

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E
SUBJETIVIDADE

ANGELA DE FÁTIMA SCREMIN

PRODUÇÕES TEXTUAIS NA VISÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL

PONTA GROSSA

2013

ANGELA DE FÁTIMA SCREMIN

PRODUÇÕES TEXTUAIS NA VISÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguagem, Identidade e Subjetividade como requisito à obtenção do título de Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Orientadora: Prof^a Dr^a Djane Antonucci Correa.

PONTA GROSSA

2013

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

S433 Scremin, Angela de Fátima
Produções textuais na visão de
professores das séries finais do ensino
fundamental/ Angela de Fátima Scremin.
Ponta Grossa, 2013.
145f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem,
Identidade e Subjetividade - Área de
Concentração: Linguagem, Identidade e
Subjetividade), Universidade Estadual de
Ponta Grossa.
Orientador: Prof. Dr. Djane Antonucci
Correa.

1.Escrita. 2.Ensino. 3.Práticas
sociais. I.Correa, Djane Antonucci. II.
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Mestrado em Linguagem, Identidade e
Subjetividade. III. T.

CDD: 469.5

ANGELA DE FÁTIMA SCREMIN

PRODUÇÕES TEXTUAIS NA VISÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 28 de maio de 2013

Djane Antonucci Correa
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Rozana Aparecida Lopes Messias
Doutora em Educação
Universidade Estadual de São Paulo – Campus Assis

Letícia Fraga
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dedico a todos aqueles que, direta ou indiretamente,
contribuíram para que este trabalho se concretizasse.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar o sopro de vida e me manter em pé diante das dificuldades enfrentadas ao longo deste trabalho.

Aos meus pais, Osmair e Helena, que sempre me apoiaram nesta trajetória.

À minha orientadora, Profª Drª Djane Antonucci Correa, exemplo de professora. Sou grata pela sua dedicação, pela serenidade, pelos conselhos, pela confiança e, principalmente, por acreditar em mim e contribuir com seus conhecimentos e sugestões na orientação desta dissertação.

À direção das escolas que abriram as portas das escolas e das salas de aula, local onde parte desta pesquisa se concretizou.

Às quatro participantes da pesquisa, por terem, com simplicidade e sem nada pedir em troca, dividido seus conhecimentos, além de contribuir para o fortalecimento deste trabalho.

Às amizades que surgiram no Mestrado, companheiros e companheiras de muitas alegrias e que, em alguma medida, auxiliaram para este trabalho.

Às amigas Andrinelly Stacheski Fuchs e Taís Regina Güths que me ajudaram nas primeiras leituras dos textos em inglês e, principalmente, na verificação do abstract inserido nesta dissertação.

Às professoras Rozana Aparecida Lopes Messias e Letícia Fraga, por aceitarem fazer parte da banca desta dissertação.

Pela paciência e disponibilidade da Vilma Barbato Geremias, secretária do Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade, que sempre me ajudou quando precisei.

Aos professores e demais funcionários do Departamento de Línguas Vernáculas e Estrangeiras e do Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade, com os quais muito aprendi durante o período da Graduação e do Mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento desta pesquisa durante os últimos doze meses.

A aprendizagem é a atividade mental pela qual adquirimos, retemos e aplicamos o saber e as técnicas. Pressupõe uma modificação na atitude, receptividade, reação, comportamento ou conduta. Daí podermos definir a aprendizagem como sendo a capacidade mental por meio da qual adquirimos o saber e a técnica, hábitos, atitudes e ideais, retendo-os e utilizando-os, o que resulta na adaptação progressiva e na modificação da conduta e do comportamento. Do processo de aprendizagem constam todas as capacidades e atividades por meio das quais o saber e a técnica são adquiridos. (Willian A. Kelly).

RESUMO

A proposta desenvolvida nesta pesquisa consiste em refletir e analisar o trabalho com a produção de textos escritos em sala de aula pelo ângulo da prática social. Para tanto, observou-se como a escrita em textos escolares vem sendo desenvolvida por quatro professoras da rede pública do ensino fundamental nos oitavos e nonos anos das séries finais em três escolas públicas localizadas na cidade de Ponta Grossa estado do Paraná. As perguntas que nortearam esta investigação têm por base os constantes comentários de que escrever é difícil, sendo elas: a) quais os principais fatores que estão relacionados às dificuldades de se trabalhar com a produção de textos escritos na escola? e b) quais as principais crenças atribuídas à produção de textos que as participantes efetivamente manifesta(ram) durante a pesquisa? A metodologia adotada para este trabalho enquadra-se na abordagem qualitativa conforme discutem Lüdke e André (1986) e Flick (2009), além de fazer uso de alguns dos recursos utilizados nas pesquisas de natureza etnográfica. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: observação de sessenta e quatro horas/aula em sala de aula, aplicação de dois questionários e duas entrevistas semiestruturadas às professoras participantes e a análise documental dos documentos oficiais, sendo eles as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa - DCEs e os Projetos Políticos Pedagógicos - PPPs dos estabelecimentos de ensino onde esta pesquisa foi realizada. O embasamento teórico desta pesquisa concentrou-se em autores que discutem assuntos inerentes à escrita tais como: Bourdieu (1998, 2007); Gnerre (1985); Higounet (2003); Olson (1997); Olson e Torrance (1997), entre outros. Nesse sentido, este estudo possibilitou levantar algumas crenças das professoras do por que muitos estudantes não conseguem escrever, pois, constatou-se com a presente análise que o maior desafio para promover a formação de escritores proficientes está relacionado, entre outros motivos, à efetivação, em sala de aula, do desenvolvimento de atividades que encaminhem a produção textual como uma prática social significativa, ou seja, aquela que faz com que os alunos coloquem em prática os seus posicionamentos, as suas ideias, os seus objetivos, dentre outras possibilidades inerentes à atividade com o texto escrito. Enfim, constatou-se a necessidade de mudanças contínuas no processo de ensino aprendizagem das produções textuais desenvolvidas nas escolas e para que isso aconteça torna-se necessário entender a língua como uma atividade social que se relaciona, ao mesmo tempo, com fatores de ordem histórico, social e cultural.

Palavras-chave: escrita; ensino; práticas sociais

ABSTRACT

The purpose developed of this research is to reflect and analyze the work with the production of written texts in the classroom by the angle of the social practice. Therefore, it was noted how type of education is being developed by four teachers from public elementary schools in the eighth and ninth years of the final series of three public schools located in the city of Ponta Grossa, Paraná. The questions that have guided this research were born from constant comments that writing is difficult, the questions are: a) what factors are related to the difficulties of working with writing language at school? b) what are the beliefs that the participants effectively manifest(ed) during the research? The methodology adopted for this work falls within the qualitative approach as discussed Lüdke and Andre (1986) and Flick (2009), besides make use of some resources used in the ethnographic research. The instruments used for the data collection were the observation of sixty-four hours / class, application of two questionnaires and two semi-structured interviews with participating teachers and documentary analysis of official documents, which are the Basic Education Curriculum Guidelines Portuguese Language - DCEs Pedagogical and Political Projects - PPP of schools where this research was conducted. This research's theoretical basis has focused on authors who discuss issues inherent to the writing such as Bourdieu (1998, 2007); Gnerre (1985); Higounet (2003), Olson (1997), Olson and Torrance (1997), among others. In this sense, this study enabled the teachers to raise some perceptions of why many students can not write, because it was verified with this analysis that the greatest challenge to promote the formation of proficient writers is related, among other reasons, to the effectuation, in classroom, of development of activities to forward text production as a significant social practice, ie, one that causes students to put into practice their thought, their ideas, their goals, among other possibilities inherent to the writing activities. Anyway, we found the need for continuous changes in the learning process of textual productions developed in schools and for that to happen it is necessary to understand the language as a social activity that relates at the same time, with factors of historical, social and cultural origin.

Keywords: writing, teaching, social practices

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Etapas do desenvolvimento da escrita	22
Quadro 02: Definição das escolas	72
Quadro 03: Etapas da execução da pesquisa a campo	73
Quadro 04: Condições necessárias para produzir um texto	89
Quadro 05: Diferença entre o ensino da gramática e a prática de análise linguística de acordo com as DCEs	92
Quadro 06: Encaminhamentos das DCEs para o trabalho com a escrita	95
Quadro 07: Preocupação dos professores em relação à formação dos seus alunos	96
Quadro 08: Compreensão da modalidade escrita da língua(gem) que marcaram a sua formação escolar	97
Quadro 09: Houve alguma mudança em relação à compreensão da modalidade escrita da língua	100
Quadro 10: Desempenho da modalidade escrita da língua em sala de aula	101
Quadro 11: Em relação à produção de textos, seus alunos apresentam	103
Quadro 12: Modo do desenvolvimento da escrita em sala de aula	105
Quadro 13: Trabalhar a modalidade escrita da língua auxilia na relação professor-aluno?	108
Quadro 14: Tempo destinado às atividades escritas com os alunos	109
Quadro 15: Modo de trabalhar a produção de textos com os alunos	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Tempo de atuação das professoras pesquisadas.....	71
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA	17
1 ESCRITA: UM BREVE PERCURSO	19
1.1 ESCREVER COMO MANIFESTAÇÃO DA PRÁTICA SOCIAL	30
1.2 MARCAS IDENTITÁRIAS POR MEIO DA ESCRITA: UM DESAFIO A SER ENFRENTADO	39
1.3 EFEITOS DE VERDADE ATRIBUÍDOS À ESCRITA	44
1.4 CRENÇAS ATRIBUÍDAS À ESCRITA	52
CAPÍTULO 2 - ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	60
2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA DE PESQUISA	60
2.2 PESQUISA DE BASE ETNOGRÁFICA	62
2.2.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	63
2.2.2 QUESTIONÁRIOS	65
2.2.3 ENTREVISTAS	65
2.2.4 ANÁLISE DOCUMENTAL	66
2.3 ÉTICA PROFISSIONAL	66
2.4 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO PARA A COMPOSIÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA	68
2.5 O CAMPO DE PESQUISA: DA AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO ÀS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA	69
2.6 TRIANGULAÇÃO DE DADOS	73
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS	75
3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	75
3.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO 1	76
3.1.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO 2	79
3.1.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO 3	81
3.2 DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO	83
3.2.1 AS PRÁTICAS DISCURSIVAS DA ESCRITA NOS OITAVOS E NONOS ANOS DE ACORDO COM AS DCES	87
3.2.2 ANÁLISE LINGÜÍSTICA E AS PRÁTICAS REALIZADAS EM SALA DE AULA SEGUNDO AS DCES	90
3.2.3 USOS DA ESCRITA PRESCRITOS PELAS DCES	93
3.3 DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS	96
ALGUNS APONTAMENTOS	120
REFERÊNCIAS	124
ANEXO 1: APROVAÇÃO DO PROJETO PELO COMITÊ DE ÉTICA	131
ANEXO 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	135
ANEXO 3: QUESTIONÁRIO 01	138
ANEXO 4: QUESTIONÁRIO 02	140
ANEXO 5: ENTREVISTA 01	142
ANEXO 6: ENTREVISTA 02	144

INTRODUÇÃO

A inquietação para o desenvolvimento desta pesquisa surgiu por inúmeras vezes ouvir que produzir textos é um trabalho difícil. Percebe-se, a partir dessa afirmação, a ideia de que para escrever é preciso dominar as normas estabelecidas pela gramática normativa, as quais sinalizam as técnicas necessárias para o uso correto da língua ao produzir um texto escrito. Diante dessa observação, passou-se a questionar como o ensino das produções textuais estava sendo realizado em três escolas localizadas na cidade de Ponta Grossa, Estado do Paraná.

A partir desse questionamento, surgiu o interesse em saber mais sobre os entraves que se encontram por trás da palavra escrita, dos conceitos¹ atribuídos à língua escrita, das possibilidades que ela pode oferecer a quem dela usufrui e, assim, iniciou-se este projeto de pesquisa que se ampliou ao fazer parte do quadro de mestrandas no programa de pós-graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Iniciadas as atividades do Mestrado, durante as disciplinas que foram cursadas, acrescidas das leituras e discussões realizadas em sala de aula e nos grupos de estudos, compreendeu-se que os sujeitos se constituem por meio da e na linguagem, conforme expõe Vasconcelos (2003), e que a posse do registro escrito, ao tornar-se um objeto de controle e dominação nas sociedades grafocêntricas, de acordo com Gnerre (1985), passou a ser, conforme sustenta Bourdieu (2007), legitimada por mecanismos de poder, o qual exerce função decisiva na vida das pessoas.

Diante do exposto, entende-se, por um lado, a produção de textos escritos como uma atividade complexa que exige além dos conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos, uma competência de uso da língua de forma efetiva, eficiente e autônoma nas mais diversas práticas sociais, conforme salienta Marcuschi (2008) e, por outro lado, que o sistema escolar procura, de acordo com Britto (2004), impedir que as manifestações de linguagem contrárias à norma padrão² possam vir a servir de referência e passem a ser discutidas em sala de aula.

¹ O entendimento que se tem por conceito assemelha-se ao exposto por Silva (2007), isto é, caracteriza-se por formas de encontrar possíveis caminhos, os quais se podem percorrer para entender melhor a existência do ser humano, o modo como se acredita em algo e porque se pensa da forma que se pensa.

² O termo aqui empregado refere-se às normas descritas nas gramáticas normativas, as quais procuram regulamentar as mais diversas situações de uso da língua portuguesa diante do uso do falar e escrever corretamente. Nesse sentido, compreende-se a norma padrão, de acordo com Faraco (2008, p.75) como “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística.”

Posto isso, volta-se o olhar para os professores do Ensino Fundamental, nível em que se iniciam, em grande parte, as dificuldades em relação ao desenvolvimento das produções textuais. Para justificar esse posicionamento, retomam-se as ideias defendidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1998), ao enfatizarem que, para superar o fracasso do ensino da língua portuguesa no Ensino Fundamental, os alunos precisam desenvolver um trabalho com leitura e escrita como práticas situadas.

Desse modo, considera-se, assim como Geraldi (1995), que a linguagem permite realizar ações em função de uma de suas características essenciais, isto é, a reflexão constituída na capacidade de remeter a si mesma. Por essa razão, propõe-se analisar como a linguagem³ escrita é vista pelos professores das séries finais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, entende-se, por um lado, a língua(gem) como um processo de interação que, de acordo com Geraldi (1995), não somente representa o real capaz de produzir sentidos, mas representa a própria linguagem e que, segundo Ilari (1997), a língua(gem) atua sobre as circunstâncias, nas quais se criam e se modificam as situações e, por outro lado,

que não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário); pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática); pela apresentação de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem montado sobre determinado tema, identificados seus interlocutores possíveis e estabelecidos os objetivos visados, como partes pertinentes para se obter a compreensão. (GERALDI, 1995, p. 16-17).

Compreende-se, portanto, que muitas são as maneiras de se trabalhar com a produção de textos e, por essa razão, a construção da hipótese deste trabalho concentra-se nas dificuldades que usuários em geral dizem ter ao escrever, por acreditarem que só há uma forma de escrita que satisfaz as exigências.

Elaborada a construção da hipótese, apresentam-se as perguntas que nortearam esta investigação. Elas giram em torno dos seguintes questionamentos:

³ Compreende-se a existência de três concepções de linguagem no ensino de língua portuguesa. De acordo com Travaglia (1998) e Geraldi (2004), a primeira concepção “como expressão do pensamento” se constitui pela norma do falar e escrever corretamente. A segunda, “instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação”, considera a língua como um código e a gramática como um conjunto de regras mediante as quais se podem descrever os fatos da língua. Essas concepções limitam-se, de acordo com os autores, ao funcionamento interno da língua e não consideram os interlocutores e a situação de interação comunicativa. Entretanto, a terceira concepção de linguagem “como forma ou processo de interação” incluem-se interlocutores e as situações de interações comunicativas que, de acordo com Ilari (1997), o sujeito-falante torna-se o principal protagonista do ato de fala. Nesse sentido, a língua passa a ser vista “como um instrumento mediante o qual atuamos sobre os nossos circunstantes, criando e modificando situação.” (ILARI, 1997, p. 101).

a) quais os fatores que estão relacionados às dificuldades de se trabalhar com a produção de textos escritos na escola?

b) quais as principais crenças atribuídas à produção de textos que as participantes efetivamente manifesta(ra)m durante a pesquisa?

Anunciadas a construção da hipótese e as perguntas que nortearam a criação desta pesquisa, apresentam-se, na sequência, os objetivos (geral e específicos) propostos na elaboração desta dissertação. O objetivo geral proposto para elaborar este estudo se propõe a:

Realizar uma pesquisa sobre o modo como quatro professores do Ensino Fundamental realizam suas atividades em relação às produções textuais e quais são os efeitos destas atividades escritas na formação de seus alunos na visão dos professores.

E, os objetivos específicos propostos se propõem a:

a) verificar como o trabalho com a produção de textos vem sendo desenvolvido pelas quatro professoras lotadas em três escolas da rede pública de ensino, mais especificamente, nos oitavos e nonos anos do ensino fundamental.

b) buscar subsídios na tentativa de refletir sobre o trabalho com a produção de textos em sala de aula a partir dos dados observados.

c) procurar entender as razões que ressaltam as dificuldades do trabalho com a produção de textos em sala de aula.

Anunciados os objetivos, sinaliza-se que esta pesquisa se fundamenta nos seguintes autores: Antunes (2003, 2007, 2009); Bauman (1998, 2001, 2005); Bourdieu (1998, 2004, 2007, 2007a); Britto (2004, 2009); Geraldi (1995, 2002, 2009); Gnerre (1985); Higounet (2003); Neves (2012); Olson (1997); Olson e Torrance (1997), dentre outros, os quais contribuíram para realizar a fundamentação teórica deste estudo.

A partir do exposto, apresenta-se a organização desta dissertação, a qual procura delinear o percurso realizado a fim de mostrar o modo como a língua(gem) escrita⁴ *versus*

⁴ Entende-se por língua(gem) escrita, de acordo com Pinto (2012), um discurso hegemônico que depende de um conjunto de fatores de força que disputam os sentidos da vida comum na construção de consensos sobre determinado assunto, sendo, segundo Bourdieu (2007, 2007a) domesticado e legitimado pela estrutura social e

produção de textos⁵ vem sendo desenvolvida com os alunos, na ocasião, matriculados nos oitavos e nonos anos do ensino fundamental.

Esta dissertação está organizada em introdução, três capítulos e considerações finais. Na Introdução, como já informado, procura-se justificar os motivos que levaram a realizar essa pesquisa, da mesma forma que se apresentam os objetivos, a construção da hipótese e as perguntas que nortearam a investigação da pesquisa.

O primeiro capítulo intitula-se Considerações sobre a linguagem escrita e encontra-se dividido em seis seções. Na primeira seção, realizam-se apontamentos iniciais sobre as principais inquietações da pesquisadora. Na segunda, procura-se realizar um breve percurso sobre o histórico da escrita. Na terceira, discorrem-se algumas considerações acerca da escrita como prática social. Na quarta, procura-se delinear as marcas identitárias por meio da escrita e os desafios enfrentados pelos professores em tempos modernos. Dedicase a quinta seção, aos efeitos de verdade atribuídos à escrita e, por último, sinalizam-se às crenças atribuídas à escrita.

No segundo capítulo informa-se o encaminhamento metodológico utilizado para a elaboração deste trabalho e divide-se em cinco seções. Na primeira seção, informa-se ao leitor que esta pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa de pesquisa, além da necessidade de utilizar alguns dos recursos utilizados na pesquisa de base etnográfica, os quais foram descritos na segunda seção. Na terceira, descreve-se a ética profissional adotada e o porquê não expor a identidade das participantes desta pesquisa. Na sequência, procura-se delinear os critérios de seleção utilizados para a composição do *corpus* desta pesquisa e, na última seção, apresenta-se o campo de pesquisa, desde a autorização da direção dos estabelecimentos de ensino até as observações em sala de aula onde se realizou esta pesquisa.

No terceiro e último capítulo, realizam-se a análise dos documentos oficiais e a discussão dos dados coletados. Para tanto, inicia-se o capítulo com os documentos oficiais que amparam as discussões sobre o processo de ensino aprendizagem dentro das instituições

educacional da sociedade, na qual as regras de um falar e escrever corretamente são criadas e consolidadas como verdades absolutas.

⁵ Entende-se por produção de textos, de acordo com Geraldi (1995; 2004), um trabalho realizado dentro de situações reais de comunicação, que ao ser realizado em sala de aula, se saiba o que dizer, para quem dizer, enfim que se tenha estratégias adequadas para tal atividade. Estratégias que possam possibilitar aos alunos um espaço para expor as suas experiências individuais e coletivas em textos, momento em que o aluno se constitui sujeito do texto produzido que, de acordo com Britto (2004) são inseridos por meio dos laços discursivos existentes a partir das palavras selecionadas. Produzir textos nessa perspectiva significa de acordo com Brasil (1998, p. 25), “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva, dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução.”

escolares no Estado do Paraná. Assim sendo, este capítulo encontra-se dividido em três seções. Na primeira, registram-se alguns apontamentos sobre o Projeto Político Pedagógico de cada colégio. Na segunda seção, divulgam-se algumas considerações fornecidas pelas Diretrizes de Bases Curriculares do Estado do Paraná e subdivide-se em três subseções em que se discutem, respectivamente, as práticas discursivas da escrita nos oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental, a análise linguística e as práticas realizadas em sala de aula e os usos da escrita em produções textuais prescritos nesses documentos. Para finalizar, na terceira seção encontra-se à análise dos dados coletados. Para tanto, procura-se responder as perguntas que nortearam este trabalho, as quais foram efetivamente manifestadas pelas professoras acerca da produção de textos escritos com base nos dados coletados nas entrevistas, questionários e nas observações realizadas em sala de aula. Encerra-se o capítulo com as possíveis causas levantadas para as dificuldades de se trabalhar com a produção textual em sala de aula.

Por fim, finaliza-se este trabalho com as considerações finais decorrentes desse estudo, entretanto, sinaliza-se que, mesmo ao chegar às considerações aqui apresentadas, não se pode dizer que este trabalho recebeu um ponto final, pois um texto escrito, por ser considerado um processo em construção, sempre estará sujeito a novas alterações, mas pela necessidade de chegar ao final de uma etapa, divulgam-se alguns apontamentos alcançados até o momento.

CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA

O desenvolvimento da linguagem está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do indivíduo como ser social, aos seus relacionamentos e cooperação com outras pessoas, aos seus sentimentos de segurança e ansiedade, à totalidade de suas emoções, à sua proximidade e distanciamento em relação aos outros e à sua consciência de si e dos outros. Qualquer abordagem adequada da escrita perceberá esses fatores operando em todos os textos que escrevemos ou lemos. [...]. Para entender os fatores em operação em outros tipos de textos, faz sentido levar em conta o papel profundo da linguagem na formação do eu, moldando a face que o indivíduo apresenta ao mundo e o eu interior que busca variadas formas de cooperação e relação com os outros. Essas questões são cruciais para todo o ensino da escrita, pois aprender a escrever significa aprender a assumir uma presença ousada no mundo e entrar em complexas e sofisticadas relações com os outros, quer seja escrevendo relatórios contábeis, saudações diplomáticas, matérias jornalísticas ou estudos sociológicos. O desenvolvimento dos estudantes como escritores é permeado de questões de identidade, afeto, alegria e de definição do seu lugar no mundo. (Charles Bazerman).

Apresentam-se, neste capítulo, algumas considerações sobre a linguagem escrita. Para tanto, cumpre esclarecer que a concepção de escrita adotada para o desenvolvimento deste trabalho está relacionada ao fato dela ser, de acordo com Higounet (2003), mais que um simples instrumento, construído por meio da invenção humana, caracterizada como um fato social que está na base da civilização, sendo representada por meio das letras do alfabeto e encontra-se respaldo na terceira concepção de linguagem em que o processo de ensino aprendizagem acontece por meio da interação entre os indivíduos.

Desse modo, compreende-se que a escrita afeta, de acordo com Bazerman (2007), tudo aquilo que somos e apresenta um fascinante conjunto de ideias para estudar e para pensar. Além disso, por meio da escrita consegue-se, conforme discutem Bazerman (2007), Higounet (2003) e Olson (1997), expor no papel tudo aquilo que antes da escrita só era realizado por meio da oralidade⁶.

Nesse sentido, a produção de textos escritos apresenta um processo complexo de construção, pois existe o entrelaçamento dos fatores de ordem sociocultural, histórico e mental, os quais envolvem o conhecimento de mundo, as experiências adquiridas, as crenças individuais etc. Por esta razão, entende-se que para existir o ensino aprendizagem das

⁶ Embora o foco desta pesquisa seja o modo como a produção de textos escritos ocorre nas aulas de língua portuguesa, cumpre esclarecer que ainda existem culturas somente orais que, de acordo com Ong (1988), representam uma forma de linguagem básica do ser humano. Para o autor, existem dois tipos de culturas orais, sendo classificadas em primária e secundária. A primária refere-se àquela cultura que não apresenta o conhecimento de qualquer registro escrito e a secundária manifesta-se por meio das culturas que têm a posse do registro escrito, usam e sofrem os efeitos da escrita.

produções textuais necessita-se de um processo de aprendizagem lento e progressivo que, de acordo com Barros (2000), ocorre em duas etapas, sendo a primeira a fase da elaboração e a segunda da efetivação do texto que, para Antunes (2003), são analisadas pelas etapas do planejamento, da escrita e da reescrita.

Observa-se ainda que a escrita representa, de acordo com Marcuschi (2005), mais do que uma tecnologia em nossa sociedade, tornando-se um instrumento indispensável para o ser humano enfrentar a vida, desde os contextos básicos do cotidiano, como por exemplo, escrever um bilhete e anexar à porta da geladeira, bem como, às mais sofisticadas exigências existentes no mundo acadêmico.

Posto isso, compreende-se que produzir textos escritos representam formas de manifestações de práticas sociais, cuja aprendizagem ocorre por meio de processos múltiplos envolvidos na composição de um texto. Nessa visão, professor, aluno e texto apresentam funções reformuladas. O professor não pode decidir sozinho todas as etapas desse processo e, assim, ele passa a assumir a função de mediador entre o conhecimento e o aluno. Logo, o texto acaba sendo tratado, de acordo com as ideias expostas por Marcuschi (2008), como uma proposta de sentido, não mais como um produto pronto e acabado.

Para existir esse entendimento, o aluno precisa assumir a postura de locutor do seu próprio texto, isto é, o aluno precisa, de acordo com Geraldi (1995), ter o que dizer, apresentar razões para dizer, ter para quem dizer e, definitivamente, assumir-se como sujeito e escolher estratégias para dizer. Para tanto, o ser humano, cada qual ao seu modo, precisa de orientações a respeito do que se exige para produzir quaisquer tipos de textos escritos e, para que se tenham estas informações, o sujeito precisa conviver com tais práticas no meio social em que está inserido.

Compreende-se, portanto, que ao produzir textos escritos, na perspectiva da prática social, demandam idas e vindas ao texto produzido, necessita de leituras e releituras para ter o que dizer, ou seja, trata-se de uma tarefa que sempre estará sujeita a reformulações, visto ser o texto produzido sempre um processo em construção.

Por estas e outras razões, procura-se, na sequência, apresentar um breve percurso sobre a escrita, discorrer sobre a produção de textos escritos como prática social, discutir sobre as marcas identitárias adquiridas por meio destas produções textuais e sobre os efeitos de verdade atribuídos a ela, e por fim, apresentam-se as crenças atribuídas à escrita.

1 ESCRITA: UM BREVE PERCURSO

Antes do surgimento da escrita, conforme sustenta Manguel (1997), a comunicação entre os povos ocorria somente pela fala e quando havia a necessidade de gravar o que se tinha a dizer, eram utilizados os recursos mnemônicos⁷, os quais serviam para não esquecer dos fatos importantes ocorridos durante esses longos períodos. Semelhante a essa visão, Havelock apud Olson e Torrance (1997), também esclarece que durante milênios as pessoas tinham por costume se comportar, pensar e reagir por meio da linguagem oral.

Embora existam inúmeros meios de transmitir informações, os primeiros vestígios catalogados de escrita foram, de acordo com Jean (2008, p.12), datados do quarto milênio a.C. Segundo este autor, os primeiros símbolos escritos foram registrados para realizar contas agrícolas, entretanto, a escrita somente passou a existir “a partir do momento em que foi elaborado um conjunto organizado de signos ou símbolos, por meio dos quais seus usuários puderam materializar e fixar claramente tudo o que pensavam, sentiam ou sabiam expressar.”

Em virtude disso, esclarece Jean (2008) que o surgimento da escrita nasceu para realizar simples conferências contábeis e, gradativamente, tornou-se para os habitantes da Mesopotâmia, uma espécie de sumário capaz de guardar vestígios da língua falada. Com o passar dos tempos, a escrita passou a ser cristalizada como ícone da evolução dos povos, conforme observa Olson (1997) ao discorrer sobre as crenças atribuídas à escrita e, em Pinto (2012) ao realizar um estudo sobre os discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. Em consonância ao exposto, interessante se faz salientar que,

desde sua introdução há cinco mil anos, a escrita afeta aquilo que somos, o que pensamos, o que temos realizado e como nos relacionamos uns com os outros num modo de vida complexo. A escrita estendeu nossas possibilidades como indivíduos e como comunidades, e criou a própria infra-estrutura de nossos intelectos individuais e de nossas inteligências comuns. Trata-se de um fascinante conjunto de questões para estudar e para pensar. É uma experiência ainda mais recompensadora ver como cada incremento em nosso conhecimento sobre a escrita oferece mais profundidade a nosso ensino e fornece apoio aos indivíduos à medida que se tornam escritores e participantes mais completos no mundo moderno. (BAZERMAN, 2007, p. 9).

⁷ De acordo com Houaiss (2007), o termo mnemônico significa técnica para a memória e sua origem é grega. Esse termo foi empregado pelo filósofo grego Simonides no século VI a.C., sendo utilizado para a fixação organizada das informações, que exige um excelente arquivo na memória. A mnemotécnica explora os mecanismos que excitam a atenção, fazendo com que esta se prolongue sempre com intensidade. Disso resulta o aprendizado com uma atenção bem dirigida.

Desse modo, percebe-se que a escrita fornece um suporte necessário para registrar os dados do passado e do presente, vindo a permitir que os homens possam se registrar no tempo e no espaço, conforme sustenta Higounet (2003). A partir do momento em que as pessoas começaram a utilizar dos recursos gráficos para produzir textos escritos, tornou-se possível acumular, manipular e organizar os dados registrados no papel⁸.

A respeito disso, depreende-se as ideias expostas por Jean (2008) ao explicar que:

a escrita permitiu aos antigos egípcios perpetuar sua História, estabelecer a lista de seus soberanos, narrar acontecimentos importantes, casamentos reais ou batalhas. No Egito, como em todo lugar, a História nasce com a escrita, colocando, pela primeira vez, os fatos históricos em ordem cronológica. Mas a escrita serve também para fazer a contabilidade, como entre os primeiros sumérios, estabelecer regras jurídicas, redigir contratos de venda de bens e de casamento. (JEAN, 2008, p. 30-31).

Nesse sentido, pelo fato dos recursos atribuídos à escrita fornecer suportes para fixar no papel tudo aquilo que antes era realizado por meio da oralidade acabou por provocar uma ruptura no pensamento humano, tornando-a e legitimando-a, na mentalidade das sociedades modernas, como um mecanismo de poder, conforme sustenta Bourdieu (2007). Gnerre (1985), também contribui com esse posicionamento ao dizer que a escrita ao se tornar um objeto de controle e dominação nas sociedades grafocêntricas, passou a exercer uma função decisiva na vida das pessoas.

Ao analisar por este prisma, percebe-se que os efeitos que a escrita pode gerar nas pessoas não é de fácil compreensão, pois,

é enganoso pensar a escrita em termos de suas consequências. O que realmente importa é aquilo que as pessoas fazem com ela, e não o que ela faz com as pessoas. A escrita não produz uma nova maneira de pensar, mas a posse de um registro escrito pode permitir que se faça algo antes impossível: reavaliar, estudar, reinterpretar e assim por diante. De maneira similar, a escrita não provoca a mudança social, a modernização ou a industrialização. Mas ser capaz de ler e escrever pode ser crucial para o desempenho de certos papéis na sociedade industrial, também podendo ser completamente irrelevante para o desempenho de outros papéis em uma sociedade tradicional. A escrita é importante em termos de realização do que possibilita às pessoas: o alcance daquilo que objetivam ou a

⁸ Diante do exposto, percebe-se que o lugar da produção de textos escritos em sala de aula significa, de acordo com Geraldi (1997), ampliar a noção do que seja escrever, criar novas situações de acordo com a realidade vivenciada, construir e reconstruir a sua própria história, bem como, a história cultural da humanidade, pois ao produzir tais textos, cada sujeito consegue agir sobre o seu próprio contexto histórico.

produção de novos objetivos. (OLSON, HILDYARD e TORRANCE, 1985 apud OLSON e TORRANCE, 1997, p. 07)

Diante desse posicionamento, entende-se o trabalho com a produção de textos escritos um processo complexo de construção, no qual se inter-relacionam fatores de ordem sociocultural, histórico e mental, os quais envolvem o conhecimento de mundo, as experiências e as crenças individuais dos sujeitos, entre outras. Por esta razão, considera-se que a produção de textos escritos não se inicia de uma maneira espontânea, nem tão pouco se trata de uma aprendizagem rápida. Ao contrário, depende de um processo de construção lento e progressivo, o qual passa por diferentes etapas de desenvolvimento.

De acordo com Barros (2000), a produção de textos ocorre em duas etapas: elaboração e efetivação do texto. Isto posto, cumpre esclarecer que para produzir um texto escrito, o escritor precisa planejar as suas ideias, colocá-las no papel e organizá-las, a fim de se conseguir produzir um efeito de distanciamento e, ao mesmo tempo, de aproximação com o seu leitor.

Nesse sentido, para que o ser humano consiga se expressar por meio dos textos escritos torna-se necessário fazer uso, segundo Barros (ibid., p. 74), dos sinais gráficos e da pontuação, os quais cumprem com “as funções de organizar, do ponto de vista argumentativo e afetivo-passional, as relações entre os interlocutores”. Em outras palavras, surgem aqui alguns dos requisitos necessários para a efetivação da produção textual, entre eles os sinais gráficos e o uso da pontuação, entretanto, não se restringem apenas a esses, conforme se observa na evolução deste capítulo.

Com o propósito de deixar em evidência as etapas da escrita, enquanto sistema de codificação e, sendo regida por convenções gráficas, conforme observados nos parágrafos anteriores, apresentam-se sobre as ideias expostas por Antunes (2003), ao traçar os seguintes esclarecimentos:

a) a escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas. [...]. b) a escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevante. [...]. c) a escrita varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza. [...]. d) a escrita supõe condições de produção e recepção diferentes daquelas atribuídas à fala. [...]. e, e) a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões. (ANTUNES, 2003, p. 44-54).

Para que se tenha um melhor entendimento sobre a realização dessas etapas, apresentam-se, no quadro abaixo, as etapas do seu desenvolvimento, as quais são consideradas importantes para realizar quaisquer atividades relacionadas à produção de textos escritos. Em linhas gerais as etapas são: do planejamento; da escrita e da reescrita, cuja função fornece um suporte para que o sujeito possa:

1- PLANEJAR	2 – ESCREVER	3- REESCREVER
É a etapa em que o sujeito pode:		
Ampliar seu repertório	Colocar no papel o que planejou	Rever o que escreveu;
Delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	Realizar a tarefa motora de escrever;	Confirmar se os objetivos foram cumpridos;
Eleger o objetivo, a finalidade com que vai escrever;	Cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos	Avaliar a continuidade temática;
Escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações;		Observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos;
Prever as condições dos possíveis leitores;		Avaliar a clareza do que foi comunicado; avaliar a adequação do texto às condições da situação;
Considerar a situação em que o texto vai circular;	Enfim, essa é uma etapa intermediária, que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito.	Rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica, conforme prevê a gramática da estrutura da língua;
Decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;		Rever aspectos da superfície do texto, tais como pontuação, a ortografia e a divisão do texto em parágrafos;
Estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.	Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem enfocado apenas a escrita gramaticalmente correta.	

Quadro 01: Etapas do desenvolvimento da escrita. Adaptado de ANTUNES, Irlandé. Aulas de português: ensino & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 57-58.

Ainda em relação ao desenvolvimento de textos escritos, cumpre deixar em evidência, de acordo com Antunes (2003), que para realizar a produção de quaisquer textos escritos, embora o interlocutor não esteja presente, torna-se imprescindível saber que ele existe, pois ao exercer a atividade escrita, automaticamente, realiza-se uma das faculdades da linguagem.

E, para que essa faculdade da linguagem se faça presente de forma mais marcada, torna-se salutar evidenciar que, como qualquer outra atividade humana, a escrita materializada em textos escritos serve para existir a comunicação entre os sujeitos, a qual se ajusta e se condiciona de acordo com o ambiente em que está sendo trabalhado.

