

700840

Biblioteca - Unemat - PLA



00014001

**BIBLIOTECA
UNEMAT**
Campus Universitário de Pontes e Lacerda-MT

RG N.º 14001

Data 19 / 08 / 2009

☐ Compra ☒ Doação ☐ Permuta



**ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO E CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

ANDERSON DE FRANÇA ROSA

PRÁTICAS DE SALA DE AULA: DA REDAÇÃO À PRODUÇÃO DE TEXTO

**PONTES E LACERDA – MT
2008/1**

81/42
R788p
25.02



**ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO E CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

ANDERSON DE FRANÇA ROSA

PRÁTICAS DE SALA DE AULA: DA REDAÇÃO À PRODUÇÃO DE TEXTOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciatura Plena em Letras no Campus Universitário de Pontes e Lacerda. Orientadora: Prof^ª. Esp. Elizangela Patrícia Moreira da Costa.

**PONTES E LACERDA – MT
2008/1**



**ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO E CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi apresentado e defendido perante a seguinte banca examinadora:

PROF^a. ESP. ELIZANGELA PATRÍCIA MOREIRA DA COSTA.
Orientadora

ANA MARIA MACHADO
Membro da banca

JOSÉ LEONILDO LIMA
Membro da banca

**PONTES E LACERDA – MT
2008/1**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, companheiros e amigos de todos os momentos da minha vida, José Rosa da Conceição e Maria de França Rosa, que não mediram esforços e carinho apoiando-me a todo tempo. Foi o seu incentivo, o principal sustentáculo que fez com que eu persistisse na busca do meu ideal e não me desviasse do caminho. Aos professores que eu tive o privilégio de conhecer e conviver durante o curso. E também as amizades que construí no período da minha vida na academia.

Em especial a mim, que por mais que tenha sido difícil o caminhar até aqui, não desisti de buscar os meus objetivos, e sei que alcancei um daqueles sonhos, que são muitos em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela oportunidade de iniciar o curso e pela perseverança que me concedeu, para superar minhas dificuldades, dar continuidade, e poder conciliar com as demais funções as quais Ele me encarregou durante os meus estudos.

Também à minha família pelo apoio e compreensão, pois sem esse apoio não seria possível que este momento acontecesse.

Em especial à minha orientadora Prof^ª. Esp. Elizangela Patrícia Moreira da Costa, cujos conselhos e orientações foram primordiais para que esse trabalho se realizasse.

RESUMO

Nosso trabalho de pesquisa se realizou com a observação da prática de produção de textos de dois professores, um do ensino fundamental e outro do ensino médio. Com o objetivo de analisar se as práticas eleitas pelos sujeitos da pesquisa favorecem para a formação de produtores de textos proficientes.

Nosso trabalho se fundamentou em alguns teóricos que conceberam pesquisas e estudos sobre a prática de professores em sala de aula, entre eles. João Wanderley Geraldi, Roxane Rojo, Maria da Graça Costa Val,

Essa pesquisa foi realizada em dois momentos; no capítulo primeiro realizamos uma retomada acerca da produção de textos, observando a utilização das tipologias e os gêneros textuais dentro das produções de textos. Posteriormente, no segundo capítulo observamos a prática pedagógica de dois professores-sujeitos eleitos com objetivo de verificar como eles concretizam o trabalho com a produção de texto na sala de aula, e se isso possibilita efetivamente a formação de sujeitos produtores de textos proficientes.

Palavras-chave: texto, produção de textos, ensino/aprendizagem.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO I	
1. Retomado acerca da produção de texto	12
1.1 A tipologia textual e o gênero Textual	18
1.2. Os PCN' s e a introdução do trabalho com o gênero	21
CAPITULO II	
2. A produção de texto na sala de aula	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	37

INTRODUÇÃO

Nossa proposta de pesquisa nasceu dos resultados apontados pelos últimos Exames Nacionais de Ensino Médio (ENEM/2007) e pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/2005) que apontaram para o fato de que os alunos saem das escolas com dificuldades em expressar suas idéias através da produção de textos, por exemplo, sem ampliar sua competência discursiva.

O ENEM que avalia o desempenho dos alunos na redação, numa escala que vai de 0 a 100, aponta para uma diferença inexpressiva na melhoria da produção de texto de 2002 (54,31) para 2007 (55,99). O SAEB de 2005 também apontou uma diferença mínima entre a média de proficiência em Língua Portuguesa em 2003 (232,0) para 2005 (231,9), ou seja, um avanço também inexpressivo.

Esses resultados parecem demonstrar que as escolas não têm alcançado seus objetivos em desenvolver habilidades de escrita e análise reflexiva sobre a língua, necessárias para que os alunos possam expressar-se, por meio da escrita, nas diversas situações de comunicação social.

Na experiência, enquanto aluno do ensino fundamental e médio da Rede Pública de ensino brasileiro, e enquanto acadêmico-estagiário no curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, vivenciei práticas de produção de textos pouco eficazes, que em nada contribuem à formação de produtores de textos proficientes. Isto porque

O próprio exercício de produção escrita na escola é, em si, problemática. [...] é precária a manipulação da escrita: os alunos não dominam grande parte dos recursos lingüísticos que se encontram a sua disposição. Além disso, há outras questões, mais diretamente ligadas ao contexto escolar, a existência de um sujeito e à situação de comunicação que interferem de maneira negativa no trabalho da produção escrita: o aluno, sujeito que escreve, pouco se compromete com o seu texto e quase nunca tem um interlocutor verdadeiro. (BASTOS, 1998, p. 8 e 9).

Nas aulas ministradas por mim, enquanto estagiário, notei a insatisfação dos alunos ao se depararem com a prática de produção de textos orais e escritos. Os alunos não se interessavam em apresentar suas idéias, enquanto interlocutores e locutores, somente produziram o necessário para serem avaliados.

Assim, na maioria das vezes que me deparei com tal prática, a vi como um mero treinamento de escrita. Isso ratifica o que Rodrigues (2003, p.207) diz:

Uma das carências apontadas no ensino tradicional da produção escrita foi a desconsideração dos seus aspectos sociodiscursivos. A prática da redação escolar se transformou em um meio para a verificação, avaliação da aprendizagem de aspectos gramaticais, ou para a avaliação da escrita em si (saber escrever sem erros ortográficos), desconsiderando-se as funções sociais da escrita, as condições de produção, os seus processos de produção.

