

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

KELI CRISTINA MESSIAS REY

**AS CONDIÇÕES METODOLÓGICAS DE PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS
DO ENSINO MÉDIO NOTURNO DE UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE
ALAGOAS**

**Maceió-AL
2012**

KELI CRISTINA MESSIAS REY

**AS CONDIÇÕES METODOLÓGICAS DE PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS
DO ENSINO MÉDIO NOTURNO DE UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE
ALAGOAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes.

Maceió-AL
2012

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Maria Helena Mendes Lessa

R456c Rey, Keli Cristina Messias.
 As condições metodológicas de produção escrita dos alunos do ensino médio noturno de uma escola da rede estadual de Alagoas / Keli Cristina Messias Rey. – 2012.
 179 f.: ils.

 Orientadora: Adna de Almeida Lopes.
 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2012.

 Bibliografia: f. 166-171.
 Apêndices: f. 172-179.

 1. Produção escrita. 2. Metodologia – produção de textos. 3. Ensino médio noturno. I. Título.

CDU: 37.12 : 800.85 (813.5)

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

As condições metodológicas de produção escrita de alunos do ensino médio noturno de
uma escola da Rede Estadual de Alagoas

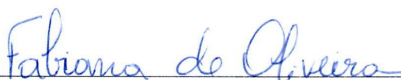
KELI CRISTINA MESSIAS REY

Dissertação submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 30 de agosto de 2012.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes (PPGE-CEDU-UFAL)
(Orientadora)



Profa. Dra. Fabiana de Oliveira (FALE-UFAL)
(Examinadora Externa)



Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (PPGE-CEDU-UFAL)

Dedico este trabalho as minhas duas mães, Maria Messias Rodrigues (*in memoriam*) e Licéria Fornazzieri Rey, por me encorajarem, cada uma a seu modo, a buscar sempre novos horizontes.

A meus filhos Thaíza e Homero, por compreenderem a importância deste trabalho.

A Líbero, pelo apoio incondicional, neste e em outros caminhos até hoje percorridos.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, que me auxilia e guia em todos os momentos de minha vida, a Ele agradeço por mais esta benção em minha vida.

A meus filhos, Thaíza e Homero, pelo amor incondicional e por entenderem minhas ausências.

Ao meu querido marido Líbero Rey, pelo amor de longos anos, pela compreensão, pela tolerância e, sobretudo pelo incentivo.

À minha querida Licéria Fornazzieri Rey, pelo amor incondicional dedicado a mim e aos meus filhos, pelos “socorros” que há anos vem nos prestando, meu eterno agradecimento.

A Hilário R. Fortes , pelo apoio, pelo carinho e por sempre ter torcido por mim.

À professora Adna de Almeida Lopes, pela dedicação, carinho, compreensão, apoio que soube com competência e sobriedade apontar o caminho para que eu pudesse trilhá-lo. Minha eterna gratidão, pela paciência, confiança e pelas trocas de conhecimento.

Às professoras Maria Inez Matoso Silveira e Edna Cristina Prado, pelas valiosas sugestões durante a qualificação deste trabalho.

À amiga (irmã) Maria do Carmo Custódio Silveira, pelo incentivo, pelo carinho, pela sua humildade e sabedoria, mas principalmente pela sua amizade.

À amiga e companheira de jornada Sandra Araújo Lima, que Deus colocou no meu caminho, obrigada por todas as contribuições e os momentos compartilhados.

À Grace Galvão, Fátima Lisboa e Márcia Malafaia, com as quais pude contar nesse percurso. Obrigada, meninas, pela amizade e pela torcida sincera.

Às minhas queridas “supervisoras”, Célia Batista e Jarde Sales, pelas trocas de experiência e encorajamento para esta longa etapa.

À Maria José Ferreira Moraes (Soninha), pelo apoio durante minha “luta” contra a burocracia e morosidade do poder público.

A todos os companheiros de mestrado, pela troca de experiências e saberes vivenciados em todo o curso.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para concretização desta importante etapa da minha vida.

A escrita não é um veículo para se chegar a uma essência. A escrita é uma viagem, a descoberta de outras dimensões e mistérios que estão além das aparências.

