

8142:32
V977p
22-3
C 92569518

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

ANELI MOREIRA DIAS VOZNHAK

A PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA: UMA PRÁTICA QUE PRODUZ
SENTIDOS?



Pontes e Lacerda- MT

2005

ANELI MOREIRA DIAS VOZNHAK

**A PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA: UMA PRÁTICA QUE PRODUZ
SENTIDOS?**

Trabalho de Conclusão do Curso de graduação em
Letras - TCC, apresentado ao Departamento de Letras
(DL) da Universidade do Estado de Mato Grosso –
Campus Universitário de Pontes e Lacerda, como
requisito parcial para obtenção do título de graduada
em Letras.

Orientadora: Milena Borges de Moraes

Pontes e Lacerda- MT

2005

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

MILENA BORGES DE MORAES
Orientadora

MARLENE FLORES DE SOUZA
Membro da banca

RICARDO MARQUES MACEDO
Membro da banca

Pontes e Lacerda-MT, 19 de dezembro de 2005.

Dedico esse trabalho à mulher guerreira que sempre incentivou-me a prosseguir em meus estudos, encorajando-me, dando-me forças quando eu queria desistir da jornada, minha mãe, a senhora Ana. Ao Osmar, meu esposo, que nas horas de angústia sempre esteve ao meu lado, e, com muita paciência soube ouvir as minhas inquietudes e, de forma muito sábia, reanimou-me nos momentos mais difíceis.

Agradeço a Deus por ter iluminado os meus caminhos e minha mente, pois, em sua palavra encontrei confiança e segurança quando Ele diz: instruir-te-ei, e ensinar-te-ei o caminho que deves seguir; guiar-te-ei, com os meus olhos. (Salmos, 32: 8). Este versículo fortaleceu-me nas minhas horas de angústias, no decorrer de minha jornada rumo à conclusão deste curso. À minha mãe que sempre sonhou que esse dia chegaria. Ao meu pai que deu-me seu apoio quando precisei. Ao meu esposo por ter compreendido as minhas ausências e por seu auxílio nos momentos mais difíceis e ao meu filho que com seus poucos anos de vida soube entender a minha ausência. Aos professores e colegas pelas contribuições que deram-me para que esse momento chegasse. E, principalmente, à minha querida orientadora Prof^a. Milena Borges de Moraes, pelo seu apoio e dedicação, por não ter medido esforços para que este trabalho se realizasse.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.

(Mikhail Bakhtin)

RESUMO

Este trabalho é o resultado de um estudo sobre o ensino de Língua Portuguesa, em relação à produção textual na escola pública. Partimos da concepção de que a interlocução é a base para que o processo da escrita realmente tenha significado.

O interesse para esse tema surgiu mediante a aflição dos alunos quando se tem que produzir um texto, bem como, o sofrimento do professor ao transmitir esse conhecimento.

Para entendermos o por que isso acontece, observamos algumas aulas de Língua Portuguesa em que houve a produção de textos. Mediante essas, percebemos que na realidade a escrita tem sido feita de forma artificial, ou seja, não há um destinatário para o texto do aluno. Assim, fica claro que é preciso uma reflexão por parte dos professores no tocante à prática da produção de texto e correção dos mesmos.

Palavras-chave: Linguagem, interlocução, produção, aprendizagem, sentido.

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
APRESENTAÇÃO.....	9
1. CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM.....	11
2. PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA.....	16
2.1.REFLETIR SOBRE A APRENDIZAGEM DO ALUNO – UM DOS CAMINHOS.....	17
2.2. INTERLOCUÇÃO.....	19
2.3. APONTAMENTOS PARA UMA APRENDIZAGEM EFETIVA DE LÍNGUA.....	19
2.4. ESCOLA – OBJETIVOS DESVIADOS.....	22
3. PROPOSTA E CORREÇÃO – UMA PRÁTICA QUE REQUER CUIDADOS.....	25
3.1. PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	25
3.2. PROFESSOR – LEITOR OU HIGIENIZADOR DE TEXTO.....	26
3.3. REESCRITA UMA FORMA DE APRENDIZAGEM.....	27
3.4. UMA REFLEXÃO SOBRE “OS ERROS” DOS ALUNOS.....	27
4. OS SUJEITOS E O CONTEXTO DA PESQUISA – DISCUSSÃO.....	29
4.1. PROPOSTA DO PROFESSOR.....	29
4.2. A REAÇÃO DOS ALUNOS.....	31
4.3. AVALIAÇÃO DOS TEXTOS.....	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS.....	37
ANEXOS.....	38

APRESENTAÇÃO

Discutiremos nesta pesquisa a produção textual. Tal estudo é com base nas aulas de monitorias e regências em Língua Portuguesa, as quais possibilitaram-nos perceber o desinteresse dos alunos, bem como a deficiência para a produção de texto. Isso instigou-nos a refletir e pesquisar as possíveis causas, desse uso artificial da linguagem.

Desta forma, esse trabalho é resultado de um estudo sobre a produção de texto numa escola pública de Pontes e Lacerda. Nossa pesquisa intencionou verificar como a prática de escrita produz sentidos para o aprendiz. Assim, no primeiro capítulo buscamos embasamento teórico sobre a linguagem, baseado em Geraldi (2003), o que possibilitou-nos entender que o ensino de língua portuguesa deve sempre responder ao “para que”, o que envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura do educador, pois tanto uma quanto a outra se fazem presentes na articulação metodológica e tornam-se fatores decisivos para a produção e compreensão dos sentidos.

No segundo capítulo abordamos a situação pouco satisfatória do ensino de produção escrita na escola, o que é um transtorno tanto na vida do professor quanto do aluno. A pesquisa mostra que um dos caminhos para mudar essa realidade é que o professor reflita sobre a aprendizagem do aluno dentro de um trabalho com a linguagem, o que releva aspectos relativos à interlocução. Para isso, a escola precisa resgatar o objetivo de criar situações para que o português padrão seja apreendido num espaço que a produção de leitura e de escrita atinjam a produção de conhecimento.

No terceiro capítulo ressaltamos a correção de textos por parte de professores, que vai desde a proposta de elaboração de texto, o posicionamento deste mediante ao texto do aluno, atividades que estimulem a aprendizagem por meio de reconhecimento do “erro” até uma reflexão teórica para analisar os “erros” do aluno.

No quarto capítulo descrevemos e discutimos as observações que realizamos em algumas aulas de Língua Portuguesa, nas quais foram propostas uma produção textual. Registramos nesse capítulo, o procedimento do professor ao propor a produção de textos aos alunos, bem como, a atitude dos alunos mediante esta e por fim como ocorreu a avaliação dos textos.

Nas Considerações Finais apontamos que uma das maiores dificuldades do aluno em relação à produção de textos na escola é a ausência de um interlocutor, que

proporciona uma situação artificial de linguagem o que, de certa forma, contribui para que o espaço de circulação e leitura do texto fique apenas na correção e atribuição de notas pelo professor.

CAPÍTULO I

CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

A partir do pressuposto, de que a prática de produção textual na escola deve ser algo que tenha sentido, necessário se faz pensar o ensino – aprendizagem de língua portuguesa, à luz da linguagem, que permite aos sujeitos compreender o mundo e nele agir.

Nessa concepção, destaca-se o conceito de linguagem como constituição do sujeito, Geraldi (2003) enfatiza que no aspecto pedagógico do processo de ensino – aprendizagem da escrita, o sujeito se insere numa perspectiva enunciativa, destacando as ações que se fazem com e sobre a linguagem. Esse autor relaciona as questões específicas do estudo da linguagem com suas implicações no processo educacional. Por essa razão, sua contribuição é indispensável às discussões sobre o ensino de produção escrita.