Isso nos levou a refletir sobre as concepções de língua e linguagem que norteiam as práticas dos professores de Língua Portuguesa e a questionar se as práticas desenvolvidas nas salas de aula do ensino fundamental e médio oferecem efetivamente condições para a formação de produtores de textos mais eficientes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,s) de Língua Portuguesa, enquanto documento de orientação, demonstram sua preocupação com essa qualidade na formação dos alunos, e destacam a necessidade das escolas em formarem leitores e escritores críticos, e não meros produtores de textos para correção. Para tanto, desde sua criação, propõem os gêneros discursivos como objeto de ensino de produção de texto, com vistas ao desenvolvimento da competência lingüística do aluno. Nesse sentido,

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência lingüística e estilística. [...] sobre o desenvolvimento da competência discursiva, deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem. (PCN's, 1997, p. 77).

No entanto, apesar de os PCN's de Língua Portuguesa apresentarem como objetivo de ensino o desenvolvimento da competência discursiva do aluno a proposta de trabalhar os

gêneros discursivos, algumas questões ainda nos inquietam, tais como: por que os resultados existentes nas salas de aula e nos exames nacionais apresentam resultados insatisfatórios? Quais as práticas de produção de texto que têm se efetivado no contexto da sala de aula? Os gêneros discursivos são eleitos como objetivo de ensino de leitura e produção de textos?

Na tentativa de investigar as práticas de produção de textos efetivadas no contexto escolar, com o intuito de contribuir com a reflexão acerca da questão, é que se justificou a relevância desta proposta, e que se inseriu nosso interesse de pesquisa.

Este trabalho teve como objetivo investigar as práticas vigentes de produção de textos, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em uma escola da cidade de Pontes e Lacerda - MT, no que se refere à formação de produtores de textos mais proficientes, tendo como base as orientações preconizadas pelos PCN's e os estudos recentes sobre as questões da linguagem.

De acordo com a visão bakhtiniana, as pesquisas na área da educação acerca da sala de aula, que envolvem o processo ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno, propiciam novas percepções do fenômeno educacional, por isso tendem a enveredar pela metodologia qualitativa e interpretativa, pois implica conceber a sala de aula. Conforme a visão de Souza (1995,p.25) que diz:

como uma comunidade ideologicamente constituída por discursos conflitante cruzados por vieses hegemônicos incontáveis. Qualquer perspectiva de pesquisa que não seja interpretativa ou qualitativa – por sua valorização da subjetividade social do pesquisador e dos pesquisadores, e por seu repúdio da postulação de uma objetividade e neutralidade – acabará não fazendo juz à visão bakhtiniana.

Nessa perspectiva, optamos nesta pesquisa pela abordagem qualitativa, constituindo-se de dois momentos: a observação da sala de aula e análise dos dados coletados.

O primeiro momento constitui-se da observação da prática pedagógica dos professores, sujeitos da pesquisa, com o objetivo de verificar como o professor concretiza essa aula, e se isso possibilitou efetivamente a formação de um sujeito-aluno produtor de textos proficientes.

E no segundo momento quando fizemos uma análise dos dados coletados tentamos descrever e compreender os processos e fenômenos observados em sala, a partir das aulas de produção de texto observadas.

1. RETOMADA ACERCA DA PRODUÇÃO DE TEXTO

Antes de iniciar uma análise sobre a prática de produção de texto, é necessário entender, ainda que superficialmente, a concepção de texto. Para isso, vamos nos sustentar em teóricos como Geraldi, Costa Val, Bastos, entre outros, que conceberam pesquisas sobre essa prática na sala de aula.

A palavra texto vem do latim *textum*, que significa tecido. Segundo Geraldi (1997) é uma unidade básica que ocorre todo o processo de ensino e aprendizagem da língua. Ele diz que é

[...] a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. [...] Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudo – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, que enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 1997, p. 135).

Em um sentido amplo, a produção de texto pode se apresentar de diferentes formas, como imagens e diálogos. Tal como o texto escrito, todas essas formas de linguagem transmitem uma idéia e permitem uma leitura por parte do seu interlocutor. Mas como a proposta desse trabalho na produção de texto é a escrita, deixamos de lado, as outras formas de textualidade e nos aprofundamos mais na prática escrita.

Um dos principais mecanismos para a execução da prática da produção de texto escrito é a redação, o processo de redigir um texto. Essa atividade está presente na cultura civilizada desde a invenção escrita, e, atualmente, é considerada um campo profissional, para a produção de diversos textos em diversas áreas, como literatura, documentos, relatórios, publicidade etc.

Na escola, essa prática é utilizada com o objetivo de proporcionar ao aluno a possibilidade de lidar com a escrita e ser capaz de produzir seus textos, além de possibilitar a avaliação da habilidade verbal escrita dos estudantes.

É claro que se o autor pensar em redação, ou seja, no ato de redigir, como objetivo principal em uma produção de texto, terá textos produzidos somente para avaliações de técnicas de escrita.

De acordo com Costa Val (1994, p.5), um texto passa a ser compreendido como texto, quando é avaliado sobre três aspectos: *o pragmático, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa; o semântico – Conceitual, de que depende sua coerência; e o formal, que diz respeito à sua coesão*. Esses três aspectos são responsáveis pelo que a autora intitula de textualização de uma redação, ou seja, quando uma produção de texto deixa de ser apenas uma sequência de frases, para se tornar um texto.

Geraldi (1997), com outras palavras, afirma que para a produção de um texto, é necessária a presença dos três fatores: pragmático, semântico e gramatical. É o que afirma o autor ao dizer que

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem Wittgensteiniana, seja um jogador no jogo).
- e) Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1997, p.137).

Assim, segundo as perspectivas de Costa Val (1994) e Geraldi (1997), a produção de texto não está vinculada diretamente ao ato de redigir (redação), seu objetivo é bem maior do que um simples exercício de sala de aula. Diante disso, antes de qualquer coisa, para existir a possibilidade de uma produção de texto, é necessário que seu produtor detenha conhecimentos do assunto sobre o que pretende escrever e o conhecimento prévio de seu alvo, o interlocutor. É o que afirma Costa (1994, p.6):

Um discurso é aceito como coerente quando apresenta uma configuração conceitual compatível com o conhecimento de mundo do receptor. Essa questão é fundamental. O texto não significa exclusivamente por si mesmo. Seu sentido é construído não só pelo produtor como também pelo receptor, que precisa deter os conhecimentos à sua interpretação. O produtor do discurso não ignora essa participação do interlocutor e conta com ela. (...).

E esse processo de interlocução entre produtor e receptor somente se torna possível através do conhecimento sociocomunicativo, tanto do locutor, como do interlocutor, pois é necessário que ambos detenham bagagem de conhecimento, para informar e receber informações, podendo analisar e emitir seus pareceres sobre o assunto em questão. E esse processo somente ocorre através da leitura. O texto, assim, passa a ser produto da língua a ser analisado, que possibilita um processo de ensino/aprendizagem ao seu próprio criador, oferecendo a possibilidade da reflexão sobre a utilização das palavras e os sentidos empregados no texto.