Mia Couto

RESUMO

Este trabalho de natureza qualitativa tem como objetivo analisar, através de um Estudo de Caso, as condições metodológicas de produção de textos escritos de alunos de três turmas do ensino médio noturno de uma escola da rede pública estadual de Maceió-AL. Além dos manuscritos de redações, o *corpus* do trabalho foi composto por questionários aplicados aos alunos e aos professores de língua portuguesa que compõem a 1ª Coordenadoria de Ensino do Estado. Procurou-se fazer uma articulação entre educação e linguagem, tendo como norte a seguinte questão: Quais condições metodológicas são fornecidas aos alunos do ensino médio noturno, nas atividades de produção de textos? Partiu-se da hipótese de que as dificuldades apresentadas pelos alunos do médio noturno, no processo de escrita de textos, advêm, em grande parte, da ausência de interferência do professor durante e após a escrita de textos. Adotou-se como base teórica, entre outros autores, Saussure (2001) e Bakhtin (1997), cujos estudos contribuíram para a concepção sobre língua e linguagem adotada no trabalho; Bunzen e Mendonça (2007), que enfatiza a necessidade de o professor conhecer a historicidade dos objetos de ensino de produção de texto; Antunes (2007) e Geraldi e Citelli (2011), que afirmam ser a escrita uma atividade processual, um conjunto de operações realizadas que mobiliza nosso repertório de conhecimentos e que, por esse motivo, não pode ser improvisada. Percebeu-se, através das análises, além de fatores que dificultam a estruturação e condução das aulas no ensino noturno, a necessidade de interferência didática na escrita e reescrita de textos em sala de aula. Espera-se que esta pesquisa possa trazer uma reflexão sobre as condições metodológicas de produção de textos escritos no ensino médio noturno.

Palavras-chave: Produção escrita. Metodologia. Ensino médio noturno.

ABSTRACT

This qualitative study aims to analyze, through a case study, the methodological conditions of production of written texts of students from three high school night classes at a school of public schools in Maceió-AL. In addition to the manuscripts of essays, the corpus of this study was composed of questionnaires to students and teachers of English that make up the 1st Coordination of Education of the State. We tried to make a link between education and language, with the U.S. the following question: What methodological conditions are provided to high school students nocturnal activities in the production of texts? We started from the hypothesis that the difficulties presented by the students of the middle night, in the process of writing texts, stem in large part to the absence of interference from the teacher during and after the writing of texts. It was adopted as a theoretical basis, among others, Saussure (2001) and Bakhtin (1997), whose studies have contributed to the conception of language and language adopted in the workplace; Bunzen; Mendonça (2007), which emphasizes the need for the teacher to know the historicity objects of teaching of text production, Antunes (2007) and Geraldi; Citelli (2011), who claim to be writing a procedural activity, a set of operations that mobilizes our repertoire of knowledge and, therefore, can not be improvised . It was felt throughout the analysis, as well as factors that hinder the organization and conduct of classes at night school, the need for interference in teaching writing and rewriting of texts in the classroom. It is hoped that this research can bring a methodological reflection on the conditions of production of written texts in high school night.

Keywords: Written production. Methodology. School night.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo 1.....	98
Figura 2 – Exemplo 2.....	100
Figura 3 – Exemplo 3.....	101
Figura 4 – Exemplo 4.....	102
Figura 5 – Exemplo 5.....	104
Figura 6 – Exemplo 6.....	105
Figura 7 – Exemplo 7.....	106
Figura 8 – O texto de LE.....	118
Figura 9 – O texto de FE.....	120
Figura 10 – O texto de TA.....	122
Figura 11 – Crônica trabalhada em sala.....	131
Figura 12 – Crônica lida em sala.....	132
Figura 13 – Consigna da professora.....	134
Figura 14 – O texto de MA.....	135
Figura 15 – O texto de JO.....	137
Figura 16 – A consigna da professora.....	146
Figura 17 – Matriz de competências para redação.....	149
Figura 18 – O texto do aluno S1.....	151

Figura 19 – O texto do aluno S2.....	152
Figura 20 – O texto do aluno S3.....	154
Figura 21 – O texto do aluno S4.....	155

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Como você vai para escola?.....	63
Gráfico 2 – Com quem você vive?.....	64
Gráfico 3 – O que o atraiu para o magistério?.....	74
Gráfico 4 – Número de escolas em que os docentes trabalham.....	82
Gráfico 5 – Há uma política direcionada para o ensino médio noturno.....	84
Gráfico 6 – Como o professor enfrenta as dificuldades encontradas?.....	87
Gráfico 7 – Receptividade dos alunos com relação a produção de texto.....	90
Gráfico 8 – Quais são os problemas mais frequentes nas produções dos alunos?	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantos livros você lê por ano?.....	66
Quadro 2 - Por que você se identifica com.....	69
Quadro 3 - Quais as dificuldades encontradas para produzir textos?.....	71
Quadro 4 - Formação profissional dos docentes.....	73
Quadro 5 - Leitura de revistas especializadas realizada pelos docentes.....	78
Quadro 6 - Gêneros mencionados na pesquisa.....	79
Quadro 7 - Romances lidos recentemente pelos docentes.....	80
Quadro 8 - Como é trabalhar no ensino noturno?.....	83
Quadro 9 - Dificuldades encontradas no período noturno	86
Quadro 10 - Número mensal de aulas de produção de texto no médio noturno.	89
Quadro 11- Descrição da atividade de produção de texto.....	91
Quadro 12 - Símbolos utilizados pelo professor na correção classificatória.....	103
Quadro 13 - Prazo de devolução dos textos para os alunos.....	108
Quadro 14 - Orientação do professor	116
Quadro 15 - Primeira análise do gênero apresentação pessoal.....	117

