



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

O QUE DESEJAMOS PARA O ENSINO DA ESCRITA: FORMAR “REDACIONEIROS” OU PRODUTORES TEXTUAIS?

Mariane Portal da Costa¹

*Universidade do Estado do Pará
marianeportal@outlook.com*

RESUMO

O estudo tem como objeto propor outra abordagem de ensino através da prática de produção textual e a não formação do redacioneiro visando à compreensão dos alunos, considerando distintas as práticas de redação e de produção textual. Dessa forma, a metodologia do trabalho iniciou através do estudo de cunho qualitativo. Os sujeitos elencados são professores e alunos de algumas escolas particulares e públicas do Ensino Médio. Os instrumentos utilizados como ferramentas da pesquisa foram questionário e intervenção didática visando o trabalho com a produção textual escrita do alunado. Em seguida, a análise dos resultados foi feita por meio de uma descrição dos dados e uma interpretação dos indicadores coletados. Como embasamento teórico, adotei os estudos da Análise do Discurso Francesa – de Linha Foucaultiana e nos pressupostos teóricos de alguns estudiosos como Antunes (2006), Bunzen (2006), Geraldi (1998), entre outros. O contexto de produção dos textos requer trocas comunicativas para o ensino de Língua Portuguesa através da prática de produção textual na sala de aula.

Palavras-chave: Língua Portuguesa, Ensino da Escrita, Produção Textual.

¹ Mestranda em Educação da linha de Saberes Culturais e Práticas Educacionais da Amazônia na Universidade do Estado do Pará. Especialização em Leitura e Produção de Textos pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia e em Educação Especial pela Universidade da Amazônia. Membro do Grupo de Estudos em Linguagem e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA).

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



1 INTRODUÇÃO

A “Redação”, disciplina escolar que exige nota e aprovação, é um objeto de ensino-aprendizagem que o professor trabalha com os alunos, explicando a eles o que é e como se faz. Por envolver a escrita e seus múltiplos aspectos - pontuação, ortografia, coesão, coerência etc. -, os alunos têm por ela certa rejeição e, por consequência, acabam não “gostando” da disciplina e e/ou objeto de estudo e assim não produzem – ou produzem mal e forçados – o que lhes é solicitado em sala de aula pelo professor.

Sendo assim, o uso do termo “Redação” para nomear uma disciplina apresenta-se como um fator complicador, tanto para o professor quanto para o aluno, pois a redação apresenta fatores que vão além do âmbito escolar e se apresenta, em certos casos, como critério de aprovação em concursos e vestibulares e, por isso, acaba gerando grandes expectativas e um alto grau de rejeição nos que dela se acercam. Talvez devêssemos empregar outro termo e, por que não, outra metodologia com os alunos. Talvez o termo “Produção textual”, uma vez que a produção de texto é muito mais abrangente que a própria redação, embora a mudança na nomenclatura não implique, necessariamente, melhores resultados, pois isso depende dos objetivos e da abordagem de ensino.

A redação está, basicamente, voltada para os resultados, como as avaliações nas escolas, aprovações em cursinhos pré-vestibulares e outros concursos em geral, e avalia os conhecimentos dos alunos acerca da gramática e estruturas de um texto ocasionando, dessa forma, o afastamento dos alunos da disciplina. Bunzen (2006, p. 149) ratifica essa perspectiva quando afirma que

a redação escolar foi vista como um “não texto”, pois, além de não apresentar, em muitos casos, determinados padrões de textualidade, suas condições de produção revelam produtos meramente escolares. Nesse sentido, uma prática de ensino voltada para a produção de textos, para o processo ou o ato de elaborar textos, ampliaria a nossa própria concepção de língua (gem) e das práticas de letramento desenvolvidas na escola.