Para a regulamentação da prática de produção de texto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Língua Portuguesa que orientam tal prática através dos gêneros de discurso, apresentam como propostas quatro atividades que possibilitem ao aluno identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de um texto (transcrição, reprodução, decalque e autoria). De acordo com os PCN's,

As categorias propostas para ensinar a produzir textos permitem que, de diferentes maneiras, os alunos possam construir os padrões da escrita, apropriando-se das estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos autores que transcrevem, reproduzem, imitam. É por meio da escrita do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras dos outros. (PCN's, 1997, p. 77).

Nota-se que os PCN's buscam orientar, através dessas atividades de produção de textos, a tarefa mais complexa de criar no aluno a autoria própria e, nesse caso, segundo essa visão é necessário articular ambos os planos: o conteúdo - o que dizer (pragmático) - e o da expressão - como dizer (coesão e coerência). *Nas atividades de produção que envolvem autoria e criação, a tarefa do sujeito se torna-se mais complexa, porque precisa articular*

ambos os planos: o conteúdo – o que dizer – e o da expressão – como dizer. (PCN's, 1988, p. 76).

Dentro dessa perspectiva, pode-se dizer que ambos os planos são os responsáveis pela produção de texto dentro da sala de aula, e isso nos leva a pensar se os responsáveis pela apresentação dessas duas linhas de produção, os professores, têm noção da importância desse trabalho na vida estudantil de cada aluno, uma vez que, um bom trabalho, na área de produção de textos, pode proporcionar a criação de bons textos e a expressão de toda a capacidade do aluno. Mas, de acordo com Geraldi (1997), o que se nota nas escolas do sistema educacional brasileiro é uma interpretação errada nessas linhas de produção, isto porque a escola influencia o campo pragmático do aluno, determinando indiretamente o que ele deve dizer em seus textos.

Os professores com seus vícios escolares passam a trabalhar os mesmos temas: com gravuras, clichês e metáforas, oferecendo as mesmas orientações internalizadas há anos, não levando em consideração a visão do aluno, e sim, determinando indiretamente como descrever tal assunto. É o que o próprio Geraldi (2001, p. 64 e 65) quem afirma:

O exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos têm se repetido de ano para ano [...] “O dia das mães”; em junho, “São João”; em setembro, “Minha Pátria”; e assim por diante.... Tais temas, além de insípidos, são repetidos todos os anos, [...] Para o professor, por um lado, vem a decepção de ver textos mal redigidos.

No momento em que o professor influencia essa prática tira a possibilidade do aluno desenvolver o interesse na produção de seu texto. Esse trabalho passa a ser visto pelo aluno como mais um mero exercício de sala de aula e leva-o, por sua vez, a escrever para um único receptor, o professor.

Rojó (2000), em seu trabalho com os gêneros discursivos, identificou vícios escolares no trabalho dos próprios professores que participaram de suas pesquisas. Para ela,

[...] Quando o aluno não é conduzido à situação de produção típico do gênero em estudo e quando o professor mantém a idéia da “redação” como diretriz para a produção escrita, com certeza o resultado obtido será apenas uma “redação”, com as características escolares já escritas. (ROJO, 2000, p. 123).

Assim, o professor passa a ser um ponto de referência, visto pelo aluno como receptor e não interlocutor. Dentro dessa visão, o processo da construção do texto não ocorre como processo de linguagem (dentro de algum gênero discursivo), com ambos sendo vistos como interlocutores. Isso porque o aluno não desenvolve o que “ele quer dizer”, pela visão que esses procedimentos internalizados criam do professor no aluno em sua formação enquanto escritor. Para o aluno é como se o professor não quisesse ouvir o que ele tem a dizer, mas sim dizer o que o professor quer ouvir.

Diante disso, se considerarmos que a produção de texto é o local [...] *que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade*. (GERALDI, 1997, p. 135), ou seja, que se constrói materialmente através de palavras que portam significados à linguagem do aluno, e que esse processo só faz sentido na interação, isto é, em um jogo de discurso entre locutor e interlocutor, nas quais se levam em consideração um diálogo entre os textos presentes no conhecimento pragmático dos alunos, pode-se dizer que a escola não cumpre seu papel de forma eficaz.

Bastos (2001), por sua vez, afirma que a produção de textos na escola é problemática, porque é muito insuficiente o trabalho de prática de produção de texto. Segundo ela,

[...] os alunos não dominam grande parte dos recursos lingüísticos que se encontram à sua disposição. Além disso, há outras questões mais diretamente ligadas ao contexto escolar, à situação de comunicação, que interferem de maneira negativa no trabalho da produção escrita: o aluno, sujeito que escreve pouco se compromete com seu texto e quase nunca tem um interlocutor verdadeiro. (BASTOS, 1998, p.8).

Já Freitas (2000), em sua pesquisa de práticas de leitura e escrita de crianças e adolescentes, informa que nas produções analisadas, notou que as produções de textos feitas fora das escolas são mais produtivas do que as que existem dentro das salas de aula. Ela diz,

Alguns achados da pesquisa aqui relatados mostram como fora da escola os alunos entregam-se a uma leitura significativa e a uma escrita real dirigida a interlocutores de fato. (FREITAS, 2000, p. 65).

Segundo Freitas (2000), isso é possível pelo fato de os produtores dos trabalhos pesquisados depararem-se com interlocutores reais para produzirem seus textos, ocorrendo maior interesse em produzi-los. Ao contrário do que, segundo a autora, ocorreu nas salas de aulas pesquisadas, isto porque os alunos na prática de produção de texto não possuíam interlocutores reais. Diante disso, para ela esta produção real somente se tornará possível quando os produtores passarem a conviver com situações de comunicação reais.

Sobre a interferência negativa que a escola está exercendo sobre os produtores de textos com seus vícios escolares, de acordo com Geraldi (1997), os professores não devem influenciar os fatores pragmáticos dos produtores, assim possibilitam a eles, enquanto produtores, produzirem textos a partir de seu contexto social; sua vivência enquanto sujeito presente em sua produção, dando a possibilidade do aluno possuir argumentos e justificativas para dizer através da produção escrita o que ele pensa. Neste caso, o professor deve utilizar a experiência de vida do aluno como ponto de partida e exercer um papel imparcial de orientação nas produções de textos.

Já nos fatores semântico e gramatical, Geraldi (1997, p.164) afirma que

Talvez seja neste tópico que mais se dará a contribuição do professor que, não sendo destinatário final da obra conjunta que se produz, faz-se *interlocutor* que, questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como “co-autor” que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu.

Os PCN's contextualizam a importância dessas mudanças de ensino nas escolas, tendo como objetivo a formação de leitores e escritores proficientes e críticos. Para tanto orientam que essas práticas ultrapassem os limites das práticas escolares e passem a conhecer a diversidade textual vivenciada pelo aluno.