Nesse sentido, para fazer uso das palavras de Antunes (2003, p. 46, grifo do autor) destaca-se que “quem escreve, na verdade, *escreve para alguém*, ou seja, está *em interação com outra pessoa*. Essa outra pessoa torna-se a medida, sendo o parâmetro das decisões que se deve tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo”. Caso contrário, o desenvolvimento do trabalho com a produção textual torna-se uma tarefa complicada, pois,

Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se. Como saber se dissemos de mais ou de menos? Como avaliar se fomos precisos, se fomos relevantes, se dissemos ‘com a palavra certa’ aquilo que tínhamos a dizer? Sem o outro, do outro lado da linha, não há linguagem. Pode haver o treinamento mecânico e aleatório de emitir sinais, o que, na verdade, fora de certas situações escolares, ninguém faz. O outro, que caracteriza o ato inerentemente social da linguagem, paradoxalmente, só desaparece nas aulas de português, que até já se chamaram de aulas de ‘Comunicação e Expressão. [...] O professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor; sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito. (ANTUNES, 2003, p. 46-47, grifo do autor).

Diante disso e tendo em vista as etapas da escrita, convém, por oportuno, ressaltar que, para atingir maturidade no desenvolvimento dessa atividade, todos passam, necessariamente, por um processo de aquisição, o qual demanda esforço, paciência e persistência. De acordo com Antunes (ibid., p. 60, grifo do autor), essas etapas dependem de “orientação, vontade, determinação, exercício, prática, tentativas (com rasuras, inclusive!), aprendizagem. Exige tempo, afinal.”

Nesse sentido, Marcuschi (2007, p. 17) sinaliza que tanto a escrita quanto a oralidade são práticas sociais, as quais envolvem os usos da língua com suas próprias características, pois, “ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante.”

Diante disso, torna-se claro que a partir da invenção da escrita os textos passaram a ser preservados e, conseqüentemente, acumularam-se as informações registradas. Além disso, a partir da invenção da imprensa, as pessoas, na medida do possível, passaram a ter acesso a esses textos, que antes eram restritos a poucos, conforme sustenta Manguel (1997). Em virtude do que foi mencionado, frisa-se que as etapas oferecidas para o desenvolvimento das atividades dos textos escritos fornecem a oportunidade de revisar, selecionar, reorganizar,

reestruturar, armazenar e transmitir ideias por meio das palavras, a fim de dar novas aparências ao mundo.

Em consequência disso, segundo Britto (2004), as palavras não são neutras por que assumem a posição de um produto de intervenção social com o próximo e acaba sendo a partir delas que a linguagem se realiza. Posto isso, torna-se possível perceber a influência da ideologia⁹ sobre as palavras, as quais conseguem, de acordo com Gnerre (1985), manipular quaisquer atos comunicativos. Assim sendo,

As palavras não são neutras, a língua não é neutra. A ideia de que as palavras nomeiam e, simplesmente porque nomeiam, o sentido está dado – de que elas não são prenes de sentidos outros além daqueles que eu supunha tão ingenuamente –, essa ideia faz com que eu seja traído pela língua, seja manipulado pela língua. [...] ‘As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios’, ensina Bakhtin. (BRITTO, 2004, p.135).

Pelos argumentos apresentados e por compreender a necessidade de saber utilizar as etapas do processo e elaboração de textos escritos, entende-se, de acordo com Higounet (2003) que a linguagem escrita transcende, conforme já exposto, as informações no espaço e no tempo, além de possibilitar a permanência das ideias no papel. Talvez por esse motivo, os antigos acreditavam, durante muito tempo, que a escrita era vista, segundo Manguel (1997), como algo divino.

Em linhas gerais, a escrita por ser um processo mecânico, conforme sustenta Akinnaso (1982) apud Fávero (2009, p. 69-70), torna-se necessária para “a manipulação de um instrumento físico e a coordenação consciente de habilidades específicas motoras e cognitivas” e assim, transforma-se em um produto artificial. Nesse sentido, tanto Marcuschi (2007) quanto Fávero (ibid.,) corroboram ao dizer que a escrita torna-se institucionalizada por um processo mais formal e tem por aliada a instituição escolar.

⁹ Admite-se a existência de várias correntes de pensamento a respeito do termo ideologia. Entretanto, a concepção que se adota para este trabalho alia-se ao mesmo pensamento exposto por Britto (2004) ao afirmar que a ideologia não é vista “como um conjunto de ideias, mas no sentido de expressão de um pensamento hegemônico, como algo que constrói formas de impor uma representação da realidade, de vê-la ou de desfazê-la por vieses particulares. É óbvio que as palavras trazem ideias (ainda que de um modo que só fica exato no próprio uso), mas quero pensar especificamente este conceito como marcado por interesses políticos, históricos, sociais, de classe.” Continua o autor, “a ideologia é mais determinante, é mais violenta, é mais brutal, é mais eficiente, exatamente no lugar e momento em que não é percebida, porque é exatamente nesta situação que não é possível nenhum discurso contra-ideológico. O poder coercitivo da ideologia tende a enfraquecer-se na medida em que é ela desmascarada, na medida mesmo em que é percebida, em que é visível.” (BRITTO, 2004, p. 136-137).

Diante desse contexto, os conhecimentos de escrita estendem-se, de acordo com Soares (2004), desde a habilidade de transcrever os sons até a aptidão para se comunicar com um leitor. Assim, percebe-se que a habilidade de escrever está direcionada a,

um processo de relacionamento entre unidades sonoras e símbolos escritos, e é também um processo de expressão de idéias e de organização do pensamento sob forma escrita. Dessa maneira, escrever engloba desde a habilidade de traduzir fonemas em grafemas, até habilidades cognitivas e meta cognitivas; inclui habilidades motoras, ortografia, uso adequado da pontuação, habilidade de selecionar informações relevantes sobre o tema do texto e de identificar os leitores pretendidos, habilidade de fixar os objetivos do texto e de decidir como desenvolvê-lo, habilidade de organizar as idéias no texto, de estabelecer relações entre elas, de expressá-las adequadamente. (SOARES, 2004, p. 32).

Diante disso, volta-se o olhar para o papel que a escola desenvolve em relação aos assuntos inerentes à produção textual. No âmbito escolar, uma das tarefas que poderia ser mais valorizada deveria ser a produção de textos escritos por possibilitar aos alunos mecanismos de autoestima e autocontrole. Entretanto, conforme expõe Antunes (2003), existe uma grande falha neste contexto, pois a escola não cumpre com o seu papel, o de desenvolver técnicas de produções textuais atualizadas, a fim de informar aos alunos a importância que se tem ao saber escrever, por exemplo, uma carta, um bilhete, um ofício, entre tantas outras possibilidades que se podem desenvolver nos espaços escolares.

Por iguais razões, Cagliari (1990) assinala que a escola não deve desenvolver a produção textual como algo sem motivo, pois, quando isso acontece, pode acarretar danos futuros aos alunos. Ao contrário disso, a escola deve assumir a missão de que escrever é necessário, tendo por finalidade a formação de grupos sociais individualmente capacitados para expressar seus próprios posicionamentos.

Assim, a produção de textos escritos passa a ser encarada como um trabalho que exige, conforme visto em Antunes (2003), organização, planejamento e coerência das ideias. Nesse sentido, produzir um texto escrito implica trabalhar a escrita com toda sua desenvoltura, fornecendo àquele que escreve, asas à imaginação, a fim de concretizar os sonhos por meio das palavras que, a partir de grafadas no papel, ganham voz e permitem ao leitor interpretá-las com o conhecimento de mundo no qual se está inserido.

Desse modo, considera-se que produzir textos escritos também representam manifestações de práticas sociais, os quais se manifestam de inúmeras formas, mesmo sendo regido por regras, tem a capacidade de mover mentes e pessoas, as quais transitam nas mais

diversificadas esferas sociais de uma sociedade. Além disso, cabe àquele que escreve a capacidade de entender, como leciona Bazerman (2007, p.67), que “a escrita é, em si, uma premiação social que ajuda a integrar a pessoa dentro de um grupo social discursivo.”

Por iguais razões, acredita-se que a socialização das manifestações da escrita não se relaciona a sua doutrinação, mas sim na possibilidade de interação que os indivíduos passam a ter dentro do grupo às quais estas manifestações fazem parte. Nesse sentido, Bazerman (ibid.), contribui ao explicar o fato de que,

cada indivíduo tem uma complexa história de relacionamentos e atividades ao se socializar nas tipificações¹⁰ de uma sociedade, e cada indivíduo, em cada ocasião, desdobra essas tipificações na dinâmica das situações específicas. Antes, as tipificações prestam-se a coordenar adequadamente, diante das tarefas por executar, as ações e sentidos particulares de múltiplos indivíduos. Cada pessoa constrói sentidos e propósitos individuais, como forma de se ajustar aos sentidos e propósitos dos outros. (BAZERMAN, 2007, p. 72).

Em comentário a isso, soma-se o fato de que as diferentes instâncias sociais são fundamentais tanto para estudar determinada língua quanto para ensiná-la, pois, conforme aduz Geraldi (2009), os processos interlocutivos ocorrem no

interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua ‘apreensão’ demanda apreender no seu interior as marcas de sua (sic) exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza); de outro lado porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção. (GERALDI, 2009, p.26).

De modo geral, embora muitos indivíduos não consigam compreender esse fato, viver em uma sociedade grafocêntrica, a qual desenvolve mais a oralidade do que a escrita,

¹⁰ De acordo com o autor, a aprendizagem de tipificações sociais não é apenas uma questão de distinções de vocabulário e outras formas comunicativas mais elaboradas aprendidas de modo abstrato. Antes, elas exercem pressão sobre cada indivíduo porque fazem parte de formas complexas de atividade e práticas em relação às quais o indivíduo se orienta como parte da vida em sociedade. As palavras, registros, frases, gêneros, formas e outros tipos sociolinguísticos fornecem a base para a interação simbólica e se transformam em fundamentos para a orientação intersubjetiva enquanto são desenvolvidos no decorrer da interação. (BAZERMAN, 2007, p. 72).

requer ter um mínimo de noção sobre os conhecimentos de leitura e de escrita, pois esses são instrumentos essenciais de participação social. Os modos de representação, as maneiras de organização, de estruturas sociais resultam, segundo Britto (2009),

de um processo que se fez historicamente com base na língua escrita, o que constituiu um pensar escrito. Poder ler e escrever, interagir com os textos escritos e com conhecimentos e informações que se veiculam por meio deles, operar com os referenciais que se constituem na tradição cultural da escrita, tudo isso é condição essencial de participação social. (BRITTO, 2009, p. 17).

Nesse sentido, percebe-se, por um lado, que saber ler e escrever, usar e produzir textos escritos se encontram entre as habilidades mais reconhecidas pela sociedade atual e, por outro lado, compreende-se que este reconhecimento se instaurou com base na “crença da superioridade da escrita em relação à fala” discutida por Olson (1997), a qual será apresentada mais adiante.

Diante do exposto, Antunes (2003, p. 36) esclarece que “muitas e urgentes são as razões sociais que justificam o empenho da escola por um ensino da língua cada vez mais útil e contextualmente significativos”, embora, “a incompetência atribuída à escola está ligada a conflitos com a linguagem”, além de visões distorcidas originárias a partir de mitos acerca do que venha a ser “o fenômeno linguístico”. Desse modo, a autora salienta:

sabemos quanto nos aflige a seletividade, a manutenção da estrutura de classes e a reprodução da força de trabalho [...] que, incondicionalmente, decorrem também dessa incompetência e dessas distorções. Sabemos que a educação escolar é um processo social, com nítida e incontestável função política, com desdobramentos sérios e decisivos para o desenvolvimento global das pessoas e da sociedade. Sentimos na pele que não dá mais para ‘tolerar’ uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que, alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, para, *assumindo a palavra, serem autores* de uma nova ordem das coisas. É, pois, um ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência, que aceitemos, ativamente e com determinação, o desafio de rever e de reorientar a nossa prática de ensino da língua. (ANTUNES, 2003, p. 36-37, grifo do autor).

Nesse contexto, pode-se dizer que as instituições escolares, muitas vezes, proporcionam aos seus alunos uma educação centrada em teorias de competições, de acordo com Britto (2009), ou seja, não existe um comprometimento em oferecer aos alunos uma educação de qualidade que se tenha por meta a formação plena e independente de cada

cidadão, ao contrário, percebe-se que se prioriza uma formação rápida voltada especificamente para suprir as necessidades do mercado.

Nesse sentido, salientam-se os riscos que estas instituições de ensino correm ao oferecer um ensino que deixa de valorizar a formação plena e independente dos alunos. Assim, tem-se o entendimento de que,

as formas necessárias da estrutura e do pensamento da vida cotidiana não devem se cristalizar em absolutos, mas têm de deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicações.[...]. Se essas se absolutizam, deixando de possibilitar uma margem de movimento, encontramos-nos diante da alienação da vida cotidiana. [...]. Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção. (HELLER, 2004, p. 39-40 apud BRITTO, 2009, p. 20).

Diante dessa preocupação e sobre os abismos enfrentados nas instituições escolares, em particular, as públicas cumpre-se destacar que se parte da mesma visão de Antunes (2003) para dizer que,

em nenhum momento, deixo de reconhecer a falta de uma política pública de valorização do trabalho do professor, reduzido, quase sempre à ‘tarefa de dar aulas’, sem tempo para ler, para pesquisar, para estudar. ‘Passando’ e ‘repassando’ pontos do programa, para depois ‘cobrar’ no dia da prova, no cenário nada convidativo (e muito menos poético!) de prédios descorados e tristes: o que significa dizer que o professor não é o único responsável por todos os problemas da escola. (ANTUNES, 2003, p. 17, grifo do autor).

Diante do analisado, nota-se o grau de responsabilidade que se tem ao pesquisar sobre o modo como as quatro professoras participantes vêm desenvolvendo a produção de textos escritos em sala de aula, ou “expressão escrita” para fazer uso do termo proposto por Faraco (2008). Nesse sentido, cumpre-se destacar que a escrita por si só, conforme sustenta Britto (2009), representa um poderoso instrumento intelectual.

Desse modo, por ser a escrita um instrumento intelectual, salienta-se que ela tem por meta se aproximar daquilo que se conhece por norma padrão ou “norma culta”, cuja expressão passou, de acordo com Faraco (ibid., p.24), “a ser usada para designar o conjunto dos preceitos da velha tradição excessivamente conservadora e pseudopurista.”

Em consonância com o acatado por Faraco (2008), tem-se o entendimento de que essa visão mal interpretada sobre o termo culto ou padrão de língua pode gerar certos impedimentos, entre eles, conforme sustenta Antunes (2003), a ampliação da competência dos alunos por um lado, diante da língua falada e, por outro lado, uma melhor adequação na escrita de textos destes aprendizes.

A respeito disso, a autora assinala, ainda, que:

Há um equívoco tremendo em relação à dimensão da gramática de uma língua, em relação às suas funções e às suas limitações também – equívoco que tem funcionado como apoio para que as aulas de língua se pareçam muito pouco com ‘encontros de pessoas em atividades de linguagem’ e, muito menos ainda, com ‘encontros de interação’, nos quais as pessoas procurariam descobrir como ampliar suas possibilidades verbais de participar da vida de sua comunidade. (ANTUNES, 2003, p. 30, grifo do autor).

Em síntese, entende-se a importância que se tem em aprender as regras gramaticais para desenvolver a produção de textos escritos nas escolas, mas não quer isso dizer, entretanto, que as aulas de língua portuguesa devam se reduzir a ensinar regras soltas e isoladas sem ao menos oferecer oportunidades aos alunos de exercitar essas regras em textos atualizados e condizentes com o convívio social de cada cidadão.

A par disso, convém notar que tanto a comunicação oral quanto a expressão escrita constituem-se, de acordo com Marcuschi (2007, p.35), por meio de “modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas.” Nesse sentido, oportuno se torna dizer que essas modalidades da língua se relacionam por meio de semelhanças e diferenças, dentre elas, destacam-se o meio fônico para a língua falada e o meio gráfico para a concretização dos textos escritos.

Em virtude do que foi mencionado, sintetiza-se que a produção de textos escritos, *diferente da fala*, depende das regras gramaticais para se fazer entender. Nessa perspectiva, os usuários precisam compreender as regras a fim de transcrevê-las em folha de papel. Por essa razão, costuma-se dizer que produzir textos exige certo envolvimento daquele que escreve para com o texto a ser produzido, além da necessidade de se construir um leitor imaginário.

Por fim, diante das considerações acima, percebe-se que para desenvolver a produção de textos torna-se necessário o processo de ensino aprendizagem das seguintes exigências da língua escrita, sendo eles: o uso dos sinais gráficos, da pontuação, das regras gramaticais entre

outras, as quais são necessárias para um melhor desempenho para a realização de textos escritos.

Enfim, procura-se, na sequência, discorrer sobre a escrita como prática social, uma vez que leitura e escrita correspondem a práticas complementares no desenvolvimento da linguagem como uma atividade social e que se manifestam por meio dos seres humanos, das classes sociais, dos grupos e dos indivíduos.

1.1 ESCREVER COMO MANIFESTAÇÃO DA PRÁTICA SOCIAL

Inicia-se esta subseção sustentando a ideia de considerar como hipótese válida proporcionar outro rumo ao processo de ensino aprendizagem de textos escritos. Acredita-se que a produção textual ensinada na escola possa desenvolver a autoestima e a autonomia dos alunos e de todos aqueles que dela façam uso.

Justifica-se essa hipótese por reconhecer que o ato de escrever se caracteriza como uma atividade complexa que exige além dos conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos, uma competência de uso da língua de forma efetiva, eficiente e autônoma nas mais diversas práticas sociais, pois se consideram a escrita, o texto e os processos que auxiliam o seu desenvolvimento como inseparáveis das interações sociais complexas que formam o evento comunicativo no qual estes estão situados.

Nesse sentido, Ivanic (2004) afirma que a escrita por ser concebida como por uma série de práticas sociais consiste na necessidade de se ter padrões de participação, preferências de gênero social, redes de apoio e colaboração, padrões de uso do tempo, do espaço, de ferramentas, de tecnologias e recursos, além da interação entre a língua escrita com os modelos semióticos, dentre eles, os significados simbólicos do letramento, e os objetivos sociais mais amplos que as manifestações da escrita desempenham na vida do ser humano e das instituições, as quais dela fazem uso.

Além disso, ao compreender que a construção identitária do ser humano molda-se a partir das práticas sociais significativas na sociedade, de acordo com Bauman (2005), torna-se essencial considerar a prática de escrever na perspectiva da prática social como imprescindível na formação escolar desses mesmos sujeitos numa sociedade de cultura letrada como a nossa, como pode ser observado nas palavras de Ivanic (2004, p. 238, tradução nossa) ao dizer que “a escrita lança mão de recursos socialmente construídos, tanto discursos, que

significam representações particulares do mundo, quanto gêneros, que significam convenções específicas para tipos específicos de interação social.”¹¹

Percebe-se, a partir das ideias expostas por Bunzen (2006), Geraldi (2002), Ivanic (2004) entre outros, que ensinar a produzir textos escritos na escola, ainda hoje, permanece como um dos grandes desafios a ser enfrentados no ensino da língua portuguesa e essa dificuldade demonstrada por muitos alunos, ora por não saber escrever ora por não saber a forma que o texto deve apresentar perpassa o ensino fundamental, médio e até no ensino superior.

Bunzen (2006, p. 158), por sua vez, afirma que se aprende “a escrever assim como a falar na relação com o outro, atualizando formas relativamente consagradas de interação linguística. Aprende-se a escrever por meio da interação verbal em contextos formais e informais e do uso de gêneros.” Posto isso, torna-se importante destacar que se considerarmos como sujeito a humanidade, de acordo com as ideias expostas por Wittich (1980) apud Triviños (2006), a partir do momento em que os indivíduos passam a dialogar em contextos formais e ou informais, passa a existir a prática social que pode ser compreendida como transformação material do objeto pelo sujeito.

Assim sendo, torna-se importante salientar que existem diferentes formas de realizar as práticas sociais, e que elas não se realizam da mesma maneira nas diversas áreas do conhecimento, tais como nos estudos da medicina e da pedagogia, por exemplo. Posto isso, compreende-se que a prática social torna-se a base do conhecimento. Dito de outro modo, acredita-se que toda teoria precisa passar pelo exercício da prática para ser testado e reconhecido como uma atividade válida ou não. Ainda de acordo com as ideias expostas por Triviños (2006), pode-se dizer que uma teoria faz parte de um processo histórico-social, que responde a necessidades práticas, e tem a sua fonte na prática.

Pinto (2001, p.49), na tentativa de explicar a linguagem em uso e não descartar nenhum dos elementos não convencionais procura “discutir e descrever nossa representação do mundo” e apontar caminhos aos usuários e às usuárias da linguagem, ao comentar que, na maioria das vezes, uma palavra mal empregada pode gerar interpretações equivocadas. Por isso a necessidade de saber o que, como e para quem falar torna-se fundamental para evitar interpretações com uma amplitude muitas vezes difíceis de ser explicada apenas por intermédio de uma análise linguística.

¹¹ Para Ivanic (2004, p. 238), a “writing involves drawing on socially constructed resources, both discourses which represent the world in particular ways, and genres which are conventions for particular types of social interaction.”

Então, para entender a linguagem escrita como prática social, segundo as informações fornecidas por Pinto (2002, p. 50), torna-se necessário “ir além e abrir os olhos para as consequências do trabalho e dos seus resultados.” Trata-se, portanto, “de estar disposta/o a aceitar que o trabalho científico sobre língua/linguagem não é uma descompromissada empreitada descritiva de fatos linguísticos, mas uma atividade humana intrincada nas redes simbólicas, econômicas, sociais, culturais, que são todas redes de poder.”

Além disso, compreender a linguagem escrita como prática social requer entendê-la como uma atividade que visa resultados, posicionamentos, manifestando-se como uma forma de aprendizagem contextualizada e em consonância com o que acontece fora da escola, capaz de fornecer subsídios aos alunos para conseguir atuar de forma efetiva na sociedade a qual faz parte. Ao agir desse modo, entende-se a linguagem escrita e a falada como uma forma de manifestação da prática social por meio das atividades sociais inerentes a cada ser humano.

Desse modo, acredita-se que o processo de ensino aprendizagem, segundo a perspectiva da prática social, se torne mais produtivo, por apresentar por base a realidade existente na sociedade e não mais ficar amparado em conteúdos antigos que tomam por base a concepção de língua como expressão do pensamento, de acordo com Geraldi (2004), em que o comando para trabalhar com textos escritos era fornecido a partir de figuras ou títulos pré-estipulados que serviam de estímulo para a produção de textos e implicava na apresentação de um produto final sem possibilidades de reformulações.

Alvarez (2004) procura explicitar esses impasses ao dizer que todas as sociedades constituem-se por meio de regularidades e estas, por sua vez, permitem construir explicações científicas sobre determinados assuntos. Entretanto,

estas regularidades se constituem necessariamente na ação entre indivíduos, grupos e classes que participam da vida social, ação que é indissociavelmente reguladora e prescritiva. Percebe-se ainda, a partir destas considerações, que as regularidades constatadas na vida social não são apenas resultados de uma mecânica cega, como no campo na natureza, mas principalmente resultados da ação mais ou menos consciente dos agentes sociais que adotam, com frequência, determinadas regularidades como prescrições a serem seguidas. (ALVAREZ, 2004, p. 202).

Diante disso, pode-se compreender o porquê dos equívocos encontrados nas disciplinas que discutem o ensino da língua portuguesa, pois, a língua portuguesa no Brasil, desde a consolidação dos instrumentos homogeneizantes criados em 1987 pela Academia

Brasileira de Letras (CUNHA, 2008 apud PINTO (2012), embora seja um país plurilíngue, continua sendo prevalecido o senso comum de que o país apresenta uma impressionante homogeneidade idiomática construída em torno da língua portuguesa (PAIVA, 2008 apud PINTO (2012).

Enfim, percebe-se, a partir do exposto, que muitos professores insistem no purismo da língua materna e deixam de lado o fato que, conforme argumenta Rajagopalan (2004, p.32), a natureza da linguagem, seu funcionamento e o seu uso “evoluem e modificam-se ao longo dos anos.” Assim, entende-se que tanto um texto escrito quanto um texto falado apresentam características interativas, pois dependem do outro para ser realizada. Desse modo, pode-se dizer que produzir textos escritos se caracteriza pela construção social de todo aquele que procura, por meio dela, trilhar novos caminhos e descobrir novas possibilidades de se inserir em uma sociedade grafocêntrica.

Em comentário ao exposto, Neves (2012) apresenta o seguinte esclarecimento:

Em qualquer enunciado, existe uma mesma gramática da língua que dirige a formulação interacionalmente adequada nas diversas peças de linguagem. As diferenças que, reconhecidamente, hão de caracterizar o falado e o escrito se decidem exatamente pelas estratégias que a capacidade do exercício da linguagem aciona, em cada instância de discurso, de modo a assegurar que o sentido e os efeitos que se obtêm estejam o máximo possível próximos das intenções que moveram o usuário a produzi-lo. (NEVES, 2012, p. 155).

A partir do exposto, entende-se que produzir textos está intrinsecamente relacionado a uma manifestação de linguagem, a qual necessita de um processo contínuo de aprendizagem e que seus efeitos se constituem na e pela linguagem. Salienta-se que os textos escritos vistos sob o prisma da prática social passam por situações que dizem respeito a aspectos culturais diferentes.

E, ao analisar os estudos sobre a interação verbal, termo proferido por Bakhtin (1997), entende-se que a linguagem passa a ser compreendida a partir da sua natureza sócio histórica, na qual o diálogo ocorre na presença de dois ou mais sujeitos, isto é, quando existe a interação, existem choques de interesses entre as ideias particulares do sujeito ao ser comparado com as do próximo.

Nesse sentido, depreende-se que ao se manifestar por meio de um discurso, seja ele oral ou escrito, a atividade mental dos sujeitos, imersos em contextos sociais diversificados,

determinam o modo de ser e de se expressar de cada indivíduo. Conforme aduz Bakhtin (1997), o eu somente se manifesta a partir do contato com o outro.

E, em relação a essa manifestação da linguagem entre os indivíduos, observa-se, conforme sustenta Neves (2012), que as relações humanas se manifestam na e pela enunciação, as quais criam uma espécie de moldura pragmática dentro da qual nascem as peças de linguagem. Nesse sentido, tem-se o entendimento de que, segundo Neves (2006),

A interação verbal é uma atividade estruturada (com regras, normas e convenções), mas também é uma atividade cooperativa, e, desse modo, ativam-se, na linguagem (que é sempre uma interação), dois sistemas de regras: as que regem a constituição das expressões linguísticas (regras sintáticas, semânticas, morfológicas e pragmáticas) e as que regem o modelo de interação verbal no qual as expressões são usadas (regras pragmáticas). (NEVES, 2006 apud NEVES, 2012, p. 191, grifo do autor).

Desse modo, ao internalizar essa consciência, as atividades interativas passam a ser analisadas a partir do prisma social para o individual e não ao contrário. Diante desse contexto, entende-se que os sujeitos se constroem a partir do contato com o outro e, assim, ao produzir textos escritos pelo viés da prática social torna-se possível dar voz e vez a quem escreve. Em comentário ao exposto, Clark e Ivanic (1997) esclarecem que ao trabalhar com textos escritos ampliam-se as formas de conhecimento, de comportamento, além de alargar as reflexões sobre a linguagem e a capacidade de interação entre os grupos sociais nos quais as pessoas estão inseridas. Aprender a produzir textos escritos nessa perspectiva corresponde, segundo as autoras em, explorar ideias, transmitir às pessoas, por meio das palavras grafadas, as opiniões, os sentimentos, as inquietações, os desejos etc.

Diante disso, a escrita em sentido amplo, é vista por Clark e Ivanic (1997, p. 3-12, tradução nossa) “como um ato político, social, mental, físico e linguístico”, e assim, torna-se inseparável do contexto social em que “os interesses, os valores, as crenças e as relações de poder no contexto social como um todo estão representados pelo uso que as pessoas fazem da linguagem no seu dia-a-dia.”¹²

Para corroborar com as informações acima, Antunes (2003) esclarece.

¹² The nature of writing as a political, social, mental, physical and linguistic act . [...] The interests, values, beliefs and sets of Power relations in the social context as a whole are inscribed in the prototypical ways of doing things that people draw on in their day-to-day uses of language. (CLARK; IVANIC, 1997, p. 3-12).

Embora o sujeito com quem interagimos pela escrita não esteja presente à circunstância da produção do texto, é inegável que tal sujeito existe e é imprescindível que ele seja levado em conta, em cada momento. Ou seja, a escrita, pelo fato de não requerer a presença simultânea dos interlocutores em interação, não deixa de ser um exercício da faculdade da linguagem. Como tal, existe para *servir à comunicação entre sujeitos*, os quais, cooperativa e mutuamente, se ajustam e se condicionam. Quem escreve, na verdade, *escreve para alguém*, ou seja, esta *em interação com outra pessoa*. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo. (ANTUNES, 2003, p. 46, grifo do autor).

Analizadas por esse prisma, percebe-se que as práticas sociais são atividades de linguagens múltiplas e heterogêneas, vistas sempre a partir da concepção do processo e não como um produto finito. Assim, talvez possa dizer que toda e qualquer participação social esteja diretamente atrelada à produção textual, seja ela de forma orientada ou não, pois acaba sendo concebida como uma manifestação da prática social.

Em comentário a essa questão, Frade (2005) aponta o fato de que, nos últimos anos, ocorreram grandes modificações nas concepções de ensino que envolve a leitura e a produção de textos escritos. Para a autora, não basta apenas codificar e decodificar a relação entre os sons e as letras, ao contrário, precisa-se fazer uso das múltiplas possibilidades de uso da cultura escrita. Diante disso, acredita-se ser necessário conhecer essas perspectivas, tornando-as efetivas na sala de aula. Compreende-se também que aceitar as novas concepções de ensino parece ser um dos grandes desafios para que se tenha uma mudança no ensino da língua escrita, de modo especial, no ensino da produção textual.

Não distante dessa visão, Soares (2010) acrescenta o fato de que o ensino da leitura e da escrita são condições necessárias para aqueles que pretendem cultivar e exercer os diferentes usos sociais destas modalidades de ensino. Diante disso, percebe-se a necessidade de se debruçar diante da relação do texto com o autor. Contudo, compreende-se que as falhas existentes no processo do desenvolvimento da produção textual estejam relacionadas, sobretudo, ao fato primordial da atividade com textos escritos exigir muito mais empenho do professor e do aluno, tanto de estudo e de pesquisa quanto de tempo, inclusive fora da sala de aula.

Concorda-se com o posicionamento de Antunes (2003), ao dizer a produção textual possibilita a realização de atividades sociocomunicativas entre as pessoas e, inevitavelmente, se manifesta nos diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam. Para a autora, o grande equívoco em relação à produção de textos escritos está em ensinar a análise sintática e a nomenclatura gramatical, indo ao encontro das palavras de Perini (2010) ao dizer que,

estudar a gramática não leva nem nunca levou alguém a desenvolver as habilidades da escrita ou da leitura, conforme se observa nas palavras do autor,

relativamente pouca gente espera estudar gramática como parte de sua formação científica. Em vez disso, esperam que o estudo da gramática lhes forneça meios de desenvolver seu desempenho na língua padrão, principalmente na escrita; para muitas pessoas, é isso o que justifica a presença dos estudos gramaticais na escola. Mas estudar gramática não leva, nunca levou, ninguém a desenvolver suas habilidades de leitura, escrita ou fala, nem sequer seu conhecimento prático do português padrão escrito. Essas habilidades podem e devem ser adquiridas, mas o caminho não é estudar gramática. [...]. A gramática não esgota nem o estudo da língua, nem o da comunicação humana; mas é um ingrediente fundamental dela. Assim como nenhuma sociedade humana prescinde de comunicação, nenhuma existe sem uma língua, e todas as línguas têm gramática. (PERINI, 2010, p. 18-19).

Cumprir lembrar que a produção de textos, quando imposta ou apenas proposta para assimilar certos conhecimentos gramaticais, serve para ratificar as crenças ou mitos sobre determinados assuntos, conforme esclarecem Zoraya e Lima (2007, p. 77-78, grifo do autor), ao dizer que produzir textos escritos, em ambientes escolares, consiste na prática do bem escrever e está atrelado a um saber pronto que, normalmente, se limita na produção de “um tema proposto (ou imposto), em que o aluno deve pôr em prática as regras gramaticais anteriormente ensinadas.”

Nesse sentido, percebe-se que produzir bons textos está reservada, segundo Cavalcanti (2010), apenas aos iluminados. Essa reserva, acrescenta a autora, se alimentou durante muito tempo e ainda se mantém em nossa sociedade por alguns escritores que priorizam o uso correto da escrita. Diante desse contexto, Cavalcanti (ibid., p. 85) salienta a necessidade de discutir esse assunto com a finalidade de “eliminar a crença de que um momento mágico seria necessário para desencadear a escrita, momento este reservado a poucos. Isso porque tal concepção acaba por afastar a maioria, aqueles que acreditam não ter sido agraciado com tal magia.”

Assim, a autora, amparada em fragmentos de uma entrevista de Graciliano Ramos, concedida em 1948, diz que o processo de escrever poderia ser comparado ao trabalho das lavadeiras, entre eles destacam-se o trabalho de esfregar, de torcer e de enxaguar. Do mesmo modo poderia ser feito com o desenvolvimento da escrita, sendo esse constituído por uma série de etapas para fazer a palavra dizer. Conforme observa no fragmento abaixo:

A prática da escrita, e talvez a chave para o sucesso nessa prática, não depende de fatores mágicos, como inspiração e dom, mas de muito trabalho, muitas idas ao texto para modificações e ajustes. O problema é que não é dessa forma que a maioria se

inicia e vivencia o ato de escrever: escreve-se muito pouco e é incomum, por exemplo, a prática de distanciar-se do texto para avaliar o que precisa ser ‘calibrado’. (CAVALCANTI, 2010, p. 86).

Para corroborar com esse posicionamento, Ivanic (1997, p.4) complementa ao dizer que “a única maneira pela qual um membro aprendiz de uma comunidade pode aprender a se tornar um membro pleno é copiando, adaptando e sintetizando o trabalho de outros membros.”¹³ Diante disso, compreender o funcionamento da produção textual como parte de uma estrutura social corresponde, de acordo com Clark e Ivanic (1997, p.20), ao fato de que “toda escritura está localizada em um contexto sócio-político mais amplo; isso significa que, as questões relativas à escrita, os valores atribuídos a ela, e sua distribuição na sociedade, são todos essencialmente políticos e ligados ao modo como a formação social opera.”¹⁴

Entretanto, as pessoas precisam compreender que o ato de escrever vai além do ato de redigir textos para colocar em prática as regras gramaticais assimiladas, pois escrever envolve diversos fatores, entre os quais, mencionam-se,

a percepção, o raciocínio, a seleção, o conhecimento prévio, os propósitos e, sobretudo, as condições de interação entre os envolvidos no processo. Por isso, urge desmitificar a ideia de que a prática da escrita é um saber pronto. Essa desmitificação é alcançada quando se opta por uma prática de escrita que oportuniza ao aluno a exploração do universo de seu conhecimento prévio, através da seleção não só dos vocábulos que vão constituir a mensagem, mas também da estrutura da mensagem. Principalmente, é preciso que fique claro, para o produtor do texto, que escrever é dar formas às ideias, e que o(s) sentido(s) de uma frase não é (são) gerado(s) apenas pelo amontoar mecânico de uma palavra atrás da outra. Por outro lado, as condições de produção do texto devem estar atreladas a propostas bem definidas, do contrário caímos na mesmice dos manuais e das técnicas de redação. (ZORAYA e LIMA, 2007, p. 78).

Em comentário à assimilação dos pontos gramaticais, Marcuschi (2007, p.37) esclarece que, na maioria das vezes, a escolha de determinados textos trabalhados em sala de aula serve apenas “por ter sido um dos que apresentaram significativa incidência” para a cobrança dos assuntos gramaticais. Entretanto, de acordo com Antunes (2007, p.130), uma boa oportunidade para refletir sobre os textos propostos em sala de aula está atrelada a

¹³ The only way an apprentice member of a community can learn to become a full member is by copying, adapting and synthesizing from the work of the other member. (IVANIC, 1997, p. 4).

¹⁴ All writing is located within the wider socio-political context; this means that issues concerning writing, the values attached to it, and its distribution in society, are all essentially political and bound up with the way in which a social formation operates. (CLARK e IVANIC, 1997, p. 20).

“estabelecer relações, de detectar similaridades”, a fim de revelar “o caráter da linguagem como atividade inerentemente humana, capaz de fazer-se e de refazer-se, de criar e de recriar, de significar e de ressignificar.”

