conhecimento e o aluno, deve estar atento para, se necessário, criar novos métodos de ação para que seus educandos possam avançar em sua trajetória estudantil. Nesse sentido, podemos inferir que, os problemas enfrentados na escola contribuem para a não interação entre professores e educandos e, conseqüentemente, “os alunos não conseguem produzir bons textos porque a condução da tarefa não é propícia à sua realização”. (LEAL;MORAIS, 2006, p. 169)

Sendo assim, a maioria das docentes acabam não proporcionando ao aluno o dialogar com seu texto; não há interlocução, reflexão, interação. O discente passa a realizar a tarefa que lhe foi imposta pela escola, através da professora, fazendo com que esse produza apenas redações. Dessa forma, “anula-se, pois, o sujeito. Nasce o aluno função. Eis a redação” (GERALDI, 2011, p. 130).

A tarefa evolutiva exercida pela produção textual fica prejudicada uma vez que não há interação devida, ou seja, a dialogicidade entre as partes envolvidas neste processo de envolvimento ora aluno-texto-professor ora professor-texto-aluno se perde; tal evolução depende da devolução do professor quanto ao texto para o aluno, sinalizando seus créditos, debilidades e assimilação almejada, executada e a conquistada, conduzindo o educando a novas reflexões e proporcionando-lhe novos desafios e por conseguinte, novas realizações textuais.

Em se tratando da professora Jaqueline, verificamos que, em relação às outras docentes, ela tem uma postura diferente; sua correção é realizada com apontamentos e ela dá oportunidades para o aluno reescrever seu texto corrigindo o que foi pedido e assim, vai conversando com o aluno. Em sua fala ela destaca:

*[...] então, eu já vou mais ou menos a lápis anotando, apontando, depois eu retomo com eles, devolvo para eles e eles vão ver o que está faltando, o que estava de errado e o que tem de acrescentar [...], então, aí a gente devolve e nós fazemos novamente o texto. Uma reescrita, dessa vez eles não me entregam [...], é no caderno [...]. Eu faço a correção dos cadernos diariamente [...] eu torno a ver se está errado, aí eu chamo a criança ali na hora: „Lembra que a professora pediu para você acrescentar aqui ou corrigir aqui“ [...] (Professora Jaqueline, trabalho de campo, 2014).*

Mas no decorrer de sua fala, percebemos que essa reescrita é realizada no caderno, não que essa atitude seja errada mas, mesmo que ela entregasse todas

as versões, ainda assim, o texto não seria visto como uma prática social, ou seja, o que foi escrito não teve uma função social e a primeira versão foi guardada para ser devolvida no final do semestre com as outras atividades, ficando, então, a produção sem melhorias no material a ser entregue. Podemos perceber isso quando ela afirma que

*Só essa reescrita fica no caderno, a produção deles fica comigo, né, e o material de trabalho da sala que a gente entrega todo final de semestre, vai junto com as atividades (Professora Jaqueline, trabalho de campo, 2014).*

Percebemos que a professora Jaqueline, de certa forma, age diferente de suas colegas de trabalho. Portanto, nos perguntamos: por que as outras educadoras não conseguem realizar esse trabalho de devolver o texto?

Analisando as respostas das docentes no que diz respeito à devolutiva com apontamentos do texto produzido pelo aluno, percebemos que essa produção torna-se em redação que vai contra ao que uma produção de textos requer<sup>13</sup> e se torna uma escrita monológica, ou seja, não há interação entre locutor e interlocutor, não há função social no que se refere à atividade escrita. Assim, o trabalho torna-se cansativo, tanto para educadoras quanto para os discentes.

Na décima terceira questão, que envolveu os critérios de correção, na qual tivemos o objetivo de conhecer esses critérios perguntamos: “*quais são os seus critérios de correção*”? De maneira geral os critérios das educadoras centram-se na ortografia, por mais que expressem se preocuparem com a coesão e coerência, elas voltam a destacar a ortografia como sendo o critério principal devido aos erros que as impedem de compreenderem o que o aluno escreveu, como vemos no trecho que segue:

*[...] se tem a coerência e a coesão certas, [...]. Meu objetivo é esse depois a gente vai atrás da pontuação, [...] mas [...], fica difícil de você entender, você precisa ler e reler e ver o que ele quis dizer, [...] ficou muito legal, a história dele, mas só que assim, fica muito complicado sem a pontuação, sem um parágrafo [...]* (Professora Rosana, roteiro de entrevista, 2014).