LISTA DE SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
CRE	Coordenadoria Regional de Ensino
DF	Decreto Federal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GESTAR	(Programa) Gestão da Aprendizagem Escolar
IDEB	Indicadores de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OLP	Olimpíada de Língua Portuguesa
PCC	Plano de Cargo e Carreira
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SEE-AL	Secretaria Estadual da Educação e do Esporte de Alagoas
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	LÍNGUA E LINGUAGEM	23
1.1	A língua como ato social	23
1.2	A linguagem como interação verbal	25
2	A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO	30
2.1	Escrita no ensino médio: contexto histórico	30
2.2	Ensino médio e produção textual	33
2.3	O trabalho com os gêneros textuais	41
3	ENSINO MÉDIO NOTURNO NO BRASIL	46
3.1	Contexto histórico e pedagógico do Ensino Médio	46
3.2	A LDB e as Propostas para o Ensino Médio	49
3.3	O Ensino Médio noturno em Alagoas	53
4	UM PANORAMA QUANTITATIVO	58
4.1	Aspectos metodológicos	58
4.2	Contexto da pesquisa	59
4.3	Dados das instituições	60
4.4	Perfil dos alunos	62
4.5	Perfil e formação profissional dos docentes	72
4.6	Língua Portuguesa no ensino médio noturno	85

4.7	Problemas mais frequentes nas produções de textos dos alunos	94
4.8	Tipo de correção feita pelos professores	97
4.9	Considerações sobre a prática pedagógica dos professores	112
5	ESCRITA E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO MÉDIO	114
5.1	A produção escrita de uma apresentação pessoal	115
5.1.1	A proposta de produção de uma apresentação pessoal	116
5.1.2	Análise dos textos dos alunos	117
5.1.3	Reflexões sobre as condições de produção	124
5.2	A produção escrita de uma crônica	127
5.2.1	A proposta de produção de uma crônica	129
5.2.2	Análise dos textos dos alunos	134
5.2.3	Reflexões sobre as condições de produção	139
5.3	A produção escrita de texto dissertativo-argumentativo	142
5.3.1	A proposta de produção escrita do texto dissertativo-argumentativo	144
5.3.2	Análise dos textos dos alunos	149
5.3.3	Reflexões sobre as condições de produção	156
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
	REFERÊNCIAS	166
	APÊNDICES	172

INTRODUÇÃO

Sabemos que a aprendizagem é um processo individual, reflexivo e sistemático. É através dela que descobrimos alguns novos caminhos, procuramos outros e adquirimos experiências. Por esse motivo, sentimos necessidade de iniciar este trabalho contando um pouco de nossas experiências e como chegamos até aqui. Nossa primeira experiência, como professora, foi em meados dos anos 1990. Iniciamos nosso trabalho na educação com alunos do 3º ano do ensino médio, uma responsabilidade muito grande que transformou nossas vidas para sempre.

O ensino médio é o segmento com o qual mais nos identificamos, as discussões são mais profundas, principalmente quando se trabalha com jovens e adultos que valorizam estar na escola e, por isso, podem progredir. É claro que não somos ingênuas e observamos, nessas duas décadas, mudanças que nos fizeram questionar os encaminhamentos que levaram a essas transformações. Na nossa caminhada, vimos também um número significativo de alunos que chegaram à escola com dificuldades que não deveriam mais aparecer nessa fase de escolarização. Quando ingressamos na educação do Estado, trabalhávamos com turmas de primeiros e segundos anos. Após um tempo, por uma adequação na carga horária, ficamos com as turmas de terceiros anos. A essa altura, em 2006, estávamos recebendo alunos com muitas dificuldades em língua portuguesa, especialmente com relação à escrita de textos.

A cada novo ano os problemas se intensificavam e as dificuldades mostravam-se piores, o número de aulas destinadas à língua portuguesa foi reduzido para três aulas semanais, o número de alunos que apresentavam carência de base da aprendizagem, como leitura e escrita, só se acentuava. Uma parte dos estudantes mostrava-se mais angustiada que o habitual para escrever textos em sala de aula, sem contar o cansaço presente em muitos – o que era compreensivo, considerando-se que um grande número de alunos do noturno trabalha – pois não é fácil trabalhar oito horas e chegar inteiro para a aula. Outros alunos não interagiam nem se mostravam sensíveis ao ambiente escolar por pura apatia. Quando questionados, solicitados a escrever seus textos, respondiam: “Professora, não sei escrever!”, “Não consigo fazer!”, “É ruim escrever redação, professora!”