Neste sentido, Geraldi (1995, p.137) argumenta que para produzir um texto, torna-se essencial 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 [...] e e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)”. Assim, afirma o autor que, quando estas etapas são deixadas de lado tem a ver com o fato de que a produção de textos na escola não está relacionada ao trabalho discursivo, mas com exercícios de descrição e estes servem, conforme salienta Geraldi (1995, p. 148), “apenas para mostrar que aprendeu a descrever.”

Diante desse contexto, Antunes (2009) sinaliza as semelhanças e diferenças entre as modalidades orais e escritas da língua.

Dentro das semelhanças existentes entre as modalidades oral e escrita da língua, uma, sem dúvida, reside na constatação de que os textos escritos também admitem variações, de modo que, a rigor, não existe uma escrita uniforme, inteiramente padronizada e submissa a uma única forma. Se é verdade, segundo propõem Scheneuwly, Dolz et alii (2004), que não existe ‘o oral’, mas ‘os orais’, também é verdade que o que existe são ‘escritos’, como expressões da multiplicidade de conteúdos e de propósitos comunicativos dependentes das práticas sociais da escrita. (ANTUNES, 2009, p. 208).

Para propagar a necessidade de se valorizar o trabalho com a escrita de textos variados no ambiente escolar, sendo esse, entre outras circunstâncias, um meio de elevação social através do tempo e do espaço, recorrem-se às palavras de Clark e Ivanic (1997, p.39), ao dizer que a escrita “permite que formas de conhecimento, de informação e de código de comportamento, socialmente prestigiadas, sejam registradas e transmitidas de forma permanente.”¹⁵

Nessa perspectiva, Clark e Ivanic (1997, p.108-109) esclarecem que a finalidade de desenvolver o trabalho com a escrita serve para “divertir, para educar, para reclamar, escrever

¹⁵ It allows socially prestigious forms of knowledge, information and code of social behavior to be record and handed on in permanent form. (CLARK e IVANIC, *ibid.*, p. 39).

para desafiar e mudar a ordem sócio-política, escrever para representar outros e/ou escrever para representar a si mesmo.”¹⁶ Diante desse contexto,

A escola, instituição responsável pelo ensino da escrita, pouco contribui para o desenvolvimento da competência textual dos alunos. Por competência textual entendemos a capacidade de produzir textos em diferentes gêneros, adequados a múltiplas situações. Ao priorizar atividades artificiais, como exercícios e ‘redações’, a escola reforça uma compreensão inadequada da produção escrita, a de que seria resultante de atividades artificiais como essas. Muitas vezes, por não conseguir um bom desempenho quando se trata de escrever textos de verdade, isto é, que são produzidos e circulam fora da escola, o aluno passa a acreditar que não consegue escrever porque não tem o ‘dom da escrita’. **Ainda circula em nossa sociedade uma concepção de escrita que reduz tal prática ao domínio de habilidades que não dão conta da complexidade do ato de escrever.** (CAVALCANTI, 2010, p. 86, ênfase nossa).

Diante do exposto, cumpre-se lembrar que, para trabalhar com a (língua)gem necessita entendê-la como um processo em constante desenvolvimento, nunca como um produto pronto e acabado. Assim, o trabalho com a produção de textos deve ser desenvolvido com outros propósitos comunicativos e não apenas para usar adequadamente as nomenclaturas gramaticais existentes, ou seja, a prática da escrever textos “na escola e não para a escola”, de acordo com Geraldi (1995), precisa ser desenvolvida em sala de aula para fornecer aos alunos uma formação adequada de produtores de textos eficientes e que se tenha um bom aproveitamento desse ensino.

Realizados esses apontamentos, apresentam-se, no próximo item, algumas considerações sobre as marcas identitárias por meio da escrita.

1.2 MARCAS IDENTITÁRIAS POR MEIO DA ESCRITA: UM DESAFIO A SER ENFRENTADO

Falar de identidade implica questionar o mundo em que se vive. Enfim, exige preparo e, principalmente, consciência de que se está diante um tema não fixo, não conceituado com precisão, que gera dúvidas e incertezas. Em outras palavras, trata-se de um processo de transformação.

¹⁶ to amuse, writing to educate, writing to complain, writing to challenge and change the sociopolitical order; writing to represent others, and/or writing to represent yourself. (CLARK e IVANIC, *ibid.*, p. 108-109).

Por essa razão, para subsidiar as marcas identitárias visíveis por meio do trabalho com a escrita, elegem-se Bauman (2005), Hall (2006), entre outros. Para estes autores, não existe uma única identidade no singular, mas identidades no plural, pois o ser humano está o tempo todo reconstruindo suas identidades.

Por isso, pode não haver razão para se prender às regras fixas de uma vida, presas a um mundo fixo. Vive-se, nos dias de hoje, em um mundo globalizado, onde impera a tecnologia e, dessa maneira, as pessoas são obrigadas a seguir as regras do jogo da vida pós-moderna, conforme aponta Hall (2006). Cabe às pessoas se adaptarem às novas concepções existentes nesse mundo para não acabar se isolando em épocas passadas.

A partir do momento em que as pessoas passam a se relacionar umas com as outras, as identidades acabam sendo transformadas. Conforme aduz Bauman (2005), as identidades flutuam no ar e, aos poucos, são modeladas a partir de pequenos fragmentos coletados por meio das atitudes, dos posicionamentos, do modo de viver dos indivíduos.

Nessa perspectiva, a constituição dos sujeitos ocorre por meio da inter-relação entre os indivíduos, fazendo com que esses se mesquem com aqueles e assim sucessivamente, vindo a formar laços que se interligam uns aos outros, (re)construindo a todo momento novos perfis identitários. Bauman (2005, p. 30, grifo do autor) esclarece essa inter-relação ao anunciar que, “quando a identidade perde as âncoras *sociais* que a faziam parecer ‘natural’, predeterminada e inegociável, a ‘identificação’ se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um ‘nós’ a que possam pedir acesso”, o que significa dizer, de acordo com Hall (2006), que as identidades são, nos dias de hoje, fragmentadas.

Diante dessa fragmentação das identidades, umas se apresentam contraditórias e outras não resolvidas, surgem às chamadas crises identitárias que, por sua vez, geram dúvidas e incertezas. Por essa razão, consideram-se as identidades como pontes que ligam, por um lado, as pessoas e, por outro lado, a sociedade concomitantemente, sempre num processo de transformação.

Ainda na visão de Hall (2006), existem 03 concepções de identidade, sendo elas: a) do sujeito iluminista, centrado no uso da razão; b) do sujeito sociológico, a qual visa a relação com as pessoas e, c) do sujeito pós-moderno, marcada pela identidade não fixa, formada e transformada nos sistemas em que os sujeitos estão inseridos. Para este pesquisador, as diferenças de identidades são bem visíveis. Nesse sentido,

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas

– desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem ‘flutuar livremente’. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. (HALL, 2006, p. 75, grifo do autor).

Diante do exposto, concluem-se que os efeitos da globalização afetam diretamente a escolha identitária do sujeito e fazem com que este sujeito, ora aceite ora rejeite essa ou aquela identidade e, por fim, acabe por escolher as identidades que melhor lhes convém para o momento. Nesse sentido, Bauman (2005, p. 11) corrobora ao dizer que, a globalização, ou “modernidade líquida”, assim também chamada por este autor, é vista “como uma forma de mudança radical e irreversível”, sendo uma “grande transformação” na vida das pessoas.

Em contrapartida, para Hall (2006), o que está em jogo nas identidades diz respeito às diferenças existentes entre as classes sociais. Esse ponto vem somar com a afirmação de Bauman (2005) ao dizer que, as comunidades, as quais as identidades se referem como entidades, são classificadas de duas maneiras, as de vida e as de destino. O autor assinala, ainda, que:

A questão da identidade só surge com a exposição a ‘comunidades’ da segunda categoria e apenas porque existe mais de uma ideia para evocar e manter unida a ‘comunidade fundida por ideias’ a que se é exposto em nosso mundo de diversidades e policultural. É porque existem tantas dessas ideias e princípios em torno dos quais se desenvolvem essas ‘comunidades de indivíduos que acreditam’ que é preciso comparar, fazer escolhas, fazê-las repetidamente, reconsiderar escolhas já feitas em outras ocasiões, tentar conciliar demandas contraditórias e frequentemente incompatíveis. (BAUMAN, 2005, p.17, grifos do autor)

Diante desses esclarecimentos, salienta-se que a concepção de sujeito adotada para este trabalho é a do pós-moderno, por ser este um sujeito descentrado, heterogêneo, fragmentado e marcado pela presença de outros sujeitos, definidos pelo processo histórico que os cercam, conforme visto em Bauman (2005) e Hall (2006). Assim, considera-se importante trabalhar a produção textual como medida de intervenção social, por acreditar que assim os indivíduos possam se expressar por meio da escrita e transformar o contexto social em que se vive.

Cumpre observar também que, nos dias atuais, uma série de mudanças em todos os campos da sociedade vem ocorrendo em razão da interferência de paradigmas responsáveis pelas novas abordagens e interpretações dos fatos ocorridos na sociedade atual. Nesse sentido,

essas transformações são visíveis nos estudos das ciências, das novas tecnologias e, principalmente, no comportamento dos sujeitos diante dessas ocorrências.

Bauman (2001) analisa estas rupturas de comportamentos como características essenciais da modernidade líquida. Desse modo, emerge um novo tempo, surgem novas possibilidades de enfrentar as dificuldades do cotidiano. As pessoas passam a fazer parte de um contexto fragmentado, moldam-se de acordo com os seus próprios interesses, deixam de buscar o equilíbrio em prol de uma suposta sensação de liberdade que traz como resultado o desamparo social em que os indivíduos de hoje se encontram. Estes procuram cada um a seu modo, responder as necessidades do aqui e do agora.

Ainda, segundo este autor, as transformações das instituições sociais, do bem estar, da família, das relações de trabalho e etc perdem o seu espaço rapidamente, pelo fenômeno da liquefação, isto é, tudo aquilo que antes era sólido agora se transforma em líquido e, por consequência, vive-se em um tempo de transformações sociais aceleradas e, os laços afetivos e sociais tornaram-se o centro da questão, ou seja, diante de uma sociedade pós moderna, ou para utilizar o termo do autor, “modernidade líquida” não existe o compromisso com a ideia de permanência e durabilidade, tudo é instável e pode ser trocado com facilidade.

Diante de tantas transformações, Bauman (2001) procura nos apontar caminhos criativos de transcender o real a partir de novas resoluções e, uma das sugestões oferecidas pelo autor relaciona-se ao ato de produzir textos escritos, ou seja, de criar modos alternativos de pensar a escrita a partir das necessidades que a realidade nos apresenta.

Segundo Lyotard (2011), o desejo por um saber totalizador não tem mais validade e consistência diante de um mundo marcado pela fragmentação cultural, pela contradição e pluralidade dos pontos de vista, pela heterogeneidade social e impossibilidade de consenso cultural. Para o autor, a diferença é a única maneira de definir a sociedade caracterizada como pós-modernidade. O cenário pós-moderno está associado, essencialmente, ao conhecimento cibernético-informático e informacional, no qual cada vez mais se expandem estudos e pesquisas relacionadas à linguagem, tendo por objetivo principal conhecer a mecânica da sua produção e de estabelecer suas compatibilidades entre linguagem e máquina informática.

Diante desse contexto, Derrida (2004) também demonstra em seus argumentos o impasse que a sociedade pós-moderna vive, isto é, demonstra a inconsistência do pensamento binário entre o bem o mal, o certo e o errado, o puro e o impuro, o verdadeiro e o falso. Desse modo, no lugar de um sujeito autônomo e consciente, autor do seu próprio conhecimento, fortalece a concepção de um sujeito fragmentado e independente, o qual muda o tempo todo num processo constante de busca por algo incompleto diante de um mundo onde reina a

incompletude e o provisório. Nada mais é permanente, tudo passou a ser temporário e passageiro.

Se por um lado a sociedade atual está fragmentada, então como classificar o sistema educacional na era da pós-modernidade? Longe de se ter uma resposta pronta e definitiva, mas, na tentativa de explicar, de forma breve, o momento de constantes transformações que o sistema educacional vem passando, recorre-se às explicações de Bauman fornecidas à professora Alba Porcheddu (2009), em uma entrevista sobre a educação, seus desafios pedagógicos e a modernidade líquida.

Várias questões foram realizadas, mas, neste trabalho, procura-se evidenciar os desafios que o sistema educacional passa diante de uma sociedade considerada pós-moderna. Assim, Bauman procura, sob um viés didático, esclarecer que a crise pela qual os profissionais da educação estão passando não são aquelas vivenciadas no passado.

Os tempos mudaram e, conseqüentemente, os desafios são outros, novos jovens são inseridos nos bancos escolares, aquilo que se ensinava em anos anteriores são, no mundo pós-moderno, visto como conhecimento, muitas vezes, desnecessário se comparado às novas tecnologias disponibilizadas aos alunos de hoje, novos conceitos foram criados e, paralelamente, outras necessidades emergem diante de um mundo repleto de mudanças.

Nesse sentido, Bauman apud Porcheddu (2009, p. 662) informa que as mudanças que ocorrem no mundo líquido moderno “são interpretadas como uma ameaça, seja pela solidez das coisas, tanto quanto a solidez das relações humanas”. Na sociedade atual, “um juramento de fidelidade, compromissos em longo prazo” correspondem a “vínculos que limitam a liberdade de movimento e reduzem a capacidade de agarrar no vôo as novas e ainda desconhecidas oportunidades”. Para a população atual, “a perspectiva de assumir uma coisa pelo resto da vida é absolutamente repugnante e assustadora”.

Conforme exposto pelo autor, torna-se possível perceber que a postura da educação na sociedade pós-moderna procura descartar as regulamentações e hierarquias de valores. Novos cenários de educação foram criados, novas propostas curriculares foram elaboradas já fundamentadas nas diferenças culturais. Em âmbito geral, prioriza-se o aqui e o agora, pois o que importa para o momento se reduz a sua máxima utilização e rápido descarte. Enfatiza-se a heterogeneidade em detrimento de uma busca da voz coletiva e consensual.

Assim, Bauman apud Porcheddu (2009, p. 663) complementa, “por qual motivo, então, a bagagem de conhecimentos construída nos bancos das escolas, na universidade, deveria ser excluída dessa lei universal?” Para Bauman, surge então o primeiro desafio que a educação deve enfrentar, ou seja, propor no lugar de uma educação sólida e munida de valores

um produto mais atraente, uma espécie de “conhecimento pronto para utilização imediata e, sucessivamente, para sua imediata eliminação”, semelhante aos programas de *softwares*, os quais são atualizados rapidamente e, quando não servem mais são substituídos por outros.

Nesse sentido, a fase pela qual a sociedade pós-moderna está passando, segundo o autor, intitula-se “modernidade líquida” e, na educação, essa fase teria por meta a adequação à mudança, que são constantes, não sendo duradoura. Na opinião do autor, não houve, na história humana, nenhuma reviravolta que colocasse os profissionais da educação diante de tantos desafios comparáveis aos que ocorrem nos dias de hoje, tais como: indisciplina escolar, falta de respeito para com os professores, entre outros.

Bauman apud Porcheddu (ibid., p. 667) completa que, “simplesmente não havíamos estado até agora em situação semelhante. A arte de viver em um mundo ultrassaturado de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte ainda mais difícil de educar o ser humano neste novo modo de viver.”

Realizadas as considerações acima, acrescentam-se, na próxima subseção, algumas considerações a respeito dos efeitos de verdade atribuídos à escrita.

1.3 EFEITOS DE VERDADE ATRIBUÍDOS À ESCRITA

Nesta subseção, discutem-se algumas considerações sobre a construção dos efeitos de verdade atribuídos à escrita e, para realizar este estudo, buscou-se respaldo teórico em: Araújo (2008); Bauman (1998); Hansen (1994), entre outros, os quais muito contribuíram para compreender melhor sobre o tema aqui proposto.

Inicia-se com a teoria foucaultiana (2005, p. 18) para dizer que a noção de verdade vem a ser “uma espécie de pressão e como que um poder de coerção”, isto significa dizer que as formações discursivas acontecem a partir de relações estratégicas e de poder. Sendo assim, torna-se possível anunciar que o ser humano é formado por meio de laços discursivos, os quais se moldam o tempo todo. Diante dessa teoria, Araújo (2008) complementa:

A verdade sobre o homem é instaurada por práticas discursivas, epistêmicas, disciplinares, que objetivam o homem, e por práticas que o subjetivam, sujeitando-o a uma verdade: a de sua sexualidade. [...]. O saber produz efeitos de poder e este necessita das minúcias técnicas que individualizam. Cada indivíduo é um nó na trama da sociedade disciplinar. Para o ser humano se pensar como sujeito, ciências confessionais serviram apropriadamente ao propósito de chegar à verdade de cada um. Uma vontade poderosa de verdade nos atravessa. Não há verdade sem poder e nem poder que não se diga ou se pretenda verdadeiro, pois quem confiaria no falso, na mentira ou na ilusão? O problema é que essa verdade sobre nós nos sujeita pelo

poder da norma. Além disso, precisamos nos submeter à medicalização, à psicanalização, para nos reconhecemos em nossos atos. Nosso regime de verdade é, em um certo sentido, uma crueldade sofisticada. Delegamos a um saber ‘competente’ a missão de conhecermos a nós mesmos. (ARAÚJO, 2008, p. 130-131).

O que, por sua vez, corrobora com os ensinamentos foucaultianos, quando na verdade não cabe saber se o discurso é verdadeiro ou falso. Trata-se, portanto, em compreender como eles se formam, enfim, como esses discursos conseguem construir estes efeitos de verdade, conforme pode ser observado nas palavras de Foucault, quando ele comenta,

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si. (FOUCAULT, 2005, p.49).

Diante desse suposto efeito de verdade atribuído ao discurso que, conforme observado nas palavras de Foucault, vem a ser o resultado das possíveis interpretações individuais de cada sujeito, passa-se, neste momento, a conduzir esta discussão em direção ao termo *escritura ou escrita*, que na visão de Hansen (1994) é vista da seguinte maneira.

A escritura, termo buscado em doutrinas textualistas e cabalistas antigas, nos anos 60 e 70 passou a metaforizar, na literatura e na crítica literária, o trabalho que então era realizado na filosofia por Foucault, Deleuze, Derrida, Lyotard e Althusser ou, na psicanálise, por Lacan. Identificada na crítica de então com uma aproximação materialista da forma, opondo-se a noções da metafísica da presença como ‘criação’, ‘autoria’, ‘expressão’, ‘obra’, ‘representação’, ‘verossimilhança’, a escritura foi quase sempre teorizada como um trabalho de intervenção conceitual que desloca o contínuo e a subjetividade que saturam o discurso metafísico sobre a significação. Segundo seus teóricos, sua prática situava-se no cruzamento de inconsciente e saber. A escritura não pertenceria à ordem de nenhum dos saberes ou disciplinas já constituídos, mas permitiria aprender as operações que os constituem; e não se identificaria à produção inconsciente, mas permitiria evidenciar sua economia simbólica, o diferencial da ordem significante, o sistema de deslocamento, condenações e concatenações que a constituem. A atividade de transformação textual virtualmente ilimitada da escritura apagaria toda noção de substância e contínuo; nela, o eu aparece como um sujeito suposto, um efeito, logo dissolvido na pluralidade de outros efeitos móveis. (HANSEN, 1994, p. 57).

Diante disso, observam-se que estes “efeitos móveis” podem ser revertidos no modo como os professores podem ensinar a escrita no texto escolar, vista não como um produto pronto e acabado, mas como um processo que passa por transformações constantes, sendo permeado por uma prática social, a qual, muitas vezes, pode transformar o contexto social em que se vive.

Ao compreender a produção de textos por esse prisma, torna-se importante rever o termo verdade, posto que, para James apud Bauman (1998) a verdade é somente um modo de pensar e, para Rorty apud Bauman (1998), serve para endossar as crenças aceitas. Nessa perspectiva, considera-se que o termo verdade não apresenta um único significado, isto é, não existe uma única verdade, pois o que uns consideram verdadeiro outros podem não considerar. Nesse sentido, Bauman (1998) complementa,

A noção de verdade pertence à retórica do poder. Ela não tem sentido a não ser no contexto da oposição – adquire personalidade própria somente na situação de desacordo, quando diferentes pessoas se apegam a diferentes opiniões, e quando se torna o objeto da disputa de *quem está certo e quem está errado* – e quando, por determinadas razões, é importante para alguns ou todos os adversários demonstrar ou insinuar que *é o outro lado que está errado*. Sempre que a veracidade de uma crença é asseverada é porque a aceitação dessa crença é contestada, ou se prevê que seja contestável. A disputa acerca da veracidade ou falsidade de determinadas crenças é sempre simultaneamente o debate acerca do direito de alguns de *falar com a autoridade* que alguns outros deveriam *obedecer*; a disputa é acerca do estabelecimento ou reafirmação das relações de superioridade e inferioridade, de dominação e submissão, entre os detentores de crenças. (BAUMAN, 1998, p. 143, grifos do autor).

Isso posto, compreende-se que o que está em jogo é saber trabalhar com essas supostas verdades, pois torna-se preciso entender o modo como a sociedade compreende o conceito de verdade. Na maioria das vezes, uma suposta verdade pode causar constrangimentos graves nos sujeitos e, por essa razão torna-se necessário reconstruir esses efeitos, muitas vezes, nocivos a toda uma geração. Nessa perspectiva, Hansen (1994, p.45-46) deixa em evidência que esses efeitos são consequências da visão iluminista, tornando-se efeitos de uma suposta verdade que “está sempre pressuposta como uma adequação racional de uma consciência do mundo, que se expressa ou que se representa como coerência discursiva ou não contradição.”

Entretanto, ao enveredar este estudo para a visão pós-moderna ou pós-estruturalista, percebe-se que, ao contrário da visão iluminista, as transformações das estruturas passam a ser

constantes, pois as mudanças são quase que diárias, o fluxo de informações e transformações fazem com que os indivíduos se transformem constantemente e, nesse sentido, a noção de verdade passa a ser considerada,

Um efeito de posição de um dos elementos do jogo da estrutura em relação a todos os outros, presentes no evento em ausência. Definindo-se como o traço ou o rastro de uma falta, a verdade é tópica e desliza sempre nos discursos, porque neles não há nenhuma transparência, nenhuma relação necessária de expressão ou representação como adequação entre consciência e mundo, uma vez que também a consciência é mais um dos efeitos diferenciais da estrutura. Por isso, quando essas duas concepções são confrontadas, excluem-se mutuamente pelos seus pressupostos epistemológicos, tendo-se duas histórias e duas concepções historiográficas, ou teleologia e não-teleologia. Na teleologia, as categorias do contínuo são fundamentais: verdade, sujeito, consciência, representação, semântica, interpretação, ideologia, dialética, totalidade. Na outra, as categorias do descontínuo repõem, na singularidade dos eventos ou dos efeitos, a ideia de história como ‘história do deslocamento de repetição indefinida de um rastro sem valor’, como hermeticamente afirma Derrida. (HANSEN, 1994, p. 45-46).

Nesse sentido, propõe-se desconsiderar essa relação de tradição iluminista. Parte-se desse “rastro sem valor,” ou dessas supostas verdades aplicadas à escrita, na tentativa de perceber alguns dos efeitos atribuídos à escrita produzida em textos escolares, efeitos estes vistos durante séculos como verdades absolutas, mas que na realidade se enquadram em concepções ideológicas transmitidas de geração a geração.

Posto isso, evidenciam-se os esclarecimentos de Neves (2012) ao salientar que o papel desempenhado pelos sofistas - os primeiros professores na arte de falar bem - realizaram a morte e a negação da história dos condicionamentos da produção das primeiras gramáticas, as quais pautaram os manuais ocidentais tradicionais. Assim,

Na busca de ensinar a falar convincentemente em qualquer situação, os sofistas faziam mais do que negar a verdade, faziam uma abstração da verdade, no jogo da linguagem: consideravam que a linguagem tem força soberana para criar a sua verdade, destacando um poder singular e particular na linguagem, desvinculado do poder que qualquer outra coisa possa ter. É necessário insistir no fato de que a vivência sofística – em que se inclui uma atividade retórica importante – foi fator notável que pesou para que se chegasse à noção de que algo tinha de ser proposto que constituísse um regramento do uso da linguagem, ou seja, de que deveriam ser produzidas obras sobre a gramática da língua exatamente nos moldes em que foram produzidas. Como? De uma maneira muito distante do que representavam as preocupações filosóficas de busca da verdade (em qualquer das correntes), e já muito próxima das necessidades do momento helenístico, em que elas, realmente, se produziram (no período alexandrino, séculos III a I a.C.). Ora, exatamente quando considerada ‘excelsa’, a língua grega começava a desaparecer. (NEVES, 2012, p. 35-36).

Assim, cumpre esclarecer que, conforme exposto por Neves (2012), o papel desempenhado pelos sofistas marcou de forma negativa um dos aspectos que constituem as maiores preocupações de todos os tempos, a eficiência comunicativa que, de acordo com a autora, trata-se do fator social da linguagem. Segundo a autora, os sofistas por não se dedicarem à compreensão do funcionamento da linguagem, criaram uma forte vilã, a gramática, para tratar de todos os problemas da língua. Nesse sentido, os sofistas correspondem aos oportunistas de hoje, aqueles que apresentam receitas prontas de linguagem, os quais, lamentavelmente, conseguem manter um consumo bem aceitável pela maior parte da população.

Desse modo, constatam-se que as diferenças são necessárias para uma melhor compreensão a respeito da noção de verdade. Assim, segundo Hansen (1994, p. 48), “não interessa falar sobre ‘o que é’ determinado evento ou objeto, mas especificar as condições de possibilidade do seu aparecimento numa prática.” Nesse sentido, as palavras do autor vão ao encontro do objetivo proposto neste trabalho, cujo interesse visa demonstrar que não existe apenas uma única opção de se trabalhar com a escrita em textos escolares, mas inúmeras possibilidades de desenvolver esta modalidade de ensino.

Para um melhor esclarecimento sobre essas possibilidades, parte-se dos ensinamentos do filósofo francês Pierre Bourdieu (1998, 2004 e 2007) para tecer alguns comentários sobre os efeitos que o suposto *poder simbólico* realiza nos indivíduos quando o assunto diz respeito à modalidade da língua escrita, compreendida por muitos como algo que causa temor por não conseguir ou imaginar não ser capaz de desenvolver esta habilidade.

Nessa perspectiva, pelo fato do poder simbólico apresentar a função de representar, estabelecer e impor uma categoria particular de sinais pode-se deduzir que tal poder atribuído à linguagem escrita vem sendo representado como uma oportunidade de produção simbólica, a qual se ampara pelo uso correto da gramática que, por sua vez, serve de instrumento de poder na mão daqueles que se julgam detentores do saber, por imaginar que dominam todas as regras gramaticais, se comparar às demais pessoas da sociedade que compartilham a crença de que não possuem tal domínio, assim sendo, Bourdieu (2007) complementa:

A classe dominante é o lugar de uma luta pela hierarquia dos princípios de hierarquização: as fracções dominantes, cujo poder assenta no capital econômico, têm em vista impor a legitimidade da sua dominação quer por meio da própria produção simbólica, quer por intermédio dos ideólogos conservadores os quais só verdadeiramente servem os interesses dos dominantes *por acréscimo*, ameaçando sempre desviar em seu proveito o poder de definição do mundo social que detêm por delegação; a fracção dominada (letrados ou ‘intelectuais’ e ‘artistas’, segundo a

época) tende sempre a colocar o capital específico a que ela deve a sua posição, no topo da hierarquia dos princípios de hierarquização. (BOURDIEU, 2007, p.12, grifo do autor).

Assim, pode-se dizer que as diferenças entre as classes sociais estão envolvidas por disputas de poder, em que a dominante impõe as regras do jogo de acordo com os seus princípios, e acaba por ignorar o fato de que a classe dominada tem o direito de exercer a sua função de cidadania, de aceitar ou não certas imposições, mesmo que, esta se sinta aprisionada por aquela, ela tem o direito de escolher o caminho que pretende seguir.

Estas diferenças conduzem à luta pela imposição do poder simbólico, a qual legitima certa autoridade, no sentido de impor certos conhecimentos. Diante de tais considerações sobre o poder e o espaço social dos indivíduos, os quais funcionam como um espaço simbólico, com estilos de vida e de grupos, Bourdieu (2004) argumenta,

O mundo social apresenta-se, objetivamente, como um sistema simbólico que é organizado segundo a lógica da diferença, do desvio diferencial. O espaço social tende a funcionar como um espaço simbólico, um espaço de estilos de vida e de grupos de estatuto, caracterizados por diferentes estilos de vida. Assim, a percepção do mundo social é produto de uma dupla estruturação: do lado objetivo, ela é socialmente estruturada porque as propriedades atribuídas aos agentes e instituições apresentam-se em combinações com probabilidades muito desiguais [...]. Do lado subjetivo, ela é estruturada porque os esquemas de percepção e apreciação, em especial os que estão inscritos na linguagem, exprimem o estado das relações de poder simbólico [...]. Esses dois mecanismos concorrem para produzir um mundo comum, ou, pelo menos, um consenso mínimo sobre o mundo social. (BOURDIEU, 2004, pp. 160-161).

Diante disso, ao desenvolver a habilidade de escrever, cada indivíduo agrega seus valores de verdade e suas crenças a este desenvolvimento, realizando, desse modo, uma nova maneira de visualizar o que vem a ser escrever. Nesse sentido, as ideias expostas por Bourdieu (2007) mostram que o poder simbólico atribuído à escrita é também considerado um efeito simbólico exercido pelo discurso científico, no qual,

O efeito simbólico exercido pelo discurso simbólico ao consagrar um estado das divisões e da visão das divisões, é inevitável na medida em que os critérios ditos ‘objectivos’, precisamente os que os doutos conhecem, são utilizados como armas nas lutas simbólicas pelo conhecimento e reconhecimento: eles designam as características em que pode firmar-se a acção simbólica de mobilização para produzir a unidade real ou a crença na unidade (tanto no seio do próprio grupo como

nos outros grupos), que – a prazo, e em particular por intermédio das acções de imposição e de inculcação da identidade legítima (como as que a escola e o exército exercem) – tende a gerar a unidade real. Em suma, os veredictos mais ‘neutros’ da ciência contribuem para modificar o objecto da ciência: logo que a questão regional ou nacional é objectivamente posta na realidade social, embora seja por uma minoria actuante (que pode tirar partido da sua própria fraqueza jogando com a estratégia propriamente simbólica da *provocação* e do *testemunho* para arrancar réplicas, simbólicas ou não, que impliquem um reconhecimento), qualquer enunciado sobre a região funciona como um *argumento* que contribui – tanto mais largamente quanto mais largamente é reconhecido – para favorecer ou desfavorecer o acesso a região ao reconhecimento e, por este meio, à existência. (BOURDIEU, 2007, pp. 119-120).

Assim, depreende-se a partir das reflexões apontadas que, os estudos sobre a escrita e a noção de verdade são necessários para compreender os motivos pelos quais as pessoas acreditam que o ato de escrever seja difícil. Desse modo, para que se possam amenizar esses supostos efeitos de verdade atribuídos à escrita, soma-se, a este estudo, o termo desconstrução, proposto por Derrida (2001, 2004), o qual nos mostra que, para desconstruir precisa mostrar o lado oculto das teorias, a fim de mostrar possíveis interpretações diante dos mitos e das crenças incutidas nas teorias, as quais se materializam e se legitimam na sociedade como verdades absolutas.

Depreende-se, portanto que, para desconstruir tais concepções tidas como verdadeiras, torna-se necessário se afastar dos conceitos tradicionais, tidos como verdadeiros, conforme já apresentado neste trabalho. Nesse sentido, pois

a ‘visão liberal-conservadora da história’ (essa descrição da história como a marcha irrefreável do erro para a verdade e da insensatez e superstição para o império da razão, a descrição que era, explícita ou implicitamente, adotada e colocada em ação por todos os filósofos modernos, independente de seu entusiasmo ou desesperança quanto a ela) foi pintada com pinceladas do ‘sacerdote ascético’¹⁷. Tomando de empréstimo [...] as ‘tapeçarias’ tecidas pelos teólogos, filósofos e homens cultos, a fim de encobrir a ilegível confusão do transe humano com uma limpa e inteligível aparência de sentido. Esse costume de tecer tapeçarias [...] exprimiu-se na combinação [...] no mesmo modelo de legado do Iluminismo, mas veio também à tona na redução de Heidegger da história da civilização à ascensão da tecnologia impulsionada pela ânsia do poder, e resultando no irrefreável crescimento do dessecado e árido deserto onde o ‘que’ é arrancado do ‘esse’, e onde essência e acaso, realidade e aparência, objetivo e subjetivo, racional e irracional, científico e não científico separaram seus caminhos para sempre. (BAUMAN, 1998, p. 148-149).

¹⁷ ‘sacerdote ascético’ significa, de acordo com o texto de Bauman (1998), limpar e simplificar o histórico da civilização ocidental.

Diante desse contexto, Derrida apud Ottoni (2006, p.104, grifo do autor) afirma, “a desconstrução não existe em algum lugar, pura, própria, idêntica a si mesma, fora de suas inscrições em contextos conflitantes e diferenciados; ela *só é* o que ela faz e o que se faz dela, onde tem lugar.” E, como nos dias de hoje, não se tem um lugar fixo, torna-se difícil apresentar uma “descrição adequada desse ‘ter lugar’.” Assim, de acordo com Derrida, todas as verdades devem ser postas à prova, ou seja, devem passar pelo processo da desconstrução, pois

‘desconstruir’ a filosofia seria, assim, pensar a genealogia estrutural de seus conceitos da maneira mais fiel, mais interior, mas, ao mesmo tempo, a partir de um certo exterior, por ela inqualificável, inominável, determinar aquilo que essa história foi capaz – ao se fazer história por meio dessa repressão, de algum modo, interessada – de dissimular ou interditar. Nesse momento, produz-se – por meio dessa circulação ao mesmo tempo fiel e violenta entre o dentro e o fora da filosofia (quer dizer, do Ocidente) – um certo trabalho textual que proporciona um grande prazer. (DERRIDA, 2001, p.13).

Nessa perspectiva, sintetiza-se que desconstruir não apresenta o sentido de apagamento, mas torna-se necessário retirar a máscara dos efeitos de verdade apregoados pela tradição conservadora, que, muitas vezes, mascaram os fatos e não apresentam como de fato eles são. Nesse sentido, o ato de desconstrução consiste em compreender o modo como tais objetos, neste caso, a escrita em textos escolares foi e está sendo percebida pelos indivíduos. Além disso, reitera-se que a cada período de tempo as concepções mudam e, por essa razão, influenciam o modo de pensar de cada cidadão.

Por fim, acredita-se que abordar questões relacionadas aos efeitos de verdade atribuídos à escrita seja relevante no encaminhamento desta pesquisa, pois, as pessoas precisam ter ciência de que a verdade, segundo Foucault apud Araújo (2008, p. 119), “provém de certas condições políticas, de certas relações de poder que não são, portanto, exteriores ao sujeito, mas sim constitutivas do sujeito de conhecimento.” Diante dessa constatação, talvez as pessoas consigam escrever com mais facilidade, manifestando assim posicionamentos mais reflexivos nas produções textuais realizadas dentro e fora do contexto escolar.

Expostas essas considerações de verdade atribuídas à escrita, apresentam-se, na próxima subseção, algumas crenças atribuídas à escrita, já que a linguagem escrita representa uma das características mais importantes da sociedade moderna.

1.4 CRENÇAS ATRIBUÍDAS À ESCRITA

Discorrem-se, nesta subseção, algumas considerações a respeito das crenças atribuídas à escrita. Para tanto, procura-se, a partir das ideias expostas por Olson (1997), compreender um pouco mais sobre o modo como a língua escrita, em particular, direcionada às produções textuais no ensino da língua portuguesa vem sendo desenvolvidas nas instituições de ensino onde esta pesquisa ocorreu.

Como se sabe, a cultura escrita faz parte do cotidiano da maioria dos indivíduos. De acordo com Higounet (2003, p. 29), os primeiros registros escritos foram datados “aproximadamente há 6.000 mil anos atrás e são atribuídos aos sumérios que viviam na região da Mesopotâmia”, contribuindo para que todas as formas de pensar e agir do ser humano fossem e, como pode ser notado, continua sendo fortemente afetados pela cultura escrita. Diante desse acontecimento histórico, a escrita passou a assumir uma posição de controle, produzindo, segundo Olson (1997), um modelo de pensamento sobre a mente e a natureza, exercendo influências na construção das atividades culturais e cognitivas do homem ocidental, a qual se tornou um aprendizado importante na agenda política e educacional.

Concorda-se que a escrita contribui para a formação intelectual do ser humano, porém, parte-se do mesmo princípio adotado por Olson (1997), ao expor que, ser detentor desta ferramenta não garante ter a habilidade necessária para tratar com todos os artifícios que circulam dentro da cultura escrita. Diante disso, compreende-se que para entender a escrita, torna-se necessário desenvolver as estruturas mentais específicas, as quais contribuem não somente para compreender o mundo a nossa volta, mas sim para compreendermos a nós mesmos.