---

<sup>13</sup> A diferença entre redação e produção de textos, foi abordada no Capítulo III, (p. 43)

*Parágrafo, os erros ortográficos [...] (Professora Natália, trabalho de campo, 2014).*

Nesse sentido, a preocupação maior está na ortografia, pois é necessário ter a pontuação correta para poder entender o que foi escrito. Não queremos dizer que os pontos gramaticais não são importantes, mas não se deve tê-los como padrão para avaliar uma produção de textos.

As docentes Silmara e Jaqueline focam seus critérios no sentido de que o aluno dá a seu texto e na sua estruturação.

*Primeiro coerência na história, começa desde do tema abordado, título, começo meio e fim. (Professora Jaqueline, roteiro de entrevista, 2014)*

*Olha, eu não fico muito assim dentro da ortografia [...], eu preocupo como ele conseguiu por em parágrafos. (Professora Silmara, roteiro de entrevista, 2014).*

Por mais que, em suas falas, as docentes relatem que se preocupam com coesão, coerência e gramática, elas não dão condições de o aluno aprimorar sua escrita, pois ao fazerem apontamentos no texto guiadas por seus critérios de correção, não permitem a reescrita ao educando, sendo, a professora, a única leitora e a produção se conclui como monológica e sem nenhuma função.

#### **4.7 Materiais para o ensino de Língua Portuguesa – Categoria 6**

Com o fito de observarmos a metodologia de ensino das professoras, realizamos as perguntas quatorze e quinze: *“quais são os materiais didáticos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa? Além do material, são levados aos alunos outros tipos de textos? Se sim, quais?”*

Todas as docentes se referiram à apostila como sendo o principal material a ser seguido para as aulas de Língua Portuguesa e como “suporte” elas citam os livros de historinhas, mas principalmente os gibis. Somente a professora Jaqueline se referiu ao material Ler e Escrever.

No Projeto Político Pedagógico da escola (2013, p. 19), encontramos a seguinte afirmativa relacionada a recursos de materiais: “O corpo docente [...] dispõem de um acervo contendo diversas coletâneas de livros didáticos e paradidáticos, pedagógicos e de literatura infantil para pesquisas, guias curriculares nacionais e propostas curriculares para os professores”. Percebemos que esse material não é utilizado pelas professoras, focando apenas na apostila. Podemos ver na fala da professora Natália:

*[...] a apostila que a gente tem mais para seguir mesmo (Professora Natália, trabalho de campo, 2014).*

As docentes Rosana e Jaqueline dispõem de livros na sala para manuseio dos alunos, sendo os gibis os mais utilizados pelos alunos, mas não se referiram à Biblioteca. A professora Natália leva seus alunos uma vez por semana, mas a professora Silmara diz que não o faz por ser um lugar de muito pó. Entretanto, se a escola dispõe de materiais que auxiliam o aprendizado, por que não utilizá-los?

Diante do exposto, verificamos que as docentes têm como material principal, a apostila e como secundários gibis, pois é por esse tipo de história que os alunos têm mais interesse e, notamos a não valorização da biblioteca. Por mais que haja o interesse em se mediar o conhecimento aos alunos, fica difícil proporcionar momentos de produção textual se não há o incentivo à leitura de outros textos.

As autoras Citelli e Bonatelli (2004) afirmam a importância de se olhar a produção de uma outra perspectiva, qual seja, a de uma sequência planejada de atividades com objetivos definidos. O professor precisa dispor aos seus alunos materiais que deem apoio para a escrita. Existe a necessidade de enriquecer o repertório do educando. Sendo assim, em conformidade com Geraldi (2004), há necessidade de deslocar-se de ações inflexíveis para programas elaborados que podem ocorrer durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Esses planejamentos demandam tempo e dedicação e não são realizados ao acaso, ao contrário, requer mais trabalho.