1.1 a tipologia textual e o gênero textual

Para que ocorra esse processo de formação de leitores e escritores mais proficientes e críticos, os PCN's orientam as escolas a programarem em suas grades curriculares um [...] *projeto educacional comprometido com a democratização social e cultural* (PCN's, 1997, p. 19), com objetivo de dotar o aluno de conhecimentos lingüísticos necessários para o exercício da cidadania. Sendo assim,

[...] considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe a escola promover sua ampliação de forma que, [...] cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (PCN's, 1998, p. 19).

Para tanto, como já foi dito anteriormente, os PCN's orientam o trabalho com gêneros textuais para alcançar esse objetivo. Dentro dessa perspectiva é necessário compreendermos uma concepção básica sobre gêneros. Segundo Coroa (2005, p.96), [...] *os gêneros textuais são as diferentes maneiras de organizar linguisticamente as informações num texto, para que ele seja adequado à situação sociocomunicativa em que é construído*. Entretanto, a autora afirma a importância de se atentar para como as palavras e estruturas sintáticas se organizam dentro dos textos que realizam esses gêneros textuais. Isso porque esse procedimento intitulado como tipologia textual é mais conhecido no contexto escolar que os gêneros textuais. De acordo com Sales (2005), esse procedimento tem uma relação muito estreita com os gêneros textuais, mas é de suma importância que se perceba as diferentes funções existentes entre ambos.

A autora destaca os tipos textuais mais freqüentes trabalhados nas escolas: a descrição, a narração, a dissertação, a argumentação e a exposição. Dentro dessa concepção de que as tipologias textuais possuem uma relação estreita com os gêneros textuais, Coroa (2005)

chama os tipos de texto por seqüências tipológicas. Isso, porque, segundo ela, dentro de um texto pode existir mais de um tipo textual. Na sua opinião,

Também os tipos nunca aparecem puros em um texto. Há trechos de um tipo ou de outro na maioria dos textos que trabalhamos com nossos alunos. Mas como estratégia didático-pedagógica, costumamos chamar de descrição o texto que tem predominância desse tipo (COROA, 2005, p. 97).

A autora atenta para fato de que as seqüências tipológicas se intercalam dentro de uma produção oral/escrita, possibilitando a incorporação do texto a um determinado gênero textual. É o que ela aponta em um exemplo de análise de um texto de Monteiro Lobato e Murilo Rubião, ao afirmar que [...] *Nesse caso, podemos dizer que o gênero conto se realiza por meio de seqüências tipológicas descritivas e narrativas, com predominância destas – ao menos nos trechos aqui reproduzidos.* (Coroa, 2005, p.103).

Desse modo, se o professor trabalhar a tipologia textual, a partir de uma visão centrada somente no objetivo de classificar textos, como pertencente a um determinado tipo, criando assim, através disso, concepções fixas para que o aluno produza seus textos (como descritivo, narrativo, dissertativo, argumentativo e a expositivo) sem levar em consideração o gênero pertencente, realiza um procedimento equivocado. Isso porque quando o professor trabalha o texto sem observar em qual situação sociocomunicativa ele se constrói, deixa de levar em conta as características próprias de cada texto, ou seja, as formas de produção, as formas de circulação e as formas de recepção, responsável pela produção de tal texto.

A partir dessa concepção, o conhecimento que adquirimos sobre a língua é processado a partir do contato com o diálogo existente no mundo da linguagem. Diante disso, ainda que exista um sentido de acabamento visível em um texto, ele sempre será inconcluso, isso porque é necessário levar em conta as questões sociais, culturais e discursivas existentes no conhecimento pragmático de cada autor e interlocutor.

Assim, se os professores passam a fazer uma distinção radical entre tipologia textual e gêneros textuais, excluindo em práticas de sala de aula o conhecimento sobre os

gêneros, prendendo-se somente aos tipos de textos, deixam de lado as questões sociodiscursivos presentes na sociedade, vinculando a prática de produção de texto somente a uma prática escolar. E isso vai contra as orientações preconizadas pelos PCN's, porque um mesmo texto, em alguns casos, pode ter funções diferentes, apesar de conter a mesma tipologia, ou seqüências tipológicas. É o que afirma Brait (2000) ao enfatizar um exemplo de uma fotografia de uma placa de trânsito, que fixada em um determinado ponto, rodovia ou estrada, deve ser vista como um texto característico de um gênero "o código de trânsito". Mas essa foto colocada num livro de poesia passa a pertencer a outro gênero, neste caso o "poético", exigindo uma leitura diferente, por um público diferente apesar de pertencer à mesma composição tipológica. Neste sentido afirma que

A placa de trânsito deve ser vista como um texto característico de um gênero "o código de trânsito" [...] às normas de utilização de determinados espaços urbanos por pedestres e motoristas. [...] a mesma placa, o mesmo texto, matreiramente fotografado por um poeta e colocado em um livro de poemas, modifica-se inteiramente. Mudam as formas de produção, as formas de circulação e as formas de recepção. O mesmo texto passa a pertencer a um outro gênero [...]. (BRAIT. 2000 – 23).

Assim, é necessário compreender que apesar de haver uma ligação direta entre tipologia textual e gêneros textuais, existe uma distinção que deve ser observada pelos professores de produção de textos. Os gêneros textuais [...] *são as diferentes maneiras de organizar linguisticamente as informações num texto, para que ele seja adequado à situação sociocomunicativa em que é construído.* (COROA, 2005, P.96). Já os tipos textuais são definidos

[...] pela forma que as informações são organizadas nos textos; pela predominância das categorias gramaticais que levam o leitor/ouvintes a compreender o texto. Estas estruturas linguísticas servem de "pistas" para a construção da significação textual: uma seqüência descritiva pode ser comparada a um retrato, ou uma pintura; uma seqüência narrativa pode ser comparada a um filme. (COROA, 2005, p.107).

1.2 Os PCN' s e a introdução do trabalho com o gênero

Segundo Brandão (2001), a preocupação com os gêneros existe desde Platão e Aristóteles que buscavam a distinção entre a literatura clássica da época. De acordo com a autora

a noção de gênero vem sendo – desde Platão e Aristóteles – uma preocupação insistente. [...] A distinção entre lírico, épico e dramático, vistos desde Platão como as três formas fundamentais ou mesmo “naturais” da literatura, é uma classificação que perdura até hoje (BRANDÃO, 2001,p. 18).

Conforme já dissemos, o conceito de Gênero Textual é apresentado por Coroa (2005, p. 96) como [...] *as diferentes maneiras de organizar linguisticamente as informações num texto, para que ele seja adequado à situação sociocomunicativa em que é construído.* Diante disso, é importante compreendermos o termo competência sociocomunicativa.