A produção textual requer requisitos que vão além daquilo que a redação propõe aos alunos. Na produção de um texto não se vê, exclusivamente, estruturas prontas de como se faz um “bom texto”; ou se o professor irá gostar da produção de seu aluno e, assim, proceder a uma boa avaliação e lançar uma boa nota; ou se o texto está de acordo com as estruturas, tipologias e temas exigidos pelo(s) concurso(s) em que o aluno ou o candidato está inscrito.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

A produção textual permite ao aluno um universo de possibilidades e diversidades que um texto pode oferecer. Ela permite ao aluno escrever com mais tranquilidade, não o deixando pensar no resultado a que aquela produção pode levar e, sim, no processo que envolve essa produção de texto até chegar ao resultado. Tudo não perpassa apenas pelo posicionamento acerca de uma concepção de língua adotada.

Essa proposta de levar a “produção textual” para as aulas de Língua Portuguesa poderá deixar os alunos mais livres e confiantes no momento de escrever textos diversos, e não somente aqueles propostos nas aulas tradicionais de Redação. Talvez desta maneira os alunos parem de temer a redação, já que a produção textual abrange textos dessa natureza, que precisam ser bem produzidos para se alcançar uma aprovação em algum processo seletivo. A redação precisa ser vista pelo aluno não como uma exclusividade, mas como uma possibilidade de escrita. Deste modo, o professor terá melhores resultados dentro e fora de sala de aula, pois formará mais do que simples “redacioneiros, mas produtores textuais nas diversas situações de uso da língua”.

2 MAS O QUE É MESMO UM “REDACIONEIRO”?

“Redacioneiro” é uma denominação empregada para o aluno que faz redações. É o aluno focado em saber modelos tipológicos de descrição, narração e dissertação, uma vez que seu foco é o domínio dessas tipologias solicitadas nos processos de seleção.

Assim, um “redacioneiro” é aquele sujeito escrevente, mas escrevente para um único leitor, o corretor, que será o responsável por avaliar o seu texto e verificar, de acordo com critérios estabelecidos, se realmente o autor da redação tem competência para ingressar, por exemplo, em uma universidade ou em um emprego.

O redacioneiro é o que não vai além da gramática, da norma padrão. Geralmente é o aluno que escreve, seja na aula da disciplina mercadológica, seja na sua residência, sobre um determinado tema, mas sem um objetivo além da aprovação e, quando retorna à instituição, entrega seu texto para o professor-corretor realizar as considerações acerca dos “erros” ortográficos e da adequação ao tema.

Os redacioneiros são alunos que não conseguem produzir outro texto que não seja a “redação” e, às vezes, acabam por cultivar certo medo de se expressar, de dizer o que pensam, de opinar, mesmo diante do comando da redação que orienta o aluno a dissertar e/ou argumentar sobre algum assunto, o que implica contribuir com o seu ponto de vista, pois se sentem inseguros em escrever e violar os critérios avaliativos. Nessa perspectiva,



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

a língua é fascista porque obriga a dizer, bem como é conhecida (embora menos, talvez porque não se possa expressá-la num slogan) sua tese segundo a qual para os que “não somos... super-homens só resta, por assim dizer, trapacear com a língua” (p.16). A literatura seria o domínio que melhor permitiria essa trapaça, que resultaria em ouvir a língua fora do poder. O que ele entende por literatura é “a prática de escrever”, o que faz privilegiar o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é instrumento, mas pelo jogo de palavras de que ela é teatro (BARTHES, 1978, p.14, *apud* POSSENTI, 2009, p.52).

O que pretendemos como professores? Formar “redacioneiros” ou produtores textuais? Segundo Barthes, acima citado por Possenti, a língua é fascista e o texto é realmente o próprio aflorar dela, o que nos leva a refletir sobre a necessidade, na primeira instância, de decidir qual a concepção de língua que se pretende adotar ao se apropriar das práticas de letramento para formar leitores e produtores textuais eficazes. Após essa decisão, sem dúvida é hora de decidir se queremos alunos reprodutores de temas que costumam “cair” nas redações ou produtores de textos. Cabe lembrar que o aparecimento do termo produção de texto

não se tratava e não se trata de mero gosto por novas terminologias, pois, por trás da troca de termos, outras concepções de ensino-aprendizagem estão envolvidas. O que está em jogo é uma profunda e atual discussão sobre as **situações de produção do texto** e seu resultado: escrevemos **na** escola ou **para** a escola? (GERALDI, 1998, *apud* BUNZEN, 2006, p. 148).