É com essa preocupação pedagógica, que o autor recupera o conceito da interação discursiva como fator decisivo para a produção e compreensão de sentidos. Ainda na concepção de Geraldi (idem) essa interação, para ser real, efetiva e constitutiva, pressupõe um locutor e um alocutário inseridos em uma situação de interlocução. Esse aspecto é uma base de apoio determinante para a compreensão dos fenômenos lingüísticos e sua extensão ao ensino de produções de textos, orais e escritos. É por esse intermédio da produção discursiva que podem ser, efetivamente, desenvolvidas as capacidades lingüístico – discursivas exigidas para a produção de um texto/discurso em uma situação determinada.

Ao assumir essa postura, o autor assume, igualmente, a linguagem como fator fundamental no desenvolvimento do homem e de sua maneira de encarar o mundo e de nele agir, ao mesmo tempo em que a reconhece como espaço de convergências e divergências, as quais somente se dão a conhecer pela própria linguagem, isto é, pela interlocução, espaço privilegiado de produção de linguagem e constituição de sujeito. É o homem inserido no universo discursivo atravessado pela presença do outro.

Para o referido autor, é no processo de produção discursiva que a língua se (re)constrói como linguagem para satisfazer as necessidades interacionais de cada interlocução e também para construir o sujeito social e histórico, inserido em um contexto sócio - histórico - ideológico, condicionado pela formação social responsável pelo acontecimento interlocutivo.

Assim, estabelece a constituição da linguagem como resultado de um processo histórico, no qual a negociação de sentidos se constrói não a partir de um conhecimento prévio de recursos disponíveis, mas das exigências impostas pela própria situação interlocutiva. É assim que se pode explicar a necessidade de “esclarecimentos” do que se pretendeu dizer, da incompreensão do interlocutor frente ao dito, dos equívocos de interpretação, da retificação. Essa negociação representa a capacidade que o sujeito tem de significar por meio de uma linguagem regulada e ordenada, que leva o interlocutor à compreensão do que o primeiro quis dizer, ou seja, a negociação existe por que não é por meio de qualquer expressão que se pode significar o que se quer dizer.

O autor admite a existência de uma indeterminação dos recursos expressivos disponíveis, uma vez que só adquirem significação no próprio ato de interlocução, ou seja, na dinâmica do trabalho lingüístico. A esse respeito, Geraldi afirma (2003):

A noção de indeterminação que se assume aqui é a assunção radical de que os recursos expressivos usados nos processos interativos são, em si sós, insuficientes para a identificação tanto dos objetos referidos (realidade factual do mundo) quanto dos sistemas de referências que se presentificam em cada interlocução. (GERALDI, 2003. p. 11)

Para GERALDI (2003:13) o trabalho lingüístico do sujeito é o resultado de um movimento que engloba, por um lado, a repetição de expressões lingüísticas com a mesma significação e, por outro, sua diferenciação, observável em cada uso concreto dessas expressões. Esse movimento compõe-se de alguns elementos:

- a) Situação histórico-social: espaço de interações entre os sujeitos;
- b) Interação: relação intersubjetiva entre um eu e um tu, em que se tematizam representações das realidades factuais ou não;
- c) Operações: modos de determinação da semanticidade dos recursos expressivos utilizados no trabalho compartilhado da relação interlocutiva;
- d) Discursos produzidos: resultado da aproximação significativa entre eu e tu no processo interlocutivo;

e) Trabalho social e histórico: produção contínua da língua e do discurso.

Esse movimento contínuo do trabalho lingüístico constitui o que Geraldi (2003:16) denomina a historicidade da linguagem, resultado do trabalho de sujeito que não só produzem *sistemas de referências em relação aos quais os recursos expressivos se tornam significativos*, mas também efetuam operações discursivas que permitem a intercompreensão nos processos interlocutivos, apesar da vagueza [indeterminação] dos recursos lingüísticos, pela ação com a linguagem e sobre ela, estando presente esta última na própria aprendizagem da linguagem, que demanda compreender a fala/escrita do outro e fazer-se compreender por ele.

Segundo GERALDI (2003:29), as ações que se fazem com a linguagem alteram as relações entre os sujeitos envolvidos no processo, uma vez que os fatos trazidos para o discurso são agenciados em função dos objetivos do locutor, seja para representar uma construção específica do real, seja para utilizá-lo como argumento em favor da opinião que pretende defender, o que estabelece, de certa forma, compromisso entre os sujeitos.

Para o autor, tanto as ações que se fazem com a linguagem quanto àquelas que se fazem sobre ela representam o trabalho de sujeitos na construção de discursos, o que aciona recursos expressivos em busca de um sentido para a interlocução. As primeiras visam “clarear” o tipo de ato praticado (pergunta, afirmação, pedido), já que cada qual cria diferentes compromissos entre os interlocutores. As segundas, por sua vez, *tomam como objeto os próprios recursos lingüísticos*, para tanto produzem *novas determinações relativas da língua*, uma vez que se constituem como espaço da “novidade” em relação ao historicamente produzido. Disso, resultam novas formas de representar o mundo.

A relação de constituição mútua entre sujeito e linguagem, nos processos interativos, envolve, também, uma ação da própria linguagem, seja sobre o ângulo da construção de raciocínios lógico-lingüísticos, ou lingüístico-discursivos, seja em relação aos sistemas de referências (universos discursivos) que tornam o sistema lingüístico significativo.

Nesse processo de constituição mútua, o autor destaca um elemento fundamental na construção e compreensão do sentido intencionado pelo sujeito do discurso: o contexto, espaço social mais amplo em que se realizam, efetivamente, os processos de interlocução.

O autor reconhece a existência de mecanismos de controle da produção discursiva que se materializam no comportamento discursivo dos interlocutores frente

às formações imaginárias (jogos de imagens), *que se constituem em condições de produção de enunciações nos processos interacionais* (GERALDI, 2003: 72). Assim, o que funciona no processo discursivo são as formações imaginárias que designam a posição dos protagonistas do discurso, isto é, a imagem que cada interlocutor faz do lugar que ocupa e do lugar do outro, bem como, a imagem que cada um supõe que o outro faça do referente (contexto, situação, ponto de vista do sujeito). É esse jogo de imagens que atua, também, na produção escrita do discurso, pois o “outro” é a condição necessária para tal produção, já que o discurso, necessariamente, origina-se em alguém e dirige-se para alguém. Assim, o “outro” está inscrito não apenas na produção efetiva, ou seja, no produto pronto, mas também no processo de produção de sentido.

Com sua preocupação voltada para o pedagógico, é na perspectiva da presença do outro, no processo de produção do sentido, que Geraldi (2003: 97-101) insere o texto como parte do conteúdo de ensino. Sua preocupação é refletir sobre o texto em duas dimensões: como objeto de leitura e como produto da atividade discente. Para tanto, parte do seguinte conceito operatório do texto: *um texto é uma seqüência verbal escrita formando um todo acabado, definitivo e publicado*, isto é, dirigido ao outro.

Como objeto de leitura, o texto, por sua natureza, aponta tanto para o fechamento quanto para a abertura de sentidos. É por isso que se pode falar em compreensão do texto e não reconhecimento de um sentido imanente, fixo. Essa compreensão é o resultado de *múltiplas estratégias possíveis de interpretação compartilhadas por uma comunidade lingüística, a que apelam tanto autor quanto leitor* (GERALDI, 2003:104). Visto sob esse prisma, então, o texto jamais poderia servir para finalidades utilitárias, modelares, como as indicadas pelo autor: objeto de leitura vozeada; objeto de imitação, para falar e escrever bem; objeto de fixação de sentidos.