Por tais razões, compreende-se, da mesma maneira que Olson (1997, p.10), que “saber escrever pode ser importante, mas talvez não pelos motivos em que temos tradicionalmente acreditado. É preciso recorrer aos instrumentos especializados da ciência para determinar em que se baseiam essas crenças.” Diante do exposto, acredita-se que o ser humano, por ser sujeito do seu próprio mundo, conforme já sinalizado, constrói-se e reconstrói-se na e pela linguagem, isto é, adquire condições para evoluir, tornando-se um sujeito multifacetado, moldado por diversas identidades, de acordo com Bauman (2005) e, consequentemente, adquire crenças simultaneamente as tomando como verdades.

Assim sendo, parte-se do mesmo princípio adotado por Olson (1997) ao acreditar que muitas crenças atribuídas à escrita foram legitimadas como verdades absolutas e acabaram por supervalorizar “a escrita” que, por si só, não garante a capacidade de construção cultural e

cognitiva do homem ocidental. Nesse sentido, a autor aponta seis crenças ou pressupostos profundamente aceitos e amplamente compartilhados a respeito do fato polêmico e complexo em torno da escrita.

1) Escrever é transcrever a fala; 2) A superioridade da escrita com relação à fala; 3) A superioridade tecnológica do sistema de escrita alfabético; 4) A escrita é o órgão do progresso social; 5) A escrita como instrumento do desenvolvimento cultural e científico e, 6) A escrita como um instrumento de desenvolvimento cognitivo. (OLSON, 1997, p. 19-23).

Percebe-se, a partir da primeira crença, que muitos indivíduos confundem a linguagem escrita com a linguagem falada, isto é, tudo aquilo que se fala pode ser transcrito para o papel, com base em um pressuposto tradicional que qualquer escrita pode ser lida em voz alta, entretanto, cumpre salientar que as modalidades da língua escrita e oral apresentam suas particularidades, de acordo com Marcuschi (2005), e por esta razão não podem ser igualadas.

De acordo com Olson (1997, p. 20), esta crença remonta a Aristóteles, mas expressa de forma explícita nos trabalhos apresentados por Saussure (1983) e Bloomfield (1933), na pseudo ideia de que ao aprender a ler, consequentemente, aprende-se a falar. Diante desse fato, percebe-se que o aprendizado da leitura “passa a ser visto como o aprendizado do modo como linguagem oral (conhecida) é representada por marcas visíveis (desconhecidas). Um velho vinho em novas garrafas.”

Para comprovar o engano existente nessa crença, Olson (1997, p. 94-95) expõe que a escrita não representa “‘o que é dito’, mas sim representa eventos, e algumas dessas representações podem ser vistas como um modelo de fala” e, encerra ao dizer que “longe de transcrever a fala, a escrita tende a proporcionar um modelo para a fala.”

Em relação à segunda crença apresentada, o autor destaca a escrita como um instrumento de poder e precisão e a fala como propriedade do povo, tendo por características uma fala solta e desregrada, por isso a escrita ser considerada nesta crença superior à fala. Para exemplificar a contradição constante nesta crença, Olson lança o seguinte comentário:

Ler a transcrição da própria fala é uma lição de humildade, a tal ponto que a fala está repleta de hesitações, agramaticalidades, falsos começos e infelicidades. Nas ocasiões públicas importantes, a fala é previamente escrita - planejada, composta e corrigida – para alcançar seu objetivo de dizer precisamente o que se quer e, no entanto, dar a impressão de sinceridade e espontaneidade. Aprendemos a escrever,

em parte, como uma forma de aprender a nos expressar correta e precisamente ao falarmos. (OLSON, 1997, p. 20).

A partir do exposto, evidencia-se que a escrita serve para imobilizar, fixar a linguagem falada. Além disso, esse suposto poder da escrita, serve para imobilizar a linguagem escrita representada visualmente por meio das palavras, as quais se fixam e se conservam ao longo dos tempos. Entretanto, conforme já observado, não se pode deixar de lado o fato de que, as palavras não são neutras, pois carregam laços ideológicos, culturais e históricos.

Com efeito, a manifestação da crença - superioridade tecnológica do sistema de escrita alfabética - está ligada a evolução histórica e cultural do ser humano. Olson (1997, p. 20) aponta que a invenção do alfabeto é vista pelos gregos como um dos pontos mais altos da evolução cultural e continua a ser “o elemento que distingue as culturas alfabéticas das não alfabéticas”, até a data de hoje. Encontra-se essa ideia no *Ensaio sobre a origem da linguagem* escrito por Rousseau (1966) que esclarece os três modos de escrita.

Essas três maneiras de escrever correspondem quase exatamente a três diferentes fases de acordo com as quais podemos considerar os homens reunidos em uma nação. O desenho de objetos é próprio dos povos selvagens; sinais representando palavras e proposições são características dos povos bárbaros; o alfabeto, dos povos civilizados. (ROUSSEAU, 1966, p. 17 apud OLSON, 1997, p. 20).

Ainda em relação à terceira crença, Olson (1997) atribui o mérito a Havelock (1982) como a maior autoridade nos usos e implicações do alfabeto grego ao escrever que o alfabeto grego representa grandes avanços na história da cultura humana, porém ainda não foi completamente notado. Diante disso, Havelock (1982) complementa, “o surgimento do alfabeto grego separa todas as civilizações anteriores aos gregos das que vêm depois. Com base nesse recurso foram edificados os fundamentos dessas formas gêmeas do conhecimento: a literatura (no sentido pós-helênico) e a ciência (no mesmo sentido).” (HAVELOCK, 1982, p. 185 apud OLSON, 1997, p. 21).

Em relação à escrita vista como órgão do progresso social, de acordo com Olson (1997), percebe-se que esta crença se pauta na relação entre o grau de alfabetização de uma sociedade e o que isso representa para ela. Admite-se como consenso que a difusão da escrita e da leitura criou as instituições racionais e democráticas da sociedade, bem como o

desenvolvimento industrial, crescimento econômico. Além disso, implica-se na manifestação desta crença que declínios nos graus de alfabetização representam uma ameaça para uma sociedade democrática e progressista.

A partir da manifestação desta crença, torna-se necessário lembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais julgam necessário que os alunos, ao final do ensino fundamental, consigam desenvolver a linguagem oral e escrita nas mais diversificadas condições das práticas sociais existentes. Diante disso, retomam-se as ideias apresentadas por Britto (2009), ao dizer que a sociedade ocidental atribui à escrita um status que está circunscrito ao desenvolvimento intelectual e social e que, apesar dos diversificados meios de comunicação eletrônica, a condição essencial para a participação social ocorre por meio da leitura e da escrita e tudo isso se constitui por meio de um pensar escrito.

Olson (1997) por sua vez, afirma ser um equívoco supor que o desenvolvimento da escrita tenha sua origem na necessidade de representar as estruturas orais. Para ele, as sociedades letradas ou alfabetizadas precisam compreender que o desenvolvimento de um sistema de escrita alfabética facilita a conceituação da estrutura oral. Nesse sentido, o sistema escolar assume posição de destaque, pois

o objetivo primordial do aprendizado escolar é a aquisição de ‘habilidades básicas’ que, no que concerne à leitura, consiste em ‘decodificar’, ou seja, em aprender o que chamamos de ‘princípio alfabético’: com relação à escrita, consiste em aprender a soletrar. O conhecimento da escrita dá ao pensamento o grau de abstração que não existe no discurso oral e nas culturas orais. (OLSON, 1997, p. 24, grifo do autor).

Ainda em relação a essa crença, o autor entende que a alfabetização representa implicações econômicas e sociais, mas nem por isso deixa de expressar a sua indignação quanto ao fato de que pequenos deslizes nos testes de ortografia sejam considerados uma ameaça ao bem estar da sociedade. Quanto a isso, Lévi-Strauss (1961) citado por Olson (1997) considera a hipótese de que essa crença carrega o resultado secundário da sua invenção, isto é, de encontrar meios para reforçar, justificar e dissimular a função primária da escrita a de facilitar a escravização de outros seres humanos como meio de comunicação.

Em consequência dessa visão, pode-se concluir que a funcionalidade da escrita pode ser vista equivocadamente porque muitas são as maneiras de se trabalhar com a produção de textos escritos. Assim, concorda-se com Olson (1997) quando ele diz que a escrita pode ser

funcional e vantajosa às pessoas quando essas ocupam determinados cargos administrativos, gerenciais e em um número crescente de papéis sociais, caso contrário, ela se torna útil apenas por questões de sobrevivência diante de uma sociedade considerada letrada.

Em relação à quinta crença - a escrita como instrumento do desenvolvimento cultural e científico - Olson (1997) esclarece com o auxílio das informações obtidas em Havelock (1963, 1982), Thomas (1989) e Anderson (1989) que muito da glória atribuída à Grécia desenvolveu-se praticamente pela cultura oral. Harris (1989) apud Olson (ibid., p. 28) mostra que a difusão da escrita na Grécia foi muito limitada quando anuncia que “não mais de dez por cento dos gregos da era de Platão sabiam ler e escrever.” Diante desses pressupostos, o autor afirma não existir vínculo direto entre escrita e o desenvolvimento cultural.

Por fim, a última crença apresentada pelo autor – a escrita como desenvolvimento cognitivo – encontra-se equivocada por identificar os meios de comunicação usados com o conhecimento por eles comunicado. Diante desse fato, concorda-se com o autor, quando ele diz que o conhecimento se transmite de várias maneiras, seja por meio da fala, da escrita, dos gráficos, dos diagramas, das gravações de som e de vídeo etc.

Além disso, com o objetivo de exemplificar que o uso do conhecimento da escrita visto pelo parâmetro de competência pessoal e social é abusivamente simplista, Olson (1997, p. 29) ao analisar a alfabetização funcional, lança o seguinte resultado, ao dizer que a análise mostrou que “a forma de competência requerida para a vida diária, longe de ser um bem, passível de generalização, depende crucialmente das atividades particulares do indivíduo para quem a escrita deve ser funcional.”

Percebe-se, com base na concepção adotada pelo autor, que pensar a escrita como um instrumento de desenvolvimento cognitivo está equivocado, pois nem todos os indivíduos utilizam a escrita da mesma maneira. Diante disso, Olson (1997, p. 29) exemplifica ao dizer: “o que é funcional para o operário de uma fábrica automatizada pode não sê-lo a um pai que deseja ler para um filho.”

Contudo, torna-se importante destacar que para estudar a produção de textos escritos e, conseqüentemente, suas implicações, torna-se necessário saber da sua complexidade, a qual não se resolve como num passo de mágica. Para compreender essas implicações, precisam-se adotar novas teorias para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem das produções textuais relacionadas, de acordo com o autor, com a linguagem, a mente e a cultura.

Além das crenças apresentadas por Olson (1997), utilizam-se nesta subseção as ideias expostas por Ivanic (2004) por considerar que cada discurso sobre a escrita consiste de

crenças sobre o entendimento que se tem sobre o modo como se escreve e como se aprende a escrever, além de que as práticas de ensino e a avaliação de textos escritos são decorrentes das crenças que se tem sobre a concepção do ensinar. Assim, concorda-se com a autora quando ela complementa que falar sobre a escrita e ao ensiná-la, traços discursivos são apresentados, sendo classificados em: discursos das habilidades, da criatividade, dos processos, de gêneros, das práticas sociais e do discurso sociopolítico. Para cada discurso apresentado, concepções de aprendizagem, de escrita, de avaliação, de ensino e de crenças são encontradas, por se tratar de um assunto complexo e heterogêneo.

Nesse sentido, por considerar a produção de textos escritos como forma de manifestação da prática social, a qual se adquire a partir do envolvimento do sujeito com o seu meio e que, para adquirir a prática de escrita dentro dessa concepção de ensino, os textos devem ser solicitados a partir de contextos atualizados, ampara-se em Ivanic (2004) para dizer que as práticas de escrita como práticas sociais podem ser realizadas a partir de uma comunicação guiada por acontecimentos reais, inseridos em contextos sociais atualizados. Assim, aprende-se a escrever com objetivos reais, ensinados a partir de uma abordagem de ensino decorrente de uma comunicação significativa, a qual se adquire com o hábito de realizar pesquisas sobre o tema a ser desenvolvido, além de que o critério para a avaliação, nessa perspectiva, consiste em dialogar constantemente com os envolvidos para sanar as dúvidas.

Isto posto, considera-se que a escrita, a produção de textos e os processos de composição são inseparáveis das práticas sociais as quais se formam por meio da comunicação, ou seja, entende-se que o aprendizado da produção de textos, por ser um processo, ocorre por meio da participação em eventos de escrita socialmente situados, com objetivos significativos para os aprendizes. Escrever, nesse contexto, implica segundo já sinalizado por Geraldi (1995), entender para quem, onde, quando, em que condição, com que recursos e para que fins um texto escrito é produzido.

Por tais razões, considera-se que um texto escrito configura-se por meio de atos comunicativos em que as condições de produção, de finalidade e da circulação dos textos são essenciais para se por em prática a manifestação da produção textual como prática social. Assim sendo, o texto escrito como fruto de um trabalho realizado por etapas/processos está diretamente inter-relacionado com o contexto social. Somam-se, nessas etapas, as experiências de vida do sujeito, as leituras realizadas e a sua interação com o outro. Por isso, ao produzir um texto escrito não se encontra um fim, mas a todo o momento procura-se escrever visando à relação com o outro.

Garcez (2004, p.14), compartilha essa visão ao salientar que um texto se constrói dentro das práticas sociais existentes, nas quais cada indivíduo precisa de certa motivação para começar a escrever, com o intuito de emitir e defender um ou mais posicionamentos, a fim de “reivindicar um direito, expressar uma emoção ou sentimento, relatar uma experiência, apresentar um proposta de trabalho, estabelecer um pacto, regular normas, comunicar um fato, narrar uma aventura.”

Desse modo, pode-se remeter as atividades de leitura e as práticas de escrita em textos escolares como manifestações sociais, as quais conseguem ligar pensamentos, experiências, projetos sociais às coletividades mais amplas de ações e crenças organizadas. Segundo a visão de Bazerman (2005), as práticas do escrever se ampliam por vários princípios, dentre os quais, destacam-se quatro.

Primeiro, o escrever bem requer mais do que a produção de sentenças corretas, também envolve a comunicação bem sucedida de mensagens significantes para outros. Segundo, a escrita é um processo que leva tempo e incorpora muitas diferentes atividades. Terceiro, o ensino da escrita que ajuda alunos a alcançarem o sucesso acadêmico precisa atender a todos os tipos de escrita que são necessários não somente para o estudo da linguagem ou da literatura, mas também para as disciplinas de história, ciência, filosofia e política. Quarto, os alunos, ao terminarem seus estudos, precisam estar aptos a produzir muitas diferentes formas de escrita. (BAZERMAN, 2005, p.16).

Percebe-se, a partir do exposto, que para desenvolver textos escritos como prática social torna-se necessário um ensino da escrita de alcance interdisciplinar, articulada com as demais disciplinas escolares e não somente à disciplina de língua portuguesa. Compreende-se que novas concepções de ensino e avaliações no processo de ensino-aprendizagem surgem, entretanto, torna-se necessário direcionar o olhar para a prática realizada em sala de aula, a fim de perceber as crenças existentes no contexto escolar e entendê-las de formas diferentes.

Nesse sentido, concorda-se com Scaramucci (1997) apud Barata (2006, p.6) ao dizer que a “verdadeira dimensão educativa”, isto é, aquela que dispõe de um meio para que professores e instituições escolares tenham condições de um aprimoramento contínuo “do processo de ensino/aprendizagem”, precisa compreender a prática adotada e assumir o compromisso de tomar decisões quando necessário, diante de “um processo dinâmico de tomada de consciência para mudar quando necessário, para reverter, para reconsiderar, para redimensionar a ação e sua direção.”

Além disso, de acordo com Gnerre (1985, p., 33-34), para refletir sobre a escrita enquanto uma ferramenta de poder precisa-se refletir “sobre as atitudes, as expectativas e as crenças” que o ser humano possa ter “sobre a escrita, como sobre as atitudes e as crenças sobre as escritas compartilhadas dentro da própria tradição escrita, elaborada por minorias letradas ligadas ao poder político e econômico.”

Assim, acredita-se que o acesso a textos escritos permite, conforme já exposto, registrar acontecimentos históricos, organizar pensamentos, ideias, entre outras possibilidades, ou seja, a linguagem escrita, sendo uma forma de representação, se manifesta de inúmeras formas por meio das produções textuais. Por essa razão, considera-se, conforme já sinalizado em situações anteriores, que desenvolver a técnica da escrita exige do aprendiz paciência e, acima de tudo, persistência de sempre estar em constante aprimoramento.

Diante disso, compreende-se que, ao produzir textos escritos, por envolver situações complexas, por ser um trabalho que exige planejamento, além de idas e vindas ao texto instauram-se, talvez por essa razão, as crenças de que *escrever é difícil*, que somente os letrados sabem escrever corretamente, entretanto, acredita-se que todos conseguem realizar produções textuais, mas para que isso aconteça, torna-se necessário identificar nos indivíduos as crenças causadoras de tais bloqueios, as quais foram construídas ao longo da caminhada escolar e tentar eliminá-las.

Para finalizar, salienta-se que quanto mais exercita o desenvolvimento da produção de textos escritos em sala de aula, mais técnica se adquire. Além disso, o ato de escrever significa expressar-se por meio das palavras, arriscar-se a descobrir o desconhecido. Assim, ao produzir textos escritos, as pessoas exercitam uma atividade comunicativa, pois o processo da escrita em textos escolares exige uma relação de interlocução entre o escritor e o leitor. Em outras palavras, escrever significa trocar ideias, jogar com as palavras, a fim de construir novos sentidos, para que, enfim, o texto seja compreendido e interpretado pelo leitor.

Enfim, realizadas as considerações a respeito dos estudos sobre as crenças, apresenta-se, no próximo capítulo, a metodologia empregada para o desenvolvimento desta dissertação.

CAPÍTULO 2 - ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Apresentam-se, neste capítulo, os aportes metodológicos empregados na elaboração desta pesquisa. Num primeiro momento, disserta-se sobre a abordagem qualitativa de pesquisa. Posteriormente, discorrem-se algumas considerações sobre a pesquisa etnográfica e alguns dos recursos utilizados pela etnografia utilizados para a realização desta pesquisa. Num terceiro momento, procura-se destacar os conceitos relacionados à ética de pesquisa que abalizou a presente pesquisa. E, por fim, divulgam-se o processo de investigação e os métodos utilizados na elaboração desta dissertação.

2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA DE PESQUISA

Este estudo enquadrou-se na abordagem qualitativa de pesquisa. Elegeram-se, para desenvolver esta pesquisa os seguintes referenciais teóricos: André (1991, 1995); Lüdke e André (1986) e Flick (2009). Desse modo, fez-se uso de alguns dos recursos usados nas pesquisas do tipo etnográfica e teve por referência André (1995).

Ao considerar os ensinamentos de Lüdke e André (1986, p. 02) de que a construção do saber científico é um “fenômeno social por excelência” e que, de acordo com estas autoras, a delimitação do objeto de estudo deve ser a primeira tarefa do pesquisador, esta pesquisa teve por objetivo pesquisar sobre o modo como os professores do ensino fundamental realizavam suas atividades em relação à modalidade da linguagem escrita com os seus alunos.

Segundo estas autoras, a pesquisa qualitativa apresenta algumas características básicas, sendo elas: a) ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador sendo seu principal instrumento; b) prioriza-se que os dados coletados sejam descritivos; c) preocupação com o processo em detrimento ao produto; d) os significados que os sujeitos atribuem às coisas e à vida são o foco de atenção do pesquisador e, e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Para que se cumpram essas características, a pesquisa qualitativa envolve, segundo Bodgan e Biklen (1982) apud Lüdke e André (1986, p. 13), “a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.”

Posto isso, informa-se que foram utilizados para a elaboração desta pesquisa uma carga horária de sessenta e quatro horas de observações em sala de aula distribuídas em dezesseis horas aula entre quatro turmas do Ensino Fundamental, sendo duas turmas dos

oitavos e duas dos nonos anos das séries finais durante aproximadamente quatro meses, além de fazer uso de entrevistas escritas e aplicação de questionários semiestruturados para quatro professoras participantes desta pesquisa.

Nesse sentido, Lüdke e André (1986, p. 18) em tom de retomada afirmam: o estudo qualitativo por ser desenvolvido em um ambiente natural, sendo “rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”, indo ao encontro das palavras de Flick (2009), ao dizer que a pesquisa qualitativa torna-se, particularmente, relevante por pluralizar as relações sociais, além de outras esferas de vida, tendo para isso, algumas expressões-chave, as quais são informadas a seguir.

As expressões-chave para essa pluralização são a ‘nova obscuridade’ (Habermas, 1996), a crescente ‘individualização das formas de vida e dos padrões biográficos’ (Beck, 1992) e a dissolução de ‘velhas’ desigualdades sociais dentro da nova diversidade de ambientes, subculturas, estilos e formas de vida. Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões. (FLICK, 2009, p. 20).

Nessa perspectiva, o objetivo de realizar uma pesquisa qualitativa está relacionado, segundo a visão de Flick (ibid., p. 23), ao fato de estudar o conhecimento e as práticas realizadas pelos participantes. Assim, destacam-se alguns dos pontos principais para a execução desta pesquisa. A escolha dos métodos e das teorias deve ser conveniente para o caso estudado, a fim de que se faça “o reconhecimento e a análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.”

Ainda em se tratando da pesquisa qualitativa, segundo André (2001), diversificaram-se os temas e os referenciais teóricos, modificando-se as abordagens metodológicas a partir das décadas de 80 a 90. Nesse período, os estudos qualitativos passaram a ganhar forças. Esses estudos englobam, segundo a autora, várias maneiras de se fazer pesquisa, entre eles, salientam-se os métodos, as técnicas e as análises empregadas, as quais compreendem desde os estudos do tipo etnográfico, da pesquisa participante, dos estudos de memória, das histórias de vida, entre outras.

Interessante se faz notar que, para esta autora, durante os decênios de 60 a 70 as pesquisas restringiam-se em situações controladas de experimentação, realizadas em laboratórios. Entretanto, durante as décadas de 80 a 90 iniciam o interesse em examinar as

situações reais do cotidiano, entre eles destacam-se os acontecimentos escolares e a sala de aula, os quais se constituíram em uma das principais preocupações do pesquisador. Nesse contexto, se antes o papel do pesquisador era observar os acontecimentos do lado de fora da situação real, nos últimos dez anos inverte-se a situação, pois agora se valoriza o olhar de dentro, o contexto real da situação a ser analisada.

Diante disso, emergiram-se inúmeros trabalhos preocupados em analisar, segundo André (2001, p.54), as experiências do próprio pesquisador ou a partir das experiências de outros envolvidos. Nesse sentido, essas mudanças no modo de se investigar passaram a extrapolar “o campo da educação”, vindo a encorajar “o diálogo entre especialistas e diferentes graus de inserção na prática profissional.”

Em síntese, considera-se precedente manter a harmonia em um ambiente de pesquisa, pois existe a inter-relação entre os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, o diálogo torna-se ferramenta essencial para amenizar possíveis problemas, os quais podem surgir diante das dificuldades encontradas no dia-a-dia do trabalho de qualquer profissional. Além disso, cabe ao pesquisador ter a ciência de que o assunto a ser estudado está intrinsecamente relacionado ao meio em que está situado e, por tal razão, torna-se necessário compreender as situações que rodeiam este ambiente, situações essas que ora facilitam ora dificultam o trabalho realizado.

Por fim, para dar continuidade ao desenvolvimento desta pesquisa, apresentam-se, na sequência, algumas considerações sobre a pesquisa etnográfica, sendo também um dos recursos utilizados para o bom desempenho deste trabalho.

2.2 PESQUISA DE BASE ETNOGRÁFICA

A etnografia por ser, na perspectiva de André (1995, p.27), “um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”, a qual significa, de acordo com a etimologia, realizar uma descrição cultural, apresenta para os antropólogos dois sentidos, sendo eles: a) agregar técnicas para “coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social” e b) relatar por escrito o resultado dessas técnicas.

Segundo esta autora, o enfoque da pesquisa etnográfica, para os estudiosos da educação, está diretamente relacionada ao processo educativo, pois se preocupa com o significado, o modo como os sujeitos se veem, bem como, o mundo em que vivem. Nesse sentido, optou-se, para a elaboração e desenvolvimento desta pesquisa, pela entrevista escrita,

por não apresentar possíveis equívocos relacionados à má interpretação das respostas obtidas a partir dos dados coletados pelos participantes deste estudo.

Para Wilson (1977) apud Lüdke e André (1986, p.15), a pesquisa etnográfica se fundamenta em duas hipóteses sobre o comportamento humano. A primeira diz respeito ao modo naturalista-ecológica, na qual o comportamento humano torna-se influenciado pelo contexto local e, a segunda hipótese recebe o nome de qualitativo-fenomenológica por “ser quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações.”

Nessa perspectiva, o pesquisador precisa encontrar, segundo Lüdke e André (loc.cit.), subsídios para compreender o significado manifestado diante dos comportamentos apresentados pelos sujeitos observados e, concomitante a isso, manter o foco de sua atenção à visão objetiva do fenômeno estudado, assim, o pesquisador precisa “exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano.”

Além do exposto, julga-se importante destacar que, para realizar a pesquisa do tipo etnográfico necessita segundo André (1991, p. 38), de um contato direto e prolongado do pesquisador, pois assim este estará imerso na situação estudada, além de manter um contato direto com os participantes selecionados. Entretanto, a autora esclarece a necessidade de ficar claro “desde o início da pesquisa, o grau de envolvimento ou de participação do pesquisador na situação pesquisada”.

Desse modo, ao considerar as peculiaridades do método e a necessidade de se repensar a escrita a partir das necessidades atuais dos usuários, caracterizou-se esta pesquisa por estudos de base etnográfica, pois foram utilizados para a coleta de dados, conforme já indicado, recursos da etnografia, sendo eles: observações, questionários e entrevistas semiestruturados e análise documental, os quais serão descritos na sequência deste capítulo para validar e dar credibilidade às informações coletadas.

2.2.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante caracteriza-se, segundo Flick (2009, p. 207), “como uma estratégia de campo que combina, simultaneamente, a análise de documentos, a entrevista de respondentes e informações, a participação e a observação diretas e a introspecção.” Assim sendo, para utilizá-la, o pesquisador precisa concentrar seus esforços para que se consiga observar tudo aquilo que se passa nesse ambiente.

Além disso, Lüdke e André (1986) destacam a importância da observação participante por ser um dos recursos usados na pesquisa de base etnográfica e por ocupar um lugar privilegiado nas novas maneiras de se realizar uma pesquisa no campo educacional. Diante disso, as autoras complementam que essa observação vem sendo usada como um dos principais métodos de investigação, entretanto, existe a possibilidade de se fazer algumas associações com outras maneiras de realizar a coleta de dados. Assim,

a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. ‘Ver para crer’, diz o dito popular. [...]. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.26).

Ao analisar por esse prisma, consideram-se tanto o pesquisador quanto os participantes da pesquisa sujeitos imersos em um contexto social. Assim, os sujeitos envolvidos constroem-se e reconstróem-se os seus significados constantemente. Desse modo, segundo Lüdke e André (ibid.), o observador enquanto pesquisador consegue ter acesso a inúmeras informações, muitas das quais são confidenciais e diz respeito unicamente a posição em que os indivíduos se encontram, mas torna-se fundamental que se aceite esta posição para que se possa ou não tornar público os dados coletados pela pesquisa.

Além disso, pelo fato do pesquisador manter um contato direto e duradouro com a situação estudada, podem ocorrer alguns problemas, entre os quais, destacam-se:

Algumas críticas são feitas ao método de observação, primeiramente por provocar alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas. Outra crítica é a de que este método se baseia muito na interpretação pessoal. Além disso, há críticas no sentido de que o grande envolvimento do pesquisador leve a uma visão distorcida do fenômeno ou a uma representação parcial da realidade. (Ibid., p.27).

Logo, para evitar esse tipo de constrangimento, as mesmas autoras recomendam realizar períodos curtos de observações intensivas para constatar se houve mudanças e, em outros casos, concentrar as observações em momentos específicos, por exemplo, em finais de

bimestre escolar, para que a presença do pesquisador não interfira nas atitudes dos sujeitos analisados.

2.2.2 QUESTIONÁRIOS

Ao fazer uso dos questionários, os quais são considerados uma importante fonte de investigação, torna-se possível apresentar dados precisos no desenvolvimento de uma pesquisa, por exemplo, perfil dos pesquisados que fazem parte da pesquisa. Gunther (2003) argumenta que o questionário faz parte de um conjunto de perguntas elaboradas pelo pesquisador sobre um determinado assunto que procura medir as opiniões, interesses, aspectos de personalidade dos respondentes.

Marconi e Lakatos (1986) enfatizam que o questionário corresponde a um instrumento de coleta de dados importante por apresentar uma série de perguntas, as quais devem ser respondidas por escrito e não exige a presença do pesquisador. Assim, por meio deste mecanismo, consegue-se coletar um maior número de informações em menor tempo, além de se ter acesso a respostas rápidas e precisas.

2.2.3 ENTREVISTAS

A opção por esse instrumento de coleta de dados deve-se, conforme sustenta André (1995), à necessidade de tentar perceber as relações estabelecidas entre as questões apresentadas no desenvolvimento do trabalho e ao esclarecimento dos problemas observados durante o período em que a pesquisa.

Além disso, por ser um importante recurso utilizado nas pesquisas científicas, a entrevista permite, de acordo com Lüdke e André (1986), aprofundar os pontos obtidos após a coleta de dados. Nesse sentido, para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se pelo uso da entrevista semiestruturada, pelo fato desta possibilitar uma melhor compreensão dos dados observados.

Com a aplicação das entrevistas tornou-se possível verificar qual a postura destes profissionais frente às práticas de escrita em sala de aula, além disso, procurou buscar qual o encaminhamento metodológico aplicada em sala de aula e, por fim, averiguar se o espaço concedido para o ensino aprendizagem da modalidade da língua escrita está sendo destinado nas séries finais do ensino fundamental.

Quanto à aplicação das entrevistas, elas foram realizadas em duas etapas, sendo a primeira realizada após a quinta aula observada e a última a partir da décima quarta observação. As entrevistas foram registradas por meio da escrita para evitar constrangimentos entre os participantes. Além dos métodos acima, fez-se uso, também, da análise documental, a qual se apresentam, na sequência, algumas considerações.

2.2.4 ANÁLISE DOCUMENTAL

Para Lüdke e André (1986, p. 38), a análise documental consiste em uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”, pois contribui para o desenvolvimento da pesquisa. Tais documentos são utilizados, de acordo com André (1995, p. 28), para “contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes”.

Assim, por ser um instrumento valioso para a coleta de dados, optou-se por analisar, nesta pesquisa, as Diretrizes Curriculares da Educação (doravante DCEs) que servem como parâmetros para o ensino do estado do Paraná e os Projetos Políticos Pedagógicos (doravante PPP) das três escolas onde esta pesquisa foi realizada, pois, conforme argumenta Lüdke e André (1986, p. 39), a análise documental representa uma fonte natural de informação, pois “surtem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

A partir desta análise, foi possível perceber o que propõem as DCEs que regulamentam o ensino da língua portuguesa no estado do Paraná e os PPP de cada colégio – sendo esses apresentados na sequência dos capítulos que vem a seguir - para, enfim, comparar com as respostas das professoras na entrevista, nos questionários, bem como o modo como essas lecionam suas aulas.

2.3 ÉTICA PROFISSIONAL

Com o propósito de introduzir algumas considerações sobre a ética de pesquisa utilizada na confecção deste estudo, cabe ressaltar que ela, segundo Flick (2009, p.51), deve conduzir “a um processo de formulação de códigos de ética e de instituições de comitês de ética em diversas áreas.”

Desse modo, toda pesquisa deve ser estabelecida em assonância com a Resolução de 10 de outubro registrada sob o número 196/1996. De acordo com esta resolução, consta registrado na primeira página que a pesquisa se fundamenta “nos principais documentos

internacionais que emanaram declarações e diretrizes sobre pesquisas que envolvem seres humanos.” Realizada essa etapa, cumprem-se os deveres estabelecidos pela comunidade científica e asseguram-se aos participantes seus direitos.

Segundo Allmark (2002, p.13) apud Flick (2009, p.54) “a dignidade e os direitos dos participantes estão ligados ao consentimento conferido pelo participante: esse consentimento deve ser oferecido voluntariamente e ter como base uma informação suficiente e adequada fornecida pelo pesquisador.”

Enfim, diante das considerações expostas, torna-se imprescindível, para realizar uma pesquisa, interpretar e refletir sobre os dados coletados a partir das observações, dos questionários e das entrevistas, além de realizar uma ponte com o conhecimento adquirido por meio das teorias existentes sobre o assunto analisado. Soma-se a esse fato o exposto por Rubens Alves (1984) apud Lüdke e André (1986, p. 5) ao completar que ‘todo ato de pesquisa é um ato político’. Nesse sentido,

Como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. [...] Assim, a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 3).

Convém ponderar que a participação das professoras envolvidas na presente pesquisa aconteceu após o interesse em fazer parte desta, além de aceitar as condições propostas para as investigações, as quais foram informadas por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE), o qual oferece a garantia de desligamento aos participantes da pesquisa a qualquer momento caso tenham interesse.

Por fim, procurou-se, no desenvolvimento desta investigação, seguir os procedimentos éticos estabelecidos pela Resolução 196/1996. Convém evidenciar que coube às professoras envolvidas o acesso aos dados desta pesquisa, diante disso, torna-se importante assinalar que esta pesquisa foi regularmente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa-COEP, de acordo com o parecer consubstanciado sob número 32387, liberado em 06 de junho de 2012.¹⁸

¹⁸ Apresenta-se o Parecer consubstanciado no anexo 1.

2.4 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO PARA A COMPOSIÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA

A escola, de acordo com Kleiman (1995), é uma das mais importantes agências do letramento. Segundo Xavier (2007), a escola tem por função garantir aos alunos o acesso ao conhecimento socialmente acumulado pela sociedade. Destaca-se que esta pesquisa se desenvolveu em ambientes escolares marcados pela heterogeneidade onde transitam equipe pedagógica, professores, diretores, funcionários e alunos, os quais trazem suas bagagens histórico-culturais das mais diversas formas.

Em particular, sinaliza-se que, entre as pessoas que compõem o quadro funcional do ambiente escolar, os professores foram selecionados para compor o corpus desta pesquisa, pelo fato de se apresentarem com disponibilidade para realizar o objeto desta pesquisa. De acordo com o exposto nos objetivos deste trabalho, o interesse geral deste estudo gira em torno da seguinte pergunta: Verificar como os professores do ensino fundamental realizam suas atividades em relação à modalidade da língua escrita e quais são os efeitos destas atividades na formação de seus alunos?

A par disso, pelo fato de a proposta desta investigação acontecer dentro do ambiente educacional, o qual constitui, conforme assinala Pérez Gómez (1998), uma rede complexa de comunicação, torna-se importante salientar que, constantemente, existem trocas de informações, de valores, da maneira de se expressar e de agir de todos os envolvidos neste local e, por essa razão, houve a necessidade de se fazer um acompanhamento em sala de aula para analisar o modo como aconteceu o processo do desenvolvimento da escrita.

Assim, foi importante a pesquisadora estar atenta a todos os acontecimentos realizados em sala de aula. E, ao dar prosseguimento, mostra-se imperioso destacar que,

A jornada escolar é realizada por indivíduos em relação, produtores e produto de determinados encontros e simultaneamente de desencontros. Os sujeitos quando entram na escola não deixam do lado de fora aquele conjunto de fatores individuais e sociais que os distinguem como indivíduos dotados de vontade, sujeitos em um determinado tempo e lugar. Identificar essas características situadas e datadas é condição fundamental para se aproximar da verdade pedagógica. (ANDRÉ, 1995, p. 77).

Em consequência disso, destacam-se os seguintes critérios utilizados para compor o *corpus* desta pesquisa, sendo eles:

a) Participantes

Quatro professoras da rede pública de ensino que lecionassem a disciplina de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental;

b) Local

Os estabelecimentos de ensino foram determinados de acordo com a lotação dessas professoras. Nesse sentido, três colégios estaduais localizados na cidade de Ponta Grossa-PR fizeram parte desta investigação e,

c) Tempo de observação

Foram realizadas dezesseis horas-aula de observações com cada turma, sendo duas turmas dos oitavos e duas dos nonos anos, perfazendo um total de sessenta e quatro horas-aula;

Realizadas essas considerações, informa-se, na sequência, o modo como se deu o contato com as professoras, a autorização da direção para iniciar as observações em sala de aula, além de outras informações que se julgam relevantes destacar.