O aluno, com possibilidades de leituras que podem ser encontradas na biblioteca escolar, poderá ampliar seu repertório e conseqüentemente adquirir maior conhecimento e assim, ao se deparar com uma produção de textos, tem a

possibilidade de resgatar em sua memória o que já internalizou com leituras realizadas anteriormente. Concordando com Lerner (2002, p. 18), “o necessário é fazer da escola um âmbito [...] onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir”.

O professor medeia o conhecimento, ou seja, ele dá condições a seu aluno de juntos buscarem conhecimento em um exercício de construção do saber; o professor torna-se um facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Essa mediação é sinônimo de uma constante busca em instigar o educando à curiosidade, ao querer saber.

Portanto, queremos destacar a importância que a leitura tem no processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente na construção da produção de textos.

Sendo assim, percebemos que o trabalho com a produção de textos fica prejudicado, pois as docentes dispõem de materiais, mas não os utilizam para a estrutura de uma produção textual.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de várias reflexões existentes a respeito da produção textual e tendo em vista as dificuldades ainda existentes sob a temática, neste trabalho reunimos alguns autores que pesquisam e pesquisaram o assunto. Sendo assim, nosso intuito foi trazer novamente o pensar a respeito de como os docentes têm visto a escrita e se essa perspectiva é dialógica. Para tanto, dividimos esta dissertação em quatro capítulos, visto que os dois primeiros trazem o aporte teórico e o terceiro e quarto capítulos reúnem o pensar a respeito da diferença de redação e produção textual relacionando com a entrevista realizada com as docentes inquiridas.

Assim, trazemos novamente nossos objetivos que foram nosso guia para o desenvolvimento da pesquisa. Nosso **objetivo geral** consistiu em investigar *qual a concepção de produção textual dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Álvares Machado*.

Nossos **objetivos específicos** foram:

- ✓ Analisar qual a metodologia empregada aos alunos referente à produção de textos;
- ✓ Explicitar a tipologia e/ou os gêneros de texto utilizados pelos professores nas produções textuais propostas aos alunos;
- ✓ Examinar como os professores avaliam as produções textuais dos alunos e quais critérios são aí considerados;
- ✓ Examinar, a partir daí, o alcance da concepção de texto cultivada por estes professores na definição de práticas pedagógicas que lhes possibilitem levar aos alunos a compreensão do significado e da função social da língua escrita.

Expostos nossos objetivos, julgamos ser importante resgatarmos o que foi disseminado nos quatro capítulos, com o fito de mostrarmos o que foi coletado com as análises. Estabelecendo assim, a importância do diálogo.

Como foco, trouxemos no primeiro capítulo a importância da linguagem dialógica. Através dos autores Curado (2011); Freitas (1999); Rego (1995) entre outros, pudemos destacar a relevância que esse assunto tem. Sendo assim, visando

à produção de textos, que é o foco da nossa pesquisa, entendemos que a linguagem permite a comunicação, a apropriação do dizer do outro e conseqüentemente a conversa entre os falantes que oportuniza a produção de cultura. Na escola, a linguagem dialógica é pouco evidenciada, pois ainda encontramos professores que diferenciam a língua falada no cotidiano do ensino de Língua Portuguesa, ou seja, o aluno tem dificuldade em expressar o que traz consigo por, muitas vezes, se sentir constrangido de não falar “adequadamente” em sala de aula, visto que seu educador tem como parâmetro somente a língua formal.

No segundo capítulo, aprofundamos nosso aporte teórico trazendo algumas reflexões baseadas em autores como Geraldi (2013); Cavalcante (2014); Marcuschi (2008); Bakhtin (2011) entre outros, a respeito de texto, texto e escrita, tipos e gêneros textuais e problemas do escrever na escola. Realizando assim, um estudo de caráter dialógico. Portanto, entendemos que o escrever não se resume a algumas palavras soltas em uma folha de papel, mas o entendimento de todo o processo que deve ser *um trabalho* (MARCUSCHI, 2008), ou seja, escrever é (re)escrever e escrever novamente.