É nessa perspectiva que o autor atribui à produção de textos o papel fundamental no ensino-aprendizagem da língua, uma vez que é no texto que ela se revela não só como um conjunto de formas, mas, principalmente, como discurso que estabelece uma relação intersubjetiva, na qual um sujeito trabalha para produzi-lo, articulando, numa dimensão espaço temporal, seu ponto de vista sobre o mundo. Segundo Geraldi (2003):

Centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala

quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala. (GERALDI, 2003. p. 165).

Na concepção geraldiana, dois aspectos são fundamentais no trabalho integrado de leitura e produção de textos: a) ter o que dizer; b) as estratégias do dizer, ambos envolvem dois pólos definidores do processo dialógico de leitura e produção de sentidos locutor/autor e interlocutor/leitor. Os sentidos, então, são produzidos pelo autor a partir das estratégias que lhe parecem mais adequadas, indicando, ao máximo, o(s) sentido(s) a prevalecer e aquele(s) indesejado(s). Ao interlocutor, seguindo tais estratégias, cabe reconhecer, compreender, interpretar, enfim, atribuir o(s) sentido(s) construído(s), ou pelo menos, intencionado(s) pelo primeiro. É assim que se estabelece pela interlocução a produção de sentidos. É nesse espaço que a produção da leitura e da escrita atingem o estatuto de produção de conhecimento, o que se afasta da reprodução, da repetição gratuita, em outras palavras, do “já dito”.

CAPÍTULO II

PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA

A produção escrita tem sido o grande dilema dos professores de Língua Portuguesa. Cremos que isso seja devido aos resultados pouco satisfatórios do ensino desta e, principalmente, das dificuldades que encontram ao ensiná-la. Todavia, sabemos que a produção textual é uma aprendizagem contínua, tendo em vista que é uma atividade complexa e que exige múltiplas habilidades. Por ser um processo lento, muitos professores desanimam-se no meio do caminho, isso por achar que não conseguem seus objetivos junto aos alunos.

Muitos educadores desanimam sem mesmo utilizar os meios didáticos existentes para auxiliá-los no trabalho com produção textual.

Contudo, não bastam ao professor os instrumentos didáticos, é preciso que o mesmo tenha idéias claras sobre a produção escrita, para conduzir o aluno a uma efetiva aprendizagem. Para tanto, cabe ao professor saber usar de modo adequado esses recursos, pois caso contrário, as atividades tornarão cansativas, desnecessárias, e, principalmente sem nenhuma eficácia.

Nas palavras de Pasquier e Dolz (1996):

A capacidade de produzir um texto coerente em relação aos conteúdos e com um mínimo de coesão lingüística não é um dom exclusivo de uma minoria seleta, mas uma capacidade ao alcance de todo indivíduo escolarizado, se lhe damos as condições de ensino e aprendizagem adequadas. (PASQUIER & DOLZ, 1996, p. 880)

Sabemos ainda, que a produção textual é considerada o martírio na vida tanto do professor quanto do aluno, principalmente para o último. Isso devido a algumas propostas irrelevantes, incoerentes e não-significativas, à produção textual, por parte do professor. Segundo Geraldi (2001), é preciso valorizar mais o sentido de uso da língua, fugir de

temas triviais e dar outro destino aos textos para que esses não fiquem apenas entre o professor e o aluno.

Assim, é necessário a valorização dos textos sugeridos aos nossos “escritores”, ou seja, a exposição dos mesmos em murais, jornais, confecção de pequenos livros, etc. são alternativas que possibilitam o aluno expor sua idéia, seu texto, enfim, dar sentido a sua escrita. Acreditamos que se o professor agir desse modo, o aluno sentirá que sua produção não será considerada artificial, e buscará aperfeiçoar sua habilidade de produção de texto e os que não tiverem essa habilidade se esforçarão para adquiri-la.

No tocante à aprendizagem da escrita, é preciso um árduo trabalho com a linguagem, para isso deverão ser enfatizados os aspectos relativos à dialogicidade, interlocução e atividade.

Apresentaremos a seguir algumas sugestões para o trabalho do professor com a produção de textos.

2.1 - Refletir sobre aprendizagem do aluno – um dos caminhos

É preciso salientar que não há receitas, porém, algumas sugestões são válidas, quando o professor realmente deseja mudanças. Conforme as palavras de Geraldi (2003), o que falta aos professores é uma melhor formação teórica, e o que tem acontecido com muitos profissionais, por não ter tido uma boa base teórica para exercer a profissão, perdem-se na sua prática pedagógica. Por isso, os cursos de atualização para os professores deveriam voltar-se sobre o que se ensina e não como ensinar.

O professor precisa estar consciente de que ensinar é passar um conhecimento novo, ou seja, transmitir ao aluno coisas novas das quais ele ainda não tenha tido contato e, é por meio da qualificação profissional, que este professor tem oportunidade de refletir sobre a aprendizagem de seu aluno e fazer análises do que poderia mudar em sua concepção e ensino de línguas, e o seu “agir” no dia-a-dia em sala de aula.

Assim, o professor estaria apto, ou pelo menos um pouco mais cauteloso, quanto ao ensino de língua, e, conseqüentemente, tornar-se-ia um leitor e não apenas um apontador de “erros” na produção de seus alunos.

Sabemos que quando o professor se dispõe a avaliar a produção de seu aluno ele observa que o número de acertos é bem mais significativo do que os tipos de erros. Um professor criterioso perceberá ainda que *o número de erros é bem maior que os tipos de*

erros e, é mediante aos erros que o professor pode trabalhar o que realmente falta a esse aluno, isso deve acontecer de forma gradativa, pois não deve ser passado um novo conteúdo antes que seja atingido o alvo do primeiro. Mas nesse ponto, a escola tem muita dificuldade, pois os professores não conseguem fazer um trabalho individual tendo em vista às superlotações das salas.

Nas palavras de Possenti:

O que já é sabido não precisa ser ensinado, de forma que os programas anuais poderiam basear-se mais no levantamento do que falta ser atingido do que num programa hipoteticamente global que vai do simples ao complexo, preso a uma tradição que não se justifica. (POSSENTI, 1981 apud GERALDI, 2001.p. 37).

Assim, ao invés de perder tempo com conteúdos que não vem ao encontro das necessidades do aluno, este pode trabalhar com as necessidades apresentadas pelos alunos, como fazem as mães ou as pessoas adultas que convivem com as crianças corrigindo-as no momento certo, quando utilizam formas que o adulto não aceita. Mas, essa correção não deve vir carregada de reprovação, humilhação, castigos, etc., e sim em um contexto, não apenas como um exercício, mas algo que venha significar na vida social desse aluno.

Isso não quer dizer que o professor deva abolir a gramática da escola, mas que saiba como lidar com ela diante do trabalho com a língua, pois este implica um estudo voltado para a linguagem funcionando efetivamente e, não apenas ficcionalmente.

É notório colocarmos em evidência, aqui, que a maioria das pessoas que terminam o ensino médio não têm um efetivo domínio da escrita, isto é, estão despreparados para enfrentar até mesmo um vestibular. Diante disso, muitos lingüistas têm se preocupado com essa triste realidade, e estão se dedicando a estudos que revelem a causa desse mal. Para Geraldi:

Tentar identificar os elementos que subjazem e dirigem a produção do texto escolar, caracterizando o quadro de suas condições de produção é, portanto, o objetivo central deste trabalho. Nesse sentido, a identificação de procedimentos e recursos lingüísticos utilizados pelo estudante é importante, na medida em que eles ajudam a elucidar as condições de produção da redação escolar. (GERALDI, 2001: 118)

Dessa maneira, os lingüistas buscam descobrir os porquês e a origem dessas inadequações utilizadas pelo produtor do texto, na tentativa de tentar explicar os problemas na sua origem, e conseqüentemente saná-los.