Tentamos de várias maneiras “transformar” o modo como esses alunos enxergavam a produção de texto e com ajuda da equipe técnica da escola conseguimos – nós e alguns alunos - vitórias significativas. Contudo, durante as conversas nos corredores, na sala dos professores ou nas reuniões pedagógicas da escola, o discurso era o mesmo “Esses alunos não sabem ler nem escrever, como esses meninos chegam ao ensino médio?”, ou “Eles não sabem fazer redação.”. Esses questionamentos nos angustiam muito, começamos a pensar na possibilidade de investigar o contexto do ensino médio.

No início de 2008, fomos convidadas para trabalhar como formadoras de língua portuguesa na Primeira Coordenadoria Regional de Ensino da capital. E assim sendo, deixamos o médio noturno. Nas formações ministradas por nós ou em outras das quais participávamos como coadjuvantes, os professores sempre se queixavam das dificuldades apresentadas pelos alunos, sobretudo do noturno, no que se refere à leitura, análise e interpretação de texto. Quando indagávamos sobre a produção de texto, alguns respondiam que os alunos não queriam ler, quanto mais produzir textos. Outra parte ignorava os questionamentos e uma minoria lamentava que os alunos do noturno não produziam textos apropriados para turmas de ensino médio.

Começamos a perceber, através de visitas às escolas e acompanhamento do trabalho de alguns professores, que o número reduzido de aulas auxiliou tal processo. Outrossim, alguns professores, devido ao extenso currículo de língua portuguesa, privilegiavam o trabalho com análise gramatical, interpretação de texto e se houvesse espaço no calendário o trabalho com a escrita dos alunos. Muitos projetos da secretaria de Educação do Estado eram encaminhados através da Coordenadoria de Ensino para as escolas, projetos que envolviam a escrita do aluno e no médio noturno raramente alguma escola se prontificava a participar. Por quê? O que acontecia no momento da escrita com esses alunos? Não há mais tempo para se produzir textos no médio noturno, por quê?

Esses questionamentos somados às inquietações que já possuíamos, quando trabalhávamos com o médio noturno, fizeram despertar em nós o interesse de construir um projeto de pesquisa que se transformou em um estudo para analisar essas situações que incomodavam, aparentemente, não só a nós.

Assim, escolhemos o tema – **As condições metodológicas de produção escrita dos alunos do médio noturno da rede estadual de Alagoas**, para compreendermos como é encaminhado o processo de produção da escrita dos alunos; analisamos o antes, durante e após a escrita do aluno, para descobrirmos caminhos que venham subsidiar o trabalho com a produção de texto no médio noturno.

Neste estudo, nos propomos a analisar, através dos textos produzidos pelos alunos do ensino médio, as condições metodológicas utilizadas por dois professores de uma escola da rede estadual de ensino em Maceió. Utilizaremos também questionários respondidos por professores que compõem a Primeira Coordenadoria de Ensino (CRE). Partimos da hipótese de que as dificuldades apresentadas pelos alunos do médio noturno, no processo de escrita, advêm da ausência da interferência do professor no processo de produção dos textos. A partir dessa pressuposição, buscamos respostas para pergunta, que norteou nossa pesquisa: **Quais condições metodológicas são fornecidas aos alunos do médio noturno na atividade de produção de textos?**

Buscaremos responder essa pergunta para encontrarmos possibilidades viáveis de trabalho com a produção de texto nesse período, uma vez que a ausência de métodos eficazes conduz o aluno a escrever sem refletir sobre o processo de escrita, faz com que o estudante se desestimele e não queira escrever seus próprios textos. Nesse contexto, o aluno perde a oportunidade de enxergar a produção de texto como algo fascinante, pessoal e intransferível.

Acreditamos que a relevância deste estudo justifique-se por analisar a prática do professor em sala de aula, que nos leva a rever nossa relação com a leitura e a escrita e se for necessário buscarmos conhecimentos didáticos sobre produção de texto; constatar os desafios enfrentados pelo ensino médio noturno em Alagoas; e que muitos daqueles que estão na escola nesse turno tentam encontrar alternativas para atingir o patamar desejado e coerente com os alunos frequentadores desse período. E por último, para essa pesquisa o mais relevante é suscitar reflexões que ajudem a compreender porque razão, no médio noturno, os textos produzidos pelos alunos ainda estão distantes do nível pretendido para essa última fase da educação básica.