Remete, assim, este estudo, a uma importante reflexão para os professores e, acima de tudo, mediadores de conhecimento: a de que realmente se escreve *na* escola, mas não só *nela* e nem somente *para* ela. Nesta linha de raciocínio, acredito que o texto deste estudo cumpre uma função sociocomunicativa, pois ninguém escreve um texto por escrever, sem nenhuma intenção comunicativa, por isso, é necessário que o sujeito escrevente tenha o que dizer, razões para se dizer o que quer dizer e um alguém para dizer, que ele faça suas escolhas lexicais e, além de tudo, assumam-se como sujeito que diz o que tem a dizer para alguém que, também, sempre tem o que dizer. Sobre isso, ressalta Rodrigues *apud* POSSENTI, (2009, p.16) que

o discurso é entendido, aqui, como um tipo de sentido – um efeito de sentido, uma posição, uma ideologia – que se materializa na língua, embora não mantenha uma relação biunívoca com recursos de expressão da língua. É pela “exploração” de certas características da língua que a discursividade se materializa [para usar os termos de Kress (1985:29), “o discurso emerge no e através do texto”]. Ou seja, o discurso se constitui pelo trabalho com e sobre os recursos de expressão, que produzem determinados efeitos de sentido em correlação com posições e condições de produção específicas.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Entendemos que é hora de se repensar o ensino da produção de textos, o qual, ainda que com outras práticas, encontra-se muitas vezes enraizado no tradicionalismo e no método transmissivo. É preciso pensar um ensino em que teoria e prática possam seguir interdisciplinares e sirvam de reflexão para os professores e alunos. E que na sala de aula, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, deve-se possibilitar um espaço de interação, de comunicação, em que todos sejam levados a pensar de modo crítico, indagador, argumentativo, abandonando-se o pensar transmissivo e reproduzidor de ideias já prontas e acabadas de um sujeito que produz e não apenas reproduz textos e discursos.

3 UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Este estudo elencou professores e alunos de algumas escolas particulares e públicas do Ensino Médio. Os instrumentos utilizados como ferramentas da pesquisa foram questionário e intervenção didática visando o trabalho com a produção textual.

Em seguida, tentou-se aplicar uma atividade com a produção de textos a pedido dos próprios alunos, pois a turma encontrava-se às vésperas do processo seletivo para o nível superior e ainda não havia exercitado nenhuma produção escrita com foco nos critérios adotados para essa seleção.

Dessa forma, foi planejado aplicar um questionário aos alunos com o intuito de confirmar o que a professora de língua portuguesa ensinava, se os alunos pretendiam fazer algum outro processo seletivo, qual era a frequência do trabalho com a produção de textos, quais as preferências de assuntos para serem trabalhadas na produção escrita, além de saber, qual a importância de tal produção para eles como alunos. Em seguida, uma atividade foi elaborada que relacionava a produção textual embasada nos gêneros. O texto “A Casa”² foi o escolhido e, em seguida, foi feita a leitura e interpretação com os alunos. Por ser um texto bem descritivo e de acessível compreensão, os alunos não demonstraram dificuldades para acompanhar a atividade.

Após a leitura, foram feitos questionamentos e os alunos contribuíram de forma satisfatória dialogando sobre o que haviam entendido acerca do texto e quais eram as suas ideias para a atividade proposta.

A metodologia foi pautada na tentativa de realizar uma Sequência Didática, segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly³. Dessa forma, levou-se para essa instituição de ensino, gêneros

²Extraído do livro: KLEIMAN, A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 5. Ed. Campinas: Pontes, 1997. Traduzido e adaptado de Pitchert, J. e Anderson, R. Taking diferente perspectives on a story (Kato, 1995. P.57).