2.2 - Interlocução

Quando se pensa em linguagem é obvio que se pense em interlocução, pois é preciso que haja esta, para que aquela se realize. É um privilegio do ser humano saber usar a linguagem, portanto, a comunicação entre as pessoas só é real graças ao processo interlocutório.

Porém, a interlocução acontece de várias maneiras e em diversas situações como Brito afirma apud Geraldi (2001) *O interlocutor pode ser real ou imaginário, individual ou coletivo, pode estar mais ou menos próximo, muda em cada situação concreta.* Na oralidade esse interlocutor é ativo e está mais próximo, por isso pode tomar parte no discurso do locutor, na escrita há um distanciamento, portanto sua interferência no discurso é feita de modo indireto.

Assim, percebemos que um discurso é produzido sempre a partir da imagem do outro: *Um eu não define, por si só, a ação a ser empreendida; é preciso que ele tenha sua imagem do tu ou que o tu forneça essa imagem.* (OSAKABE, apud GERALDI 2001).

Diante da ausência de interlocução é que tem se apresentado os problemas das produções de texto. Quando o sujeito-autor não define seu interlocutor, não consegue produzir sentidos ao seu texto. É necessário que ele visualize ou imagine o receptor do seu texto, para dar sentido em sua escrita.

Perante essas considerações, retomamos a questão do vestibulando. Se durante o seu período de escola, a sua prática de produção de texto foi feita de maneira artificial, em que escrevia sem ter definido a quem se destinava tal escrita, assim, sua produção não desenvolve o caráter dialógico da língua, ou seja, a relação entre locutor e alocutário. Relação essa que é essencial para que a linguagem aconteça efetivamente.

2.3 - Apontamentos para uma aprendizagem efetiva de língua

Geraldi (2001), apresenta-nos um processo sistemático em relação a produção de texto, e salienta que a cada série (de 5º à 8º série) o nível de escrita se torna mais complexo. Inicia-se com texto que envolva a tipologia narrativa, na quinta série, em que o professor pode usar como temática a própria história de seus alunos, mas não se trata de trabalhar temas como, por exemplo: “Minhas férias”, e sim, temas que envolvam a família desse aluno, pois por meio de uma história que seus pais, avós, tios ou outro membro de sua família lhe contar, o mesmo pode compartilhar com os colegas, através de uma produção oral e só então partir para uma produção escrita.

Dessa maneira, o professor dá sentido a escrita dos alunos, pois essa atividade, ou seja, o tema da descrição não é imposto pelo professor, mas sugerido por outro aluno, e a cada aula a temática muda de acordo com a história contada por um colega. Assim, o autoritarismo pedagógico do professor fica em segundo plano e este passará a ser mais um ouvinte (leitor) de seu aluno, permitindo assim, uma interação entre aluno e professor. Após a confecção do texto, o professor aproveita para fazer a leitura deste e levantar questionamentos em relação às superstições, os preconceitos, entre tantos outros assuntos abordados nas histórias. Isso não será proveitoso somente na educação formativa, também será muito útil para o aluno adquirir argumentos para a confecção de textos que envolvam a tipologia dissertativa, que lhe será apresentada nas séries mais avançadas.

Nessa série, também, é pertinente a introdução de textos normativos e correspondência. Confeccionando textos normativos, e colocando-os em prática, os alunos perceberão que nem sempre as regras criadas por nós têm validade no mundo em que vivemos, conforme as palavras de Geraldi (2001), *Em termos formativos, prepara-se o aluno para a percepção de que na sociedade obedecemos as regras.*

Já nos textos de correspondências, aprendem a utilizar-se da comunicação escrita, preencher envelopes e percebem através dessa atividade que essa comunicação é extremamente íntima, ou seja, não se deve ler a carta de ninguém, somente à pessoa endereçada é pertinente a violação do envelope. Nem mesmo o professor pode ler as cartas, a menos que esteja endereçada a ele.

Para a sexta série, dá-se uma seqüência da produção de texto, na linha metodológica que norteou a série anterior. Os assuntos a serem abordados surgirão por meio de textos “curtos”, através de leitura e interpretação. Geraldi (2001), sugere uma interdisciplinaridade, pois os temas nesta série estariam voltados para a história do Brasil e o noticiário da imprensa. Nessa perspectiva, tanto o professor de língua como o professor de história poderiam trabalhar o mesmo conteúdo com propósitos afins.

Nesta fase escolar, os alunos não devem apenas narrar os fatos, agora é necessário que eles expressem em seu texto o porquê dos fatos. Continuam a escrever cartas e retomam os textos normativos, na abordagem das regras de trabalho em grupo.

Em relação à sétima série, a metodologia aplicada continua a mesma da série anterior. Partindo sempre de textos escritos para o debate e, posteriormente, a escrita do aluno. Os temas abordados se voltam para comentários, editoriais, reportagens e ainda podem ser apresentados os contos, textos de ficção e lendas.

Nesta fase, os textos deixam de narrar apenas o acontecido pelo acontecido e se torna mais denso, pois, o aluno já está preparado para enfocar o porquê dos fatos acontecidos na situação e a partir de um assunto, abordar fatos derivados do mesmo. Não é preciso exigir que o aluno expresse seu pensamento nesse tipo de texto, porém, que saiba abordar o assunto com coerência.

É relevante continuar o trabalho com os textos normativos, correspondência e com a literatura, e nesta, a poesia e suas temáticas. Quanto ao texto normativo, é interessante propor aos alunos um estudo do regimento da escola, e estatutos de grêmios estudantis, pois o fato de eles estarem na escola há tanto tempo, possibilita-os a fazer uma leitura crítica. Agora a correspondência, muda o seu rumo, iniciam-se o trabalho com ofícios, principalmente o ofício-convite e o ofício-agradecimento. Esse procedimento é necessário tendo em vista, que a escola também tem como objetivo capacitar os jovens para o mercado de trabalho e eventuais acontecimentos que surgem em sua vida.

Na oitava série, depois de um longo processo de aprendizagem, o aluno deve estar preparado para a elaboração de textos dissertativos, visto que no transcorrer dos anos ele acumulou conhecimento sobre diversos assuntos. O assunto abordado nesta série é a economia e a política, através de debates e textos sobre o tema, os alunos terão condições de criar sua própria concepção das coisas que giram em torno do meio político e econômico. Assim, eles serão capazes de produzir um bom texto, pois estarão munidos de muitos argumentos.

Para tanto, é importante abarcar a diversidade textual por meio do aspecto dialógico e interlocutório, pois possibilita o aluno condições de ler/compreender diversos textos, bem como, produzi-los a partir de suas necessidade reais. Assim, num processo gradual, o professor terá mais êxito no processo de aprendizagem de seu aluno.

2.4 - Escola - Objetivos desviados

A língua é um bem adquirido por todos, exceto as pessoas com problemas específicos, ao nascer já entramos em contato com esse bem tão precioso. A produção e a reprodução dessa língua é um fato cotidiano. Sendo assim, todos tem conhecimento da língua, claro que

Numa sociedade como a brasileira – que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos -, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação. (ALMEIDA apud GERALDI, 1993. p.14).

Nessa perspectiva, podemos dizer que a língua em nosso país é mal distribuída como é a renda familiar. Quem tem um poder aquisitivo melhor, usufrui de uma língua que lhe permite ter vantagens sobre aquelas pessoas humildes, que na sua pobreza material às vezes não se permite a conhecer mais de sua própria língua, tornando-se assim pobres de espírito. A consequência desse fato, é que essas pessoas não são capazes de reivindicar seus próprios direitos.