O trabalho com a produção de texto em sala de aula tem sido foco de grandes pesquisas e discussões por parte de muitos teóricos. Sabemos que as atuais demandas sociais requerem cidadãos capazes de exercer plenamente sua cidadania, ou seja, saber analisar criticamente as realidades sociais ao seu redor e intervir nessa realidade caso necessite. A diversidade textual, que é pedida pelos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, é fundamental para que o aluno compreenda o mundo a sua volta. Por esse motivo, essa pesquisa ancorou-se em autores cujas bases teóricas abordam o assunto produção de texto dentro da linha interacionista, destacamos Geraldi (1997, 2005), Geraldi e Citelli (2011); Antunes (2007); Bunzen e Mendonça (2007); dentre tantos outros que contribuíram para nossa reflexão e desenvolvimento desta pesquisa.

Adotamos a pesquisa de abordagem qualitativa (GOMES, 2010). O método utilizado foi o estudo de caso, postulado por André (1995); Sarmiento (2003) e Minayo (2010). O estudo de caso auxilia o pesquisador a compreender o objeto pesquisado dentro de um período de tempo limitado, o conhecimento que se origina, a partir desse estudo, pode ser aplicado em outros casos similares, pode servir de suporte à sua interpretação. A primeira parte da coleta foi entrevista semiestruturada postulada por Minayo (2010). A entrevista foi feita através de questionário destinado a setenta e três (73) alunos da Escola Estadual Nossa Senhora do Bom Conselho e vinte e quatro (24) professores pertencentes à Primeira Coordenadoria de Ensino da capital.

No decorrer da análise, para compreender um pouco mais o contexto do noturno, focaremos os dezessete professores que trabalham com esse turno. Na segunda parte da pesquisa, analisamos as estratégias de correções utilizadas nos textos dos alunos por professores da Primeira Coordenadoria, aplicamos as concepções postuladas por Serafini (apud RUIZ, 2010) e concluímos com a análise de nove (9) textos de alunos de três turmas do ensino médio noturno, dois primeiros anos e um terceiro da Escola Nossa Senhora do Bom Conselho.

A fim de mostrarmos nossa análise, organizamos a pesquisa em cinco capítulos assim distribuídos:

No primeiro capítulo desta dissertação, apresentaremos os pressupostos teóricos que serviram de base para fomentar a pesquisa. Na primeira parte do capítulo, apresentaremos a língua como ato social em Saussure (2001), que define a língua como sistema homogêneo e imanente, ela é social em sua essência e independente do indivíduo. Na segunda parte do capítulo, mostraremos as contribuições de Bakhtin (1997), que traz uma concepção de linguagem sóciointeracionista, na qual a língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal. Há uma clara oposição nas concepções de ambos, mas são lados opostos que se integram.

No segundo capítulo, abordaremos a produção escrita no ensino médio. Na primeira parte desse capítulo, apresentamos a história da escrita de modo sucinto, utilizaremos como base o contexto histórico delineado por Jean (2008). Na segunda parte, será exposto o contexto da produção de texto em nosso país. Dialogaremos com Bunzen e Mendonça (2007), sobre o ensino sistemático do escrever no ensino médio. Geraldi e Citelli (2011) e Antunes (2003, 2007) propõem um trabalho com a produção de texto através da interação entre professor e aluno, esse processo deve considerar as condições essenciais de produção, pois através delas o aluno consegue entender o processo de sua escrita. Há, também, as conduções propostas para a produção de texto, preconizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 1999. Abordaremos nesse capítulo ainda a escrita em sala de aula, ancorados nos estudos de Antunes (2005); Bunzen e Mendonça (2007); Geraldi e Citelli (2011), desse modo, evidenciamos a importância do trabalho com os gêneros textuais e seu objetivo. Amparamos-nos, também, nos postulados de Abaurre, Mayrink-Sabison e Fiad (2003), dentre outros que fazem uma reflexão sobre o complexo processo da aquisição escrita.

No terceiro capítulo, faremos breves comentários sobre o contexto histórico e pedagógico do ensino médio no país, com contribuições de Demerval Saviani (2007). Analisaremos também o que dizem os documentos oficiais LDB 9394/96, PCNEN/1999 (BRASIL, 1996, 1999) sobre o ensino médio, a preparação dos jovens para a vida adulta; aproveitamos para analisar as situações ligadas ao ensino médio noturno no Brasil (CARVALHO, 1984). Na terceira parte, traremos o contexto do ensino médio noturno no estado de Alagoas, o crescimento do número de matrículas

nesse turno; os problemas estruturais e os desafios da escola pública noturna no estado.