2.5 O CAMPO DE PESQUISA: DA AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO ÀS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

Antes de iniciar as atividades das observações nas escolas, informa-se que foram contatadas algumas professoras do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa, a fim de solicitar a presença dessas para fazer parte da pesquisa. Dessas, apenas quatro professoras se manifestaram interessadas em participar da pesquisa. Assim, informaram o horário de suas aulas, bem como o nome dos colégios em que elas trabalhavam e quais as turmas seriam liberadas para que se fossem realizadas as observações.

Após o contato inicial com estas professoras e definidos os colégios onde iriam acontecer as observações, marcou-se uma reunião com a direção dos respectivos colégios para apresentar a proposta de pesquisa, esclarecer o número de horas aulas que seria necessária disponibilizar para a pesquisadora nestes estabelecimentos de ensino, salientar que as professoras já estavam cientes e que as observações somente iriam acontecer a partir da

aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP). O projeto foi aprovado em seis de junho de 2012.

Mesmo tendo a autorização por escrito da direção dos colégios antes da data de aprovação pelo COEP, as observações a campo aconteceram somente a partir da data indicada acima, após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pela pesquisadora e participantes, bem como, o recolhimento das assinaturas do respectivo documento pelas quatro professoras, as quais, para garantir o sigilo das informações¹⁹, serão indicadas nesta pesquisa, apenas pelo uso da sigla P acompanhada da sequência numérica 1 a 4, cuja escolha serviu para facilitar a organização dos dados coletados.

A primeira professora (P1) leciona há 10 anos, na ocasião nos oitavos anos, fez especialização. Quanto a segunda participante (P2) tem 13 anos de serviço, especialização e leciona nos 9º anos. A terceira professora (P3) trabalha há 11 anos e também tem especialização, na ocasião leciona nos 8º anos. Por fim, a quarta participante (P4) demonstra ser a mais experiente com 22 anos de serviço, leciona nos 9º anos do Ensino Fundamental e, em acréscimo fez Mestrado.

Apresentam-se, no gráfico abaixo, algumas das informações citadas para melhor visualização do tempo de serviço de cada uma das professoras.

¹⁹ Para manter o sigilo quanto à identidade profissional e pessoal dos sujeitos participantes da pesquisa, optou-se em indicar apenas P1 para a primeira professora, P2 para a segunda, P3 para a terceira e P4 para a quarta respectivamente.

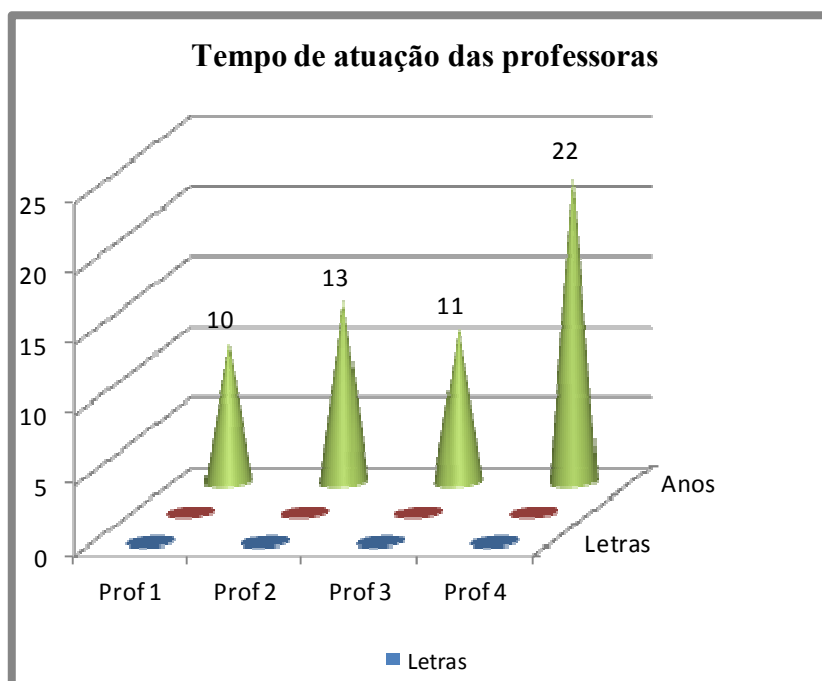


Gráfico 1: Tempo de atuação das professoras pesquisadas

Percebe-se que todas as professoras lecionam a disciplina de língua portuguesa, três delas têm especialização em língua portuguesa e uma delas possui mestrado em Letras, além de que todas demonstraram ser profissionais acessíveis e com disponibilidade para iniciar e dar continuidade a um diálogo.

Apresentadas as professoras participantes desta pesquisa, informam-se, na sequência, os estabelecimentos de ensino onde esta pesquisa foi realizada. Os colégios pertencem à rede pública estadual de ensino e situam-se no município de Ponta Grossa, estado do Paraná, estando o primeiro colégio localizado no bairro do Jardim Carvalho, a segunda escola no bairro de Oficinas e a terceira no bairro São José, mais precisamente conhecido como Órfãs. Informa-se que, de acordo com o PPP, os dois colégios e a escola são compostos por uma clientela heterogênea, tendo alunos de classe média à baixa renda.

O primeiro e o terceiro colégio disponibilizam desde as séries finais do ensino fundamental ao ensino médio e profissionalizante, durante os períodos matutino, vespertino e noturno. Estes estabelecimentos de ensino oferecem um amplo espaço físico adequado para os alunos fazerem uso da biblioteca, entre outras atividades.

A segunda escola disponibiliza apenas as séries finais do ensino fundamental durante os períodos matutino e vespertino. O espaço físico da escola é pequeno, a biblioteca também é pequena. O ambiente externo, disponibilizado para o intervalo dos alunos, torna-se comprometido, principalmente, quando o tempo está chuvoso, pois não apresenta cobertura.

Apresentam-se, a seguir, as siglas das escolas onde foram realizadas as observações em sala de aula com as siglas das respectivas professoras.

Escolas²⁰	Ensino	Turma	Professora
CEPL	Ensino Fundamental, Médio e Profissional	8º ano	P1
EEAP	Ensino Fundamental	9º ano	P2
CEPK	Ensino Fundamental, Médio e Profissional	8º e 9º ano	P3 e P4

Quadro 02: Definição das escolas

Diante do exposto, cumpre informar que as observações tiveram início na segunda semana do mês de junho e foram concluídas na última semana de setembro por dois motivos, sendo o primeiro a suspensão das aulas no mês de junho pelas férias do meio do ano e o segundo, a paralisação das aulas por falta da água na cidade que, por medida de prevenção e segurança, o Núcleo Regional de Educação (NRE) suspendeu todas as aulas nos estabelecimentos de ensino localizados na cidade de Ponta Grossa, em razão de fortes chuvas que caíram sobre a cidade durante alguns dias.

Nesse contexto, observou-se que, durante a permanência da pesquisadora em sala de aula, a organização das turmas seguia, rigorosamente, o modelo tradicional na distribuição das carteiras enfileiradas e numeradas para que os alunos sentassem em seus respectivos lugares. Quando os alunos sentavam em lugares diferentes dos pré-estabelecidos e fixados na parede da sala, as professoras pediam para que sentassem nos lugares indicados, e se eles não obedeciam, elas chamavam a pedagoga para que se restabelecesse a ordem na sala.

Além disso, no que concerne à permanência da pesquisadora nos colégios, deve-se dizer que, desde o princípio, houve ótima receptividade por parte da direção, equipe pedagógica, professores e alunos. Entretanto, no começo das observações os alunos demonstravam receio em relação a presença de uma pessoa estranha na sala, muitos chegaram a perguntar se era para colher informações a respeito deles e entregá-las à direção do colégio, mas após informar que não era esse o motivo, eles demonstraram maior tranquilidade.

A par disso, os alunos começaram a pedir auxílio à pesquisadora para a realização das suas atividades e, em quase todas as aulas, houve a necessidade de colaborar com os professores, no sentido de esclarecer algumas questões que surgiam e estavam sendo discutidas em sala de aula.

²⁰ Para manter o sigilo e, por questões éticas, não serão divulgados os nomes das escolas.

Torna-se importante esclarecer que, no que concerne aos procedimentos de coleta de dados, foram utilizados a aplicação de dois questionários²¹ e duas entrevistas semiestruturadas²², observações em sala de aula, coleta de materiais utilizados nas aulas de língua portuguesa e anotações em diário de campo das quatro turmas onde esta pesquisa de campo concretizou-se.

Nesse sentido procurou-se, durante as observações em sala de aula, registrar o maior número de informações possíveis diante do modo como as professoras trabalhavam a modalidade da língua escrita com os seus alunos. Além disso, por meio das entrevistas, a pesquisadora conseguiu entender o modo como às professoras compreendiam a modalidade escrita durante as suas trajetórias no Ensino Fundamental e Médio, se existiu alguma mudança significativa em relação a esta modalidade de ensino, entre outras questões apresentadas na análise dos dados.

Apresentam-se, na sequência, as etapas desenvolvidas para a concretização desta pesquisa no formato de um quadro, para melhor compreensão das etapas e, por fim, ao ensejo de concluir este item, salienta-se que, para a análise dos dados, submetem-se à triangulação de dados, o registro das observações e as respostas obtidas nos questionários e nas entrevistas das quatro professoras.

ETAPAS	ANO	P1	P2	P3	P4
1)Contato com as professoras	2012	Fevereiro/2012		Março/2012	
2)Reunião com a direção escolar		Abril/2012		Maio/2012	
3)Observações realizadas em sala de aula		Junho	Agosto	Setembro	
4)Questionários					
5)Entrevistas					
6)Coleta de materiais utilizados em sala					
7)Anotações em diário de campo					

Quadro 03: Etapas da execução da pesquisa a campo

2.6 TRIANGULAÇÃO DE DADOS

A triangulação de dados formou-se com o objetivo de descrever, explicar e compreender o foco em estudo. Assim, devido à preocupação de dar credibilidade e validade ao trabalho desenvolvido, recorre-se também aos estudos desenvolvidos por Robson (2002) ao comentar que a triangulação se garante por ser um instrumento valioso quando se trata de analisar informações qualitativas, cuja credibilidade da informação consiste em uma preocupação constante.

²¹ Conforme anexos 3 e 4

²² Conforme anexos 5 e 6.

Continua o autor ao esclarecer que por meio dela se consegue averiguar uma série de informações com relação a outras, tanto os pontos comuns quanto os discrepantes são valiosos e se ao analisar esses documentos se chega a respostas similares, então existe uma maior validação na pesquisa.

Enfim, foram utilizadas para a triangulação dos instrumentos de coleta de dados desta pesquisa as seguintes etapas: observação participante, questionários, entrevistas e análise documental, instrumentos os quais, juntos forneceram maior credibilidade à pesquisa desenvolvida.

Apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para a elaboração desta pesquisa, apresentam-se, no próximo capítulo, os documentos utilizados como norteadores para o processo de ensino aprendizagem no Estado do Paraná.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS

Apresentam-se, neste capítulo, a análise dos documentos oficiais que regulamentam o processo de ensino aprendizagem nos estabelecimentos de ensino no Estado do Paraná, sendo eles: O Projeto Político Pedagógico e as Diretrizes Curriculares da Educação, bem como, a análise e discussão de alguns dos dados coletados durante o desenvolvimento desta pesquisa.

3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Sabe-se que a educação no Brasil tornou-se um direito consolidado pela Constituição Federal de 1988. No entanto, nem todos têm acesso a um ensino de qualidade, pois definir o que venha a ser o conteúdo a ser ensinado e como chegar a decidi-lo é, na visão de Sacristán (1998, p. 149), “um dos aspectos mais conflituosos da história do pensamento educativo e da prática de ensino, condição que se reflete nos mais diversos enfoques, perspectivas e opções”.

Nesse sentido, pondera-se que a organização do trabalho pedagógico está, intrinsecamente, relacionada com o Projeto Político Pedagógico (doravante PPP), pois este oferece, na visão de Veiga (2004), caminhos para a elaboração do trabalho docente em relação às condições internas ocorridas nas salas de aula.

Para esta autora, o PPP oferece a todos os funcionários de uma escola oportunidades para aprender a pensar, além de se preocupar com a forma que ocorre o ensino no dia-a-dia da escola. Tem por meta a formação dos sujeitos a fim de que esses possam interagir nos fatores sociais, econômicos, políticos e culturais do seu país.

Nesse sentido, para realizar um PPP torna-se necessário o agir em conjunto de todos os envolvidos com a escola, sendo, pais, alunos, professores, equipe pedagógica, entre outros, para que assim exista, nestes espaços escolares, um bom funcionamento da vida escolar.

Conforme sustenta Vasconcelos (2004), o PPP pode ser compreendido como um conjunto de sistematização, sempre em processo, pois surge da necessidade de um planejamento coletivo que se aprimora e se concretiza durante a sua trajetória. Constitui-se por um plano global de cada instituição escolar, e tem por meta definir de modo transparente o tipo de ação educativa necessária para ser empregada diante da realidade escolar, a qual a instituição de ensino vivencia.

Nesse sentido, o PPP torna-se, na visão de Vasconcelos (ibid., p. 169), “um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade”, sendo assim,

“um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação”.

Diante do exposto pelo autor e em assonância com as leituras realizadas dos PPPs dos três colégios onde esta pesquisa foi realizada, constatou-se que a função primordial deste é dispor de um documento que possa facilitar e organizar as atividades realizadas nos ambientes escolares. Em vista disso, percebe-se que a partir da elaboração do PPP, a escola tem um documento, o qual permeia a tomada de decisões diante das ações a serem realizadas em vista dos resultados e ou impactos que a escola possa ter.

Nesse sentido, deve-se dizer que um dos grandes desafios enfrentados pelos organizadores do PPP é saber realizar um exame minucioso dos problemas que a escola vem passando, saber distinguir quais são as reais necessidades que a instituição escolar possui, para que, passada essa fase, possa realizar as possíveis negociações a fim de encontrar as soluções para os problemas encontrados.

A par disso, Vasconcelos (2004, p. 176) traça esclarecimentos a respeito do PPP, no sentido que este “deve ser iniciado quando houver por parte da instituição o desejo, a vontade política, de aumentar o nível de participação da comunidade educativa, o real compromisso com uma educação democrática”.

Soma-se a isso o fato de que a escola, ao elaborar o seu PPP, traça o seu perfil identitário, pois ninguém melhor que a própria instituição escolar para conhecer a realidade e reconhecer os seus limites. Consoante a isso, Veiga (2004, p. 14) complementa que o fator mais importante ao construir um PPP “passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva”.

Enfim, com o intuito de contextualizar os ambientes onde esta pesquisa foi realizada e, tendo em vista que um dos papéis norteadores da escola diz respeito à garantia de acesso aos saberes linguísticos necessários para que se possam exercer com qualidade as práticas sociais da escrita e da leitura. Apresenta-se, na sequência, um pouco sobre o que cada PPP norteia nos estabelecimentos de ensino onde ocorreu esta pesquisa.

3.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO 1

De acordo com o PPP deste colégio, foi possível saber que ele está localizado em um dos bairros mais abastados da cidade de Ponta Grossa, porém, a clientela atendida pelo

colégio é bastante diversificada, além de receber alguns alunos oriundos de vilas bem afastadas da cidade.

Conforme aponta Paraná (2011, p. 5), vive-se, nos dias de hoje, em uma “sociedade imediatista, seletiva e consumista, e essa inversão de valores tem se revelado predadora dos jovens, oriundos das classes menos privilegiadas financeiramente e culturalmente.” Diante desse contexto, o colégio recebe, a cada ano, um elevado número de alunos “pouco críticos, atuantes e sem muitas expectativas quanto ao futuro profissional; num mercado de trabalho que tem se mostrado restrito à mão de obra especializada e com baixos salários, numa política socioeconômica castradora de novas oportunidades.”

Este colégio se preocupa com as transformações que a sociedade vem enfrentando em busca de novas adaptações e interações com os atuais conceitos trazidos pelo mundo das tecnologias. Desse modo, o PPP (PARANÁ, 2011, p. 6) desta instituição complementa que as tecnologias exigem uma reflexão “mais profunda dos impactos observados nos relacionamentos humanos e nas novas formas de estrutura do armazenamento e da divulgação do conhecimento humano.”

Diante disso, o colégio se preocupa em assumir e discutir em conjunto com a sociedade, novas maneiras de se saber utilizar estas tecnologias em benefício de uma melhor formação humana e intelectual dos seus alunos para que juntos possam construir um mundo mais justo e equilibrado.

Mas para que o jovem possa acessar esse caminho idealizado é preciso provê-lo de uma boa formação física, intelectual, profissional, moral, ética, afetiva e espiritual. Nossa escola pública abriga o jovem, mas não o prepara para a vida e principalmente não o capacita a disputar em condições de igualdade o mercado de trabalho. Os órgãos escolares mantidos pelo poder público, em especial o Ensino Fundamental e Médio, recebem alunos com características heterogêneas, tanto economicamente como culturalmente. Na região de Ponta Grossa, em particular, predomina a classe média baixa. Porém significativa parcela de nossa população encontra-se, segundo dados do último censo, abaixo da linha da pobreza, dados esses que classificaram nossa cidade como um dos maiores bolsões de pobreza do Estado do Paraná. Esse contexto produz uma clientela heterogênea em nossas escolas, que se debatem entre a transmissão formal do saber e o assistencialismo paternalista, além de políticas pedagógicas populistas que, em busca de índices favoráveis de sucesso, interferem na tão propagada autonomia da escola e no fazer pedagógico dos professores. (PARANÁ, 2011, p. 6).

Este colégio também se preocupa com o alto índice de consumo de drogas próximo ao colégio que, por sua vez, transformou o consumo compulsivo de substâncias tóxicas

(álcool, maconha, cocaína, entre outras), nas últimas décadas, num grave problema social que, consequentemente, desaguou na escola com reflexos traumáticos e ainda não delineados com clareza.

Além das drogas, outra preocupação que o colégio enfrenta está relacionada à desestruturação familiar, a qual atinge mais da metade dos nossos alunos, resultando, a cada ano, em um percentual elevado de alunos carentes de afeto e compreensão, estressadas e ansiosas. Diante desse contexto, segundo o PPP deste estabelecimento de ensino, a educação desses jovens acabou sendo transferida a outras pessoas distantes da família.

Nesse sentido, conforme esclarece o PPP deste colégio, a solidão e a incerteza quanto ao futuro fazem parte da rotina familiar e cada vez mais a escola recebe jovens que passam pelo conhecimento formal sem refletir sobre ele, jovens que, quando muito, apenas repetem as informações recebidas. Desse modo, ao analisar o cotidiano escolar e as práticas educacionais nele desenvolvidas, percebe-se que,

além das dificuldades já citadas, há vários outros fatores responsáveis pela desmotivação de professores e alunos: a falta de recursos humanos, pedagógicos e de espaço físico suficiente para atender a demanda, resultados medíocres obtidos junto ao desempenho dos alunos, políticas pedagógicas inovadoras, inconstantes e distantes da realidade docente e discente e do contexto social em que a escola se insere, criam um clima de insatisfação nos meios educacionais e na sociedade em geral. (PARANÁ, 2011, p. 7).

Ao analisar por esses ângulos, percebe-se que esta instituição de ensino prioriza o conhecimento reflexivo, pois acredita que por meio da reflexão seja possível tornar cada cidadão mais crítico e atuante na sociedade em que se está inserido. Portanto, precisa-se despertar nos envolvidos com a instituição de ensino, sejam eles: alunos, pais, professores, equipe pedagógica e funcionários, o interesse em adquirir conhecimentos diversificados para se adequar às necessidades do mundo globalizado e informatizado em que se vive para que num futuro próximo possa haver a superação dos limites enfrentados pela escola no contexto atual.

Além disso, segundo as informações contidas no PPP deste colégio, soube-se que a maioria dos alunos matriculados neste estabelecimento de ensino é de classe média baixa e enfrentam os mais diversificados problemas socioeconômicos e culturais tais como: desestruturação familiar, desmotivação, baixa autoestima, falta de perspectivas quanto à inserção no mercado de trabalho, pouca ou nenhuma noção de valores morais, entre outros.

A par disso, evidencia-se que a concepção de ensino adotada por este colégio volta-se para o processo de desenvolvimento e conhecimento capaz de promover condições necessárias para o desenvolvimento natural do ser humano. Por iguais razões, em relação à indisciplina escolar existente neste estabelecimento de ensino, de acordo com as informações contidas em Araújo; Menin; De La Taille apud Paraná (2011, p. 10), trata-se da ‘consequência do pouco desenvolvimento moral do indivíduo’ e, paralelamente a isso, o resultado fica atrelado a uma das causas do insucesso no processo ensino-aprendizagem.

E, por fim, diante do momento em que a humanidade vem enfrentando as crises relacionadas aos valores e, a escola como sendo um local onde se dissemina o conhecimento, a filosofia do CEPL consiste, conforme divulgado no PPP, em educar para enfrentar os desafios que o mundo atual nos coloca.

3.1.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO 2

Nesta instituição são oferecidas somente as séries dos anos finais do Ensino Fundamental. A escola está localizada no bairro Nova Rússia e atende uma clientela oriunda de diversos bairros daquela região. A faixa etária dos alunos varia dos 11 aos 17 anos e as aulas são ministradas nos períodos matutinos e vespertinos.

O compromisso desta instituição de ensino consiste em desenvolver uma escola de qualidade e tem por meta atender as pessoas e as demandas sociais oriundas da localidade onde se encontra esta escola. De acordo com o PPP desta instituição,

A escola como espaço no qual o conhecimento fornece explicações confiáveis e novas formas de se pensar a respeito do mundo. Sistematizar o aprender, tendo em vista uma perspectiva formal de escolarização, que visa à formação do ser humano para o exercício crítico, reflexivo, participativo e consciente da cidadania. Deve cumprir o papel importante em promover a igualdade social preparando os alunos para lidarem com as adversidades da vida. (PARANÁ, 2011a, p.17).

Nessa perspectiva, a missão da escola, enquanto uma comunidade educativa, consiste em priorizar a aquisição do conhecimento de forma significativa para todos os envolvidos da comunidade escolar a fim de preparar os seus alunos para uma sociedade mais justa e solitária.

A escola prioriza o respeito pela dignidade e pelos direitos de cada pessoa dentro da instituição. A regra básica consiste em praticar o respeito mútuo. Prioriza-se o trabalho em equipe e o compromisso em desenvolver a igualdade entre todos no convívio escolar para que estes valores possam refletir nos demais campos da sociedade.

Diante de um mundo sobrecarregado de estímulos, motivações e oportunidades, além das circunstâncias que causam ora satisfação ora desconforto devido ao grande acúmulo de informações, em grande parte, provenientes dos meios da tecnologia e da comunicação, salientam-se as desigualdades socioeconômicas e culturais aos menos abastados o que resulta, segundo o PPP deste colégio, no aparecimento das inúmeras dificuldades de aprendizagem, a falta de adaptação escolar e social devido às dificuldades para lidar com o sistema.

Segundo as informações contidas no PPP (PARANÁ, 2011a, p. 22) desta instituição, a situação brasileira é instável, por assim dizer, pois “vive-se diante de um quadro de muita corrupção e insegurança”, sendo visível a falta de credibilidade dos governantes, além da “falta de políticas de desenvolvimento sustentável que contemplem a cidadania. Um envolvimento com problemas socioeconômicos, que se refletem na educação e no desenvolvimento”.

A par disso, de acordo com Paraná (ibid., loc.cit.), o discurso apregoado pelas instâncias educacionais não condiz com a nossa realidade escolar ocasionando para a maioria dos profissionais da educação brasileira “uma desconexão entre o que propõe no Projeto Político e que realiza em prol do Projeto Social. Existem tentativas, mas a instabilidade econômica gera insegurança e conflitos sociais”.

Em virtude das considerações expostas, percebe-se que uma das maiores preocupações desta escola, de acordo com Paraná (ibid., p. 23) está relacionada à concentração de renda e recursos intelectuais, os quais contemplam apenas a elite da sociedade, restando para os demais “a miséria e a ignorância”. Além disso, um grande número da população fica “incapacitada de exercer os seus direitos, pela falta de informações, de esclarecimentos e de respeito”.

Ao ensejo da conclusão deste item, cumpre observar que a maioria do povo brasileiro quer a igualdade, no entanto alimenta-se a diferença e provoca-se a exclusão social, dado que, de acordo com o PPP desta instituição, a maioria da população brasileira carece das necessidades básicas, entre elas: a educação de qualidade, uma renda justa que lhe permita viver com dignidade, dentre outras necessidades.

3.1.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO 3

Este colégio se preocupa com o compromisso dos educadores e a melhoria do ensino, no sentido de responder a melhores condições sociais e históricas, conforme registra Paraná (2010, p. 14). Este colégio representa uma instituição social inserida num contexto que “aponta para uma série de crises que a sociedade contemporânea, em termos mundiais, está enfrentando, as quais refletem direta e indiretamente no cotidiano escolar”.

Diante dessa crise, segundo as informações contidas em Paraná (ibid., loc.cit.), vive-se, individual e coletivamente, “num momento histórico de alienação”. Nesse contexto, priorizam-se “o princípio do prazer, do eu, da realização do aqui agora, que só podem ser vividos através da supervalorização dos padrões estéticos, padrões estes ditados e conduzidos pela mídia. Esta escolha tem levado o indivíduo à construção de uma identidade aparente e vulnerável”.

A par disso, esses indivíduos ausentam-se do seu significado de existência, os quais, conseqüentemente, geram o surgimento de angústias e ansiedades em graus elevados no ser humano. Por causa disso, lamentavelmente, chega-se a gerar,

aniquilamento de sua capacidade de reconhecer suas capacidades mais simples de sonhar, projetar, ter esperança, estabelecer metas, perceber e ir em direção ao outro e ao mundo. Muitas vezes nos vemos diante de um ser humano apático, sem esperanças, que não acredita em si mesmo, no mundo e nas pessoas. Aos poucos vai assumindo diante da vida, a ‘postura do impossível’, esperando que ‘alguém’, que não seja ele, venha resolvê-la. (PARANÁ, 2010, p.14).

Diante dessa preocupação, acrescentam-se os ensinamentos de Santos (2008, p. 119) ao dizer que se deve compreender a escola como um espaço de construção sociocultural, além de considerar o cotidiano das pessoas envolvidas neste contexto social, assim, redefinem-se os papéis inseridos nas esferas escolar e sociais e esses sujeitos assumem “uma nova postura em relação às questões de linguagem e à educação, imprimindo-lhes uma concepção mais crítica”.

Nessa perspectiva, percebe-se que o ensino nas escolas de hoje devem oferecer práticas de aprendizagens voltadas ao contexto histórico atual, não mais em situações históricas passadas, caso contrário, o colégio estaria preso, conforme descrito em Paraná (2010, p. 15) na “imensa ‘Torre de Babel’ social”.

E, mais adiante esclarece que o ser humano está passando pela crise do vazio existencial e o colégio, por sua vez, pela crise do vazio fazer escolar. Nesse sentido, acrescenta-se que, atualmente, vive-se

numa ‘crise humana’ de identidade psíquica e de sentido para a existência e esta não está primeiramente vinculada apenas à função que o indivíduo exerce na escola, na família, na política ou religião. Finalmente, a escola caracteriza-se diante de nossos olhos, numa realidade pouco desejada, mas necessária de ser enfrentada com ousadia: a) falta de compromisso na relação com o outro; b) grande índice de profissionais doentes; c) grande índice de profissionais afastados de suas funções (atestados, licenças médicas); d) alunos que “fogem das salas de aula, pulam o muro, se drogam, se prostituem, bebem muito, desistem da escola, não acompanham os estudos; e) constante gasto de energia e tempo da equipe técnico-pedagógica na administração e resolução de conflitos; f) reprovação escolar; g) sobrecarga da jornada de trabalho do professor em busca de aumentar sua renda; h) falta de tempo para realizarmos reuniões, planejamento, projetos; i) pouca participação dos pais na vida escolar dos filhos e na vida da escola como um todo. (PARANÁ, 2010, p.15).

Tendo em vista que o colégio está localizado em uma área próxima ao centro da cidade de Ponta Grossa, a comunidade escolar divide-se em dezessete bairros e vilas, constituindo-se, como já mencionado, numa comunidade heterogênea em termos socioeconômicos e culturais. Percebe-se que a faixa etária dos (das) alunos (as) vai desde a pré-adolescência até adultos trabalhadores, muitos são pais de família, pelo fato de o colégio fornecer desde o Ensino Fundamental a cursos Técnicos Profissionalizantes.

A filosofia deste colégio consiste em, de acordo com Paraná (2010), desenvolver um novo olhar sobre o presente, primam por buscar, no estabelecimento de ensino, os aspectos saudáveis para, a partir de então, desfazer os condicionamentos vitais que lhes paralisam, têm por meta a liberdade e a responsabilidade, não apenas pelo que foram ou viveram, mas, principalmente, pelo que decidem ser e fazer.

Em síntese, constatou-se, a partir da análise dos PPPs existentes nas três escolas que, a maior preocupação das escolas está relacionada à falta de estrutura familiar dos alunos(as), bem como, o grande número destes envolvidos com drogas, brigas e desacatos aos professores. Posto isso, divulga-se que uma das principais ocorrências por parte dos professores está relacionada à falta de comprometimento dos alunos em aprender a ler e escrever, pois muitos chegam à escola não para estudar, mas para saciar a fome. Apresentados os PPPs existentes nos estabelecimentos de ensino onde esta pesquisa foi realizada,

apresentam-se, na sequência, algumas considerações sobre as Diretrizes Curriculares da Educação (PARANÁ, 2008).

3.2 DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO

Nesta subseção, procura-se delinear o modo como as Diretrizes Curriculares da Educação básica do Estado do Paraná (doravante DCEs) (PARANÁ, 2008) definem a aprendizagem da língua portuguesa e, mais especificamente, a produção de textos escritos nas séries finais do Ensino Fundamental. De acordo com o anunciado na introdução deste trabalho, volta-se a atenção desses ensinamentos para os oitavos e nonos anos, já que os professores participantes desta pesquisa ministram suas aulas nestes anos.

Convém notar que os professores do Estado do Paraná seguem, por determinação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (doravante SEEP), as DCEs (PARANÁ, 2008) e o Projeto Político Pedagógico (doravante PPP) para a execução de suas aulas. Por seu turno, a utilização das DCEs mantém o foco da atenção na formação continuada por parte dos envolvidos no trabalho com a educação. Assim, conforme ilustram as DCEs, o Estado pretende recuperar a função das escolas públicas, a fim de assumir o compromisso de oferecer um ensino de qualidade, além de oferecer oportunidades para que todos possam expandir o conhecimento.

Somam-se ao exposto o fato de que as escolas públicas passaram, nas últimas décadas, a atender um número crescente de alunos oriundos das classes populares e, por essa razão, houve a necessidade de intensificar as discussões entre os profissionais da educação sobre o papel do ensino básico diante de uma sociedade heterogênea e considerada letrada²³.

Diante disso, e por considerar os espaços escolares um ambiente heterogêneo, consideram-se, de acordo com Clark e Ivancic (1997, p.21-22), tanto a sociedade quanto a escola ambientes compostos por “diferentes classes e grupos sociais em que operam interesses e ideologias concorrentes e conflitantes”²⁴. Nesse sentido, entende-se a razão de certos

²³ Conforme registra Magda Soares “um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprias da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto e, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita”. (SOARES, 2009, p. 24, grifo do autor).

²⁴ “[...] different social classes and groups with competing and conflicting interests and ideologies operating. [...] to re-present its own interests so that they appear to be the ‘universal’ interests of the whole society and to unite to itself and its goals a group of allies”. (Ibid, p.21-22).

conflitos existentes nestes espaços, pois o relacionamento entre os indivíduos destes espaços consistem em “representar seus próprios interesses de maneira que eles pareçam ser interesses ‘universais’, de toda a sociedade e em unir a si mesmo e a suas metas a grupo de aliados”.

Inadequado seria esquecer, também, que as escolas públicas dependem das políticas públicas em vigor e, por essa razão, o papel assumido por estas instituições de ensino se define de formas diferenciadas. Diante desse quadro, cumpre-se lembrar de que, conforme salientam as DCEs (PARANÁ, 2008, p.14), cada “sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar”.

Por consequência disso, as DCE(s) foram desenvolvidas com a finalidade de proporcionar,

uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos. Para isso, os sujeitos da Educação Básica, crianças, jovens e adultos, em geral oriundos das classes assalariadas, urbanas ou rurais, de diversas regiões e com diferentes origens étnicas e culturais (FRIGOTTO, 2004), devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade que, na escola, é veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares. (PARANÁ, 2008, p. 14).

Diante disso e, em assonância com o acatado em tais documentos (PARANÁ, 2008, p. 14), salienta-se que as escolas assumem o lugar de socialização do conhecimento, sendo essa a função de qualquer instituição escolar “especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, dos conhecimentos científicos, da reflexão filosófica e do contato com a arte”.

Salienta-se ainda, de acordo com as DCEs, que o currículo da Educação Básica tem por função proporcionar a formação necessária para todos os alunos no sentido de enfrentar as inúmeras transformações da realidade social, econômica e política do seu tempo. Nesse sentido, conforme disponibilizado nas DCE(s) (PARANÁ, 2008, p.21), a escola passa a ser entendida “como o espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular. Essas são as fontes sócio-históricas do conhecimento em sua complexidade”.

Além disso, as DCE(s) expõem que,

A Constituição Brasileira, em seu artigo 5º, prescreve: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à igualdade, à segurança e à propriedade”. O Estado de Direito garante a todos os cidadãos a igualdade perante as leis, porém sabemos que, historicamente, em nosso país, há um descompasso entre o que a lei propõe e a realidade vivida pela sociedade, incluídos, aí, os processos de educação. Nesse quadro, que papel desempenha a escola? É nos processos educativos, e notadamente nas aulas de Língua Materna, que o estudante brasileiro tem a oportunidade de aprimoramento de sua competência linguística, de forma a garantir uma inserção ativa e crítica na sociedade. É na escola que o aluno, e mais especificamente o da escola pública, deveria encontrar o espaço para as práticas de linguagem que lhe possibilitem interagir na sociedade, nas mais diferentes circunstâncias de uso da língua, em instâncias públicas e privadas. Nesse ambiente escolar, o estudante aprende a ter voz e fazer uso da palavra, numa sociedade democrática, mas plena de conflitos e tensões. (PARANÁ, 2008, p. 38).

Em comentário ao exposto, as DCEs reiteram que a democratização do ensino levou para as escolas um elevado percentual das classes menos favorecidas e, por consequência disso, surgiram os conflitos entre a linguagem que se ensina na escola, pois para a classe dos privilegiados esta linguagem remete à norma padrão, e para as demais camadas da população esta remete à utilizada no dia-a-dia. Entretanto, conforme postulam as DCEs (PARANÁ, 2008, p. 48), a tarefa da escola consiste em possibilitar a seus alunos a participação em “diferentes práticas sociais²⁵” as quais façam uso da leitura, da escrita e da oralidade, “com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação. Se a escola desconsiderar esse papel, o sujeito ficará à margem dos novos letramentos, não conseguindo se constituir no âmbito de uma sociedade letrada”.

Diante do exposto, percebe-se ser a escola pública um dos locais para o surgimento de inúmeros conflitos, entre eles, destacam-se os sociais, raciais e políticos, os quais aparecem com mais frequência nestes estabelecimentos de ensino, salientando-se as vozes dos sujeitos existentes naquele contexto.

Além disso, torna-se necessário refletir sobre o ensino da Língua Portuguesa diante de uma época considerada, segundo as DCEs (PARANÁ, *ibid.*, p.48) a “‘era da informação’, a qual possibilita acesso rápido à leitura de uma gama imensurável de informações”. Desse modo, convive-se com crescentes índices “de analfabetismo funcional, e os resultados das avaliações educacionais revelam baixo desempenho do aluno em relação à compreensão dos textos que lê”.

Diante desse contexto, salienta-se, de acordo com o exposto por Travaglia (2000)

²⁵ Compartilha-se, neste trabalho, da mesma visão das DCE(S) sobre as práticas sociais, as quais são entendidas como toda atividade humana exercida com e na linguagem.

apud Paraná (ibid., p.48), que “o ensino da Língua Portuguesa seguiu, e em alguns contextos ainda segue, uma concepção de linguagem que não privilegia, no processo de aquisição e no aprimoramento da língua materna, a história, o sujeito e o contexto, pautando-se no repasse de regras e na mera nomenclatura da gramática tradicional”.

Entretanto, as DCEs assumem outra concepção de língua²⁶(gem). Por essa razão, tomam por base os ensinamentos de Rodrigues (2005) apud DCEs (PARANÁ, ibid., p.49), assim, a linguagem “‘abre-se para a sua condição de atividade e acontecimento social, portanto estratificada pelos valores ideológicos’. Dessa forma, a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens”. Posto isso, as DCEs complementam:

Ensinar a língua materna, a partir dessa concepção, requer que se considerem os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção do enunciado²⁷, uma vez que os seus significados são sociais e historicamente construídos. As palavras significam na relação com o outro, em seu contexto de produção. (PARANÁ, 2008, p. 49).