De acordo com a autora, a competência sociocomunicativa é a forma que cada pessoa vê o mundo a partir do conhecimento que possui sobre determinadas situações. Esse conhecimento é adquirido ao longo do tempo em contato com os acontecimentos sociais e culturais que percorrem a vida de todo indivíduo e são eles responsáveis pelo campo pragmático dos produtores de textos. Segundo ela,

[...] de maneira abrangente, podemos identificar como competência sociocomunicativa essa capacidade para perceber as diferenças na organização dos textos. Cada um de nós desenvolve diferentes formas de “ver” o mundo, inclusive o mundo das palavras, por diferentes “óculos” que nos são colocados pela cultura em que estamos inseridos e pelas nossas experiências pessoais (COROA, 2005, p. 21).

Os PCN' s, a partir da concepção de um comprometimento com o exercício da cidadania, comprometem-se em orientar as escolas a desenvolverem a competência discursiva, ou seja, os modos variados de trabalhar a língua, através da competência sociocomunicativa do aluno. Para isso, orientam que os professores

[...] procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando – se sua especificidade e a inevitável

transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (PCN's, 1998, p. 22).

Entretanto, Coroa (2005) adverte que a competência sociocomunicativa não deve ser vista somente como uma qualidade adquirida intuitivamente junto com as palavras e estruturas da língua ao longo do tempo. É necessário que a escola se coloque como mediadora, para possibilitar maior conhecimento sociocomunicativo dentro e fora de seu ambiente.

Dentro da necessidade de trabalhar em conjunto a competência discursiva e sociocomunicativa, os PCN's orientam a introdução do trabalho com os gêneros na sala de aula. Isso porque todo texto, seja oral, seja escrito, pertence a um determinado gênero. Conforme o documento,

Os textos organizam – se sempre dentro de restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. [...] não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas (PCN's, 1998, p. 23).

Para tanto, devido ao grande número de gêneros textuais existentes, os PCN's orientam os professores a trabalharem os gêneros textuais que caracterizam os usos públicos da linguagem, isto é, os gêneros discursivos. O objetivo é fornecer condições para que os alunos possam saber lidar com os diversos textos que circulam na sociedade. Isto porque,

Os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopéia, *cartoon*), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada. (PCN's, 1998, p. 24).

De acordo com Nunes (2000), a visão dos PCN's, ao introduzir o gênero discursivo, é subsidiar a prática da leitura e escrita, com objetivo de melhorar a qualidade de ensino. Nesse sentido, o trabalho com os gêneros textuais, favorece uma melhoria na qualidade dos textos, pelo fato de proporcionarem aos alunos se colocarem como produtores de linguagens, ou seja,

eles passam a produzir textos com objetivo de transmitir suas idéias e conceitos e não somente para uma verificação gramatical ortográfica, o que leva simultaneamente ocorrer um processo de escrita, leitura e reflexão do que eles produzem. E isso proporciona novas formas de ensino-aprendizagem. Conforme o autor,

[...] se tomamos como princípio que a língua se dá nos gêneros, nas interações discursivas que ocorrem entre os interlocutores nas situações de produção de linguagem, podemos propor novos modos de ensino – aprendizagem de língua, em que o aluno possa ser colocado “*em situação de produção de linguagem*” [...] com isso, trabalhar simultaneamente escrita, leitura e reflexão metalingüística, conduzidas pelo gênero em questão. (NUNES, 2000, p.103).

Ao pensar nesse processo de produção de texto, os PCN’ s levam em consideração a visão bakhtiniana, em que o processo de construção de um texto ocorre dentro de um jogo de discurso que se interagem entre locutor e interlocutor. Neste jogo, as palavras e as idéias não são empregadas aleatoriamente, mas decorrentes das condições em que o discurso acontece. Segundo o documento,

[...] Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes - , mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Quer dizer; quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto,... (PCN’ s. 1998. 21).

Assim, o autor ao produzir um texto seja oral ou escrito, leva em consideração inúmeros fatores para dizer o que pensa. E esses fatores são responsáveis pelas produções desses textos, uma vez que o produtor predestinará o que irá dizer, levando em consideração o conhecimento prévio do interlocutor. Isso ratifica o que Costa Val (1994, p. 6) diz:

Um discurso é aceito como coerente quando apresenta uma configuração conceitual compatível com o conhecimento de mundo do receptor. Essa questão é fundamental. O texto não significa exclusivamente por si mesmo. Seu sentido é construído não só pelo produtor como também pelo receptor, que precisa deter os conhecimentos à sua interpretação. O produtor do discurso não ignora essa participação do interlocutor e conta com ela. (...).

Diante disso, no momento em que os professores trabalham a produção de texto a partir dos gêneros discursivos, coloca o aluno/produtor dentro do contexto que fundamenta a

produção de seu texto, isto é, ele passa a compreender qual o fundamento daquela produção, “o que”, e “para quem” ele está produzindo.

Essa concepção de ensino-aprendizagem, segundo os PCN's, ocorre através de uma prática pedagógica, que resulta da relação entre aluno, conhecimento e professor. De acordo com o documento;

O primeiro elemento dessa tríade – o aluno – é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. Segundo elemento – o objeto de conhecimento – são os conhecimentos discursivo-textuais e lingüísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. (PCN's, 1998, p. 22).

Diante disso, nota-se a importância do professor se colocar como mediador entre o conhecimento prévio do aluno e o conhecimento a ser apresentado para o mesmo, posicionando-se como informante e interlocutor privilegiado do aluno, planejando atividades que venham proporcionar uma maior aprendizagem a ele.

2. A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA SALA DE AULA

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola estadual do município de Pontes e Lacerda – MT, que atende aproximadamente 1.200 alunos e teve como objetivo investigar as práticas de produção de textos nas salas de aula desta escola. Sendo assim, apresentamos aos professores nossa necessidade de assistirmos às aulas de produção de textos ministradas por eles, a fim de desenvolvermos o trabalho de conclusão do curso de Letras da UNEMAT, sem detalhar o objetivo específico, para que não fossem influenciados a modificar seus planejamentos.

Dessa maneira, nossa intenção era assistir às aulas, tal qual ela se efetiva rotineiramente. Sabemos que só o fato de estarmos observando a aula, afetaria o desenvolvimento da atividade, mas procuramos minimizar ao máximo essa barreira circunstancial.

A etapa de observação em sala foi realizada em cinco encontros de uma hora e trinta minutos, com cerca de intervalo de dois dias. Dela participaram dois professores de Língua portuguesa, eleitos como sujeito da pesquisa, sendo um do ensino fundamental e outro do ensino médio. É importante frisar que a escola disponibilizou todas as salas de aula para o desenvolvimento da pesquisa, porém optamos por uma 8ª série do ensino fundamental, ora designada sala A, e uma do 2º ano do ensino médio, ora designada sala B. A escolha das salas a serem observadas foi motivada pelo fato de que estas apresentavam proposta de trabalho com a produção de texto para aquele período. Dessa maneira, poderíamos realizar nosso trabalho de campo e impactar o menos possível na rotina da escola.