No terceiro capítulo trouxemos a diferença existente entre redação e produção de textos nos baseando nos autores Menegassi (2010); Geraldi (2004); Koch e Elias (2014). A redação difere da produção textual por ser uma escrita que não tem uma função social. Redações são textos produzidos para a escola. O professor é somente o revisor dos textos. Já a produção de textos se torna o ponto de partida e de chegada para a escrita. O aluno pode se expressar e partir de uma visão de mundo que tenha; a dialogia entre aluno, texto e professor fica em evidência, pois há uma *escrita como trabalho* (MENEGASSI, 2010) sendo realizada. Essa escrita permite ao aluno realizar adequações em seu texto, ou seja, o professor lê a produção do educando e faz apontamentos permitindo a ele rever o que pode ser melhorado e, assim efetuam uma conversa na qual o professor aprende e ensina com seus discentes, estabelecendo uma produção de sentidos entre os falantes. Salientamos nesse capítulo que a escola muitas vezes deixa a desejar pelo fato de não proporcionar esses momentos de produção textual que o aluno necessita ter em seu processo de ensino. Ou seja, o aluno escreve, mas seu texto receberá somente um visto ou uma nota. O único leitor é seu professor. Sendo

assim, destacamos a produção textual como sendo a principal em todo o processo de escrita, pois permite a interação entre locutor e interlocutor num processo dialógico.

No quarto capítulo nos detivemos nas análises dos dados coletados, com o desígnio de analisarmos as respostas dos sujeitos envolvidos em nossa pesquisa. Para tanto, estabelecemos categorias que foram organizadas de acordo com a análise de conteúdo para melhor entendermos os objetivos elencados além do nosso objetivo principal que se resume a entendermos a concepção de textos das docentes. As categorias foram: 1) Concepção de texto das docentes; 2) Problemas na proposta da produção textual; 3) Produção textual: frequência e tipologia; 4) A metodologia e os gêneros textuais em questão; 5) A correção do texto; 6) Materiais para o ensino de Língua Portuguesa.

Na primeira categoria, concluímos que as docentes veem a produção textual como um dom, ou seja, o educando não necessita de um direcionamento para sua escrita, ele pode escrever sobre qualquer assunto e qualquer gênero a partir de um elemento que, neste caso, foi o desenho. Mas vale ressaltar que não só a escrita como dom ficou em evidência, mas também a escrita como consequência e, essa é uma produção realizada pelo aluno que será feita para a escola e lida somente pelo professor com um único fim que é a nota dada por esse educador. No entanto, entendemos que essas educadoras se frustram, pois suas expectativas não são atingidas, pois sofrem um martírio com o uso da redação, (Geraldi, 2011). Outra evidência, nessa categoria, é que as docentes não julgam ser necessário o diálogo em sala de aula, se o faz, ignoram sua importância.

Na categoria relacionada aos problemas na proposta da produção textual e diante das respostas que obtivemos das docentes entrevistadas, intuímos que as dificuldades encontradas pelas educadoras centram-se na dificuldade que os alunos têm na ortografia e na falta de imaginação que apresentam quando têm que elaborar um texto e, todas as professoras afirmaram ter problemas nas propostas da produção de textos. Diante das respostas, percebemos que o texto do aluno se volta na escrita como “*foco na língua*” (KOCH;ELIAS, 2014), ou seja, o aluno precisa ter claro os conhecimentos gramaticais para escrever bem; a despeito desse assunto não discordamos de sua importância, mas o mesmo não deve ser a centralidade de

um texto produzido, pois a interação, o que o aluno já traz consigo a respeito do assunto a ser produzido, o diálogo entre os falantes permitem a elaboração de uma produção textual que tem uma função social.