Isso acontece porque à essa multidão de pessoas é negado o direito de conviver mais próximas umas das outras, trabalham isoladas, a conversa que mantém durante o trabalho é com a máquina, a enxada e assim não é possível enriquecer o seu vocabulário.

Um exemplo desse descaso com o menos favorecido, citado por Almeida apud Geraldi (2003), é o veículo de comunicação mais utilizado nos últimos tempos, a televisão. As programações são voltadas para um público específico, os melhores programas, ou seja, os que envolvem cultura, em sua grande maioria são exibidos em horários inacessíveis à grande massa trabalhadora, por isso, o autor compara o nível do programa com o nível das séries, quanto mais alto maior a evasão.

A escola que deveria saber que educação é um problema social simplesmente o tem apenas como problema pedagógico. Aplica conceitos de ensino que reforçam ainda mais a condição de desvantagem, que a criança mal alimentada tem em relação àquelas que antes de sair para ir a escola se alimentam corretamente. Assim, a escola que era para ser igual para todos, priva alguns desses direitos de aprendizagem. *Essas crianças passarão alguns anos na escola sem saber que poderão acertar o sujeito da oração mas*

nunca serão o sujeito de suas próprias histórias. (CF. ALMEIDA apud GERALDI, 2001).

A respeito da prática em sala de aula, no tocante a língua materna, Possenti apud Geraldi (2001), alerta os professores para a necessidade de se experimentar o novo, no intuito de adquirir mais conhecimentos do português não de ordem técnica, mas que levem a reflexão desse ensino. É fundamental que o professor de língua materna, saiba equilibrar o saber técnico e as atitudes derivadas dele.

Constantemente a escola procura soluções para o ensino da língua, mas os pesquisadores não têm uma receita pronta para solucionar de vez o problema, o que deve ser feita é uma revolução no ensino, colocando em prática as teses básicas em relação ao ensino de língua materna, para que possa encontrar em algumas delas um resultado melhor para o ensino.

Como todos sabem e não se pode negar, é que à escola é incumbido o dever de ensinar a língua padrão, porém, isso não quer dizer que o professor tenha que anular (estigmatizar) o conhecimento de língua trazido pela criança quando chega à escola. Cabe àquele encontrar maneiras para trabalhar com essa situação. Assim, precisa ter em mente que não é ele que vai ensinar a língua materna para a criança, mas, que é dever dele ensinar a forma padrão dessa língua para que esse aluno saiba como e quando utilizar esse conhecimento, ou seja, que tome consciência dos diferentes níveis de linguagem e saiba utilizá-los a cada situação concreta, o padrão lingüístico mais adequado.

A língua não é uniforme em nenhum lugar do mundo, toda comunidade falante têm suas variantes. De acordo com Possenti:

A variedade lingüística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existem algumas diferenças de status ou de papel, essas diferenças se refletem na linguagem. Por isso muitas vezes percebem-se diferenças na fala de pessoas de classe diferente, de etnia diferente, etc. (POSSENTI apud GERALDI, 1993: 35)

A imagem de língua que o aluno adquire na escola, não se trata realmente do uso efetivo da mesma, torna-se um conjunto de regras, que lhe é imposto como sendo único em todos os sentidos, por isso é preciso que ele domine o formalismo da língua, para atender as expectativas da escola.

Nas produções de textos essa imagem de língua, se torna mais visível, pois o aluno precisa de certa maneira preencher um espaço demonstrando que está dizendo

alguma coisa, ainda que não tenha nada para dizer. Pensar no interlocutor a quem se destina o seu texto, quando este tem valor fortemente repressivo e valorativo, o aluno percebe que precisa escrever de acordo com a imagem de língua que requer a situação. Assim conforme Geraldi, ele: *Nega sua capacidade lingüística oral; cria uma imagem de língua a partir das fontes que identifica com a imagem do interlocutor, isto é, relações sociais em que haja (ou o aluno identifique) marcas de autoridade, padrão, culto, etc.* (GERALDI, 2001.p. 123).

Em relação as marcas da oralidade, que é um fato corrente nas produções de texto, muito se tem estudado a respeito disso, pois para muitos a língua escrita é o resultado de uma representação gráfica da oralidade. Porém Gnerre (1978) afirma que:

[...] escrever nunca foi e nunca vai ser a mesma coisa que falar: é uma operação que influi necessariamente nas formas escolhida e nos conteúdos referenciais. A escrita é o resultado histórico indireto de oposições entre grupos sociais que eram e são usuários de uma certa variedade. (GNERRE apud GERALDI, 2001: 123).

Nesse sentido, é preciso salientar a distinção entre língua oral e língua escrita. Aquela conta com recursos extralingüísticos, contato direto com o interlocutor e a manifestação desses, e outras. Já a língua escrita requer recursos lingüísticos, frases completas, contato indireto com o interlocutor e a não manifestação desses. Embora ambas tenham regras próprias, há um objetivo a atingir, em comum, o outro.

Nas palavras de Brito:

A própria natureza do discurso oral não permitiria uma transferência completa, uma vez que a perda de certos recursos, como a mímica, a entonação e a ênfase, próprios do discurso oral, obrigam, na escrita, o locutor a recrutar outros que dêem conta desses fenômenos. Além disso, essa transferência implicaria uma perda de *status* a que o locutor não se dispõe a sujeitar-se. (BRITO apud GERALDI, 2001. p. 124).

CAPÍTULO III

PROPOSTA E CORREÇÃO – UMA PRÁTICA QUE REQUER CUIDADOS

Em relação a correção de textos, por parte de professores, requer alguns cuidados na proposta de elaboração do texto, a posição que este se coloca mediante ao texto do aluno (leitor ou higienizador), atividades que estimulem o aluno a perceber o “erro” e reescreva seu texto de forma mais adequada, e buscar um aparato teórico e metodológico para análise e diagnose de erros.

3.1 - Proposta de produção textual

Na maioria das vezes, o professor ao propor ao aluno a produção de um texto, não sugere ao produtor (sujeito-autor) a construção de um interlocutor, mesmo que de forma imaginária. É sabido, que a situação natural de uso da linguagem entre as pessoas só é real devido ao processo interlocutório, isto é, escreve-se sempre para alguém, um alguém de quem se constrói uma representação.

Geraldi (2001) faz uma distinção entre redação e texto: na escola produzem-se redações, e não textos, ou seja, a situação de produção do texto escolar é tão artificial, que perde sua característica básica – o caráter interlocutório.

Tendo em vista, esta concepção, para que o texto do aluno proceda como algo significativo e venha a atender suas necessidades reais, é preciso que o professor exponha-o a vários textos que circulem em diversas esferas sociais. Assim, o aluno reconhecerá que não há um procedimento único e global, válido para qualquer texto, e sim recursos lingüísticos, tema e “composição” específica a cada texto.

Desta forma, os textos deixarão de ser produzidos como uma imitação dos textos escolares, sem significado efetivo, e passará a ser produzido de acordo com as reais necessidades de cada indivíduo e no contexto que estiver inserido, bem como, saber utilizar a cada contexto o padrão lingüístico mais adequado.

Dolz & Pasqueir (1996) afirma: *Os textos dos livros didáticos, frequentemente, não são mais do que simplificação adaptadas ao público escolar e merecem a etiqueta de "textos escolares" em comparação com os textos produzidos em contextos sociais precisos [...]* (DOLZ & PASQUIER, 1996.p. 887).

Nessa perspectiva, Geraldi (2003) propõe que 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 escolha as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 2003. p. 137)

3.2 - Professor - leitor ou higienizador de texto.