.Sabemos que fatores de outras naturezas podem influenciar a qualidade do ensino brasileiro, como: baixa remuneração do corpo docente, falta de espaço adequado ou de recursos didático-pedagógicos, salas superlotadas etc. *Sem ignorar esse quadro desalentador da educação pública, mas fazendo dele o cenário do palco no qual a prática pedagógica se*

desenrola (AZEVEDO e TARDELLI, 2004, p.26), este trabalho teve como foco verificar como os professores-sujeitos conduzem as aulas de produção de textos. Vale ainda ressaltar que a nossa expectativa era perceber a sala de aula como um espaço de interação entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Inicialmente observamos a aula de produção de textos desenvolvida na sala A. Nesta ocasião, o docente trabalhou com o texto descritivo, escrevendo na lousa o conceito dessa tipologia textual e com exemplos de frases descritivas. Em seguida, o professor providenciou junto à biblioteca da escola livros com textos não-verbais, distribuiu aos alunos da sala, solicitando que os mesmos produzissem seus textos a partir da observação das figuras. Vale ressaltar que o professor esclareceu as dúvidas dos alunos, individualmente.

Essa atividade somente se encerrou no encontro seguinte, quando o professor solicitou aos alunos que haviam concluído o texto que se dirigissem à sua mesa para a correção dos textos. Nessa atividade pudemos observar que a correção centrou-se nos erros ou inadequações gramaticais.

Pudemos perceber claramente que o docente conduziu a sua aula com o objetivo de oferecer aos alunos o conceito da tipologia de texto descritivo. Segundo Sales (2005, p. 96) *Os tipos textuais são mais conhecidos que os gêneros na tradição escolar, especialmente em aulas de redação, quando trabalhamos com a descrição, a narração e a dissertação.*

Sobre essa questão, podemos concluir que apesar da boa intenção do docente, a tipologia textual descritiva foi trabalhada pelo professor sem que houvesse algum esclarecimento para os alunos acerca da função desta tipologia na construção dos textos. Assim, transpareceu-nos a idéia, mesmo que o professor não tenha feito essa afirmação, que os textos que foram produzidos pelos alunos estavam classificados como textos descritivos. Em nenhum momento durante a suas produções o professor apresentou qual a função social

tinha aquele texto descritivo, isto é, em qual gênero discursivo aquelas descrições foram produzidas, e qual função elas estabeleceriam em um jogo de discurso entre locutor e interlocutor, se era uma carta, um artigo de jornal, um anúncio publicitário etc. Aparentemente o professor não demonstrou nenhuma preocupação em esclarecer a ligação das tipologias e dos gêneros textuais.

De acordo com Coroa (2005), as tipologias e gêneros textuais possuem uma relação estreita, isso porque os tipos textuais se relacionam para organizarem as idéias e levarem até o interlocutor pistas para que ele possa entender o texto produzido. É o que afirma a autora:

Definem-se tipos textuais pela forma em que as informações são organizadas nos textos; pela predominância das categorias gramaticais que levam o leitor ouvinte a compreender o texto. Estas estruturas lingüísticas servem de “pistas” para a construção da significação textual: uma seqüência descritiva pode ser comparada a um retrato, ou uma pintura; uma seqüência narrativa pode ser comparada a um filme. (COROA, 2005, p. 107).

Assim, notamos a ausência de clareza com o trabalho da tipologia textual efetivada na sala A, pois o professor a trabalhou sem abordar em qual gênero discursivo se dava tal produção.

Diante disso, notamos que, mesmo que não tenha sido a intenção do professor, ele levou os alunos a pensarem que tais atividades de produção de textos estavam ligadas diretamente ao fato de que esses trabalhos lhes proporcionariam alguns pontos na nota. O professor, na proposição da atividade, não trabalhou com a noção de gênero discursivo, ou seja, na visão enunciativa sócio-histórica. Para Bakhtin (2000), qualquer coisa se situa num determinado momento histórico permeado pelo discurso. O professor não mencionou a função social do texto que produziriam, nem levou em consideração os conhecimentos prévios dos alunos sobre o texto apresentado na linguagem não-verbal, além de não levar em consideração os motivos reais daquelas produções, se não os de lhes proporcionarem nota.

De acordo com Geraldi (1997), quando o professor trabalhou a produção de texto a partir de figuras, sem proporcionar um exercício de reflexão que levassem os alunos a produzirem seus textos a partir do conhecimento social que possuíam das figuras propostas, passou a influenciar os requisitos básicos para a produção dos textos, tais como:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem Wittgensteiniana, seja um jogador no jogo).
- e) Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p.137).

O professor em nenhum momento levou em consideração os requisitos básicos de produção apontados acima por Geraldi (1997). Isso porque ele não privilegiou as condições de produção: o que se tem a dizer; para quem dizer (interlocutor eleito) e como dizer (as estratégias). Os alunos tinham a tarefa de escrever um texto que seria apresentado ao professor com a finalidade de obter nota, ou seja, o interlocutor eleito foi o professor. Não percebemos aqui um espaço de interlocução e de aprendizagem porque o que se considerou nesta atividade foi o produto (o texto para ser corrigido) e não o processo. Sobre o fato de não se levar em conta o conhecimento prévio do aluno e desses mesmos alunos não terem um interlocutor real para seus textos, Geraldi (1997, p. 138) diz que

Antes de mais nada, como condição desencadeadora da produção, pede-se aos alunos que escrevam um texto a partir de uma gravura. E aqui se preenchem duas condições apontadas: o que se tem a dizer é uma história suscitada pela gravura, ou seja, não se trata de contar algo vivenciado e que, por extraordinário na cotidianidade, merece, no julgamento do locutor, ser contada para outrem.

De repente os alunos gostariam ou teriam mais assunto para falarem, se tais atividades retratassem a realidade social deles, por exemplo, com textos que descrevessem a sala de aula, o ambiente da escola, do trabalho, de casa, ou até mesmo do tema proposto, desde que tais temas pertencessem ao contexto social do aluno, isto é, fizesse parte de algo que o aluno tivesse vivenciado.

Diante disso, os alunos se limitaram a transcrever o que viam na foto. Dessa maneira, preocuparam-se com o produto, ou seja, com o resultado da produção que lhes ofereciam notas, isso descaracterizou o processo da produção de texto, o que fez tal atividade se tornar um mero exercício de sala de aula.

De acordo com os PCN's (1997, p.22),

Pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, como prática pedagógica, resultantes da articulação de três variáveis:

- o aluno:
- os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem:
- a mediação do professor.

Esse processo de ensino/aprendizagem não ocorreu nesta ocasião. O professor da sala A não levou em questão o conhecimento da primeira variável, o aluno, não sendo possível o processo de ensino/aprendizagem.