Na categoria três, referente à produção textual: frequência e tipologia, verificamos que as docentes têm certa dificuldade em relacionar os tipos e gêneros textuais. A quantidade de produções realizadas por semana, ficou entre uma e duas vezes. Não estamos julgando se o número de produções realizadas é que será o fator diferencial na vida estudantil, mas queremos sim, contribuir para o entendimento por parte das professoras que, a produção textual tem uma estrutura e os alunos precisam conhecer esse processo para que possam desempenhar seus papéis como produtores de textos. A falta de entendimento a respeito dos tipos e dos gêneros dificulta o ensino e conseqüentemente o entendimento por parte do estudante de como escrever; o professor tem papel fundamental nesse processo de ensino-aprendizagem referente aos tipos e gêneros textuais, pois é ele que levará seu aluno à compreensão do mesmo.

No que diz respeito às questões dez, onze e doze que abordamos na categoria quatro, apreendemos que as professoras deixam a desejar quando propõe a produção de textos a seus alunos, pois quando realizam o pedido para efetuarem a escrita, elas não sinalizam que gênero que será abordado; entregam um desenho ao educando e pedem para que eles iniciem sua produção a partir desse elemento. Ressaltamos que as docentes necessitam da compreensão de como utilizar os gêneros e ter claro em sua mente qual gênero será utilizado para que possam mediar seus educandos, assim, eles saberão utilizá-los dentro e fora da escola. Segundo as educadoras, a falta de participação nas produções é pelo fato de os alunos não gostarem de escrever, contribuindo assim, para o mau andamento das aulas de produção escrita. Segundo elas, os discentes, principalmente os meninos não gostam de produzir textos, mas diante disso o que se tem feito? É necessário buscar novos procedimentos. E entender o que eles querem dizer, quando afirmam que é algo feminino.

Na categoria cinco, abordamos as questões treze e quatorze. Diante do que pudemos analisar concluímos que, as docentes realizam um ensino monológico, visto que não permitem ao educando momentos de revisão de seu texto, o mesmo é

entregue ao professor que, por sua vez lê, dá um visto ou uma nota e coloca dentro de uma pasta para ser entregue ao final do semestre. Nessa perspectiva, discordamos do ensino monológico por esse não permitir ao aluno momentos de interação com seu próprio texto, com seu professor e com a sociedade. O processo dialógico consiste em o educador dar oportunidade de o educando conversar com seu próprio texto, proporcionando o exercício de ler, reler e reescrever.

Na sexta categoria, de maneira geral verificamos que o material principal utilizado na sala de aula é a apostila, como secundários os livros de histórias com preferência aos gibis. Por mais que a escola tenha uma biblioteca, as professoras raramente levam seus alunos para este local. Não podemos deixar de falar de uma professora que deixa de ir à biblioteca e conseqüentemente não leva seus educandos por motivos fúteis. Infelizmente o acesso aos livros e na variedade deles prejudica os alunos que, por sua vez ficam limitados aos livros que são levados pelas professoras em sala de aula. Não que esses sejam ruins, mas que poderiam estar dispendo de uma gama de exemplos de textos para que os discentes pudessem envolver-se com eles e assim em uma produção se apropriar de outros textos para a construção de sua escrita.

É importante ressaltar que, o ensino da produção escrita apresenta lacunas. Sendo assim, concluímos que a concepção de textos das professoras envolvidas na pesquisa se limita a um ensino monológico, pois ainda não é dada oportunidade de o educando colocar em prática o exercício de uma produção textual como trabalho que permite a interação entre locutor e interlocutor. Com isso, nossa pretensão com esta pesquisa não foi de minimizar o trabalho que vem sendo realizado pelas docentes, mas, conscientizar de que ainda há muito por fazer, pois diante de tantas pesquisas relacionadas ao assunto, nos deparamos com o mesmo ensino que não permite a dialogicidade, qual seja, o monológico.

Portanto, o que propomos neste estudo é a compreensão da importância em se estabelecer um ensino dialógico, no que diz respeito à produção de textos, pois assim, teremos alunos que se interessarão mais pela escrita, pois serão capazes de compreender o processo, sendo eles valorizados em suas ideias e conhecimentos adquiridos nas vivências cotidianas. Não deixando de salientar a extrema

importância que o professor tem nesse processo por ser ele o mediador para que a dialogicidade esteja presente em sala de aula.