³ “É um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, tendo a intenção de ajudar o aluno a dominar uma prática de linguagem (re)constituída em um



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

que os aprendizes não dominam ou dominam de maneira insatisfatória. Nessa perspectiva, Nascimento (2009, p. 69) acrescenta que as Sequências Didáticas “são os dispositivos de organização dos conteúdos a serem ‘didatizados’ sobre uma prática de referência”; para autora, as Sequências Didáticas constituem-se em projetos de comunicação que ajudam a dar sentido à aprendizagem, pois por meio delas a escrita é colocada “no lugar social que lhe corresponde”.

A partir desta abordagem, grupos foram formados para que os alunos pudessem ser inseridos no círculo da prática social de acordo com a proposta de produção, sendo assim, foram formados quatro grupos, e cada grupo deveria descrever, de acordo com a leitura prévia e de mundo, como poderiam reformar, assaltar, vender e empregar-se na casa descrita no texto A Casa. Sobre esse tipo de atividade, Ferreira (2008)⁴ afirma que

a leitura de textos deveria contemplar a diversidade de gêneros e de estilo, a reflexão sobre a temática abordada e a relação da mesma com a realidade vivenciada pelos sujeitos. A produção materializaria e registraria este processo dialógico entre texto e leitores, propiciando que os mesmos expressassem suas posturas em relação ao que fora discutido, imprimindo suas perspectivas, sua visão de mundo, seus modos de conceber diferentes realidades. A análise linguística corresponderia a mais uma etapa desse processo, aqui o indivíduo teria a oportunidade de repensar, de refletir e recriar suas posturas em relação ao que produzira. Percebemos que esta cena didática requer uma postura docente diferenciada, que permita falar e também escutar as vozes sociais que estão em sala de aula, propiciar aos sujeitos refletir sobre a língua que já dominam e aprender mais uma de suas facetas [...].

Os alunos foram expostos à proposta coletiva de produção de um gênero textual, o qual foi definido a critério de cada grupo. Esta primeira prática tem a finalidade de apresentar aos alunos um problema de comunicação que deverá ser resolvido através da produção de um texto oral ou escrito. Esse é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada, ou seja, a turma foi apresentada e motivada à produção textual de um gênero em grupo. Com isso, os alunos deveriam apresentar textos escritos e/ou orais em função de situações de comunicação particulares. Para tanto,

o texto é uma forma de concretização do discurso, para produzir, ler, ou compreender um texto, deve-se considerar as suas condições de produção, que envolve não só a sua situação imediata (quem fala, a quem o texto é dirigido, quando e onde se produz ou foi produzido), mas também uma situação mais ampla

ou mais gêneros de textos, a partir das tipologias, como a descrição e a narração, permitindo adaptá-lo a uma determinada situação de comunicativa”. Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 97).

⁴Essa fala da professora mestre Débora Ferreira pode ser consultada no texto: A LÍNGUA COMO OBJETO DE ENSINO: GRAMÁTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA em seu blog no endereço eletrônico: <<http://profadeboraeduc.blogspot.com.br/2010/06/interacao-verbal-e-diversidade-cultural.html>>.

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

em que essa produção se dá: que valores, crenças os interlocutores carregam, que aspectos sociais, históricos, políticos, que relações de poder determinam essa produção. Assim, para produzir/compreender um texto são necessários não só conhecimentos linguísticos (conhecer o vocabulário, a gramática da l – suas regras morfológicas e sintáticas), mas também conhecimentos extralinguísticos (de mundo, enciclopédico, históricos, culturais, ideológicos de que trata o texto) que permitirão dizer a que formação discursiva pertence e a que formação ideológica está ligado. (BRANDÃO, *apud* MICHELETTI, 2008, p.32).