Assim, o momento da escrita foi concebido pelo professor como um mero treinamento mecânico (idéia de redação) e não uma produção de texto, porque de acordo com Geraldi (2004, p. 22).

Substituir "redação" por produção de textos implica admitir este conjunto de correlações, que constitui as condições de produção de cada texto, cuja materialização não se dá sem "instrumentos de produção", no caso os recursos expressivos mobilizados em sua construção.

Esse processo de correlação de discursos, ou seja, o relacionamento de textos que remetem a textos antigos, que por sua vez está fundamentado em nossos paradigmas, responsáveis pela formação de textos futuros, não existiu.

O professor da sala A também desenvolveu práticas interessantes, como a atitude de corrigir os textos individualmente, uma atitude coerente que merece destaque. Entretanto, observamos que a correção concentrava-se em erros ortográficos e na verificação de uma leitura pré-estabelecida por ela como "a correta", sem permitir a possibilidade de outras leituras, isto é, para o professor o importante era que descrevesse o que estava nas fotos por ser tratar de textos descritivos, não o que os alunos tenham para dizer, o que nos leva à

confirmação de que tais produções possuíam caráter de redação, com objetivos de correções gramaticais e ortográficas.

Assim, não podemos considerar as práticas de produção de textos do professor da sala A como erradas, mas sim, como inadequadas, isso porque o que ocorreu em sala de aula foi uma atividade de transcrição, sendo que o que dizer e o como dizer já estão determinados pelo texto original.

Na sala de aula B, nos deparamos com uma situação diferente. O professor, no primeiro encontro, iniciou sua aula propondo aos alunos uma produção de textos que relatasse as dificuldades encontradas pelos professores para aplicarem seus planejamentos educacionais nas salas de aula. É importante ressaltar que, antes de iniciar a produção escrita o professor distribuiu entre os alunos um texto extraído da revista *Veja*, com o tema “A culpa é do professor” e orientou que eles lessem, para, posteriormente, iniciarem uma discussão sobre o tema, o que ocorreu até o término da aula.

No encontro seguinte, a proposta da aula anterior prosseguiu. Neste caso, o professor iniciou a aula lendo, em voz alta, o texto “A dinâmica tem que ser envolvente”. Em seguida, dividiu a sala em dois grupos para iniciarem uma discussão sobre o assunto. O método aplicado pelo professor para o debate entre os alunos foi o seguinte: um dos grupos debateu a favor e o outro contra a idéia do texto lido por eles.

Os grupos responsáveis pela discussão iniciaram o debate ao longo da aula, tendo o professor observado e contribuído com a discussão ao introduzir no debate questões que para alguns professores dificultam o trabalho na sala de aula, como o uso do celular na sala de aula, o uso do boné dentro da sala de aula etc. Aparentemente, o professor, com essa metodologia, buscou enriquecer a discussão sempre com o intuito de ouvir as opiniões dos alunos.

Posteriormente, o professor orientou que os alunos produzissem textos que concentrariam as suas opiniões a respeito do tema proposto. Esse processo de produção se deu

até o término da aula, quando o professor recolheu as atividades, para verificar as produções. No encontro seguinte, o professor retomou a produção dos alunos e nesta ocasião entregou os textos para eles, com o objetivo de que lessem os trabalhos dos colegas e em seguida escolhessem os melhores textos da sala.

No final desse último encontro o professor mediou a escolha do melhor texto com a participação dos alunos em sala de aula. Essa atividade se desenvolveu a partir da avaliação dos alunos que leram, ouviram e elegeram um dos textos como a melhor produção. Posteriormente, o docente devolveu os textos para os alunos.

Ao observarmos a conduta do docente, pareceu-nos, por exemplo, que ele introduziu em sua prática as orientações preconizadas nos PCN's, que orientam que

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (PCN's, 1997, p. 22).

Isso porque, quando o professor conduziu os alunos à produção de seus textos, a partir da reflexão sobre o que iriam produzir com um debate aberto entre eles, conseqüentemente, em parte, não influenciou os fatores pragmáticos dos alunos. Mas sim, proporcionou-lhes a possibilidade de acionar esse conhecimento para produzirem seus textos a partir de sua vivência, seu conhecimento social a respeito do tema proposto, ocorrendo um processo de reflexão.

Entretanto, o preenchimento desses requisitos ocorreu somente em alguns pontos na atividade da sala B, isso pelo fato de apesar do professor conduzir tal prática como conduziu, não trabalhou as produções dos textos dentro de seus gêneros textuais, ou seja, não ofereceu aos alunos informações a respeito de quem e para quem os mesmos estavam expondo suas idéias e conseqüentemente não lhes apresentou seu interlocutor real.

De repente, se o professor tivesse apresentado aos alunos que tal produção fosse uma notícia de jornal sobre o tema, ou uma carta ao juiz da situação da conduta dos alunos na sala de aula, eles teriam outras formas e talvez até mais argumentos para dizer o que disseram, caso esses interlocutores existissem. Diante disso, podemos verificar que o professor influenciou a produção dos alunos, pois lhes privou de tais informações.

É importante ressaltar que na aula do professor da sala B, também ocorreram práticas interessantes, como o processo de correção que ocorreu na sala. Após a verificação ortográfica e gramatical o professor levou as produções dos alunos para um jogo de discussão, colocando os alunos para realizarem a leitura dos textos dos colegas com o objetivo de escolher o melhor. Com essa metodologia, criou condições para que os alunos expusessem suas idéias. Talvez neste momento o professor tivesse a intenção de oferecer a tais produções outro destino, sem ser o de um interlocutor inexistente.

Entretanto, apesar da atitude coerente do professor de proporcionar aos alunos um momento de troca de informações, o processo de interlocução real não ocorreu, pelo fato de que, quando o professor privou-lhes da informação de quem era os seus interlocutores reais, ou seja, para quem estavam escrevendo seus textos, não proporcionou a oportunidade deles acessarem em seus campos pragmáticos o conhecimento prévio que possuíam desses possíveis interlocutores, que de acordo com Costa Val (1994) é fundamental para a produção dos textos, pois os alunos dependiam do conhecimento prévio que possuíam de seus interlocutores para expressar sua produções. É o que a autora diz ao afirmar que

(...) O texto não significa exclusivamente por si mesmo. Seu sentido é construído não só pelo produtor como também pelo receptor, que precisa deter os conhecimentos à sua interpretação. O produtor do discurso não ignora essa participação do interlocutor e conta com ela. (...). (COSTA VAL, 1994, p. 6).