A temática em voga, qual seja a produção textual, nos trouxe novas inquietações que nos aguçaram ainda mais nessa temática e, diante das análises realizadas nesta pesquisa o que nos incomoda é o fato de que muitas pesquisas já foram realizadas a respeito da produção textual, mas ainda existem problemas relacionados à temática, então nos vêm os questionamentos: Por que mesmo com tantas pesquisas realizadas sobre o assunto ainda encontramos escolas que não conseguem mediar o processo da produção textual? O que tem sido feito? O que não tem sido feito?

Sendo assim, para um possível doutorado, preconizamos um estudo alusivo a como os docentes realizam o ensino da mesma, seguido de como seus discentes entendem a produção de textos, fazendo um comparativo com a prática absorvida na universidade e sua aplicabilidade em sala de aula. Pois, entendemos que há lacunas que perpassam na formação dos profissionais, desde a Educação Básica até a Superior, portanto, ousamos dizer que um ensino com a proposta de uma sequência didática de trabalho com a produção de textos para analisar o texto dos alunos, com o fito de encontrar soluções para suas dificuldades, seria mais interessante.

Assim, a intenção é pesquisar os estudantes do último ano de graduação do curso de pedagogia; um estudo comparativo a fim de se verificar se o ensino do professor universitário é absorvido pelo aluno graduando e evidenciado em sala de aula na mediação para seus educandos. Para tanto, faríamos um estudo de caso em uma cidade do estado de São Paulo, na qual, poderíamos pensar nas cidades de Presidente Prudente/SP e Marília/SP, pois ambas as cidades possuem ensino público universitário.

Os estudos referentes à produção de textos não são novos, como já foi constatado nesta pesquisa e confirmados por resultados de pesquisas como as de PARISOTTO (2006); ARAUJO (2012); VINHAL (2013) etc. Portanto, a escola necessita de mecanismos que a possibilite interagir com seus professores e alunos, visto que, tanto a instituição escolar quanto educadores e educandos necessitam de um espaço que permita o dizer do outro, construindo assim, um papel de formador

de produtores de textos que permearão os conhecimentos adquiridos em todo o processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo: UFRJ, p. 53-61, maio 1991.

ARAÚJO, Mayara dos Santos. **A produção de texto e a prática docente em questão**: uma sala de aula da 4ª série. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente. [s. n.], 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os Gêneros do discurso. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 261 – 306.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**/Secretaria da Educação Fundamental. 3ª ed. Brasília: A Secretaria, 2001, 144 p.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 117 – 126.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. 1 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

CITELLI, Beatriz. **Produção e leitura de textos no ensino fundamental**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CITELLI, Beatriz Helena Marão. BONATELLI, Ivanhoé Robson Marques. A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. In: CITELLI, Beatriz; GERALDI, João Wanderley. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Org: CHIAPPINI, Lígia. São Paulo: Cortez, 2004. v. 1. 6ª ed. p. 119 - 173.

COSTA VAL, Maria da Graça. Texto, textualidade e textualização. **Pedagogia Cidadã**. Cadernos de Formação Língua Portuguesa, UNESP – São Paulo, 2004, v. 1, p. 113-128.



CURADO, Odilon Helou Fleury. Linguagem e dialogismo. In: JUNIOR, Juvenal Zanchetta (Org.). **Caderno de formação: formação de professores-didática de conteúdos**. v. 03. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 26 – 33.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro. 6. ed. Editora Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Tereza de Assunção. **Vygotsky & Bakhtin Psicologia da Educação: um intertexto**. Juiz de Fora. Editora Ática, 1999.

GALAN, Maria Raquel Aparecida Coelho. Memória, relatos de uma professora de português. In: SILVA, Lilian Lopes Martin; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **O texto na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2014.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 5ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

\_\_\_\_\_. Da redação à produção de textos. In: CHIAPINI, Ligia (Org.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 17 – 24

\_\_\_\_\_. Unidades básicas do ensino de português. **O texto na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CASTILHOS, Daiana Campani-; DREY, Rafaela Fetzner. **Gêneros de texto no dia-a-dia do ensino fundamental**. Campinas: Mercado das Letras, 2008, p. 09 – 15.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade e. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. **Aprendizagem da Linguagem Escrita**. São Paulo: Ática, 2003.