A primeira produção foi instrumento de uma avaliação diagnóstica, ou seja, definiram-se os pontos em que o professor deveria intervir, permitindo a elaboração de oficinas de acordo com a realidade apresentada pelos alunos. O ponto de partida da sequência é constituído, na medida do possível, da observação das capacidades já existentes dos alunos e da definição das dificuldades. Os módulos de atividades deveriam ser trabalhados de acordo com as dificuldades apresentadas. Já a produção final, possibilitaria ao aluno transpor as capacidades desenvolvidas nas produções e permitiria ao professor realizar uma avaliação formativa, avaliação esta que avaliaria o desenvolvimento real do aluno, por meio da comparação com a produção inicial. Essa produção final deveria passar por processos de reescrita: autoavaliação e/ou avaliação em pares e/ou avaliação coletiva, a qual não foi possível realizar por motivo da incompatibilidade de horários da turma.

Nesse momento da reescrita, o trabalho com as questões mais formais da língua poderia ter um resultado satisfatório. Depois dessa fase, o processo de interação comunicativa se completaria e os textos poderiam ser devolvidos aos seus destinatários, estabelecidos no início da Sequência Didática. Mas, na perspectiva metodológica do ensino do gênero instrumentalizado por uma Sequência Didática, não bastaria apenas apresentar a esses alunos um exemplo do gênero juntamente com algumas questões de interpretação, como pretexto para uma produção textual, o que acontece na maioria das vezes, era necessário um trabalho organizado para que os sujeitos-escreventes pudessem realmente apropriar-se de uma determinada prática de linguagem e não apenas tornar-se redacioneiros.

Portanto, cabe ao docente a tarefa de levar o discente a apropriação dessas práticas de linguagem sejam elas orais ou escritas, formais ou informais, das mais simples às mais complexas por via de um processo interativo em que as vozes sociais presentes na sala de aula possam constituir tais sujeitos e, ao mesmo tempo, construir tais discursos à medida que estas práticas sejam didatizadas por intermédio do trabalho docente. [...] A saber, em relação às produções textuais, deve haver uma problematização sobre o tema a ser abordado, com discussões que conduzam a argumentações a favor ou contra as ideias enfocadas, a fim de possibilitar a heterogeneidade de vozes sociais, que não reproduzam simplesmente o discurso da escola ou o discurso de outrem, mas o pensamento e o discurso do próprio aluno (FERREIRA, 2008) ⁵.

⁵ Segundo a professora mestre Débora Ferreira no texto: AS CONCEPÇÕES INTERACIONAIS DA LINGUAGEM E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA HOJE em seu blog no endereço eletrônico: (83) 3322.3222



Neste processo de ensino, todo o trabalho com um gênero passa a ser essencial à interação, como na venda de uma casa, a reforma, a segurança, a decoração da casa e como deveriam conseguir um emprego, já que a linguagem sempre está entrelaçada em uma prática social.

De modo geral, a primeira atividade foi proposta da seguinte forma: os alunos formariam quatro grupos, os quais desenvolveriam quatro propostas com os seguintes temas: vender, assaltar, reformar e empregar-se na casa do texto de Kleiman. Por exemplo: o grupo sorteado com o tema 'Empregar-se' deveria planejar como e de que forma poderiam trabalhar na casa. Logo, teriam de refletir de que modo ofereceriam os seus serviços. Por currículo? Por e-mail? Face a face, dialogando com o dono da residência?

Com isso, os alunos precisavam se apropriar de alguns gêneros discursivos/textuais, tendo sido orientados para, posteriormente, serem feitas as produções textuais (escritas) e socialização com os demais alunos da turma. Prosseguindo, os alunos escolheriam um tema livre para discorrer individualmente para que se sentissem mais à vontade na interação do aluno com o texto. As atividades iniciaram na sala de aula com as devidas orientações, no entanto, o horário destinado à disciplina de língua portuguesa não foi suficiente para a finalização das atividades culminando com o término fora do espaço de aula, fato que levou a finalizar a intervenção.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DOS RESULTADOS:

TABELA 1 – o foco no Ensino Médio:

O que é ensinado?	Alunos
Gramática	11
Leitura	5
Produção de Texto	10
Literatura	7

Fonte: Elaboração própria.