Assim, os alunos produziram opiniões em forma de textos sem saberem para quem aquelas opiniões estavam sendo produzidas. Concluímos, ao observarmos as leituras dos

textos, que eram repletas de opiniões a respeito do tema proposto, mas não havia nenhum direcionamento para quem essas opiniões estavam sendo apresentadas. E essa observação nos levou a pensar que tais produções concebidas pelos alunos, possuíam somente uma função, ser avaliada pelo professor.

Assim ao observarmos a análise das duas práticas dos professores, apesar das diferenças consideráveis, percebemos que ambas as formas de conduzir os alunos até à prática de produção de seus textos, fugiram às orientações previstas nos PCN's. O documento orienta os professores a partir da concepção bakhtiniana, em que um processo de construção de um texto ocorre dentro de um jogo de discurso que se interagem entre locutor e interlocutor, e que é a partir dessa interação que surgem os textos. Conforme afirmam os PCN's (1997, p. 21):

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que o determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, construindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura.

Neste caso, podemos afirmar que o processo de produção de textos não ocorreu nas salas de aula A e B, pelo fato de não existirem, nas duas práticas, interlocutores reais para a produção dos alunos, que possibilitassem um processo de diálogo entre produtor e interlocutor. E isso ocorreu pelo fato dessas produções não terem sido produzidas dentro dos gêneros de discursos que os representavam.

Diante disso, se considerarmos a visão de Costa Val (1994, p.5) de que um texto passa a ser compreendido como texto, quando é avaliado sobre três aspectos: *o pragmático, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa; o semântico – Conceitual, de que depende sua coerência; e o formal, que diz respeito à sua coesão*. E que as práticas eleitas pelos sujeitos da pesquisa não alcançaram os aspectos pragmáticos, isto é, não se deu a partir do conhecimento do locutor e do interlocutor em um

processo de interação, podemos considerar que tais atividades não passaram de textos escolares, diante disso podem ser considerados como redações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim a análise das práticas dos professores-sujeitos da pesquisa poderia estender-se longamente e possibilitar um entendimento cada vez maior sobre a prática pedagógica desses professores, mas essa questão ficará reservada a trabalhos futuros sobre essa temática. Dessa forma, tentamos somente identificar se as práticas do sujeito da sala A e da sala B proporcionaram condições para que os alunos produzissem textos mais proficientes.

Como já dissemos em nossa pesquisa, propusemos observar quais as práticas que os professores elegeram para efetivarem o trabalho com a produção de texto no contexto escolar, ou seja, na sala de aula, com intuito de contribuir com a reflexão acerca desta questão.

Diante disso, pudemos concluir que a pesquisa que realizamos teve um duplo resultado. Primeiramente, percebemos claramente que os professores não elegem os gêneros discursivos como objeto de ensino de produção de textos, como orienta os PCN's. E em segundo lugar, percebemos a necessidade de os professores terem conhecimento das conseqüências negativas de trabalharem essas produções de textos sem levar em consideração o lugar que ocorrerá tal produção, isso por se tornar fundamental dentro de qualquer produção de texto que o aluno se veja como protagonista que possui um público para dizer o que tem para dizer e quando esse processo não ocorre a prática se torna cansativa e nem um pouco motivadora para os alunos.

Assim, tanto no momento da fundamentação teórica do projeto de trabalho, como na ocasião da análise dos dados coletados, notamos que não há como os alunos produzirem seus textos sem saberem em quais gêneros estes textos estão sendo produzidos.

Além disso, a forma que os sujeitos da pesquisa influenciaram seus alunos em suas produções de textos nos leva a pensar em uma possível hipótese de que esses professores não têm um domínio claro sobre os gêneros textuais, e, talvez, em conseqüência disso, não

trabalharam as aulas de produção de textos fundamentadas nas orientações dos PCN's, que orientam-nos a trabalhar tais práticas a partir dos gêneros discursivos.

No caso da sala A, percebemos a insatisfação de alunos que produziram textos a partir de mecanismos (figuras) que proporcionaram a produção de redações. Já na sala B, percebemos produtores que tinham o que dizer sobre um assunto, mas não sabiam para quem dizer o que tinham para dizer, pelo fato de não terem sido apresentados para seus interlocutores.

Diante disso, percebemos a necessidade de se fazer um amplo investimento na formação de professores, tanto os que ainda cursam os cursos de graduação, que serão futuros professores, bem como os professores que estão em pleno exercício, para que eles possam lidar com essas questões que influenciam muitos alunos a não gostarem de produzir textos.

Finalmente, avaliamos que esse trabalho foi de fundamental importância, pois proporcionou momentos de reflexão, tanto para as questões que colocamos em discussão, como para possíveis idéias de solucionar esses problemas apontados a partir de uma visão voltada para a importância de se trabalhar os gêneros textuais para subsidiar a prática de produção de textos. E principalmente, de refletirmos que, apesar de mais de dez anos após o advento dos PCN's e das discussões teóricas acerca das práticas de produções de textos efetivadas em sala de aula, percebemos que ainda, salvo algumas tentativas infrutíferas, prevalece a idéia da redação, considerando o produto, a redação; e não o processo da construção do texto, o que em si caracteriza a idéia de produção de textos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- BRASIL.** Secretaria de Educação. Programa gestão da aprendizagem escolar gestar II caderno de teoria e prática 3 gêneros e Tipos Textuais Língua Portuguesa/ FUNDESCOLA/ DIPRO/ FNDE/ MEC: Via N1 – Leste – Pavilhão das Metas. Brasília: MEC, 2005.
- BRANDÃO, H. N.** (coord.) *Gênero do discurso na escola.* São Paulo: Cortez, 2000.
- COSTA VAL, Maria da Graça.** *Redação e textualidade.* São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- ROJO, R.** *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's.* Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- FREITAS, A.** *Descobrendo novas formas de leitura e escrita.* In: *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's.* Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- RODRIGUES, H.** *O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita.* In: *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's.* Campinas: Mercado de Letras. 2000.
- NUNES, H.** OS PCN, s: Uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. In. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's.* Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- BRAIT, Beth.** PCN' s: Gêneros e ensino de língua: Faces discursivas da textualidade. In. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's.* Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- GERALDI, João Wanderley.** *Portos de Passagem* -4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SOUZA, L.M.M. (1995). O conflito de vozes na sala de aula. In: M.J.. Coracini (org). *O jogo discursivo na sala de aula de leitura: língua maternal e língua estrangeira*. Campinas,: Pontes, 1955.

BAKHTIN, M. / VOLOCHINOV, V. N. (1929). 10. ed. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2002.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 3ª edição.

LOPES-ROSSI, M.A.G. (ORG). Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos, Cidade: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

BASTOS, L. K. Coesão e Coerência em narrativas escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MEC/ INEP. <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticia/enem.pdf>. Acesso em 28 de abril de 2008.

MEC/ INEP. <http://www.afrobras.org.br/pesquisas/saeb.pdf>. Acesso em 28 de abril de 2008.