Nesse sentido, compreende-se o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, conforme exposto neste documento, implica, no dizer expressivo de Neves (2003) apud Paraná (ibid., p. 50), “saber avaliar as relações entre as atividades de falar, de ler e de escrever, todas elas práticas discursivas, todas elas usos da língua²⁸, nenhuma delas secundária em relação a qualquer outra, e cada uma delas particularmente configurada em cada espaço em que seja posta como objeto de reflexão”.

²⁶ Entende-se por língua um ponto de encontro, ou seja, “em qualquer língua, de qualquer época, desde que em uso, ocorrem mudanças, em todos os estratos, em todos os níveis, o que significa dizer que, naturalmente, qualquer língua manifesta-se num conjunto de diferentes falares, que atendem às exigências dos diversos contextos de uso dessa língua. Pensar numa língua uniforme, falada em todo canto e em toda hora do mesmo jeito, é um mito que tem trazido consequências desastrosas para a autoestima de pessoas (principalmente daquelas de meios rurais ou de classes sociais menos favorecidas) e que tem confundido, há séculos, os professores de língua. Exatamente, por essa heterogeneidade de falares é que a língua se torna complexa, pois, por eles, se instaura o movimento dialético da língua: da língua que *está sendo*, que *continua igual*, e da língua que *vai ficando diferente*. Não querer reconhecer essa natural tensão do movimento das línguas é deixar de apanhar a natureza mesma de sua forma de existir: *histórica e culturalmente situada*. (ANTUNES, 2009, p. 22-23, grifo do autor).

²⁷ De acordo com a nota de rodapé inserida nas DCE(S), é através dos enunciados, de acordo com Bakhtin (1992), que o emprego da língua se efetua, sejam eles orais e/ou escritos. (PARANÁ, 2008, p. 49).

²⁸ Compreende-se que: “ao aprender a língua, aprende-se ao mesmo tempo outras coisas através dela: constrói-se uma imagem da realidade exterior e da própria realidade interior”, sendo um processo social, “é no sistema de referência que as expressões se tornam significativas. Ignorá-las no ensino, ou deixar de ampliá-las no ensino, é reduzir não só o ensino a um formalismo inócuo. É também reduzir a linguagem, destruindo sua característica fundamental: ser simbólica”. (GERALDI, 1995, p. 179).

Nesse contexto, cumpre-se lembrar de que para a escola conseguir promover as diferentes funções sociais para com os seus alunos, ela precisa desenvolver, progressivamente, as práticas sociais da leitura, da escrita e da oralidade. E, na sequência, as DCEs esclarecem que em momento algum se propõe o abandono do conhecimento gramatical e muito menos impede que o professor apresente as regras gramaticais aos seus alunos, em virtude do fato de que, conforme argumentam Antunes (2003) e Perini (2010), não existe língua sem gramática. Desse modo, vislumbra-se que a concepção de linguagem como discurso adotado pelas DCEs se efetiva em diferentes práticas sociais, as quais procuram:

a) empregar a língua oral em diferentes situações de uso, saber adequá-la a cada contexto e interlocutor, reconhecer as intenções implícitas nos discursos do cotidiano e propiciar a possibilidade de um posicionamento diante deles; b) desenvolver o uso da língua escrita em situações discursivas por meio de práticas sociais que considerem os interlocutores, seus objetivos, o assunto tratado, além do contexto de produção; c) analisar os textos produzidos, lidos e/ou ouvidos, possibilitando que o aluno amplie seus conhecimentos linguístico-discursivos; d) aprofundar, por meio da leitura de textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética, permitindo a expansão lúdica da oralidade, da leitura e da escrita; e) aprimorar os conhecimentos linguísticos, de maneira a propiciar acesso às ferramentas de expressão e compreensão de processos discursivos, proporcionando ao aluno condições para adequar a linguagem aos diferentes contextos sociais, apropriando-se, também, da norma padrão. (PARANÁ, 2008, p. 54).

E, por fim, após expor esses objetivos e, conseqüentemente, as práticas decorrentes desse processo, complementa-se o fato de que esse estudo supõe, de acordo com DCEs (PARANÁ, *ibid.*, p.54-55), “um processo longitudinal de ensino e aprendizagem que se inicia na alfabetização, consolida-se no decurso da vida acadêmica e não se esgota no período escolar, mas se estende por toda a vida”.

Relatadas as considerações acima, apresenta-se, na sequência, o modo como as práticas discursivas relacionadas às produções de textos escritos devem ser ensinadas nas séries em questão, de acordo com as DCEs.

3.2.1 AS PRÁTICAS DISCURSIVAS DA ESCRITA NOS OITAVOS E NONOS ANOS DE ACORDO COM AS DCEs

Sabe-se que quanto maior o contato com o uso da linguagem, seja ela oral ou escrita, durante o processo de ensino-aprendizagem, nas diferentes esferas sociais, maiores serão as

possibilidades de os alunos conseguirem entender os diversificados tipos de textos que circulam na sociedade, além de compreender os sentidos das palavras, quais intenções estão sendo marcadas e, progressivamente, aumentam-se as visões de mundo.

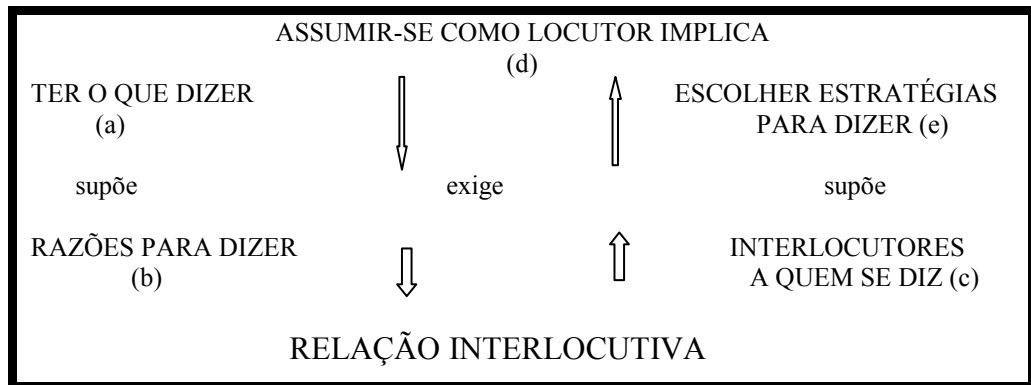
Nesse sentido, deve-se dizer que a ação pedagógica referente ao uso da linguagem, conforme dispõem as DCEs (PARANÁ, 2008, p. 56), “precisa pautar-se na interlocução, em atividades planejadas que possibilitem ao aluno a leitura e a produção oral e escrita, bem como a reflexão e o uso da linguagem em diferentes situações”.

Entretanto, o próprio documento esclarece que,

Tradicionalmente, a escola tem agido como se a escrita fosse a língua, ou como se todos os que nela ingressam falassem da mesma forma. No ambiente escolar, a racionalidade se exercita com a escrita, de modo que a oralidade, em alguns contextos educacionais, não é muito valorizada; entretanto, é rica e permite muitas possibilidades de trabalho a serem pautadas em situações reais de uso da fala e na produção de discursos nos quais o aluno se constitui como sujeito do processo interativo. (PARANÁ, 2008, p. 56).

Em comentário a essa questão, as DCEs tomaram por base os ensinamentos de Antunes (2003). Segundo a autora, conforme apresentado no primeiro capítulo desta dissertação, o trabalho com a produção de textos precisa ser planejado e reestruturado de acordo com as necessidades que ora surgem. Ressalta-se ainda a necessidade de o professor desenvolver com os seus alunos uma prática de escrita, a qual leve em conta o papel do leitor, a fim de mostrar aos seus alunos que todo trabalho escrito tem um ou mais destinatários e, conseqüentemente, apresenta suas finalidades.

Diante dessas considerações, destaca-se que para existir um ensino direcionado à ampliação do conhecimento e, conseqüentemente, à produção de textos escritos há, conforme visto em Geraldi (1995), algumas condições necessárias, as quais são ilustradas abaixo.



Quadro 04: Condições necessárias para produzir um texto. FONTE: Adaptado de GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 161

De acordo com o exposto, acrescenta Geraldini (1995, loc.cit.), que as flechas disponibilizadas ao meio do quadro representam “que ninguém se assume como locutor a não ser numa relação interlocutiva, onde se constitui como tal”. Assim, a posição do professor deve ser ora locutor ora interlocutor diante do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Além disso, as DCEs esclarecem: os professores precisam abordar as peculiaridades de cada gênero discursivo, pois esses se modificam de acordo com a produção solicitada. Com efeito, vale lembrar que não se produz uma receita culinária da mesma forma que se elabora um artigo científico, entre outros. Por fim, essas e outras práticas precisam ser compreendidas e há a necessidade de circular essas informações na sala de aula e, em especial, nas ações de uso de cada indivíduo.

Por iguais razões, registra-se a necessidade do aperfeiçoamento da escrita, a qual

se faz a partir da produção de diferentes gêneros, por meio das experiências sociais, tanto singular quanto coletivamente vividas. O que se sugere, sobretudo, é a noção de uma escrita como formadora de subjetividades, podendo ter um papel de resistência aos valores prescritos socialmente. A possibilidade da criação, no exercício desta prática, permite ao educando ampliar o próprio conceito de gênero discursivo. É preciso que o aluno se envolva com os textos que produz e assuma a autoria do que escreve, visto que ele é um sujeito que tem o que dizer. Quando escreve, ele diz de si, de sua leitura de mundo. (PARANÁ, 2008, p. 56).

Em virtude das considerações aqui elencadas, torna-se relevante salientar a importância de os professores desenvolverem essas práticas sociais da escrita, sendo essas características essenciais para que todos aqueles que usufruem do trabalho com a escrita possam refletir sobre o seu papel de leitor e, principalmente, analisar como está sendo

realizada a sua formação profissional.

3.2.2 ANÁLISE LINGÜÍSTICA E AS PRÁTICAS REALIZADAS EM SALA DE AULA SEGUNDO AS DCEs

As reflexões que aqui se apresentam referem-se ao modo como os usos da linguagem em sala de aula são entendidos segundo as DCEs. O termo análise linguística utilizada para a elaboração das diretrizes refere-se, conforme salienta Paraná (2008), aos estudos dos conhecimentos linguístico-discursivos dos alunos. Nesse sentido, esse termo trouxe uma nova perspectiva sobre o trabalho a ser realizado na disciplina de Língua Portuguesa na escola, em especial ao que se refere ao ensino de gramática.

Desse modo, cumpre-se evidenciar que quando os alunos ingressam na escola, eles levam consigo uma bagagem de conhecimentos adquiridos por meio das interações cotidianas e fazem uso destes conhecimentos para elaborar os seus próprios discursos.

Assim, o trabalho de reflexão linguística a ser desenvolvido com esses alunos precisa,

voltar-se para a observação e análise da língua em uso, o que inclui morfologia, sintaxe, semântica e estilística; variedades linguísticas; as relações e diferenças entre língua oral e língua escrita, quer no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual e discursivo, visando à construção de conhecimentos sobre o sistema linguístico. O estudo da língua que se ancora no texto extrapola o tradicional horizonte da palavra e da frase. Busca-se, na análise linguística, verificar como os elementos verbais (os recursos disponíveis da língua), e os elementos extraverbaais (as condições e situação de produção) atuam na construção de sentido do texto. Quando se assume a língua como interação, em sua dimensão linguístico-discursiva, o mais importante é criar oportunidades para o aluno refletir, construir, considerar hipóteses a partir da leitura e da escrita de diferentes textos, instância em que pode chegar à compreensão de como a língua funciona e à decorrente competência textual. (PARANÁ, 2008, p. 60).

A análise linguística inclui, de acordo com Geraldi (2004) apud Paraná (2008), tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais se destacam a coesão, a coerência, a adequação aos textos solicitados, a organização e, por fim, a inclusão de novas informações, constituindo-se um trabalho de reflexão e organização do texto falado ou escrito.

Ao realizar a prática de ensino reflexivo sobre a organização de qualquer texto oral ou escrito, gradativamente, tanto professores quanto alunos deveriam compreender que o

texto resulta de um trabalho que exige esforço para compreender as modalidades do uso da escrita, além do empenho e dedicação por parte de quem o produz. Desse modo, conforme dispõem as DCEs, o trabalho realizado com o texto deixa de ser um pretexto para estudar as nomenclaturas gramáticas e passa a ser um objeto de ensino voltado para o desenvolvimento reflexivo, em que tanto discentes quanto docentes trabalham juntos para que se tenha um melhor resultado. Em outras palavras,

o trabalho com a gramática deixa de ser visto a partir de exercícios tradicionais, e passa a implicar que o aluno compreenda o que seja um bom texto, como é organizado, como os elementos gramaticais ligam palavras, frases, parágrafos, retomando ou avançando ideias defendidas pelo autor, além disso, o aluno refletirá e analisará a adequação do discurso considerando o destinatário, o contexto de produção e os efeitos de sentidos provocados pelos recursos linguísticos utilizados no texto. (PARANÁ, 2008, p. 61).

Levando-se em conta o que foi relatado e, para que se tenha uma melhor compreensão da diferença entre o ensino de gramática (normativa) e a prática de análise linguística, apresenta-se um quadro produzido por Mendonça (2006) apud Paraná (2008), no qual apontam algumas diferenças.

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas. ²⁹	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas ³⁰ .

²⁹ Entende-se por atividades metalinguísticas aquelas “que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. Trata-se, aqui, de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc. , à formação cultural dos sujeitos. Dependendo do nível de escolaridade dos sujeitos intervenientes num processo interativo, é possível detectar nele a presença de certos conceitos gramaticais e portanto uma atividade metalinguística, cuja pertinência, em cada ocasião, é definir parâmetros mais ou menos estáveis para decidir o/acerto no uso, pronúncia, etc. de expressões; na construção de sentenças ou na significação dos recursos linguísticos utilizados”. (GERALDI, 1995, p. 25)

³⁰ Por sua vez, as atividades epilinguísticas “são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto. [...], independentemente da consciência ou não, tomada as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão

Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma-padrão.	Centralidade nos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão do trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidade privilegiada: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Quadro 05: Diferença entre o ensino da gramática e a prática de análise linguística de acordo com as DCEs. Fonte: Adaptado de MENDONÇA (2006, p. 207) apud PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: Seed/DEB-PR, 2008. p. 61-62.

A partir do exposto, torna-se possível perceber que ao ensinar à gramática, a escrita se reduz a um “discurso hegemônico” (PINTO, 2012), caracterizado pela capacidade de controle e repetição de normas pré-estabelecidas. Assim, torna-se possível apontar algumas observações, a saber: O ensino da gramática acaba sendo compreendido por concepções estruturais, às vezes, não se relaciona com a leitura e ou produção de textos, o método de ensino caracteriza-se pela transmissão de regras, a língua ensinada é vista como um objeto pronto e acabado e os conteúdos gramaticais são vistos isoladamente.

Pinto (2012) argumenta o fato de que, embora os discursos hegemônicos apresentem suas raízes no passado, tem grande capacidade de controlar os seus efeitos e sua própria reprodução, ou seja, eles demonstram tanto cumplicidade quanto resistência onde são proferidos. Além disso, a autora destaca o fato de que o alvo principal dos discursos sobre língua no Brasil corresponde à homogeneidade da língua portuguesa, seu estatuto e sua regulação no contexto da vida nacional, ou seja, uma língua corresponde a uma nação. Conforme já sinalizado, embora o Brasil seja um país plurilíngue, continuam a existir consensos hegemônicos que operam o contexto prévio manifestado por uma ideologia nacionalista e monolíngue.

Por fim, ao analisar a prática de análise linguística, compreende-se que a língua passa a ser resultado de reflexões do seu uso. Valorizam-se os efeitos de sentido manifestados a partir da interação entre os indivíduos, ou seja, de forma gradativa, os alunos conseguem

usando. Seriam operações que se manifestariam nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc. e que estão sempre presentes nas atividades verbais, e que têm sido estudadas tanto nos processos de aquisição da linguagem quanto nos processos de reconstrução da linguagem pelo sujeito afásico”. (GERALDI, *ibid.*, p. 25-26)

compreender os mecanismos necessários para o desenvolvimento da escrita em textos escolares, e para isso, utilizam as reflexões utilizadas no seu dia a dia.

A partir das considerações elencadas, apresenta-se, na sequência, o modo como as DCEs prescrevem o uso da escrita em sala de aula.

3.2.3 USOS DA ESCRITA PRESCRITOS PELAS DCEs

Para que se possa analisar o trabalho com a escrita em textos escolares realizados em sala de aula, recorrem-se às DCEs para verificar quais são os preceitos estabelecidos para que se efetive o uso da escrita em produções textuais nas séries onde esta pesquisa foi desenvolvida. A princípio, como já mencionado neste trabalho, esses documentos levam em conta que o uso e a aprendizagem da língua são decorrentes da interação social e dos gêneros discursivos construídos coletivamente. Nesse sentido, percebe-se que as DCEs entendem a produção textual

como uma forma de atuar, de agir no mundo. Escreve-se e fala-se para convencer, vender, negar, instruir, etc. Pensar que o domínio da escrita é inato ou uma dádiva restrita a um pequeno número de sujeitos implica distanciá-la dos alunos. Quando a escrita é supervalorizada e descontextualizada, torna-se mero exercício para preencher o tempo, reforçando a baixa auto-estima linguística dos alunos, que acabam compreendendo a escrita como privilégio de alguns. Tais valores afastam a linguagem escrita do universo de vida dos usuários, como se ela fosse um processo à parte, externo aos falantes, que, nessa perspectiva, não constroem a língua, mas aprendem o que os outros criaram. (PARANÁ, 2008, p. 68).

Em razão disso, torna-se importante salientar a tarefa do professor no sentido de discutir com os seus alunos as relações de poder que circulam em todos os discursos, sejam eles orais ou escritos, a fim de que todos possam reconhecer estas relações e, aos poucos, consigam se desvencilhar dessas amarras, no sentido de compreender como ocorre o funcionamento de um texto escrito, o qual precisa manter uma organização dos dados, uma unidade temática, além de que um texto deve ser escrito de maneira coerente e coesa.

Convém evidenciar que as DCEs tomaram por parâmetros os ensinamentos sugeridos por Antunes (2003) para propor atividades interativas com a escrita, que podem ser ampliadas e adequadas de acordo com o contexto. Assim:

Inicialmente, essa prática requer que tanto o professor quanto o aluno planejem o que será produzido: é o momento de ampliar as leituras sobre a temática proposta; ler vários textos do gênero solicitado para a escrita, a fim de melhor compreender a esfera social em que este circula; delimitar o tema da produção; definir o objetivo e a intenção com que escreverá; prever os possíveis interlocutores; pensar sobre a situação em que o texto irá circular; organizar as ideias. Em seguida, o aluno escreverá a primeira versão sobre a proposta apresentada, levando em conta a temática, o gênero e o interlocutor, selecionará seus argumentos, suas ideias; enfim, tudo que fora antes planejado, uma vez que essa etapa prevê a anterior (planejar) e a posterior (rever o texto); Depois, é hora de reescrever o texto, levando em conta a intenção que se teve ao produzi-lo: nessa etapa, o aluno irá rever o que escreveu, refletir sobre seus argumentos, suas ideias, verificar se os objetivos foram alcançados; observar a continuidade temática; analisar se o texto está claro, se atende à finalidade, ao gênero e ao contexto de circulação; avaliar se a linguagem está adequada às condições de produção, aos interlocutores; rever as normas de sintaxe, bem como a pontuação, ortografia, paragrafação. (PARANÁ, 2008, p. 69-70).

Diante das considerações apresentadas, destaca-se a importância de os alunos realizarem o planejamento dos seus textos, bem como, a escrita, a revisão e o momento da reescrita, a fim de fortalecer a prática constante de produzir textos voltados às exigências solicitadas diante de uma sociedade letrada, indo ao encontro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs)(BRASIL, 1998), nos quais se propõe trabalhar tanto com a fala quanto a escrita da língua portuguesa, desde os primeiros anos do ensino fundamental, com o propósito de saber utilizar essa língua. Por fim, esses documentos consideram vigente que, ao final do ensino fundamental, os alunos consigam produzir textos orais e escritos, resolver os mais diversos problemas do cotidiano, ter acesso aos bens culturais e ter condições de participar no mundo letrado.

Diante das exigências cobradas pela sociedade em relação ao desenvolvimento da leitura e escrita, os PCNs, esclarecem a necessidade de se criar “um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural; atribuir à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.” (BRASIL, 1998, p.21). Nessa perspectiva,

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

que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (BRASIL, 1998, p. 28).

Em virtude do que foi mencionado e, tendo em vista que o estudo e a reflexão sobre a análise linguística acontecem por meio das práticas da leitura, escrita e oralidade, apresenta-se, na sequência, um quadro para exemplificar alguns encaminhamentos que as DCEs (PARANÁ, 2008) propõem ao ensino-aprendizagem da língua escrita.

Professores devem selecionar atividades que reflitam e analisam os seguintes aspectos:	a) discursivos (argumentos, vocabulário, grau de formalidade do gênero); b) textuais (coesão, coerência, modalizadores, operadores argumentativos, ambiguidades, intertextualidade, processo de referenciação); c) estruturais (composição do gênero proposto para a escrita/oralidade do texto, estruturação de parágrafos); d) normativos (ortografia, concordância verbal/nominal, sujeito, predicado, complemento, regência, vícios da linguagem.). Conforme sugestões de Antunes (2007, p. 134), ressaltam-se as atividades discursivas, tais como análise: e) dos recursos gráficos e efeitos de uso, como: aspas, travessão, negrito, itálico, sublinhado, parênteses, etc.; f) da pontuação como recurso sintático e estilístico em função dos efeitos de sentido, entonação e ritmo, intenção, significação e objetivos do texto; g) do papel sintático e estilístico dos pronomes na organização, retomadas e sequenciação do texto; h) do valor sintático e estilístico dos modos e tempos verbais em função dos propósitos do texto, estilo composicional e natureza do gênero discursivo; i) do efeito do uso de certas expressões que revelam a posição do falante em relação ao que diz – expressões modalizadoras (ex: felizmente, comovedoramente, etc.); j) da associação semântica entre as palavras de um texto e seus efeitos para coesão e coerência pretendidas; k) dos procedimentos de concordância verbal e nominal; l) da função da conjunção, das preposições, dos advérbios na conexão do sentido entre o que vem antes e o que vem depois em um texto.
--	---

Quadro 06: Encaminhamento das DCEs para o trabalho com a escrita. Fonte: Adaptado de PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: Seed/DEB-PR, 2008. p. 79-80.

Por tais razões, o trabalho realizado com a produção de textos escritos não deve ser avaliado como um produto pronto e acabado, ao contrário disso, como observado nas DCEs, os professores de língua portuguesa precisam olhar para o texto do aluno como um processo de constante produção. Compreende-se assim, que os professores ficam de mãos atadas em relação a uma exigência dessa, por mais que eles se esforcem para oferecer melhores condições de ensino, precisa, em primeiro lugar, existir o interesse, ou melhor, motivação por parte dos alunos em aprender e, em segundo lugar, melhores condições para o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Realizadas as considerações acima, procura-se, na próxima seção, realizar a análise de alguns dos dados coletados durante o desenvolvimento desta pesquisa durante as sessenta e quatro horas aulas de observação, com a finalidade de discutir o que se pode perceber ao realizar as observações em sala de aula, aplicação dos questionários, das entrevistas e a

análise documental com enfoque ao processo de ensino aprendizagem da produção textual em sala de aula.

3.3 Discussão dos dados coletados

Nesta seção, procura-se apresentar e analisar as perguntas de pesquisa que nortearam este trabalho, expondo, concomitantemente, os fatores relacionados às dificuldades de se trabalhar com a produção de textos escritos na escola, às crenças e os efeitos encontrados. Nesse sentido, inicia-se com as primeiras respostas dos professores apresentadas em um dos questionários diante do interesse dos alunos produzirem textos.

(01)

P1: A transmitir conteúdos que contribuam para formação enquanto cidadão.
P2: A falta de oportunidades e a questão de que às vezes já pré-determinamos seu destino. Às vezes, subestimamos (sic) nossos alunos.
P3: O que mais me preocupa é a falta de interesse de muitos alunos, a falta do hábito de estudo, o que leva a indisciplina e prejudica o ensino aprendizagem.
P4: O que me preocupa é a quantidade de alunos em sala e não a qualidade no ensino. Nosso Estado não possui uma Política Educacional visando à aprendizagem do aluno.

Quadro 07: Preocupação dos professores em relação à formação dos seus alunos.

FONTE: Autora

Conforme exposto na fundamentação teórica desta pesquisa, as práticas sociais da leitura e da produção textual devem fazer parte do cotidiano das pessoas. De acordo com o sinalizado por Jean (2008), todos os indivíduos podem transcrever tudo aquilo que pensam, sentem ou sabem expressar. Assim, percebe-se na resposta da P1 que se deve “transmitir conteúdos” para contribuir com a formação dos alunos, mas, conforme visto por Antunes (2003) a escola falha por não cumprir com o seu papel, pois esta não tem por hábito ensinar aos alunos a desenvolver técnicas apropriadas para que se realizem textos escritos em sala de aula e, de acordo com Marcuschi (2008), o professor precisa assumir a função de mediador do conhecimento e não apenas transmitir o conhecimento aos alunos. Assim, faz-se necessário aliar conteúdos específicos e saberes diversos de modo que se vá ao encontro das práticas sociais efetivas.

Em relação às respostas atribuídas por P2 e P3 percebe-se, de acordo com o exposto por Antunes (2003), que a incompetência escolar resulta da falta de um conhecimento mais apurado sobre o que venha a ser trabalhar com a linguagem, ou nos termos utilizados pela autora, trabalhar com o fenômeno linguístico. De modo mais específico, os métodos, na

maioria das vezes, não atendem todas as necessidades básicas de uso da língua(gem). Assim, torna-se necessário aliá-los a outros recursos.

Por fim, para analisar a resposta da P4, recorrem-se aos argumentos expostos por Britto (2009), quando o autor diz que não existe um comprometimento das instituições escolares em oferecer aos alunos uma educação de qualidade, ao contrário, prioriza-se uma formação rápida voltada especificamente para suprir às necessidades do mercado, instaurando-se, conseqüentemente, a alienação dos indivíduos. Cumpre esclarecer que o termo “alienação”, empregado nesta análise, direciona-se ao fato de que, por falta de “uma Política Educacional” adequada, não se procura desenvolver nos alunos a capacidade de reflexão crítica construtiva, mas sim de alunos passivos, os quais aprendem somente para passar de ano, indo ao encontro dos PPPs dos três colégios, ao salientar que, com frequência, mais alunos chegam à escola com o intuito de passar o tempo e não mais para aprender como acontecia em outras épocas, em que os alunos chegavam à escola para aprender e o respeito existia entre professores, funcionários e alunos.

Apresenta-se, no quadro a seguir, como a produção de textos era vista pelos professores durante o seu tempo no ensino fundamental e médio.

(02)

P1: Desde o processo de alfabetização a escrita era sistematizada, isso na década de 80, foi um período em que o aluno estava em processo de aquisição dos fundamentos do <u>código</u> da língua escrita. A gramática normativa era o auge, porém os alunos aprendiam.
P2: Hora(sic) como obrigação, ora como prazer quando eu escrevia poesias em sala de aula. Ora como registros de atividades, de leitura, filmes, observações em estágios e experiências químicas.
P3: Sempre gostei de língua portuguesa, quer seja a modalidade oral ou escrita. Tive boas experiências na modalidade escrita, lia bastante e escrevia bem e por isso a minha trajetória no Ensino Fundamental e Ensino Médio foi agradável, proveitosa e prazerosa.
P4: Acredito que recebi uma formação adequada, porque verifico que há necessidade do conhecimento gramatical nas produções textuais.

Quadro 08: Compreensão da modalidade escrita da língua(gem) que marcaram a sua formação escolar. FONTE: Autora

Percebe-se, a partir desses excertos, que duas das professoras compreendiam a produção de textos como algo imposto. Para P1 a escrita corresponde a um “código”, além de referir-se ao estudo da gramática normativa como o “auge” e encerra ao dizer que, com a gramática normativa “os alunos aprendiam.” Diante desse fragmento, percebe-se facilmente a crença da professora que só se aprende a escrever se seguir as normas estabelecidas nas gramáticas tradicionais, caso contrário, não é possível desenvolver esta modalidade de ensino.

Na visão de P2, ora a escrita era vista por “obrigação” ora por “prazer.” Em relação à participante P3 esta demonstra que sempre teve “boas experiências na modalidade escrita, lia bastante e escrevia bem”, sendo a sua trajetória no EF e EM “agradável, proveitosa e prazerosa.” A crença percebida a partir dessa resposta consiste no fato de que se as pessoas leem bem, conseqüentemente, vão escrever bem. Essa crença é desmascarada, conforme visto em Olson (1997), quando ele diz que a escrita proporciona um modelo para a fala, mas não transcreve a fala.

Já a participante P4 diz ter recebido “uma boa formação” porque percebe que o “conhecimento gramatical” torna-se necessário nas produções textuais. Aqui, novamente, percebe-se a crença da professora que se receber uma formação adequada dos conhecimentos gramaticais se consegue desenvolver a atividade da escrita.

Concorda-se com o fato de que os conhecimentos gramaticais são necessários para o processo de ensino e aprendizagem da produção de textos escritos, entretanto, não se pode dizer que esse conhecimento seja o único capaz de desenvolver a habilidade de escrever, pois para desenvolver a prática de escrever na concepção de prática social, outros conhecimentos são necessários, por exemplo, o conhecimento de mundo dos alunos e a capacidade de interação que esses passam a ter ao existir um entrosamento entre a teoria e prática.

Ao analisar essas respostas, nota-se que duas professoras sentem necessidade e valorizam o uso da gramática. Por esta razão, relembra-se o exposto por Antunes (2003) ao dizer que o conhecimento gramatical amplia as possibilidades de produzir textos, entretanto, para que haja essa ampliação os indivíduos precisam passar por três etapas, sendo a primeira a de planejar o que se pretende escrever, a segunda etapa corresponde ao escrever tudo aquilo que se planejou e, por último, torna-se fundamental a reescrita.

Segundo a autora, essas três etapas fornecem um suporte para que cada indivíduo consiga ampliar o seu repertório de vocabulário, oferece a oportunidade de considerar a situação em que o texto, depois de reescrito, estará sendo exposto, possibilita rever os aspectos da superfície do texto, por exemplo, a pontuação, a ortografia, a divisão dos parágrafos, entre outras possibilidades.

Entretanto, conforme relatado pela autora, a escola deixa de elaborar a terceira e última fase, a mais importante, que é a do processo da escrita e reescrita, pois a escola, na maioria das vezes, concentra a atenção somente na etapa de escrever e toma por foco apenas se os alunos escreveram as palavras corretamente.

Ainda em relação a estas respostas, além de Antunes (ibid.), relembra-se as palavras de Bourdieu (2007) ao comentar que a escrita provocou uma ruptura no pensamento

humano e, conseqüentemente, tornou-a um mecanismo de poder na mentalidade das sociedades consideradas modernas.

Em virtude disso e dos apontamentos das participantes, torna-se forçoso recordar as palavras de Bazerman (2007, p. 9) ao lembrar que a escrita afeta tudo aquilo que somos e o que pensamos. Para fazer uso dos termos empregados pelo autor, o ato de escrever representa “um fascinante conjunto de questões para estudar e para pensar”. Olson, Hildyard e Torrance apud Olson e Torrance (1997, p. 07) corroboram ao dizer que a escrita não causa a mudança social, mas saber “ler e escrever pode ser crucial para o desempenho de certos papéis na sociedade industrial”.

Todavia, de acordo com Bauman apud Porcheddu (2009), hoje não se está mais na era industrial. A sociedade atual caracteriza-se, como já visto, pela era da pós-modernidade, ou seja, vive-se em mudanças constantes, tudo se torna passageiro, nada mais apresenta durabilidade. As pessoas, de modo geral, procuram não assumir compromissos sérios por um período de longo prazo. Para a população atual, assumir um compromisso sério pelo resto da vida, nos dias de hoje, tornou-se absolutamente repugnante e assustador.

E, ao analisar pelo ângulo do contexto educacional, pode-se dizer que os profissionais da educação vêm passando por essas crises da sociedade pós-moderna, pois, os professores precisam reunir esforços para competir com os mais altos recursos tecnológicos, os quais mudam constantemente e estão disponíveis no mundo atual. Então, como chamar a atenção do aluno se, na maioria das vezes, o que se tem em sala de aula são materiais didáticos menos inovadores, tais como os observados, sendo eles: quadro, livros, revistas e TV pen-drive.

Realizadas essas considerações, não se pode perder de vista o fato de que o conhecimento se adquire em conjunto e, para que isso aconteça, torna-se essencial que professores e alunos demonstrem interesse em ensinar e aprender, caso contrário, de nada adianta os professores se esforçarem para oferecer possibilidades de mudanças se não se tenha interesse por entre as partes. Por fim, apresenta-se, na sequência, um quadro das respostas obtidas diante das mudanças ocorridas em relação à modalidade escrita na vida acadêmica dos professores.

(03)

P1: Sim, ainda não se falava em gêneros de forma específica. Apesar de estudarmos Bakhtin que nos coloca a relação interpessoal, o contexto de produção de textos, as diferentes situações de comunicação, os gêneros, mas não especificando.

P2: A escrita era um tanto mais árdua dentro dos gêneros acadêmicos. Faltou sentar junto, corrigir, escrever e reescrever.
P3: Não.
P4: Sim. Primeiro trabalhávamos a gramática descontextualizada, depois só com textos sem a gramática. Atualmente, gramática é contextualizada.

Quadro 09: Houve alguma mudança em relação à compreensão da modalidade escrita da língua. FONTE: autora

Percebe-se, a partir do exposto pela P1 que houve alguma mudança porque “ainda não se falava em gêneros de forma específica.” A P2 sinaliza que o trabalho com a produção textual era um tanto “árdua” e, finaliza “faltou sentar junto, corrigir, escrever e reescrever.” A P3 simplesmente disse que não houve mudanças e a P4 disse que houve e que as mudanças foram da “gramática descontextualizada” aos “textos sem gramática” e reforça que nos dias de hoje é a “contextualizada.”

A partir desses excertos, retoma-se o posicionamento de Antunes (2003) ao comentar que o trabalho com a produção de textos depara-se com condições de produção e recepção diferentes das trabalhadas com a oralidade, sendo necessário compreender que o exercício da escrita corresponde a etapas distintas e, ao mesmo tempo, integradas de planejar, operar e revisar o que se pensou em escrever e aquilo que realmente se escreveu.

Em virtude do exposto, cumpre lembrar que, para escrever torna-se essencial que se saiba para quem será realizada esta atividade, caso contrário, a tarefa de escrever será constrangedora desde o início. Diante desse contexto, cumpre relembrar que, conforme evidencia Antunes (2003, p. 47), “o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário, sem referência”.

Pode-se, talvez, complementar que a P2 sentiu a necessidade de aprender a escrever quando inserida no ensino superior, indo ao encontro das palavras de Ivanic (1997) quando esclarece que uma pessoa somente se torna aprendiz de uma comunidade quando consegue realizar cópias, fazendo adaptações e sintetizando-as no trabalho de outros indivíduos. A partir dessa visão, percebe-se, talvez, que “a professora” já sentia a necessidade de se posicionar e se expressar diante do mundo em que se vive também por meio da linguagem escrita, uma vez que ela é uma exigência utilizada em grande escala no universo acadêmico.

Relacionado ao assunto, Clark e Ivanic (1997) complementam que compreender a produção de textos como parte de uma estrutura social é entender o seu funcionamento diante do contexto sociopolítico mais amplo, ou seja, entender as questões que norteiam o ato de escrever e os seus respectivos valores correspondem a entender as questões políticas que estão ligadas à sociedade.

Além disso, com a resposta da P2 e com base nos ensinamentos de Clark e Ivanic (1997), entende-se a produção de textos como uma prática social capaz de alterar as próprias crenças, valores e atitudes de uma sociedade, pois com o ato de escrever as pessoas conseguem construir, desenvolver e reformular as inúmeras relações entre a linguagem e a estrutura social da qual cada grupo social faz parte.

Nessa linha de pensamento, apresentam-se, na sequência, as respostas obtidas pelos professores diante do que se pode fazer para melhorar o desenvolvimento da prática textual em sala de aula.

(04)

P1: É preciso considerar as circunstâncias de produção de textos que são solicitados aos alunos para que ele possa (sic) assumir-se como locutor. As três etapas são fundamentais: o texto, o planejar, escrever a 1ª versão e reestruturar e reescrever o texto.
P2: Escrever com seus alunos. Corrigir e pedir para que eles reescrevam.
P3: Um bom trabalho, trazer diversos textos para leitura com o tema a ser trabalhado, debater o assunto e após lançar o desafio da escrita. Incentivá-los a escrever, elogiá-los após correção dos textos. Focar nos pontos positivos.
P4: O professor faz o melhor que pode, mas os alunos sabem que não serão reprovados <u>nunca</u> , então não fazem tarefas e exercícios em sala e mesmo assim são aprovados e não há interesse em melhorar.