No quarto capítulo, há quatro itens fundamentais para composição do nosso estudo. Na primeira parte, mostraremos o percurso metodológico para realização deste estudo, e na segunda, o contexto da pesquisa. Já na terceira parte, analisaremos os dados do questionário aplicado aos alunos. A análise nos permitiu descobrir quem são esses estudantes e qual a relação deles com a disciplina de língua portuguesa, especificamente com a atividade de escrita. Para tanto, utilizaremos os recortes teóricos de Koch (1998); Silva (2005); Antunes (2007). Na parte final, analisaremos os dados dos questionários dos professores objetivando identificar o que pensam esses profissionais sobre a escola noturna e sobre o ensino de língua portuguesa; bem como, esses profissionais veem o trabalho com a produção de texto em sala no período noturno, como fazem esse trabalho e como enxergam seus alunos no que se refere à produção de texto. A análise desses dados foi muito importante para nossa pesquisa, pois a partir das respostas dos professores percebemos algumas incongruências entre a fala e o ato em sala de aula. Nessa perspectiva, mostraremos os resultados a partir de tabelas e quadros acompanhados de suas análises interpretativas.

Trabalhamos com o suporte teórico de Nóvoa (1991), Leão (1996), Pimenta (2002), Abdalla (2004), no que tange à formação do professor e ao ensino médio noturno. Abordaremos nesse capítulo ainda a escrita em sala de aula, ancorados nos estudos de Antunes (2005), Bunzem e Mendonça (2007) e Geraldi e Citelli (2011). Iremos averiguar o tipo de correção feita pelos professores. Para essa breve análise, nos valeremos da tipologia de correção de redação postulada por Serafini (apud RUIZ, 2010), e terminamos o capítulo refletindo sobre o trabalhar a escrita em sala de aula com auxílio de diferentes gêneros.

No quinto, o capítulo final, analisaremos as condições de produção de texto proporcionadas aos alunos do médio noturno. O objetivo dessa última parte é mostrar que o trabalho com a produção de texto, no noturno, tem algumas inadequações geradas pelo próprio contexto desse turno, como também pelo trabalho contingente executado pelo professor.

Analisaremos três propostas de produção de texto em três gêneros diferentes: Apresentação Pessoal, Crônica, e Dissertativo-Argumentativo. Para cada análise de proposta, segue um conjunto de textos produzidos pelos alunos em sala, também apreciados. Analisamos as condições proporcionadas pelos professores aos alunos antes, durante e após a produção dos textos. Nesse capítulo, dialogaremos com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), Soares (2003), Geraldi (2005), Cosson (2006), entre outros.

Por último, evidenciamos alguns aspectos importantes do trabalho no ensino médio noturno. Outrossim, a relevância da mediação do professor antes, durante e após o processo de escrita do aluno, ancoraremos nossa fala em alguns teóricos que nos acompanharam durante nosso estudo. Dessa maneira, cremos que é na escola pela mediação do professor de língua portuguesa, auxiliado por textos de diversos gêneros, que os alunos produzirão textos adequados ao nível médio.

1 LÍNGUA E LINGUAGEM

Neste capítulo, apresentaremos as concepções básicas sobre língua e linguagem postuladas por dois autores: Saussure (1916/2001) e Bakhtin (1997). De início, salientamos que há uma clara oposição nas concepções de ambos; são lados opostos que se completam. Em assim sendo, faremos uma breve explanação do que Saussure preconizou em relação a seu objeto de estudo: a língua, e evidenciaremos a concepção bakhtiniana da linguagem como instância de interação.

1.1 A língua como ato social

Saussure (1916/2001) descreve o que é língua e linguagem; no entanto, ele escolhe a língua como objeto de estudo. Consoante o autor, em seu Curso de Linguística Geral (CLG)¹, a língua é um ato social e a fala é um ato individual. Por ser a língua o sistema mais amplo e complexo que serve à comunicação, e, por ser fundamentalmente instrumento de comunicação, ela caracteriza-se como fato social. A língua é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que sozinho não pode criá-la, tampouco modificá-la; “ela não existe senão em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade” (SAUSSURE, 2001, p. 22).

Nesse sentido, a língua é o produto que o indivíduo registra passivamente por aprendizagem; é de natureza concreta. Observando tal fato, concluímos que, para fazer sentido, a língua deve estar inserida na história. Assim, a língua como parte fundamental do contexto social é sujeita a falhas, ao equívoco, e é por estar inserida na história que ela permite a construção de sentidos.

A língua, não, menos que a fala, é um objeto de natureza concreta, o que oferece grande vantagem pra seu estudo. Os signos lingüísticos, embora sendo essencialmente psíquicos, não são abstrações; as associações, ratificadas pelo consentimento coletivo e cujo conjunto constitui a língua são realidades que têm a escrita poder de fixá-los em imagens convencionais, ao passo que seria impossível fotografar em todos seus pormenores os atos de fala; a formação de uma palavra, por extremamente difíceis de distinguir e representar [...] (SAUSSURE, 2001, p. 17).