Um professor que tenha uma visão dialógica e interlocutória da linguagem se preocupará para que a proposta de produção textual abarque esses caracteres, e tomará uma posição de "leitor" mediante o texto do seu aluno, ou seja, deixa de ser um higienizador de texto - preocupado apenas em corrigir os "erros" gramaticais, ortográficos e etc. e passa a dar mais atenção ao objetivo central do texto: o sentido.

De fato, cabe ao professor a correção do texto, mas é necessário um cuidado especial ao manusear o texto de seu aluno (sujeito-autor). Aquele primeiro deve posicionar como leitor, como Geraldi afirma (2001) para que possa refletir se o objetivo da proposta foi contemplado, daí partir para uma análise lingüística, que inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática, quanto questões amplas a propósito do texto, entre elas coesão e coerência, conforme Geraldi afirma (1997):

A análise lingüística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de texto face a um modelo de variedade e de suas convenções: mais do que isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torna-las consciente e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam. (GERALDI, 1997. p. 217)

Deve-se levar em conta, portanto, aspectos como adequação do conteúdo, da estrutura e da linguagem ao próprio gênero, ao interlocutor e à situação como um todo e o cumprimento da finalidade que motivou a produção. Após apontados os problemas que venham apresentar-se nesta produção, se faz necessário o trabalho do professor para sanar as dificuldades, e isto, pode ser trabalhado tanto individualmente como num grande grupo. Cabe ao professor encontrar a melhor maneira para que seja um trabalho com resultados positivos.

3.3 - Reescrita - uma forma de aprendizagem

Após serem trabalhados, os problemas detectados no texto, uma das alternativas que o professor pode recorrer é a reescrita, pois através dela o aluno poderá repensar melhor o seu texto e refletir sobre seus erros.

Segundo Dolz & Pasqueir (1996), a revisão não é uma tarefa fácil de ser aplicada pelos professores e difícil de compreensão dos alunos, porém, é uma atividade que é parte integrante da escrita, pois possibilita ao aluno a releitura, a revisão e a reescrita, ou seja, uma chance a mais de aprendizagem.

Segundo esse ponto de vista, podemos dizer que correções aleatórias (aquelas apontadas no próprio texto do aluno), não surtirão os efeitos esperados, enquanto que, correções feitas em grupos, ou aluno professor darão melhores resultados.

3.4 - Uma reflexão sobre os “erros” dos alunos

Pensemos primeiro no Brasil, ou seja, nos falantes do Brasil. Um país com uma desigualdade social gigantesca não pode ter uma língua uniforme, esse é um dado fácil de constatar nas mais variadas regiões brasileiras. As pessoas estão divididas em grupos sociais e sendo assim, quem está no grupo dos privilegiados – aqueles de classe alta – têm mais acesso a norma culta, fazem uso da mesma em seu dia-a-dia. Deixando dessa maneira aqueles que não tem essa oportunidade em desvantagens no que se refere ao uso da norma culta.

Mediante esse fato, o professor de línguas deve ser cauteloso em apontar “erros” no ensino da língua materna, pois segundo Stela – Maris em seu artigo “Análise e diagnose de erros no ensino da língua materna”:

Quando lidamos com alunos que têm acesso muito limitado à norma culta em seu ambiente social, temos de levar em conta a interferência das regras fonológicas e morfossintática de seu dialeto na aprendizagem do português – padrão. Os “erros” que cometem são sistemáticos e previsíveis quando são conhecidas as características do dialeto em questão (...). (BORTONI-RICARDO, 2005. p. 53).

Para tornarmos esses falantes da classe popular em falantes da língua culta, necessitamos fazer um levantamento na região em que eles residem e no dialeto que eles usam. A partir disso, trabalhar de forma sistemática as dificuldades encontradas em relação à norma padrão, pois, muitos transcrevem a oralidade sem ter consciência de que não se deve escrever como se fala, que existe uma regra imposta pela sociedade que diz quais termos usarmos na escrita. Assim, se o falante popular, na hora em que for produzir a escrita, ao invés de escrever “homem”, escrever “homĩ”, ele será considerado um transgressor das regras e será punido por esse ato.

Por isso, é preciso desenvolver um trabalho pedagógico com esses falantes, analisando os “erros” cometidos por eles perante o perfil sociolingüístico em que ele está inserido. Essa análise permitirá o levantamento de dados que contribuirão para a elaboração de estratégias pedagógicas e de material didático para uma efetiva aprendizagem do aluno sem deixar traumas no decorrer do processo.

CAPITULO IV

OS SUJEITOS E O CONTEXTO DA PESQUISA - DISCUSSÃO

Com o fito de realizarmos uma pesquisa, observamos algumas aulas de Língua Portuguesa, cuja proposta era de produção textual, que contou com 23 alunos e um professor de 7ª série do Ensino Fundamental, período vespertino, em uma Escola Estadual de Pontes e Lacerda – Estado de Mato Grosso. A história dessa pesquisa começou com uma reflexão sobre o ensino de português em relação a produção textual e o propósito foi, observarmos, por meio das aulas, e textos produzidos pelos alunos e corrigidos pelo professor, se a proposta do professor proporciona os alunos a produzirem redações escolar (textos artificiais) ou textos como práticas sociais à situação de interlocução. Além disso, se o professor é apenas um avaliador do texto do aluno ou um interlocutor (leitor).

4.1 – Proposta do professor

Ao iniciar a aula, o professor convidou os alunos para irem à biblioteca, e ao chegarem nesta, solicitou que cada um daqueles escolhessem uma reportagem de alguma revista para lerem e depois produzirem um texto sobre o que entenderam da mesma.

Em seguida, o professor deu algumas dicas de como organizar um texto, bem como, a importância do parágrafo e quando este deve ser utilizado, o uso de letras maiúsculas no início de frases e alertou para não se esquecerem de colocar título no texto.

É notório destacarmos, a princípio, que a proposta de leitura foi relevante, visto que o professor deu autonomia aos alunos na escolha do que queriam ler e os expôs em contato com diversos textos produzidos em contextos sociais reais, ao contrário de muitos que adotam apenas os textos artificiais do livro didático.

Além disso, a leitura proporciona ao sujeito-autor adquirir meios para argumentar sobre um determinado assunto, ou seja, para que a produção escrita aconteça, é necessário que se tenha o que dizer e que saiba como utilizar as estratégias do dizer. Conforme Geraldi afirma (2003. p.171): *É neste sentido que a leitura incide sobre o “que se tem a dizer” porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar a construção de novas formas, e assim sucessivamente.*

Contudo, não houve uma leitura prazerosa em busca de produção de sentidos, e sim, uma leitura de reconhecimento de sentidos seguido de uma atividade de produção de texto sem objetivos estabelecidos e nem mesmo um esclarecimento do gênero textual que os alunos deveriam produzir.

Na concepção de Pasquier & Dolz (1996):

O aluno deve tomar consciência da diversidade textual e aprender a escrever textos não “em geral”, mas em função das situações particulares de comunicação (segundo o objetivo que se pretenda atingir: convencer, divertir, explicar; segundo seu destinatário: autoridades, colegas de classe, professores, pais, alunos de outra escola; segundo o lugar social onde o texto será publicado: revista ou jornal da escola, fichamentos para uso em aula, etc.) (PASQUIER & DOLZ, 1996. p. 887)

Vale lembrar, que o ensino de produção de textos e leituras de textos precisa ir em busca de produção de conhecimento e por meio de uma relação interlocutiva entre autor (aluno) e leitor (professor). Evidentemente, é necessário que o professor sugira ao produtor do texto (sujeito-autor) a construção imaginária de um interlocutor, pois em situações naturais de uso de linguagem, escreve-se sempre para alguém.