Quadro 10: Desempenho da modalidade escrita da língua em sala de aula.

FONTE: Dados coletados pela autora

Nestes fragmentos, encontram-se dois posicionamentos diante das respostas apresentadas. Três delas ressaltam a necessidade de se valorizar o trabalho com a produção de textos e incentivar os alunos no sentido de desenvolver esta atividade, entretanto, uma das participantes disse que os professores fazem o melhor que podem, mas, os alunos sabem que “nunca” serão reprovados e, por consequência, “não fazem tarefas e exercícios [...] e não há interesse em melhorar.”

Conforme visto em Paraná (2011), a falta de recursos humanos, pedagógicos e de espaço físico também são responsáveis pela desmotivação de professores e alunos e, por esse motivo, os resultados obtidos junto ao desempenho dos alunos e a realidade docente são medíocres por que a escola, por não estar sintonizada com a realidade do contexto social, cria um clima de insatisfação nos meios educacionais e na sociedade em geral. Além disso, o documento afirma não existir uma relação coerente com o que propõe o PPP e o que se realiza em prol do Projeto Social e isso acaba por gerar instabilidades econômicas, inseguranças e conflitos sociais.

Diante das respostas apresentadas por P1 e P3, percebe-se a valorização, conforme discutido em Antunes (2003), de organizar, planejar e manter certa coerência entre as ideias

desenvolvidas no trabalho com a escrita. Nesse sentido, escrever corresponde a dar asas à imaginação, permitir a concretização desses sonhos por meio das palavras, as quais, depois de grafadas no papel, ganham voz e permitem ao leitor interpretá-las de acordo com o contexto no qual estão inseridos. Além disso, as participantes ressaltam a relevância do trabalho com a organização do texto, a reestruturação, a correção, ou seja, a normatização, o trabalho com a gramática.

Assim, pode-se deduzir a partir das respostas apresentadas por estas professoras que elas compreendem o que complementou Bazerman (2007), ao relatar que cada sujeito apresenta uma complexa história de relacionamentos diante da sociedade a qual está inserida, em que cada cidadão constroi seus sentidos e propósitos individuais.

Ao analisar a resposta da P2, percebe-se, a partir dos argumentos apresentados em Soares (2004), que a professora entende a escrita como um processo de relacionamento mutuo entre a expressão de ideias e a organização dos pensamentos materializados sob o registro escrito, tendo por fim, estabelecer relações entre as habilidades motoras, ortografia, uso da pontuação, selecionar palavras a fim de expressá-las de maneira adequada.

Diante da resposta da P4, relembra-se o posicionamento adotado por Heller (2004) apud Britto (2009, p. 20, ênfase nossa), quando este realiza alguns comentários sobre a alienação da vida cotidiana, **“existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção”**.

Interessante se faz reiterar que, de acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), cabe ao ensino fundamental disponibilizar aos alunos conhecimentos de leitura e escrita nas diferentes práticas sociais. Segundo esses documentos, ao final do ensino fundamental, os alunos devem conseguir, por meio da oralidade e da escrita, resolver problemas do cotidiano, ter acesso aos bens culturais e condições de participar no mundo letrado.

Mas como modificar a situação se, com base na resposta da P4, talvez por ser a professora com mais tempo de serviço e assim expõe com mais facilidade as suas indignações, responde “os alunos sabem que ‘nunca’ serão reprovados”, assim, mostra que a instituição escolar, não cumpre, talvez por exigências de instâncias superiores, no caso em questão, do Núcleo Regional de Ensino, com uma das finalidades apresentadas pelas DCEs, as quais foram criadas para construir uma sociedade justa, onde as oportunidades de ensino fossem iguais para todos (PARANÁ, 2008). Entretanto, percebe-se aqui uma das dificuldades dos professores em desenvolver oportunidades iguais de ensino se não se pode exigir esforço

e empenho dos alunos, conforme observado pela resposta da professora, para o desenvolvimento das atividades de leitura e escrita se estes sabem que não serão reprovados se não fizerem as atividades solicitadas.

Outro contexto preocupante, de acordo com as respostas das professoras, diz respeito à falta de interesse por parte dos alunos quando solicitados a produzir textos, nesse sentido, apresenta-se, na sequência, um quadro para visualizar melhor os pontos de vista.

(05)

1) criatividade; 2) falta de interesse; 3) realizam para obter nota e 4) dificuldades. A partir da sua escolha, justifique a sua resposta:	P1: assinalou 2. Considero a falta de interesse. É resultado da leitura, pois observo que os alunos que possuem o hábito de ler <u>demonstram maior interesse pela produção de texto.</u>
	P2: assinalou todas as alternativas. Dependendo da metodologia e abordagem eu os levo pensar em um destes itens. A princípio, muitas vezes, imponho nota e por fim levo-os a compreender <u>quão capazes são.</u>
	P3: assinalou 1. A produção sempre deve ser contextualizada, o assunto deve ser discutido e após propor a produção do texto. O aluno terá embasamento e vontade de escrever... e escreverá bons textos.
	P4: assinalou 3 e 4. A maioria realiza a produção de texto porque vai ganhar uma nota, pouquíssimos apresentam dificuldades.

Quadro 11: Em relação à produção de textos, seus alunos apresentam. FONTE: autora

A partir dos fragmentos acima, observou-se que três participantes informam que os seus alunos demonstram falta de interesse, duas delas informaram que os alunos apresentam criatividade em produzir os textos em sala de aula e, duas delas responderam que os alunos realizam os textos somente quando sabem que vale nota e que também demonstram dificuldades. Vale lembrar que as perguntas foram realizadas com as quatro participantes da pesquisa, mas uma delas respondeu todas as alternativas.

Diante do exposto, percebe-se a mudança de valores e de costumes, de acordo com Bauman apud Porcheddu (2009) tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Não se contempla uma educação de qualidade, ao contrário, se contempla o elevado número de alunos aprovados, mas, sem saber as reais condições, em termos de alfabetização, que estes estão saindo das séries finais do ensino fundamental.

Com isso, as mudanças ocorridas podem ser confirmadas, conforme observado em Paraná (2010; 2011), ao afirmar que as pessoas vivem tanto individual quanto coletivamente em um momento histórico de alienação. Em outro momento, conforme visto em Paraná (2010, p. 14), devido às mudanças enfrentadas, vive-se, nos dias de hoje, certo aniquilamento diante da capacidade de reconhecer as capacidades mais simples, tais como, sonhar, ter esperança, estabelecer metas e etc e chegam a afirmar: “muitas vezes nos vemos diante de um

ser humano apático, sem esperanças, que não acredita em si mesmo, no mundo e nas pessoas”, ou seja, vive-se a postura do impossível.

A partir dos dados observados, percebe-se que a falta de interesse pelos alunos se mostrou como um dos maiores problemas observados pelas professoras, as quais os acompanham com maior frequência. Talvez, esse fato se justifica pela falta de recursos didáticos que muitas escolas públicas não disponibilizam e que, quando existem os recursos, muitos professores apresentam dificuldades para fazer o uso dos equipamentos disponíveis em sala de aula por falta de orientação.

Interessante notar que uma das participantes assinalou que seus alunos apresentam criatividade na elaboração de textos e, talvez, esse dado pode ser justificado pelo fato de que ela utiliza, em suas aulas, filmes didáticos, jornais e revistas para exemplificar o assunto da aula. Nesse sentido, justifica-se a resposta de que os alunos apresentam bons textos, visto que os recursos didáticos, quando utilizados, servem, na maioria das vezes, como atrativos para os alunos.

Vale ressaltar que, a partir do momento em que o professor faz uso dos recursos didáticos disponíveis em sala de aula, acaba de certa forma modificando o modo de ensinar e, conseqüentemente, transformam a sala de aula em um ambiente propício para o desenvolvimento de atividades interativas, as quais estimulam os seus alunos a participarem de forma ativa nas aulas, a fim de construir, em conjunto com seus professores, o conhecimento por meio de atividades dinâmicas, as quais os alunos também são convidados a refletir sobre o tema abordado, a fim de expor aquilo que sabem e aprender o que não sabem.

Entretanto, pode-se dizer que, a partir dos dados relatos, poucos são os momentos de construção do conhecimento entre professor e aluno, dado que se justifica, de acordo com Britto (2009), ao comentar que o que se evidencia nas instituições escolares, em particular, nas públicas, não é o conhecimento, mas uma espécie de capacitação geral do cidadão a fim de suprir as exigências do sistema, o que justifica o termo alienado.

Em síntese, a partir dos excertos apresentados, cumpre lembrar que, conforme Geraldi (2009) informa a língua nunca deve ser ensinada como um produto pronto e acabado, ao contrário, professores e alunos precisam compreender a língua como um processo sempre em construção, daí provêm às dificuldades que se instalam na hora de produzir textos.

Diante desse contexto, relembram-se as palavras de Antunes (2003), ao dizer que toda produção de textos precisa de organização, planejamento e coerência das ideias, para que enfim, as palavras possam ganhar voz e permitir aos seus leitores as interpretações possíveis de acordo com o conhecimento de mundo no qual eles estejam inseridos.

Além disso, conforme visto em Bazerman (2007), a prática de escrever, por si só, representa uma forma de premiação social que contribui para a integração das pessoas dentro do grupo social discursivo no qual ela é inserida. Posto isso, permite-se dizer que escrever pode ser vista como uma prática social, mesmo sendo regida por regras, pois apresenta a capacidade de mover mentes e pessoas, as quais transitam nas mais diversificadas esferas sociais de uma sociedade.

Por fim, ao analisar as respostas das participantes 01 e 02, relembra-se o exposto em Antunes (2003) ao dizer que o ato de escrever está associado a escrever para alguém, fato que exige a comunicação com outra pessoa, caso contrário, a linguagem não existe, posto isso, torna-se necessário a existência da criatividade para que se consiga produzir textos, caso contrário, compreende-se a resposta dada pela participante 04 ao assinalar que seus alunos apresentam dificuldades, pois, conforme visto por Antunes (2003, p. 46), “escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se.”

Enfim, as pessoas passam a maior parte do tempo se confrontando com pseudoverdades ou crenças linguísticas atribuídas ao ensino aprendizagem da linguagem escrita em textos escolares e, por essa razão, procura-se evidenciar a seguir, algumas das crenças observadas durante o período de observação em sala de aula.

(06)

P1: Um trabalho com gêneros de diferentes esferas sociais, aproximando o aluno do texto. Isso implica o produtor do texto assumir-se como locutor.
P2: A partir de respostas escritas de diversas leituras de diversos textos e enunciados e também produções de diversos gêneros textuais.
P3: Percebendo a necessidade do uso da norma padrão, fazer com que o aluno compreenda a diferença entre linguagem oral e escrita. Despertar a percepção de que ele escreve para alguém, por isso deve escrever com clareza e adequação vocabular.
P4: Algumas vezes a ortografia é trabalhada em exercícios do livro didático, outras vezes nas produções textuais e interpretações.

Quadro 12: Modo do desenvolvimento da escrita em sala de aula.

FONTE: Autora

Diante desses excertos, percebe-se que, de modo geral, as quatro professoras desenvolvem o trabalho da escrita com os seus alunos, o que faz lembrar André (1996) apud Silva (2007) ao expor que o trabalho com as crenças são vistas de acordo com os posicionamentos e comportamentos adotados diante da necessidade de reflexão sobre determinado assunto e, que ao adotar tal postura, as utilizam como base para ações futuras.

Para exemplificar esse posicionamento, pode-se dizer que as crenças de duas das participantes sobre a escrita definem-se por meio da “leitura de diversos textos”, bem como, pelas “produções textuais de diferentes gêneros textuais”.

Além deste autor, destaca-se Almeida Filho (1993) apud Silva (2007) ao explicar que o modo de estudar determinada língua pode influenciar naquilo que se considerada normal tanto por professores quanto alunos. Devem-se levar em consideração alguns fatores, tais como: ambientes externos considerados típicos da região onde as aulas são ofertadas, classe social, grupo familiar, faixa etária e etc. Esse argumento pode justificar o posicionamento da quarta participante ao dizer que a escrita “algumas vezes é desenvolvida pela ortografia e outras em produções textuais e interpretações.”

Diante destas informações, cumprem salientar que se fazem presentes quatro noções de crenças atribuídas ao ensino da escrita, segundo as respostas apresentadas pelas participantes desta pesquisa, sendo elas: a) gêneros de diferentes esferas sociais; b) respostas escritas de diferentes leituras; c) necessidade do uso da norma padrão e d) ora pelo uso da ortografia ora pelas produções e interpretações textuais, as quais vão de encontro com as palavras de Cardoso (2002) apud Silva (ibid.,) ao relatar que as crenças são frutos do imaginário, as quais fazem parte do conjunto de imagens que nos guiam para entender o processo de ensinar, no caso dos professores, e de aprender, no caso dos alunos.

Concorda-se com Cardoso (2002) apud Silva (2007), ao dizer que as crenças se constituem por aquilo que se conhece por imaginário, o qual se constitui ao longo da vida pessoal e profissional e, por consequência, influenciam o processo de aprender e de ensinar que orientam alunos e professores a agir de determinadas maneiras.

Diante desse contexto, as crenças podem estar relacionadas com um conjunto de ideias, as quais são apresentadas em diferentes graus de adesão que ao voltar para o ensino e aprendizagem de línguas, de acordo com o exposto por Silva (2005) apud Silva (2007, p. 249), são influenciadas pelos conjuntos de ideias de professores, alunos, agentes participantes, PCNs, DCEs, família sobre a educação “e que se reconstroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por certo período de tempo.”

Além disso, a resposta dada pela participante P3 condiz com os ensinamentos vistos em Antunes (2003, p. 46) quando a autora afirma ser imprescindível que se leve em conta o sujeito com quem se interage na hora da produção textual. Nesse sentido, conforme destaca a autora, “quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa”, sendo essa a medida daquilo que “devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo”.

Conforme visto em Cavalcanti (2010), para trabalhar com a produção de textos escritos, torna-se fundamental que se realize uma série de etapas para fazer a palavra dizer, mas para que isso se concretize necessita de muito trabalho, muitas idas e vindas ao texto para realizar os ajustes necessários, sendo de fundamental importância distanciar-se do texto para poder avaliar o que precisa ser arrumado.

E, para retomar algumas das crenças observadas a partir das respostas das participantes, além da permanência em sala de aula, ampara-se em Olson (1997) para dizer que a escrita não é uma transcrição da fala, ao contrário, ela depende da fala para ser realizada, até mesmo porque se deve lembrar que a linguagem escrita é recente se comparada a linguagem falada. Outro ponto a ser considerado a partir da crença manifestada no relato de uma das participantes, apresentadas no quadro 9 ao dizer que “a gramática normativa era o auge, porém os alunos aprendiam”.

A partir desse fragmento, recorre-se às explicações de Olson (1997) para dizer que não se deve atribuir o nível de conhecimento gramatical dos alunos como classificação para a elevação de níveis de alfabetização, pois nem sempre estes anunciam o nível exato em que os alunos se encontram. Além disso, não existem provas concretas que a escrita tenha servido de vínculo direto para o desenvolvimento cultural e por fim, conforme discutido na última crença apresentada por este autor, o conhecimento da escrita fornece ao pensamento o grau de abstração que não existe no discurso oral e que o desenvolvimento desta habilidade se adquire pelo conhecimento transmitido pela fala, pela produção de textos, por meio de gráficos, entre outros, os quais dependem das atividades particulares de cada indivíduo.

Mudanças ocorreram em todos os meios e, pode-se dizer que foi na escola onde estas mudanças estão sendo mais visíveis, entretanto, não se pode dizer que o desenvolvimento da prática textual aconteça com o ensino tradicionalmente conhecido e apresentado nas aulas de gramática da língua portuguesa. Diante do exposto, torna-se relevante retomar uma das respostas apresentadas pelas participantes ao dizer que seus alunos demonstram falta de interesse porque sabem que nunca serão reprovados “e não há interesse em melhorar”, conforme sinalizado no quadro 11. Entretanto, como classificar essa “falta de interesse” em tempos pós-modernos? Bauman apud Porcheddu (2009), na tentativa de justificar as mudanças ocorridas, sinaliza que em tempos pós-modernos, a postura da educação na sociedade procura descartar as regulamentações e supostos valores, pois se formam novos cenários de acordo com as necessidades vigentes e priorizam-se o aqui e o agora.

Em suma, diante de um mundo pós-moderno e globalizado, onde se misturam contextos sócio-históricos, culturais e sociais, dificilmente consegue-se ter uma resposta, mas

sim alternativas para tentar entender o que se passa no pensamento de cada pessoa, conforme frisou Bauman apud Porcheddu (2009), o mundo atual precisa aprender a conviver com as mudanças constantes e, principalmente, precisa saber educar o ser humano neste novo modo de viver.

A fim de conhecer um pouco mais sobre o relacionamento existente entre professores e alunos por meio da escrita, divulga-se, na sequência, um quadro com as respostas das professoras quando questionadas se o trabalho com a modalidade escrita da língua poderia aproximar o relacionamento com os seus alunos.

(07)

P1: Com certeza o relacionamento melhora, pois depende da proposta estabelecida pelo professor. Você conhecendo melhor o seu aluno.
P2: Sim. A experiência de escrita de seus diários. Às vezes, eles permitem que eu os leia. E, eles ficam felizes quando veem minhas correções. Assim, vejo que gostam de escrever para alguém ler.
P3: Certamente, apesar de ser um trabalho árduo, estreita laços, traz prazer e melhora o relacionamento com os alunos.
P4: Não sei se isso pode melhorar o relacionamento professor-aluno. Os pais não estão sabendo estabelecer limites aos filhos.

Quadro 13: Trabalhar a modalidade escrita da língua auxilia na relação professor-aluno? FONTE: Autora

A partir dos excertos apresentados, percebe-se a necessidade de se querer ensinar, querer aprender, enfim querer escrever, pois o trabalho com a produção de textos permite, não somente ao aluno, mas a todos aqueles que dela utilizam, explorar ideias, além de permitir que outros possam ter acesso aquilo que, conforme visto em Higounet (2003), em algum momento ficou registrado no tempo e no espaço.

Nessa perspectiva, conforme visto em Clark e Ivanic (1997), a finalidade de desenvolver as práticas de escrita contextualizadas serve para educar, mas também divertir, pois ao escrever inicia-se um processo para desafiar e mudar a ordem sociopolítica, na qual se escreve primeiro para representar aquilo que outras pessoas já expressaram e, segundo para representar-se a si mesmo.

Além disso, de acordo com Paraná (2011), as instituições escolares são compostas por uma clientela heterogênea e que, conforme visto em Clark e Ivanic (1997), surgem nestes ambientes interesses e ideologias concorrentes e conflitantes. A partir disso, entende-se a razão de certos conflitos existentes nestes espaços, entre eles, destaca-se o discurso hegemônico pronunciados nas escolas que, conforme postulado por Bourdieu (2007a), consiste em manter os hábitos conservadores de uma cultura dominante herdada do passado, com a função de apenas transmitir informações às novas gerações, eximindo-se de sua função

social, a qual consiste em oferecer a competência linguística e cultural e a relação de intimidade com a cultura e a com a linguagem.

Além do discurso hegemônico, novas mudanças são encontradas em sala de aula, entre elas, a existência de conversas paralelas quando o professor solicita atenção para explicar a matéria, tratamentos agressivos por parte de muitos alunos em relação a seus professores, pois o relacionamento entre os indivíduos destes espaços consistem em cada um a sua maneira, representar seus próprios interesses.

Percebe-se, portanto, a necessidade de se ampliar o discurso escrito nos meios educacionais, pois, cabe às escolas, oportunizar aos seus alunos a possibilidade de estabelecer relações entre a linguagem, o meio social, bem como, o desenvolvimento das produções textuais a fim de promover às pessoas a (re)formulação de novos pontos de vista, além de reivindicar pelos seus direitos adquiridos a fim de exercer, enfim, o seu direito de cidadão.

Por fim, ressalta-se que em todas as turmas, inúmeras foram as atividades de leitura em sala de aula, mas momentos de escrita, aquela que coloca o aluno a pensar em algo para produzir, foram poucos, embora as respostas apresentadas dêem a entender que são trabalhadas, na prática se evidenciou outra realidade.

Assim, apresenta-se no quadro abaixo o tempo destinado às atividades escritas em sala de aula.

(08)

P1: Aproximadamente quatro aulas, acredito que esse tempo de produção e refacção é o necessário.
P2: Neste bimestre cada aluno produziu: uma história em quadrinhos, um conto, uma carta, uma descrição. Ainda (em dois meses) eu não consegui ler e corrigir todos. Cada gênero exige um posicionamento de correção.
P3: Das quatro aulas semanais, em duas delas sempre há leitura e produção de texto. Acredito que seja ideal.
P4: As atividades escritas são trabalhadas em quase todas as aulas com as questões de interpretação, produções de textos, exercícios. Se for bem trabalhado acho que o tempo é suficiente.

Quadro 14: Tempo destinado às atividades escritas com os alunos.
FONTE: Autora

Nota-se a princípio que o trabalho com a produção de textos estaria sendo desenvolvido em todas as turmas, de acordo com as respostas apresentadas, entretanto, ao observar na prática se essas respostas se concretizavam, pode-se perceber que esse ritmo de desenvolvimento não acontece.

A resposta apresentada por P1 diz que quatro aulas são suficientes para produção e reestruturação, entretanto, durante o tempo de observação essa técnica foi utilizada somente uma vez em sala de aula. Para comentar sobre esse fato, Antunes (2003) esclarece que para trabalhar com a produção de textos torna-se necessário planejar, escrever e reestruturar e para isso leva certo tempo, pois não se escreve tudo que se pensa em poucas horas, nem tão pouco se reestrutura sem deixar o texto descansar.

Diante desse contexto, lembra Cavalcanti (2010) que a escola por ser responsável pelo ensino da modalidade escrita contribui muito pouco para este desenvolvimento, pois trabalham a escrita nos textos escolares como atividade artificial na simples cópia de exercícios e às vezes na elaboração de redação escolar com número de linhas pré-determinadas e, assim reforçam uma compreensão inadequada do que seria uma produção escrita que, conforme visto em Geraldi (1995), a redação escolar se trata de um trabalho realizado para a escola e ao produzir texto o trabalho com a escrita se realiza na escola.

Mais uma vez, a crença que se manifesta em atividades como essas de simples cópias de exercícios reforçam a falta de interesse dos alunos que, muitas vezes, por não conseguir um bom desempenho quando se trata de escrever textos, passam a acreditar que não escrevem porque, de acordo com Cavalcanti (2010, p.86), “não tem o dom da escrita. Ainda circula em nossa sociedade uma concepção de escrita que reduz tal prática ao domínio de habilidades que não dão conta da complexidade do ato de escrever”.

Então, questiona-se como desenvolver produções textuais reflexivas se, por um lado, as DCEs (PARANÁ, 2008) relatam ser na escola que os alunos deveriam encontrar o espaço para realizar as práticas de linguagem escritas e orais, possibilitando-os interagir na sociedade, aprendendo a ter voz e fazer uso da palavra na escola para conseguir entender que se vive em uma sociedade democrática, mas plena de conflitos e tensões e, por outro lado, por perceber que o posicionamento das professoras ora concebem a língua como um simples instrumento de representação, conforme visto em Marcuschi (2005), ora porque ainda existe a necessidade de se repensar a relação leitura e escrita, pois, de acordo com alguns fragmentos, percebe-se a crença de que o hábito de escrever somente se desenvolverá se os indivíduos passarem a realizar mais leituras.

Quanto à resposta apresentada pela P2 não se analisa aqui se todos os exercícios foram realizados porque as atividades não foram realizadas durante a permanência da pesquisadora em sala de aula. Pode-se dizer que durante o período observado, teve uma aula em que a professora solicitou aos alunos a produção de um conto para participar de um

concurso cultural, mas fora esta atividade outras relacionadas à produção de texto não teve, devido aos prazos que deveriam ser cumpridos por determinação da escola.

Nesse contexto, segundo as informações observadas em Paraná (2008), quando se escreve e se fala, os indivíduos agem sobre o mundo em que vivem. Ao descontextualizar as atividades de escrita em sala de aula, acaba por reforçar a baixa auto-estima dos alunos e, conseqüentemente, se instaura a crença que o domínio da escrita está restrito a poucos (Bourdieu (1997); Brasil (1998); Olson (1997); Paraná (2008)).

Feitas essas considerações, apresenta-se na sequência um novo quadro com as respostas das professoras diante do modo como se trabalha com a produção de textos com os alunos.

(9)

P1: Considero a produção de texto como uma teia e para que ele chegue a construir precisa passar por alguns estágios. Então, trabalho vários gêneros textuais, trabalhar com reescrita em final de contos entre outros.
P2: Sob pressão. Falta tempo para corrigir. Mas, às vezes, deixo a correção de lado e leio os textos deles depois em sala. Gostam muito.
P3: O bom texto precisa ser reescrito, revisto. Após produção e correção, os alunos farão a refacção do mesmo a partir da observação da legenda com problemas encontrados.
P4: Depois do estudo de interpretação, quando os alunos conhecem um determinado gênero textual, peço que produzam um texto do modelo estudado.

Quadro 15: Modo de trabalhar a produção de textos com os alunos.

FONTE: Autora

A partir desses excertos, percebe-se a preocupação da P1 e P3 em considerar o texto como ponto de partida e de chegada conforme sinalizado por Geraldi (1995). Entretanto, a resposta da P2, embora tenha expressado o termo “sob pressão” demonstra que “por falta de tempo” não corrige o que os alunos fazem, mas realiza a leitura dos textos em sala de aula e, com essa atitude, consciente ou inconsciente, leva os alunos a refletir sobre o que escreveram. Dito de outra forma, aquele texto que serviria apenas para atribuir nota, ganha voz, conforme visto em Antunes (2003).

Com relação à resposta da P4 não se pode dizer o mesmo, pois durante o período de observação, não teve nenhum momento de produção de textos, ao contrário, o que teve foi exercícios de classificação de palavras e para destacar as orações subordinadas existentes em frases que a professora passava no quadro.

Ao analisar por este prisma, cumpre lembrar os ensinamentos de Antunes (2003) ao dizer que ir à escola e aprender as nomenclaturas e classificações gramáticas pode não ter muita importância porque enquanto o professor insiste em analisar se o sujeito é determinado ou não, os alunos ficam privados de tomar consciência e, conseqüentemente, tornam-se sujeitos inexistentes.

Diante desse contexto e em se tratando de uma sociedade grafocêntrica era de se esperar que as atividades de escrita fossem mais valorizadas nos ambientes escolares, cujo enfoque deste lugar sinaliza para as relações interpessoais. Entretanto, o uso da escrita em textos escolares na escola, lugar onde é, conforme visto por Kleiman (1995), a agência do letramento, não acontece. Poucas são as atividades de produção intelectual dos alunos, momentos em que estes teriam para planejar seus posicionamentos, organizar e reestruturar as ideias, conforme visto em Antunes (2003), para enfim colocá-las no papel.

Dando prosseguimento, durante o período da realização desta pesquisa, percebeu-se que, em quase todas as aulas, a utilização do livro didático se fazia presente. Nesse sentido, relembra-se o acatado por Antunes (ibid.) ao esclarecer que o professor, muitas vezes, se vê reduzido quase sempre a tarefa de apenas dar aulas, por falta de tempo para ler, pesquisar e estudar. Assim, o professor, por falta de tempo, simplesmente passa e repassa os pontos que estão sendo cobrados pelo programa, para depois cobrar esses pontos no dia da prova.

Muitas foram as cenas semelhantes a essa em que as atividades de escrita restringiam-se apenas a leitura de textos e a cópia de enunciados do livro didático, bem como, a resolução dos exercícios que, por sua vez, correspondia a copiar fragmentos localizados no próprio texto e, desse modo, acabaram por não fornecer ao aluno a oportunidade de expandir as suas ideias, conforme sinalizado por Geraldi (1995, p. 137) que para produzir textos existe a necessidade de que os alunos tenham “uma razão para dizer o que se tem a dizer”.

A par disso, sinaliza-se uma das passagens em que se observou em sala de aula, na qual foi possível analisar que, o barulho existe, mas quando há um diálogo entre as partes, mudanças podem ocorrer, conforme exposto a seguir,

(10)

A professora entra na sala e cumprimenta os alunos. Os alunos não param de conversar entre eles, alguns responderam outros não. A professora me apresentou para a turma. Nesse momento, ouvi “não vai aguentar muito tempo, logo desiste, essa turma é bagunceira e ninguém gosta de ficar aqui.” Havia na sala 32 alunos. A professora abre o livro de frequência, faz a chamada após pedir que os alunos façam silêncio para que ela possa realizar a chamada. Depois disso, a professora registra no quadro “leitura silenciosa das páginas 46 e 47 e após responder as questões.” Os alunos não demonstraram interesse nenhum, mas a conversa entre eles era intensa. A professora deu um tempo e depois questionou, “esse texto é semelhante ou diferente

dos textos lidos até agora.” Aqueles que haviam lido responderam: “é diferente; não tem quadrinhos; não tem as ilustrações; nesse tem parágrafo nos outros não tinha.” Após a identificação das diferenças do texto, a professora disse: “agora nós vamos começar a ler outro tipo de gênero textual com características de textos dissertativos.” A professora solicitou que os alunos iniciassem a leitura em voz alta, uns leram outros não. Vários dos alunos apresentaram dificuldades para realizar a leitura. Ao término da leitura, a professora explicou o que seria os “transgênicos” e complementou: “agora comecem a responder os exercícios e em silêncio, porque não se responde as atividades com conversas paralelas.” Minutos depois, o silêncio começou a reinar naquela turma. (Diário de campo – 13 de agosto de 2012).

Nota-se, a partir desse fragmento, que a disciplina escolar não funciona como em décadas passadas, em que se reinava o silêncio, se ouvia apenas a voz do professor em sala de aula, entenda-se aqui que não está sendo atribuído valor ao método tradicional de ensino em que o aluno não tinha voz nem vez, ao contrário, o que se pretende elucidar está relacionado à mudança de comportamento, conforme visto em Bauman (2005) quando ele diz que a partir do momento em que as pessoas passam a se relacionar umas com as outras se inicia o processo de transformação identitária dos indivíduos e isso influencia o modo de viver destes sujeitos.

Nesse norte, volta-se a atenção ao exposto no PPP dos colégios em que sinalizam que a escola de hoje enfrenta inúmeros problemas, que os alunos não são mais os mesmos, por isso, a necessidade de saber trabalhar com essas mudanças, chamadas por Bauman (2005) as crises identitárias que, por sua vez, geram dúvidas e incertezas diante de um mundo em processo de transformação constante.

Num outro momento, em outra turma com 36 alunos, presenciou-se o seguinte episódio.

(11)

A professora levou aos alunos uma caixa com mais de 50 livros de contos e os colocou sobre a mesa do professor e disse: “hoje, cada aluno irá escolher um conto curto para ler e, depois da leitura, iremos produzir um conto.” Os alunos começaram a escolher os livros. Foi possível perceber que os alunos ficaram empolgados com a dinâmica da aula. Em seguida, escreveu no quadro um roteiro que deveria ser seguido. “No conto predomina-se o gênero narrativo; há personagens; espaço; existe um fato/assunto do dia-a-dia.” Todos os alunos liam seus contos em silêncio. Depois de um tempo, a professora solicitou aos alunos que eles contassem em poucas palavras o que tinha acontecido no conto lido. Alguns falaram ou não. Momentos depois, a professora perguntou: “deu para perceber o que é um conto?”. Os alunos responderam que sim. Nesse momento, a professora começou a narrar um conto chamado – O meu quarto –, após a leitura disse: “agora, vocês peguem uma folha do caderno, escrevam nome, número, turma, data e escrevam um pequeno conto, não se esqueçam de colocar título e, acrescentou: a partir de agora está proibido conversar porque ninguém escreve conversando.” (Diário de campo. 13 de agosto de 2012).

Interessante ressaltar que todos os alunos desta turma realizaram a produção do conto conforme solicitação da professora, conforme argumenta Foucault (2009, p.34), existe a necessidade de se debruçar diante da relação do texto com o autor, ou, nas palavras do autor, “a maneira como o texto aponta para essa figura que lhe é exterior e anterior, pelo menos em aparência.”

Entretanto, esse debruçar sobre o texto e manter essa relação entre texto e autor não aconteceu com outra turma de 34 alunos, como se percebe a partir do exposto abaixo.

(12)

Antes de a professora entrar na sala já se ouvia o tumulto daquela turma no corredor do colégio. Quando a professora e eu entramos na sala de aula, muitos dos alunos estavam para fora da sala, outros em pé conversando com os colegas, outros ainda fazendo bolinha de papel e jogando uns nos outros. A professora aguardou aproximadamente 15 minutos da aula até que todos os alunos se acalmassem até que um aluno olhou para ela e disse: “professora, porque você está olhando assim para nós?” ela respondeu: “estou esperando a turma fazer silêncio para que eu possa iniciar a minha aula.” A turma começou o agito novamente e ela disse, num tom enérgico “dá licença que eu estou falando e como se preza num bom costume, enquanto um fala o outro fica em silêncio até que chega a sua vez de falar.” A partir disso, a turma começou a ficar em silêncio. A professora então distribuiu os livros de contos, leu o conto – Depois de Salvador, estou de novo para cá – e solicitou aos alunos que lessem o conto escolhido e após iniciassem a produção de um conto, passando o mesmo roteiro indicado do quadro acima. A turma manteve-se em silêncio por poucos minutos, mas logo começaram a bagunça na sala, foi quando a professora chamou a atenção de todos e disse: “se precisar vocês vão ficar um, dois, três, quatro, cinco dias se preciso for, sem recreio, para descobrirem o significado da palavra silêncio. Será que vocês não sabem que para produzir um texto, não se deve conversar porque é preciso silêncio para escrever.” Minutos passaram e tocou o sinal para a segunda aula. Somente na segunda aula os alunos conseguiram produzir o conto solicitado na primeira, mas mesmo assim, a professora sempre precisava chamar a atenção dos alunos para manter o silêncio na turma porque tinha muitos alunos que não estavam conseguindo se concentrar para terminar a atividade proposta. (Diário de campo. 15 de agosto de 2012).

Momentos como o exposto acima, aconteceram em outras aulas em que foi preciso a professora parar com o andamento da aula e chamar a supervisora da escola por causa das conversas paralelas em excesso e, até mesmo, por grosserias entre os alunos, além da falta de respeito para com a professora. Conforme se observa no trecho abaixo:

(13)

Eu não sou babá de vocês. Saibam vocês que é descontado 90 dias do salário de todos os trabalhadores, aí estão os pais e as mães de vocês, para manter os gastos das escolas, dos postos de saúde, das bolsas famílias, então, se a mãe ou o pai de vocês não põem limites, vocês podem fazer o que quiser na casa de vocês, mas aqui não. (Diário de campo. 21 de agosto de 2012).

A partir de cenas como as destacadas, infere-se que, embora no PPP dos colégios esteja escrito que se prioriza a educação e o respeito entre alunos e professores, observa-se que não se impõe limites aos alunos, pois estes desacatam verbalmente os professores o tempo todo. Muitos dos alunos não realizam as atividades propostas pelas professoras e, mesmo assim, não podem ser julgados pelos seus erros, indo ao encontro da resposta da P4 apresentada no quadro 07 ao dizer que “Nosso Estado não possui uma Política Educacional visando a aprendizagem do aluno”, resultando “a postura do impossível”, a qual se espera que alguém possa resolver o problema. Assim, vive-se “a crise do vazio existencial e o colégio, por sua vez, a crise do vazio fazer escolar”, conforme visto em Paraná (2010).

Quanto a não realização da atividade escrita solicitada pela professora nesta turma e em outros momentos com as outras professoras participantes desta pesquisa, retoma-se o posicionamento de Antunes (2003, p. 48) ao acrescentar que “toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam.”

Percebe-se, muitas vezes, que as práticas do uso social da escrita no espaço escolar são relegadas a um segundo plano, como parece acontecer nas aulas em que o ensino da língua portuguesa se reduz a resolução de exercícios gramaticais. Como se observa nas informações apresentadas, na sequência e que correspondem a duas turmas.

(14)

Durante quatro aulas consecutivas, o desenvolvimento das atividades de escrita foi em torno da compreensão da gramática referente aos assuntos correspondentes às orações subordinadas. A professora passava os exercícios no quadro, quando não, solicitava aos alunos que realizassem a cópia dos enunciados apresentados no livro didático e respondessem as questões. A professora deixava um tempo para que os alunos resolvessem as questões e, após este tempo, iniciava as correções. As turmas são bem diversificadas. Em uma das turmas, os alunos apresentam inúmeras dificuldades em relação às questões de gramática, já a outra turma, há dois alunos que fazem perguntas o tempo todo, bem como, alunos que não copiam a matéria e ficam desenhando no seu caderno e aqueles que ficam conversando o tempo todo, ouvindo músicas pelo fone de ouvido do aparelho celular, escondido da professora. Enfim, a professora precisa chamar a atenção o tempo todo das turmas em relação ao comportamento em sala de aula. (Diário de campo. 24 a 28 de setembro de 2012).