Saussure, através de seus estudantes, deixa registrado no CLG que na língua só existem diferenças. Seja quando se considera o significado, ou o significante, a

¹SAUSSURE, F. de. Cours de linguistique générale. Paris: Payot, 2001. Livro póstumo, foi o resultado da compilação por dois discípulos de Saussure dos três cursos de Linguística Geral que ele ministrara de 1906 a 1911 na Universidade de Genebra.

língua não comporta nem ideias nem sons preexistentes ao sistema linguístico; admite, no entanto, somente diferenças conceituais e fônicas resultantes deste sistema. Para Saussure (2001, p. 24), “a língua é um sistema de signos que exprimem ideias”.

Para o mestre genebrino, a língua é antes de tudo um sistema de signos distintos correspondentes a ideias distintas. É um código, um sistema no qual de essencial só existe a união de sentido e da natureza acústica. Saussure percebe a língua como um objeto de natureza homogênea. Essa concepção da língua como sistema funcional está imbricada com a noção de valor. A prova disso é que o valor de um termo pode modificar-se sem que se lhe toque quer no sentido, quer nos sons, unicamente pelo fato de um termo vizinho ter sofrido modificação.

Com base no conhecimento a respeito da teoria saussuriana, podemos dizer que o essencial seria mostrar a língua como um sistema de valores constituído não por conteúdos ou produtos de uma vivência, mas por diferenças puras. Assim, o mestre genebrino apresenta a noção de que cada elemento da língua só adquire valor na medida em que se relaciona com o todo do qual faz parte. Para Saussure (2001), o signo deve ser visto como parte de um sistema, no qual as distinções são importantes, e as unidades linguísticas teriam uma identidade puramente relacional.

Saussure (2001) mostra o sistema linguístico formado de “valores puros” que funciona a partir de dois elementos: ideias e sons. Nesse sentido, a ideia de valor acaba com a ilusão de uma união som/conceito. Segundo ele, representar uma ideia é considerar unicamente um dos aspectos do “valor linguístico”. Ele chama a atenção para o perigo de se confundir significação com valor. Na concepção saussuriana, valor não se apresenta com conotação estimativa, não tem qualquer ideia valorativa.

Para Saussure (2001, p. 134), o valor dos termos linguísticos resulta de uma comparação, ou seja, “uma palavra pode ser comparada com algo da mesma natureza: uma outra palavra”. Além de proceder a uma comparação, o valor resulta também de oposições funcionais entre os termos do sistema linguístico. O autor esclarece que falta ainda compará-la com os valores semelhantes, com as palavras a que se pode opor.

O português carneiro ou o francês mouton podem ter a mesma significação que o inglês sheep, mas não o mesmo valor, isso por várias razões, em particular porque ao falar de uma porção de carne preparada e servida à mesa, o inglês diz mutton e não sheep. A diferença de valor entre sheep e mouton ou carneiro se deve a que o primeiro tem a seu lado um segundo termo, o que não ocorre com a palavra francesa ou portuguesa (SAUSSURE, 2001, p. 134).

Essa análise leva à conclusão de que, na língua, em vez de ideias dadas de antemão, somente há “valores que emanam do sistema” e que são definidos negativamente por suas relações com os outros termos do sistema. “Os valores são puramente diferenciais, definidos não positivamente por seu conteúdo, mas negativamente por suas relações com os outros termos” (SAUSSURE, 2001, p. 136). Analisados isoladamente, significado e significante são negativos, mas sua combinação é um fato positivo, e entre dois signos há apenas oposição.

Através dessas análises, é possível entender porque Saussure afirma que os sujeitos, individualmente, não podem criar uma língua, ou mesmo modificar uma já existente. A língua é um fato social. Os caminhos trilhados por Ferdinand Saussure foram fundamentais para o avanço das pesquisas na área; no entanto, além dele há outro expoente dos estudos linguísticos: Mikhail Bakhtin. Através dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs², as ideias de Bakhtin ficaram mais em evidência, no entanto, não podemos deixar de reconhecer a grande contribuição de ambos autores evidenciados neste estudo para a linguística. Na seção abaixo, dialogaremos com Bakhtin para entendermos um pouco mais da sua contribuição.

1.2 A linguagem como interação verbal

Mikhail Bakhtin foi um dos grandes filósofos da linguagem. Ele manteve estreita relação com a teoria marxista, que tem como base o processo de criação ideológica e suas implicações sociais. Por esse motivo, esse autor conduziu seus estudos sobre a linguagem como fenômeno socioideológico.