TABELA 2 – o possível foco segundo os alunos:

O que deveria ser trabalhado na produção textual?
Gramática (erros)
Leitura
Produção de Texto (como saber produzir)



Literatura
Pontuação
Tudo da língua
Não sei qual assunto escrever
Não sei o que é produção de Texto

Fonte: Elaboração própria.

TABELA 3 – a essencialidade da produção textual:

Qual a importância da produção textual?
Ter uma boa gramática
Literatura
Melhorar a escrita e o modo de falar
Saber produzir um texto
Fazer uma boa redação
Escrever carta
Interpretar um texto
Não sei qual assunto

Fonte: Elaboração própria.

Com base nas respostas do questionário, é possível identificar que realmente é priorizado no ensino de língua portuguesa o ensino da gramática: onze alunos dos dezesseis afirmaram isso. Assim, já se percebe a influência do ensino tradicional nas aulas. Além disso, ficou evidente que não há frequência de aulas que deem enfoque à produção de textos, assim, como constatamos nas observações. Mesmo assim, os alunos responderam que deveria ser trabalhado na produção textual era a “gramática”, os “erros”, a “leitura” e “como produzir um texto”, já que onze, desses dezesseis alunos pretendiam fazer o vestibular. Para finalizarmos, perguntou-se qual era a importância da produção textual e a resposta foi quase que unânime, que para escrever um texto é necessário ter uma “boa gramática” e “melhorar a escrita e modo de falar”, como se fosse necessário ter uma boa gramática, escrever e falar bem e, não entender, o porquê de usá-la em determinada situação.

5 PRODUÇÕES TEXTUAIS

Por meio das produções textuais coletadas dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio verificou-se a escrita desses alunos de acordo com os critérios de avaliação da prova de redação da Universidade do Estado do Pará, estabelecidos como um determinado padrão para avaliar a habilidade do aluno para o ingresso na Universidade de acordo com os critérios avaliativos determinados pela demanda de candidatos pelo número de vagas ofertadas de acordo com o curso pretendido. Conforme afirma Antunes quando fala da construção do conhecimento sobre determinado objeto:



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Numa perspectiva da aprendizagem como processo pessoal, em que alguém constrói o conhecimento sobre determinado objeto, quem aprende não pode ausentar-se, não pode nem se quer ser apenas expectador de sua avaliação. Tem de entrar em cena, ocupar o lugar central e assumir, como sujeito, cada uma das etapas ou atividades, pelas quais lhe é dada a oportunidade de aprender (ANTUNES, 2006, p.164).

As Universidades determinam os critérios, mas Antunes ressalta acima que o sujeito-escrevente, embora tenha construído o seu texto, não pode acompanhar o processo avaliativo da sua produção, a qual é submetida. O autor do texto não sabe, exatamente, como será avaliado, às vezes, conhece os critérios avaliativos, mas não sabe como tais critérios serão aplicados no momento da correção. O que implica que não pode ser retirado o papel do aluno de avaliar o seu próprio texto e de fazer uma autoavaliação, no caso dos processos seletivos isso não é produtivo, mas na escola sim, sendo o aluno capaz de fazer considerações do seu desempenho. É necessário que o sujeito-escrevente seja participativo e crítico, pois, dessa forma, conquistará a autonomia de ser, também, um avaliador.

Considerando que a escrita é um processo gradual e que o texto não pode ser escrito, na íntegra, de uma só vez, é necessária uma preparação prévia e continuada para escrever, já que temos um repertório vasto de informações. Porém, às vezes, as ideias não são repentinas, assim, torna-se necessário mobilizar as nossas reflexões sobre nossas leituras. Com isso, é importante uma avaliação ao longo de todo o processo da escrita do texto, haja vista, que o texto por si só não contempla um leitor se não houver uma função social tanto para o autor quanto para os seus leitores. Conforme ressalta Antunes (2006, p.169), “O texto tem, assim, em seus possíveis leitores, outros avaliadores, os quais não podem estar ausentes da hora em que o texto está sendo gerado e ganhando corpo”.