Quanto ao exposto no fragmento acima, relembra Antunes (2003, p. 46) que o equívoco que se mantém “em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os

alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais.” Perini (2010) por sua vez corrobora ao lembrar que estudar a gramática não leva nem nunca levou alguém a desenvolver as habilidades da escrita ou da leitura, as quais são adquiridas, mas não com o ensino da gramática.

Sob esse prisma, percebe-se que, para que a escola se constitua como um local apropriado para adquirir as habilidades de leitura e escrita, bem como, para conseguir o engajamento social, torna-se necessário que os alunos estejam, primeiramente, interessados em adquirir esses conhecimentos, visto ser na escola que eles iniciam o processo de inter-relacionamentos diante de uma sociedade que preza pelo conhecimento e, ao mesmo tempo, exclui os menos abastados.

Outra passagem interessante de se mostrar está relacionada ao modo de como as atividades de produções de textos escritos em sala de aula, quando acontecem, são desenvolvidas. A partir do fragmento de uma das aulas, percebeu-se a seguinte situação.

(15)

A professora recolheu os alunos do pátio após o sinal do intervalo, esperou que todos entrassem na sala de aula, pediu que eles ficassem em pé ao lado da carteira e, no centro da sala disse: “agora vamos fazer uma técnica de relaxamento. Soltem os braços, abaixem a cabeça e deslizem os braços sobre as pernas até alcançar os pés. Caso não consiga, não force. Agora, voltem lentamente os braços até a posição normal. Atenção: não façam correndo porque pode machucar a coluna.” Os alunos repetiam os movimentos da professora. “Pronto, agora fechem os olhos e respirem profundamente o ar pelo nariz e solte-o pela boca. Façam isso três vezes.” Feito isso, a professora iniciou a aula e disse: “agora, que vocês já estão mais calmos, podemos voltar às nossas atividades.” A professora escreveu no quadro o poema – Minha rua – de Reynaldo Damazio. Ao término deste, escreveu “Atividades 1) Identificar o sujeito e o predicado nas orações do poema. 2) Realizar um poema a partir deste enunciado: E a rua em que você mora, como ela é ?” Deu um tempo até que os alunos copiassem e, após contextualizou o poema fazendo referência quando ela era pequena e como era a rua em que ela morava. Perguntou aos alunos se eles gostavam da rua onde moravam. Os alunos responderam. Muitos dos alunos presentes na sala fizeram as atividades solicitadas, mas, alguns alunos disseram, “só vou fazer se valer nota, se não, não vou cansar minha mão.” A professora argumentou da necessidade que se tem de escrever, mas mesmo assim, eles não fizeram porque o exercício não valia nota. (Diário de campo. 03 de julho de 2012).

Diante desse excerto, observa-se que o poema escrito no quadro serviu de pretexto para encobrir a proposta do exercício apresentado na sequência – a identificação do sujeito e do predicado nas orações –, indo ao encontro das palavras de Marcuschi (2007, p.37), ao dizer que, na maioria das vezes, a escolha dos textos serve “por ter sido um dos que apresentaram significativa incidência” para a cobrança dos assuntos gramaticais.

E, em relação ao segundo exercício proposto – o de elaborar um conto sobre a rua em que se vive –, considera-se que, de acordo com o posicionamento assumido por Zoraya e Lima (2007), ao comentarem que ainda é comum perceber que a produção de textos escritos nos ambientes escolares, limita-se na produção de um assunto proposto ou imposto, em que o aluno deve pôr em prática as regras gramaticais anteriormente ensinadas.

Nesse sentido, a produção de escrita, quando imposta ou apenas proposta para assimilar certos conhecimentos gramaticais, serve para ratificar as crenças ou mitos sobre determinado assunto. Diante disso, deduz-se que, a partir da exposição realizada por Zoraya e Lima (2007), produzir textos escritos consiste na prática do bem escrever e está atrelado a um saber pronto.

Entretanto, numa outra passagem, observou-se o contrário.

(16)

A professora entrou na sala, cumprimentou os alunos dizendo: “boa tarde, meus amores”, fez a chamada, registrou a data no quadro e disse: “hoje iremos ler a crônica – *O homem nu* – e, a partir da leitura, iremos criar uma parte final para ela. O parágrafo final pode ser de no mínimo cinco linhas, mas é importante que se tenha um final surpreendente, trágico ou cômico, conforme já estudamos em aulas passadas, além do uso dos tempos verbais adequados, percebam que para isso iremos precisar fazer uso do pretérito perfeito e imperfeito, embora o imperfeito não é muito usado na oralidade.” Realizada a leitura, a professora contextualizou a crônica aos alunos, explicou o uso de alguns vocabulários e disse: “atenção!, eu não permito que os alunos copiem, por isso eu contextualizo os textos que trago para depois solicitar as produções, assim, acredito eu, que ofereço possibilidades para os alunos criarem, imaginarem novas produções. Então, meus anjos, vamos iniciar um final a crônica, mas prestem a atenção, porque para fazer a escrita é preciso fazer silêncio e concentração. Mãos a obra.” (Diário de campo. 08 de agosto de 2012).

Nessa passagem, percebem-se os argumentos utilizados para solicitar a produção textual. O exercício proposto solicitava aos alunos que desenvolvessem cada um, do seu modo, um final à crônica. Indo ao encontro das palavras de Zoraya e Lima (2007) ao dizer que o ato de escrever envolve, além do ato de redigir, diversos fatores, dentre os quais, a necessidade de se desmitificar a crença de que a prática da escrita corresponde a um saber pronto.

Ainda de acordo com estas autoras, para que isso se concretize nas escolas existe a necessidade de oportunizar aos alunos a oportunidade de explorar o conhecimento prévio que estes apresentam, tendo por finalidade construir novas formas de expressar suas ideias e seus sentidos, caso contrário, lamentavelmente, se caíra na mesmice das elaborações das técnicas de redação, que por sua vez, servem apenas para que os alunos produzam textos para a escola

não tendo a mesma intenção que se teria se fossem cobrados dos alunos a produzir textos na escola.

Nessa perspectiva, percebe-se que o modo como a professora apresentou e solicitou a atividade escrita vai ao encontro das autoras acima, pois a produção textual apresentava por finalidade a formação de novas ideias, dando-lhes novos sentidos à crônica trabalhada em sala de aula.

Além disso, outro fato que merece destaque diante desse fragmento da aula dada, diz respeito ao modo de como a professora realizou a contextualização da crônica. Em determinado momento da crônica, a porta se fechou e o homem não poderia abri-la. Diante dessa passagem, a professora explicou que a fechadura indicada na crônica é igual a dos EUA que fecha e abre somente com a chave. Pelo lado de fora não abre, somente se for inserida a chave na fechadura.

Diante do exposto, Antunes (2007, p.130) comenta que uma boa oportunidade para se refletir sobre os textos propostos em sala de aula é “estabelecer relações, de detectar similaridades”, a fim de revelar “o caráter da linguagem como atividade inerentemente humana, capaz de fazer-se e de refazer-se, de criar e de recriar, de significar e de ressignificar.”

Numa outra passagem, outra atividade escrita foi proposta, conforme se observa no seguinte fragmento:

(17)

A professora entregou um texto em forma de bilhete aos alunos, pediu que eles o colassem no caderno. Explicou que o uso do bilhete é uma “comunicação eficiente e na maioria das vezes é realizado em casa. É de fácil acesso. Além disso, sem os recursos tecnológicos como e-mail, orkut, entre outros, o bilhete é bastante utilizado.” Depois da leitura e dos exemplos de bilhetes fornecidos oralmente aos alunos, a professora explicou que, “o bilhete é um tipo de gênero textual comum, por isso as pessoas não escrevem da mesma maneira que escreveriam, por exemplo, em um trabalho para ser entregue ao professor. Na sequência, a professora perguntou se os alunos tinham alguma dúvida. Os alunos responderam que não, então, ela registrou no quadro “produza um bilhete informando alguém sobre sua ausência em determinado lugar, especifique o porquê.” (Diário de campo. 13 de agosto de 2012).

Percebe-se, a partir do exposto que, a professora procurava utilizar a linguagem escrita com assuntos do dia-a-dia dos alunos, mostrando-lhes as diversas maneiras de empregá-la, indo ao encontro das palavras de Antunes (2009), ao dizer que na escrita não se tem uma escrita uniforme, padronizada e de forma única. Existem sim formas diferenciadas

de escritos, sendo essas expressões da multiplicidade de conteúdos interligados aos processos comunicativos dependentes das práticas sociais da escrita.

Por todos os argumentos apresentados, cumpre lembrar no dizer sempre expressivo de Cavalcanti (2010, p. 85) a necessidade de se discutir o assunto de produzir textos na escola a fim de “eliminar a crença de que um momento mágico seria necessário para desencadear a escrita, momento este reservado a poucos. Isso porque tal concepção acaba por afastar a maioria, aqueles que acreditam não ter sido agraciado com tal magia.”

Por fim, diante dessa falta de produções de texto na escola e não para a escola conforme salienta Geraldi (1995), percebe-se que a produção de textos escritos ainda está reservada, de acordo com Cavalcanti (2010), apenas aos iluminados, pois ainda se mantém a crença de que para produzir textos escritos, os indivíduos precisam ler muito para adquirir as técnicas do uso correto da escrita.

Por tudo isso, apresenta-se, no próximo capítulo, alguns apontamentos a que se chegou com a análise dos dados coletados nesta pesquisa.

ALGUNS APONTAMENTOS

Embora se reconheça que o olhar da pesquisadora também está impregnado de crenças e valores sobre o que se entende por produção de textos escritos como prática social optou-se intitular este capítulo por alguns apontamentos, pelo fato de ter ciência da complexidade de se trabalhar com a produção de textos escritos em sala de aula e por ele estar embasado nos apontamentos propriamente ditos que foram analisados. Procura-se, assim, apontar neste capítulo algumas das reflexões obtidas, inclusive, durante a permanência da pesquisadora em sala de aula.

Verificou-se que tanto professores quanto alunos demonstram níveis diferenciados de compreensão quanto ao processo de ensino aprendizagem da escrita em textos escolares. Além disso, pode-se perceber, segundo os dados, que, a educação está passando por um período de crise, no qual professores precisam redobrar seus esforços para chamar a atenção dos seus alunos diante de um mundo repleto de recursos tecnológicos disponíveis fora dos ambientes escolares.

Conforme visto em Paraná (2011), a crise do sistema educacional pode ser explicada pelo fato de se viver em uma sociedade imediatista, na qual a inversão de valores tem se revelado predadora dos jovens das camadas inferiores e que, por falta de políticas públicas inovadoras, a escola se insere em um clima de insatisfação nos meios educacionais e na sociedade em geral. Mudanças se fazem necessárias, mas o problema está em conseguir manter certo equilíbrio perante as bases normativas que orientam todo o agir pedagógico dos professores e demais envolvidos com a educação brasileira, já que a visão que se tem de escrita nesses estabelecimentos de ensino, muitas vezes, consiste na ideia de uma língua uma nação (PINTO, 2012), e que se adquire de forma mecânica e autônoma, tendo como suporte os exemplos apresentados pela gramática normativa.

Enfim, percebe-se que as mudanças sempre ocorreram e continuam a acontecer tanto no sistema educacional quanto no meio social, pois pensar uma sociedade sem transformações é imaginar uma sociedade que não existe. Assim, constatou-se por meio das perspectivas teóricas selecionadas e das observações realizadas, que os profissionais da educação nunca passaram por problemas relacionados aos atuais. Entretanto, torna-se fundamental, mesmo que com dificuldades, salientar a importância de fazer com que os alunos saibam o valor que a educação representa na sociedade considerada pós-moderna.

Nesse sentido, pode-se perceber a partir da visão das quatro professoras do ensino fundamental, suas crenças e seus valores atribuídos à produção textual, sendo estes

considerados importantes para que se tenha o entendimento de como se desenvolve o processo de ensino a aprendizagem das produções de textos escritos em sala de aula. Além disso, notou-se que a concepção de linguagem adotada pelas professoras, muitas vezes, pode reproduzir e reforçar um modelo padrão de sociedade, considerado incompatível com a realidade de vida de muitos alunos e professores.

Uma das possíveis explicações para esse fato justifica-se pela instituição escolar, conforme visto em Paraná (2008), assumir o trabalho com a produção de textos de forma supervalorizada e descontextualizada, tornando-a um mero exercício para preencher o tempo dos discentes, reforçando a baixa autoestima linguística dos alunos, que acabam por compreender que trabalhar com a produção de textos é privilégio de poucos. Tudo isso porque a escola, mesmo fazendo parte do contexto social em que o aluno está inserido, muitas vezes, ignora os conflitos existentes nestes espaços.

Constatou-se também nas observações realizadas, que da mesma forma que a sociedade atual prioriza o consumismo e aquilo que não serve se descarta, assim acontece com os alunos nas salas de aulas. Na maioria das vezes, estes não se concentram nas explicações dos professores e, conseqüentemente, os professores não conseguem manter a turma concentrada por muito tempo. Diante disso, ainda assim os professores procuram mostrar aos alunos que sem conhecimento não se consegue a ascensão social, caso contrário, continuar-se-á a viver prisioneiro do presente, sem perspectivas de melhorias para o futuro.

Percebeu-se, também, que a falta de interesse pode estar relacionada por um lado, a falta do uso dos recursos didáticos, tais como, TV pen-drive, vídeos, entre outros que, quando utilizados, estimulam a imaginação dos alunos e, conseqüentemente, instigam a produção do conhecimento entre alunos e professores, os quais aprendem juntos e, por outro lado, ao papel das instituições escolares, que ao eleger a norma padrão (PARANÁ, 2011) para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem das produções textuais, representada pela gramática normativa, acaba por impedir que os alunos se tornem sujeitos de sua própria linguagem.

Salienta-se que as participantes da pesquisa demonstram interesse em desenvolver as atividades de produções textuais com os seus alunos, entretanto, muitas vezes, elas são impedidas de cumprir com os seus papéis de educadoras pela demonstração da falta de interesse por parte de muitos dos alunos que não realizam as atividades solicitadas em sala de aula. Nota-se também a falta de políticas educacionais mais pautadas para o cumprimento das exigências básicas da educação que, conforme visto em Brasil (2008), os alunos devem sair das séries finais sabendo ler, escrever e realizar cálculos.

Considera-se também, conforme visto nas bases teóricas, há necessidade de procurar desenvolver as práticas de produções textuais em sala de aula, caso contrário, lamentavelmente, a sociedade estará caminhando para o que Britto (2009) classificou de sociedade alienada, na qual as instituições de ensino preparam os cidadãos para a sociedade do mercado e não para um cidadão reflexivo - crítico. Convém destacar, conforme salientam as DCEs (PARANÁ, 2008), que trabalhar com produções de textos em sala de aula envolve todos os profissionais da educação, não apenas professores de língua portuguesa.

Pode-se dizer também que, com exceção de uma das turmas do oitavo ano, a produção de textos que estimulam os alunos a refletir sobre o que e para quem escrevem realizadas na escola, conforme registra Geraldi (1995) está sendo deixada de lado, pois, notou-se que as professoras acreditam que para desenvolver o trabalho com a escrita, basta o aluno copiar os enunciados dos exercícios e realizar as tarefas solicitadas. Assim, observou-se que não se oferece ao aluno oportunidades de criar, organizar e planejar as ideias em produções de textos escritos. Percebeu-se também que quando existe a confiança entre professor e aluno passa a surgir o interesse em produzir e ler as produções textuais em sala de aula.

Diante do exposto, torna-se possível compreender por que de muitos indivíduos dizerem que escrever trata-se de uma tarefa árdua, manifestando as crenças de que esta atividade se atribui somente àquelas pessoas que dominam as regras de ortografia entre tantas outras exigências atribuídas ao desenvolvimento do texto escrito. Entretanto, essas supostas crenças podem ser desconstruídas se a escola assumir uma posição adequada, mostrando aos alunos as alternativas existentes para desenvolver as produções textuais reflexivas.

Desse modo, evidenciou-se, ao responder a construção da hipótese e as perguntas que nortearam este trabalho, que muitas das dificuldades encontradas ao produzir textos escritos em sala de aula podem ser explicadas de acordo com a concepção de linguagem adotada pelos professores e também ao modo como se trabalham as questões da língua na disciplina de Língua Portuguesa. Diante disso, sintetizam-se os fatores observados em relação às dificuldades de se trabalhar com a produção de textos escritos na escola, às crenças e aos efeitos encontrados.

Conforme visto, as dificuldades relacionam-se a: a) falta de tempo para corrigir os textos produzidos pelos alunos; b) a quantidade de alunos em sala de aula; c) momentos para sentar junto do aluno, corrigir os textos, escrever e reescrever com os alunos; e d) falta de políticas educacionais condizentes com as necessidades atuais dos professores e dos alunos.

Em relação às crenças, evidenciam-se os seguintes fatores, a) necessidade de transmitir conteúdos; b) produzir textos de acordo com o modelo de texto estudado; c) escrever relaciona-se a um trabalho árduo; d) os alunos aprendiam a produzir textos com a gramática normativa e e) ler bastante resulta em escrever bem.

E, em relação aos efeitos destas, consideram-se a) a existência da falta de interesse em aprender; b) falta de interesse em estudar; c) a indisciplina e d) a falta de imposição de limites por parte dos pais, faz com que muitos alunos pensem que na escola se pode fazer tudo que se faz em casa.

Por fim, ao encarar a produção textual como um trabalho que precisa ser lapidado aos poucos, resultando em um texto reflexivo e consciente, cabe à escola, ou melhor, aos professores de todas as disciplinas trabalharem a escrita de um modo diferente, isto é, cabe aos professores discutirem com os alunos assuntos do cotidiano, fazendo com que eles reflitam sobre diversos assuntos e, finalmente, realizem produções de textos contextualizados. Assim, o aluno passa a interagir com o próprio texto, além de compreender que ele também pode construir o seu próprio conhecimento. Assim, o espaço utilizado em sala de aula será transformado num local de interação e intervenção, mantendo sempre a construção contínua do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. IN.: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria Braga (orgs). **Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.

ALVAREZ, Marcos César. Sociedade, norma e poder: algumas reflexões no campo da sociologia. In.: BAGNO, Marcos. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 201-215.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de. A pesquisa no cotidiano escolar. In.: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 35-45.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SO: Papirus, 1995.

_____. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Caderno de Pesquisa. n.113, 2001, p. 51-64.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

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

ARAÚJO, Inês Lacerda. A constituição do sujeito. In.: **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2008, p.93-131.

AUSTIN, John Langshaw. **How to do things with words**. Oxford. University Press, 1962.

BAKHTIN, Mikhail. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia de linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARATA, Maria Clara Carelli Magalhães. **Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação**. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. In.: PRETI, Dino. **Fala e escrita em questão**. Humanitas FFLCH/USP, São Paulo: 2000

BAUMAN, Zygmunt. Sobre a verdade, a ficção e a incerteza.. In.: **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama, Cláudia Martinelli; revisão técnica de Luís Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998, p.142-159.

_____. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

_____. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo, Cortez, 2005

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo, EDUSP, 1998.

_____. **Coisas Ditas**. Tradução Denise Moreno Pegorim e Cássia R. da Silveira. São Paulo: Brasiliense. 2004

_____. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, Perspectiva, 2007a.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa, vol. 2. Brasília, 1998.

BRASIL, Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96.htm> Acesso em 15 de janeiro de 2012.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Língua e ideologia: a reprodução do preconceito. In.: BAGNO, Marcos. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 135-154.

_____. Educação linguística escolar: para além das obviedades. In.: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. **Estudos da linguagem e currículo**: diálogos (im)possíveis. Ed. UEPG, 2009, p. 15-29.

BUNZEN, Clécio. Crenças e valores sobre a escrita em manuais escolares de língua materna para o ensino médio. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. (43) – Jan/Jun. 2004 p. 19-34.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 2.ed. São Paulo: Editora Scipione, 1990.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. Professor, leitura e escrita. São Paulo: Contexto, 2010.

CLARK, Romy & IVANIC, Roy. **The politics of writing**. London: Routledge, 1997.

DERRIDA, Jacques. Implicações (entrevista a Henri Rose). *Semiologia e gramatologia* (entrevista a Julia Kristeva). In.: **Posições**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.9-44.

_____. **Gramatologia**. Tradução Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FÁVERO, Leonor Lopes e al. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**. Belo Horizonte: Centro de alfabetização, Leitura e Escrita. Faculdade de Educação. UFMG, 2005.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnica de Redação: o que é preciso saber para bem escrever**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995

_____. **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Linguagem e ensino: Exercícios de militância e divulgação**. Campinas. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GUNTHER, I. I. **Como elaborar um questionário** (série planejamento de pesquisa nas ciências sociais. Nº 1. Brasília, DF: UNB, Laboratório de pesquisa ambiental, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HANSEN, João Adolfo. Pós-moderno & cultura. In.: CHALUB, Samira (org.). **Pós-moderno & semiótica, cultura, psicanálise, literatura, artes plásticas**. Rio de Janeiro: Imago, 1994, p.37-83.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. Tradução da 10ª Ed. Corrigida Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2003

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Versão 2.0 a. 2007

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

IVANIC, Roz. **Writing and Identity: the discursal construction of identity in academic writing**. Philadelphia: John Bejamins, 1997.

_____. **The discourses of writing and learning to write**. Language and education, v.18, n. 3, 2004, p. 220-245

JEAN, Georges. **A escrita: memória dos homens**. Tradução Lídia da Motta Amaral. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

KELLY, Willian A. **Psicologia Educacional**. Trad. De Gene Philippi Borges e Rogério Luz. 5. ed. Agir Editora. RJ. 1969.

KLEIMAN, Angela B. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREIA, Manuel Luiz Gonçalves; KOCH, Françoise (Orgs.) **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A, **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986

LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna**. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa; posfácio: Silviano Santiago - 14ª ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1986.

MARCUSCHI, Beth. Algumas reflexões sobre o texto e o texto escolar. In.: XAVIER, Antônio Carlos (org). **O texto na escola**: produção, leitura e avaliação. Recife: Ed. do autor, 2007. p. 35-50.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática passada a limpo**: conceitos, análises e parâmetros. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

OLSON, David R. & TORRANCE, Nancy. **Cultura Escrita e Oralidade**. Tradução Valter Lellis Siqueira. 2ª Ed. São Paulo: Editora Ática. 1997.

OLSON, David R. **O mundo no papel**: As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. Tradução Sérgio Bath e Revisão técnica Rodolfo Ilari. Editora Ática, 1997.

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita**: A tecnologização da palavra. Tradução Enid Abreu Dobránzky. Campinas: Papirus. 1998.

OTTONI, Paulo. Derrida: a traduzir (Hegel). In: FERREIRA, E.; OTTONI, P. (Org.). **Traduzir Derrida**: políticas e desconstruções. Campinas: Mercado de Letras. 2006. p.103-115.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2008.

_____. **Caderno de Expectativas de aprendizagem**. Curitiba: Seed/DEB-PR, 2012.

PARANÁ, Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual PL. Ponta Grossa, 2011.

PARANÁ, Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual AP. Ponta Grossa, 2011.

PARANÁ, Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual PK. Ponta Grossa, 2010

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In.: SACRISTÁN, J. Gimeno ; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª. ed. ArtMed, 1998, p. 13-26.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PICARD, Georges. **Todo mundo devia escrever**: a escrita como disciplina de pensamento. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PINTO, Joana Plaza. Pragmática. In.: MUSSALIN, F. ; BENTES, A. C. (orgs). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo, Cortez, 2001, v. 2, p. 47-68.

_____. **Estilizações de gênero em discurso sobre linguagem**. Tese de doutorado. Campinas, São Paulo, 2002.

_____. **Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil**. Revista Muitas Vozes, Ponta Grossa, v.1, n.2, 2012, p. 171-180.

_____. **Hegemonias, contradições e desafios em discursos sobre língua no Brasil**. (no prelo).

PORCHEDDU, Alba. **Zygmunt Bauman**: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. Translated by Neide Luzia de Rezende, Marcello Bulgarelli. Cadernos de Pesquisas [online]. 2009, vol.39, n.137, ISSN 0100-1574. pp. 661-684.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Resposta aos meus debatedores. In.: SILVA, Fábio Lopes da.; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). **A lingüística que nos faz falhar**: investigação crítica. São Paulo: Parábola, 2004. p.166-231.

_____. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil. Tradução Fábio Lopes da Silva. In.: SILVA, Fábio Lopes da.; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). **A lingüística que nos faz falhar**: investigação crítica. São Paulo: Parábola, 2004. p. 11-38.

ROBSON, C. **Real world research**: a resource for social scientists and practitioners researchers. Black well publishers, Oxford, UK, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O que são os conteúdos do ensino? In.: SACRISTÁN, J. Gimeno ; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª. ed. ArtMed, 1998, p. 149-195.

SANTOS, I. B de Araújo. Projetos de letramento: ressignificação da prática escolar. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela. **Letramentos múltiplos**. Natal/RN: UDUFRN, 2008, p. 119-140.

SILVA, Kleber Aparecido da. **Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada**: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*, v.10, n.1, p.235-271, jan./jun. 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Silva. **A dialética materialista e a prática social**. Movimento. Porto Alegre, v.12, n.02, 2006, p.121-142.

VASCONCELOS, Celso do Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2004.

VASCONCELOS, Silvia Inês Coneglian Carrilho de. O début, o inaugural, no discurso do professor de português como língua estrangeira sobre sua formação profissional. In.: CORACINI, Maria José (org.). **Identidade & Discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp: Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 161-185.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In.: _____ (Org). **Projeto político-pedagógico**: uma construção possível. 17. ed. Campinas: Papirus, 2004 p. 11-36

XAVIER, Antônio Carlos. Professor que não produz texto produz alunos improdutivos. In.: XAVIER, Antônio Carlos (org). **O texto na escola**: produção, leitura e avaliação. Recife: Ed do autor, 2007.

ZORAYA, Claudia; LIMA, Ana. Corrigir ou avaliar redações: uma prática (im)positiva. In.: XAVIER, Antônio Carlos. **O texto na escola**: produção, leitura e avaliação. Recife: Ed. do autor, 2007. p. 73-83.

ANEXO 1: APROVAÇÃO DO PROJETO PELO COMITÊ DE ÉTICA

Plataforma Brasil - Ministério da Saúde

Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

PROJETO DE PESQUISA

Título: A linguagem escrita na visão dos professores do ensino fundamental: um estudo reconstrutivo

Área Temática:

Pesquisador: Djane Antonucci Correa Versão: 3

Instituição: Universidade Estadual de Ponta Grossa CAAE: 00857212.3.0000.0105

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer:32387

Data da Relatoria:28/06/2012

Apresentação do Projeto:

Realizar um estudo com quatro professores do ensino fundamental, lotados na rede pública de ensino, avaliando sobre o ensino da escrita.

O pesquisador apresenta seu estudo e forma de abordagem claramente e baseado em revisão de literatura.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Realizar uma pesquisa sobre o modo como os professores do ensino fundamental realizam suas atividades em relação à modalidade da linguagem escrita e quais são os efeitos destas atividades na formação dos seus alunos.

Objetivo Secundário:

- a) verificar como o trabalho com a escrita vem sendo desenvolvido pelos sujeitos observados (professores) da rede pública de ensino;
- b) observar se o que os sujeitos participantes (professores) dizem fazer realmente se concretiza.
- c) contribuir para que o ensino da modalidade escrita seja aprimorado.
- d) observar se os professores e os alunos temem fazer uso da modalidade escrita e, por fim,

e) procurar entender as razões que favorecem ou dificultam o trabalho com a escrita em sala de aula.

Nessa perspectiva, pretende-se perceber como a linguagem escrita está sendo realizada na visão dos professores do ensino fundamental.

Os objetivos estavam claros, mas, na forma apresentada no item b) pode ser interpretada como ofensiva, recomendou-se reformular a forma de escrever o objetivo.

Quanto a isto, foi corrigido e passou para:

b) refletir sobre o trabalho com a escrita em sala de aula a partir dos dados observados.

-Com isto, considera-se corretamente corrigido

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Por se tratar de professores atuantes, os riscos desta pesquisa poderão ser de natureza psicológica, no sentido em que os informantes poderão se sentir desconfortáveis ao ter suas aulas observadas. Para que estes riscos possam ser amenizados, os pesquisadores assegurarão, por meio do TCLE, que a qualquer momento, por solicitação do participante/sujeito da pesquisa, suas respostas e os dados provenientes das entrevistas e observações poderão ser retiradas do material a ser analisado.

Benefícios:

No que diz respeito aos benefícios, esses poderão ser proporcionados por meio das discussões entre os envolvidos (informantes e pesquisadores) que serão realizadas no decorrer da pesquisa. Salienta-se também que, por meio destas discussões, os envolvidos poderão utilizar os resultados.

-Os Riscos e benefícios estão bem definidos e com sugestão apropriada para riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa tem valor quanto ao objetivo proposto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto ok.

Recomendações:

Os objetivos estavam claros, mas, na forma apresentada no item b) pode ser interpretada como ofensiva, recomendou-se reformular a forma de escrever o objetivo.

-Quanto a isto, foi corrigido na versão atual.

Estabelecer quais as escolas envolvidas e apresentar a autorização do responsável de cada uma:

-Quanto a isto, foi corrigido na versão atual.

Foi solicitado reorganizar cronograma com início dos contatos a partir da aprovação do CEP

-Quanto a isto, foi corrigido na versão atual.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram arrumadas.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 06 de Junho de 2012

Assinado por:

ULISSES COELHO

ANEXO 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Projeto: “A linguagem escrita na visão dos professores do ensino fundamental: um estudo reconstrutivo”

Pesquisador responsável: Prof.^a Dr.^a Djane Antonucci Correa

Pesquisador participante: Angela de Fátima Scremin

Prezado (a) Participante:

A pesquisa provisoriamente intitulada **“A linguagem escrita na visão dos professores do ensino fundamental: um estudo reconstrutivo”**, cuja responsável é a professora doutora Djane Antonucci Correa, tem por objetivo geral: a) realizar uma pesquisa sobre o modo como os professores do ensino fundamental realizam suas atividades em relação à modalidade da linguagem escrita e quais são os efeitos destas atividades na formação dos seus alunos e, por objetivos específicos: a) verificar como o trabalho com a escrita vem sendo desenvolvido pelos sujeitos observados (professores) na rede pública de ensino; b) refletir sobre o trabalho com a escrita em sala de aula a partir dos dados observados. C) contribuir para que o ensino da modalidade escrita seja aprimorado. D) observar se os professores e os alunos temem fazer uso da modalidade escrita e, por fim, e) procurar entender as razões que favorecem ou dificultam o trabalho com a escrita em sala de aula.

Os procedimentos metodológicos dizem respeito às observações nas salas de aulas, aplicação de entrevistas e questionários semiestruturados aos professores participantes. O participante que se interessar pelo projeto deverá estar disposto a participar e aceitar estes procedimentos.

Os procedimentos de estudo constituem-se de um processo de análise e não trazem qualquer dano à saúde. Presume-se ser do interesse de todos a divulgação das identidades dos participantes. Entretanto, se alguns não desejarem ter suas identidades reveladas, comprometemo-nos a manter esse sigilo. Os dados provenientes das observações, questionários semiestruturados e as entrevistas escritas serão de alcance coletivo e poderão ser avaliados e utilizados por todos os participantes de pesquisa e não somente pelas pesquisadoras.

Nenhum participante será submetido a quaisquer tipos de procedimentos metodológicos que possam caracterizar arbitrariedade ou ingerência. A sua participação nesta pesquisa é gratuita e voluntária. Você pode retirar-se dela a qualquer momento caso se sinta desrespeitado ou por quaisquer outras razões.

Durante toda a realização da pesquisa, você tem o direito de sanar suas dúvidas sobre os procedimentos de estudo. Estaremos à disposição para responder perguntas pertinentes à pesquisa, no Campus Central da UEPG, Praça Santos Andrade, número. 1 – CEP 84010-919, no Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade (sala B115) ou por meio do telefone (42) 3220-3321 – Prof.^a Dr.^a Djane Antonucci Correa. Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – Av Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 – CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 12, Campus Uvaranas, Ponta Grossa – PR – telefone (42) 3220-3108, email: seccoep@uepg.br. Sendo assim, sua participação é fundamental para a realização do projeto e também para os seus interesses acadêmicos e pedagógicos. Caso

concorde em participar nesse estudo preencha o termo de consentimento abaixo. Agradecemos a disponibilidade.

Atenciosamente,

Djane Antonucci Correa

Angela de Fátima Scremin

Professores Participantes

Consentimento pós-informado

Eu, _____, RG _____, concordo com a participação na pesquisa provisoriamente intitulada “**A linguagem escrita na visão dos professores do ensino fundamental: um estudo reconstrutivo**” e dou o meu consentimento para que seja utilizada para fins científicos todas as informações e reflexões decorrentes da pesquisa. Estou ciente dos objetivos e procedimentos a serem realizados nesta pesquisa, que não oferecem riscos ou gastos, e concordo com a divulgação dos resultados, sabendo que poderei utilizá-los em meus trabalhos e que poderei deixar de participar do estudo em qualquer momento sem a perda de nenhum de meus benefícios. Salienta-se que os pesquisadores comprometem-se a manter sigilo, caso algum participante demonstre interesse em omissão de sua identidade e também em atender todos os demais requisitos éticos, de acordo com a resolução nº 196 de 10/10/1996 do Conselho Nacional de Saúde. Caso ocorra algum problema você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – Av Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 – CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 12, Campus Uvaranas, Ponta Grossa – PR – telefone (42) 3220-3108, e-mail: seccoep@uepg.br.

Assinatura do informante

Assinatura do pesquisador responsável

Ponta Grossa, 06 de junho de 2012.

ANEXO 3: QUESTIONÁRIO 01

- 1) Como é desenvolvido o trabalho com a escrita em sala de aula?
- 2) Qual (quais) na sua opinião são as atividades mais difíceis de serem trabalhadas em sala de aula? Justifique sua resposta.
- 3) Na sua opinião, quais as atividades que mais motivam os alunos?
- 4) Qual (quais) atividade(s) o professor tem maior facilidade para desenvolver com os alunos? Por quê?
- 5) Qual (quais) a(s) atividade(s) o professor tem maior dificuldade para desenvolver com os alunos? Por quê?
- 6) Quanto tempo é destinado semanalmente às atividades escritas com o seu aluno? É o tempo ideal ou poderia ser melhorado?
- 7) Em relação à modalidade escrita, como você a compreende? Qual a importância da escrita para você professor(a)?

ANEXO 4: QUESTIONÁRIO 02

- 1) O que significa “dar aula” para você?
- 2) Como você descreveria a sua profissão? Você está satisfeita? Justifique, por favor.
- 3) Como você avalia a relação professor/aluno? Justifique, por favor.
- 4) Em relação a formação de seus alunos, o que mais te preocupa? Justifique, por favor.
- 5) Em relação a produção de textos, você considera que seus alunos apresentam:
() criatividade () falta de interesse () realizam para obter nota () dificuldades
A partir da sua escolha, justifique a sua resposta.
- 6) Como você trabalha a produção de textos com os seus alunos? Justifique, por favor.
- 7) Lembrando que o foco desse questionário diz respeito a modalidade escrita, destaque pontos positivos e pontos negativos em relação ao desenvolvimento da escrita com seus alunos?
- 8) Como você visualiza os textos produzidos por seus alunos? Comente a respeito.
- 9) Caso queira, favor deixar algo registrado.

ANEXO 5: ENTREVISTA 01

- 1) Como você compreendia a modalidade escrita durante sua trajetória no ensino fundamental e médio? Comente alguns dos pontos positivos e negativos que marcaram a sua formação escolar neste período?
- 2) Durante a sua licenciatura houve alguma mudança em relação à modalidade escrita? Qual ou quais e qual ou quais foi(foram) os motivos?
- 3) Na sua opinião, o que o professor pode fazer para que o aprendizado da modalidade escrita tenha melhor desempenho?
- 4) Você considera a escrita como um meio de melhorar ou não o seu relacionamento com os seus alunos?
- 5) Quais as atividades que você considera que podem melhorar o relacionamento entre professores e alunos? Por quê?

ANEXO 6: ENTREVISTA 02

1) Para que aconteça uma boa aula, na sua opinião é preciso:

2) Em sua experiência como docente, responda as questões abaixo, justificando-as.

2.1) Os alunos estão preparados para desenvolver quaisquer atividades pela modalidade escrita?

2.2) Como você descreve a participação dos seus alunos na disciplina em que você leciona? É suficiente ou você acredita que poderia ser melhor?

2.3) Para você, um professor competente é aquele que...

3) Qual seria, na sua opinião, a principal função do professor? Justifique, por favor.