Segundo Geraldi (2003):

A destinação de um texto é sua leitura pelo outro; imaginário ou real; a publicação de um texto poderia ser considerada uma característica acessória, entendendo-se que um texto não publicado não deixa de ser um texto. No entanto, o sentido que se quer dar aqui a publicado é o sentido de destinação a, já que um autor isolado, para quem o outro inexistia, não produz textos. (GERALDI, 2003. p. 100)

Neste caso, em relação à proposta do professor observado, o mesmo não proporcionou aos alunos a consciência do caráter dialógico do texto e a formação de um

receptor (leitor) para este. Desta forma, a situação de produção textual foi artificial, a qual perdeu assim, sua característica básica: o caráter interlocutório.

Assim, o que pudemos constatar na atividade do professor, em relação à produção textual, é que para este, produzir um texto é simplesmente uma prática de reprodução de conhecimento, ou seja, “mero conhecimento do conhecido”. Essa atitude levou os alunos em questão a produzirem uma escrita apenas para cumprir com uma tarefa designada pelo professor, ou seja, uma prática que não produziu sentido algum para ambos.

4.2 – A reação dos alunos à proposta do professor

No início das atividades, os alunos estavam animados, mas diante de uma leitura que tinha como objetivo apenas a “reprodução” de um texto, fez com que os mesmos desinteressassem e passassem a folhear as revistas em busca do menor texto, pois tinham que escrever sobre alguma coisa, então, que fosse algo pequeno.

Alguns alunos resistiram diante da atividade, ou seja, não queriam escrever, contudo, o professor anunciou que atribuiria nota aos textos, assim levou os mesmos a desenvolverem uma “redação escolar”, sem significado, que teve como resultado apenas a execução de uma tarefa “árdua”.

Vale lembrar, que os alunos tiveram dificuldades para compreender a proposta do professor, pois questionaram a todo momento e alguns não sabiam nem mesmo iniciar o texto. Isso demonstra que não foi levado em consideração que todo texto é produzido em determinadas condições e veiculado em determinado suporte. Sendo assim, a produção e a compreensão da linguagem se realizaram de modo insignificante de maneira que se perderam em uma atividade artificial, desnecessária e pouco eficaz.

Geraldi (2001) acredita que para assegurar o aspecto dialógico e interlocutório nas produções textuais, é necessário que o professor valorize os textos dos alunos, que coloque-os em circulação, isto é, proponha uma destinação dos mesmos, tais como: confecção de um pequeno livro, exposição em murais, a inserção dos mesmos em jornais que circulam tanto dentro da escola como fora dela e utilizá-los para um debate, etc. Assim, o professor cria condições para que o produtor (sujeito-autor) dê sentido a sua escrita.

Sabemos que assegurar que os alunos tornem-se produtores competentes de textos, não é uma tarefa fácil. Além disso, falta um hábito de leitura e produção de textos por parte dos alunos, e muitas vezes, estes se deparam com a falsificação das reais condições de produção do texto escrito. Este é visto como mero exercício escolar e não como efetivo exercício de linguagem. O professor, a quem o “texto” se remete, é quase sempre o único interlocutor, que infelizmente não se vê como tal e sim como um avaliador do texto do aluno.

Nas palavras de Geraldi (2003):

A razão única que ele pode encontrar para escrever alguma coisa (já que é preciso escrever...a professora “pediu”) é mostrar que sabe escrever (o que é um contra-senso, afinal está na classe para aprender a escrever). Assim, tanto a razão para dizer quanto o que dizer se anulam. (GERALDI, 2003. p. 139)

4.3 – Avaliação dos textos

Mediante as produções dos alunos, já “corrigidas” pelo professor, selecionamos quatro daquelas, que têm as respectivas “notas” (conforme anexo) e para identificá-las denominamo-as da seguinte forma:

- Aluno A – “péssima”
- Aluno B – “regular”
- Aluno C – “bom”
- Aluno D – “ótimo”

Quanto ao texto do aluno A, a nota atribuída como “péssima”, é resultado de nossa interpretação, pois as produções que o professor considerou ruim não foram atribuídas nota, somente alguns comentários, como, “seu textos faltou parágrafos e informações importantes sobre o assunto. E faltou (ficou) também confuso”.

Diante daquele, percebemos que é constituído por um emaranhado de frases incompletas e sem sentido. Até mesmo o título foi o mesmo da reportagem lida e não houve parágrafo. Vejamos um trecho:

É que também um dos resultados da II Guerra que foi o surgimento a liberdade e a prosperidade antes da existir a 11 de setembro ainda e inpludênte e que afirma sobre a queda das torres gêmeas, a mudança representada pelo 11 de setembro que e mais. (Fragmento do anexo).

Em relação ao texto do aluno B – “regular”, o professor fez algumas correções, o que não ocorreu no texto do aluno A, essas foram de ordem sintática (concordância verbal, concordância nominal), morfológica (léxico: adequação vocabular, conjugação verbal) e fonológica (ortografia, acentuação e divisão silábica). Conforme percebe-se no terceiro parágrafo do texto B: *droga ela causa muitas doenças, muitas coisas maus, como as pessoas que, são muito viciadas em droga*. Após correção esta ficaria assim: *A droga causa muitas doenças, muitas pessoas ficam viciadas em drogas*.

Assim, aluno A e B ao realizarem a tarefa designada pelo professor, não tiveram razão para dizer e menos ainda o que dizer, o que tornou os textos um agrupamento de palavras com caráter de monólogo.

Na concepção de Geraldi (2003):

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. (GERALDI, 1997. p. 164)

O aluno C, teve o texto classificado como “bom”, e o professor fez algumas intervenções também de ordem sintática (concordância verbal), morfológica (léxico: adequação vocabular, conjugação verbal, formas de plural e feminino) e fonológica (ortografia e acentuação) àquele diante da reportagem intitulada **O risco de pagar para ver** apenas relata as informações contidas na reportagem, assim como o aluno D, considerado “ótimo”, e na visão do professor estes alcançaram o objetivo da proposta de produção textual sugerida.

Neste momento, surge um questionamento: será que realmente a proposta foi alcançada? Se a proposta consistia em ler algo e reproduzi-lo, então podemos afirmar que sim, pois até mesmo o título dos textos A, B, C e D são cópias fiéis da reportagem lida.

Assim, o aluno D superou os demais, segundo o professor, pois não encontrou nenhum “erro” gramatical, atribuiu parágrafo adequadamente e letra maiúscula.

Diante dos textos corrigidos e conceito atribuído a estes, o professor devolveu-os aos alunos, que só olharam o conceito e guardaram.

De acordo com Geraldi (2001), cabe ao professor trabalhar as dificuldades apontadas na escrita do aluno e não ensinar o que eles já sabem, o qual consiste em seguir um roteiro que deixa de ensiná-lo algo significativo.

Nessa perspectiva, para que a produção de texto na escola se realize como uma prática que produz sentidos entre professor e aluno, é preciso que aquele se posicione diante dos textos como um interlocutor (leitor) em busca de sentido, e que faça com que o sujeito-autor o veja como tal. Necessita ainda, uma reflexão dos textos dos alunos para que estes retornem àqueles num movimento que leva-o à reescrita e faça-o refletir por meio da releitura.