Com base nas produções, identifica-se que mesmo os alunos não praticando a produção textual, houve adequação à maioria dos critérios adotados pela Universidade. Os alunos conseguiram adequar-se ao tema e utilizaram como coletânea “A Casa” como uma leitura verticalizada, fazendo referência à leitura proposta, além disso, adequaram-se ao tipo de texto sem ser necessário impor uma tipologia, isto é, os alunos se adequaram à tipologia que julgaram indispensável naquele momento de construção do seu texto de acordo com a sua necessidade comunicativa. Em se tratando de adequação à norma padrão, nota-se que os desvios foram consideráveis ocorrendo à transposição da oralidade para a escrita, as marcas da oralidade foram evidentes nas produções textuais. Segundo Britto (2011, p. 125),

o processo de construção de redação é uma disputa (não uma integração) constante entre a competência linguística do estudante (basicamente oral, não formal e descolarizada) e a imagem de língua escrita que cria a partir da imagem do interlocutor e de interlocuções privilegiadas.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Com base na coesão referencial, emprego dos elementos responsáveis pelas referências do texto: pronomes, numerais, advérbios, sinônimos, elipses etc., emprego dos recursos responsáveis pela sequencialização do texto: conectores, uso pertinente do sistema dos tempos e modos verbais, as produções apresentaram poucos desvios. Os textos foram bem coerentes e de fácil compreensão, havendo poucos problemas de recuperação textual.

Com isso, nota-se que a produção textual feita por esses alunos nas condições avaliativas de um processo seletivo tem a sua origem muito particular, onde é negada a funcionalidade e a subjetividade, características próprias do escritor. Assim, vale ressaltar que:

nós, os professores, não pensemos apenas em corrigir. Mesmo quando avaliamos. Nosso compromisso maior é ensinar, ou melhor, é facilitar, é promover a aprendizagem que o aluno está empreendendo. É estimular sua vontade natural de aprender. É, vindo pelo lado contrário, não “atrapalhar”, não dificultar essa vontade, demonstrando, inclusive, que nós, professores, também, ainda estamos aprendendo, ainda vivemos a experiência humanamente feliz de aprender e, por isso, nos dispomos a promovê-la na escola. (ANTUNES, 2006, p.179).

Cabe ressaltar que os resultados coletados evidenciaram que os textos produzidos por esses sujeitos são reflexos de seu cotidiano levados para dentro da sala de aula e reproduzidos nos seus textos como marcas de identidade de um sujeito que escreve a sua própria realidade, assim, podemos assegurar que o ensino deve pertencer ao mesmo lugar do aprender, ou seja, estão inter-relacionados ensino e aprendizagem. Na verdade, o propósito desta reflexão vai muito além do ler e do escrever, vai para o ensino da língua. Faz ressentir o ensino que está em algumas salas de aulas, reflexões que circulam do ser sujeito ao aluno, do professor mediador, da prática que traz uma abordagem diferenciada ao olhar inclusivo no ensino para os alunos.

REFERÊNCIAS:

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. Clecio Bunzen e Márcia Mendonça [org.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** Ed. Brasiliense, São Paulo: 2005.

BRANDÃO, H. **Introdução à análise do discurso**. 7ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

BRITTO, L. P. Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: **O texto na sala de aula**. João Wanderley Geraldi (org.). 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: **Português no ensino médio e formação do professor**. Clecio Bunzen e Márcia Mendonça [org.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FERREIRA, D. C. **A língua como objeto de ensino: gramática e análise linguística** em seu blog no endereço eletrônico: <http://profadeboraeduc.blogspot.com.br/2010/06/interacao-verbal-e-diversidade-cultural.html>.

FERREIRA, D. C. **As concepções interacionais da linguagem e o ensino de língua portuguesa hoje** em seu blog no endereço eletrônico: <http://profadeboraeduc.blogspot.com.br/2010/06/interacao-verbal-e-diversidade-cultural.html>.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: _____. (org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Claraluz, 2009.

POSSENTI, S. **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RODRIGUES, A. O discurso não é uma camada. In: POSSENTI, S. **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.