LEAL, Telma; MORAIS, Artur Gomes. **A argumentação em textos escritos: a criança e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEAL, Telma F.; MELO, Kátia L. R. Produção de textos: introdução ao tema. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. [et. al.] Telma Ferraz Leal, Ana Carolina Perrusi Brandão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.

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

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

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2002.

MENEGASSI, Renilson José. O processo de produção textual. In: SANTOS, Annie Rose; GRECO, Eliana Alves; GUIMARÃES, Tânia Alves (Org.). **A produção textual e o ensino**. Maringá: Eduem, 2010.

MORETTO, Marco Antônio Palermo. A produção do texto por meio de uma abordagem sociointeracionista. In: SIMKA, Sérgio; JÚLIO, Marcos (org.). **A prática de produção de textos em sala de aula**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

MOTOYAMA, J.F.M.; FEBA, B.L.T. Uma leitura da Avaliação da Aprendizagem em Processo de Produção Textual da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: Composição e Funcionalidade. In: FEBA, B.L.T.; BARBOSA, G.A.S.; HENRIQUE, M.A.B. (org.). **Abordagens da Leitura e da Escrita nas aulas de língua**. Assis: Storbem Gráfica e Editora, 2014.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PARISOTTO, Ana Luzia Videira. “Produção textual e formação docente: uma relação possível”. **Nuances**: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XII, v. 13, n. 14, p. 115-127, jan./dez. 2006.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: CERU e FFLCH/USP, 1983.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 33 – 38.

QUEIROZ, Maria Izaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: CERU e FFLCH/USP, 1983

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: CITELLI, Beatriz; GERALDI, João Wanderley. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Org: CHIAPPINI, Lígia. São Paulo: Cortez, 2004. v. 1. 6ª ed. p. 75 – 97.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: **Letramento no Brasil**. RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). São Paulo: Global, 2003. Pt. 2, p. 89 – 115.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 5 ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

VINHAL, Tatiane Portela. **A produção textual na escola e a prática docente na sala de aula: dos materiais aos documentos oficiais – o caso de uma 4ª e 5ª série de Presidente Prudente**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente. [s. n.], 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes: 1991.

\_\_\_\_\_, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Fonte Digital, 2001.

WALTIACH, Patrícia. **Sistema de Ensino Aprende Brasil**. Ensino Fundamental: 5º ano. Curitiba: Positivo, 2013.

### Sites consultados

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998, 106 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em 22 agosto. 2014.

Resultados do SARESP. Disponível em:

<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/resultados-do--2013saresp/>> Acesso em 11 de novembro de 2015.

Resultados do SARESP. Disponível em:

<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/resultados-do--2014saresp/>> Acesso em 24 de março de 2015.

## **APÊNDICES**

**Apêndice I: Questões da entrevistas**

1. Iniciais do nome.

---

2. Idade: Sexo:

---

3. Formação profissional e ano de conclusão:

---

4. Qual o tempo de experiência docente?

---

5. Para você, o que é produzir textos?

---

6. Encontra alguma dificuldade quando propõe produção de texto para seus alunos?

---

7. Com que frequência são propostas as produções de textos aos seus alunos do 5º ano?

---

8. Quais os tipos de textos mais utilizados? Narração, descrição ou dissertação? Por quê?

---

9. Descreva uma atividade de produção de texto. Qual a metodologia utilizada para as propostas das produções?

---

10. Os alunos demonstram gostar de produzir textos?

---

11. Quais os gêneros mais utilizados no 5º ano?

---

12. Quando o aluno produz um texto há uma devolutiva a ele com apontamentos em seu texto?

---

13. Quais são os seus critérios de correção?

---

14. Quais são os materiais didáticos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa?

---

16. Além do material, são levados aos alunos outros tipos de textos? Se sim, quais?