De acordo com Geraldi (2003):

A análise linguística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos face a um modelo de variedade e de suas convenções : mais do que isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumenta-las, torna-las consciente e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam. (GERALDI, 2003. p. 217)

Dessa forma, o que se percebe na proposta do professor e atitude de apenas corrigir e atribuir conceito aos textos dos alunos, é a contribuição para a repetição do que já está pronto e com a finalidade de adquirir nota, ou seja, anulou o caráter dialógico e interlocutivo da linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos consciência de que a produção de um texto não é uma atividade simples, que requer do produtor (autor) múltiplas habilidades e persistência, pois, é um processo lento e complexo. Mas é preciso que o sujeito-autor esteja inserido em uma proposta de ensino de língua, que tenha por finalidade expandir a competência comunicativa deste, que não feche os olhos e os ouvidos para os jogos de linguagem entabulados no mundo fora da escola e focalize a língua a partir do processo interlocutivo.

Ao enfocarmos o ensino de produção textual na escola, nos deparamos com uma realidade pouco satisfatória, na qual a redação é o que resulta da função-aluno escrevendo para a função-professor. Nela o texto não é inserido em práticas sociais de linguagem, nas quais adquire significação. E o artificialismo da situação da escrita na escola propõe ao texto do aluno como espaço de circulação e leitura, apenas a correção e atribuição de notas pelo professor, e depois, como qualquer outra tarefa escolar, acaba numa gaveta ou no lixo.

Considera-se que um dos fatores que desmotiva e tira a razão para proceder a escrita do aluno é a não sugestão a este sujeito-autor de se criar um interlocutor para o seu texto, pois conforme Bakhtin afirma (1988), um discurso nasce de outros discursos e se produz sempre para um outro sujeito, sendo que esse outro é construído imaginariamente pelo sujeito-autor em um processo de antecipação de contra-palavras.

Vale ressaltar Geraldi (2003):

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É por que se sabe de outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo. (GERALDI, 2003. p. 102)

A prática de produção de textos é, na concepção de João Wanderley Geraldi, o coração do ensino-aprendizagem de língua. Isso porque, no texto:

A linguagem se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de reaparecimento, quer enquanto discurso que se remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e sua dimensões. (GERALDI, 2003. p. 135)

Para isso, é relevante que a escola seja um lugar de refletir, pensar, criticar, elaborar, criar, produzir. Que possibilite aos sujeitos buscarem construir seu próprio conhecimento, isto é, que sejam produtores de conhecimento e não meros reprodutores do conhecido.

Por fim, para que a produção de texto na escola se desenvolva em uma prática que produz sentidos, exigirá, conforme explicita Geraldi (2003):

Que o professor, de qualquer nível de ensino, no jogo institucional, abandone a posição de guardar para si o território de detentor/transmissor de um saber para se colocar, com os alunos, em outro território: o da construção de reflexões e, portanto, de conhecimentos a propósito da linguagem. Enquanto interlocutor de seus alunos, seus conhecimentos funcionariam como subsídios para a reflexão, na interação de sala de aula. (GERALDI, 2003. p 221-222).

REFERÊNCIAS

BAKHITIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Análise e diagnose de erros no ensino da língua materna**. In: *Nós chegemu na escola e agora?* 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed.- 4ª tiragem - São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **O professor como leitor do texto do aluno**. Apud: MARTINS, M. H. (org.) *Questões de linguagem*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1993.

_____. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

PASQUIER, A & DOLZ, J. **Um decálogo para ensinar a escribir**. in: *CULTURA y Educación*, 2:1996. Madrid: Infância y aprendizaje. Tradução de Roxane Helena Rodrigues Rojo. **Circulação restrita**.

SILVA, Tereza de Pazos/LIMA, José Leonildo (org.). **Roteiro para elaboração de trabalhos acadêmicos e monografia**. 1. ed. Cáceres: Editora UNEMAT, 2005.

ANEXOS

TEXTO A

11 de setembro o mundo nunca mais foi o mesmo.
Como nós podemos ver, que nesta cidade
tem muito movimento de carros e também
muitas pessoas pela cidade, que é uma
grande cidade muito bonita.

É que também que um dos resultados
da 11.ª Guerra que foi o surgimento a Libor
dade e a prosperidade antes da existência
11 de setembro ainda é presente e que
olhama sobre a queda das Torres Gêmeas,
A mudança representa pelo 11 de setê-
mbro que é um país.

percebida em três campos: da economia, da
Obrasque o maior ataque apreciação
na região desde a operação a tempos
tudo no deserto, tem muitas cidades como
estas que tem mais gente. A globalização
industrialização dos portos, fcos e também
do planeta dos Estados Unidos e também
receita da felicidade, que chegou ao
crescimento que chegou no ponto, O fato
que o 11 de setembro. Os meios foram e
usadas eles usaram para dramatizar no
Brasil quando usamos a economia
Americana, todos estes fatores se combinam
na produção.
de vários investimentos.

Seu texto faltou parágrafos
e informações importantes sobre
o assunto. É faltou também
conclusão.

TEXTO B

Português

27/10/05

Regular!

Droga e Agonia no auge da vida.

Em doze anos de carreira, Cassia Eller tinha, enfim, alcançado fama e dinheiro. Também achava livre do vício.

Morreu sob a suspeita de overdose de cocaína, álcool e medicamentos. Cassia Eller de 39 anos, a melhor cantora pop do Brasil, morreu em sofrimento.

Droga ^{ela} causa muitas doenças, muitas coisas ruins, como as ^{ficam} as que vão muito viciadas em drogas.

Droga ela faz as pessoas ^{realizar} coisas como vários objetos para vender para comprar drogas. As drogas causam infâmias, leva as pessoas a cometerem a matar, a fugir de casa e até mesmo se matar.

O vício das drogas leva famílias unidas a se ^{destruírem} destruírem, e também tem pessoas que se dependem da droga, ou seja, elas não sobrevivem sem as drogas.

As drogas levam as pessoas a ter ataques de nervos, as drogas causam overdose de LEONORA

cocaína, álcool e medica-
mentos.

TEXTO C

Visas de pagar para mim

30m!

Uma reportagem mostra a falta, como a flauta
homagiar, está sendo distribuída a cada dia.

Um meteorologista chamado Carlos Nobre fez simulação
com computadores mostrando como a flauta está
sendo distribuída e quando atinge entre 40% a 60%
da cobertura vegetal e não há a sua distribuição atinge
uma vez por mês últimos quarenta anos a
flauta chegou 14%.

No Mato Atlântico para a chuva cair
há presença das nuvens, vento, etc.

Quando uma nuvem está muito quente, ela
deixa muito a sua distribuição das pluvias de
chuva, etc.

Uma simulação de um computador mostra a que
uma nuvem com o tamanho das flautas homogêneas.
Indica que a temperatura média da chuva quando a
cobertura vegetal chega 20%, a flauta, um índice
que indica a parte da distribuição.

Se a chuva de distribuição não for contida
em alguns anos, ela será distribuída, dispersa
para a superfície, tornando-se um que o homem
pode ter controle sobre a distribuição.

~~Limnolobus meso prolo~~

markas mawonon parom a pags
de naves : natto gaga
ma indur

no action

A-purines are found in nucleosides and nucleotides.

[illegible]

1. *Phragmites communis* var. *communis*
 2. *Phragmites communis* var. *communis*
 3. *Phragmites communis* var. *communis*
 4. *Phragmites communis* var. *communis*
 5. *Phragmites communis* var. *communis*
 6. *Phragmites communis* var. *communis*
 7. *Phragmites communis* var. *communis*
 8. *Phragmites communis* var. *communis*
 9. *Phragmites communis* var. *communis*
 10. *Phragmites communis* var. *communis*

11

Unidad 2	Capítulo 2
Biguine, Linné Guaroná	Hawaianos
Indenivie, China China	China, Argentina
Catalán U.	Negros, Bonaire
Portugual, Catalán, China	Africo, Europa