De acordo com Bakhtin (1997), a esfera de criação ideológica está intimamente ligada às questões da filosofia da linguagem. Assim, tudo o que é ideológico possui um significado situado fora de si mesmo. Desse modo, o signo é um fenômeno do mundo exterior, pois surge, segundo Bakhtin (1997), do processo

²Doravante, apenas PCNs.

de interação entre uma consciência individual e outra. A interação entre essas duas consciências é efetivada através da linguagem e a existência do signo nada mais é do que a materialização dessa interação.

Bakhtin (1997) considera que a palavra ocupa o papel de fenômeno ideológico por excelência, pois ela é o veículo de comunicação no cotidiano, intrinsecamente ligada aos processos de produção e às esferas das diversas ideologias especializadas e formalizadas³.

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (BAKHTIN, 1997, p. 36).

Em Bakhtin (1997), podemos encontrar uma retrospectiva de duas grandes correntes linguísticas do início do século XX, denominadas, por ele, subjetivismo idealista e objetivismo abstrato. De um lado, o subjetivismo idealista tem como prioridade o ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua. Nesse contexto, a língua é análoga às outras manifestações de caráter ideológico. Todos os fatos da língua, sem exceção, têm como objetivo buscar uma explicação fundamentada na psicologia individual. Por outro lado, o objetivismo abstrato via cada enunciação, cada ato de criação individual como único e não reiterável. Em cada enunciação, encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações em um determinado grupo de locutores. Desse modo, essas marcas são normativas para todas as enunciações, asseverando a unicidade de uma determinada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma comunidade.

[...] ao considerar que só o sistema linguístico pode dar conta dos fatos da língua, o objetivismo abstrato rejeita a enunciação, o ato de fala como sendo individual. [...] O subjetivismo idealista, ao contrário, só leva em consideração a fala. Mas ele também considera o ato de fala como individual [...] (BAKHTIN, 1997, p. 109).

O autor faz uma análise geral dos pressupostos básicos dessas duas correntes para, em seguida, propor sua concepção de linguagem. Para ele, a verdadeira substância da língua não é constituída nem por um sistema abstrato –

³Partidos políticos, religiões, etc.

objetivismo – nem pela enunciação monológica isolada – individualismo –, mas se constitui na interação verbal que se realiza na enunciação⁴.

Bakhtin (1997, p. 112), a partir do conceito de interação verbal, expõe as ideias que definem a sua concepção de linguagem. Contrapondo-se ao subjetivismo idealista, ele nos diz que não é a atividade mental que organiza a expressão verbal e sim que “é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina a sua orientação”.

Comungamos com sua ideia de que “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata”, visto que “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” Bakhtin (1997, p. 112). A interação verbal é o centro criador e organizador da palavra. Palavra que “é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” (BAKHTIN, 1997, p. 113).

A língua, para Bakhtin, “constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” e o produto desta interação, a enunciação, tem “uma estrutura puramente social, dada pela situação histórica mais imediata em que se encontram os interlocutores” (BAKHTIN, 1997, p. 127).

Bakhtin (1997) diz que a língua é ideológica. Para ele, a ideologia é o elemento determinante do sentido que está presente no interior do discurso; ela domina a elaboração mental do discurso, já que ele é montado com base na experiência socioideológica de cada um. A relação da língua com a ideologia é comprovada historicamente; assim, tudo é ideológico: da palavra à linguagem, ou seja, essa ideologia está presente em toda manifestação do sujeito, permitindo desse modo a identificação deste com a formação discursiva que o domina. O indivíduo se apropria da língua para se comunicar: o “eu” se apropria da língua, que

⁴Enunciação para Bakhtin é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor, ver Bakhtin (1997, p.112).

é um instrumento linguístico, para interagir com o “tu”. Dessa maneira, os enunciados podem ter significados diferentes em momentos distintos.

A visão de Bakhtin (1997) se opõe à visão saussuriana da linguagem na medida em que esta visão considera a fala como fenômeno individual e o sistema linguístico como fenômeno social, como se fossem dois polos opostos, mas que se atraem e se completam; a visão postulada por Bakhtin recusa separar o individual do social. “Tudo se reduz ao diálogo, à contraposição dialógica enquanto centro. Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida” (BAKHTIN, 1997, p. 111).

O sentido do que se diz produz-se em uma determinada situação histórica. De acordo com Bakhtin (1997, p. 127), “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza por meio de interação verbal social dos locutores”. Para ele, o dialogismo surge da interação verbal que se estabelece entre enunciador e enunciatário, no espaço do texto. Nesse contexto, o sujeito passa a ter duas vozes, sociais, que fazem dele um sujeito histórico e ideológico.

Além de propiciar uma troca de informações, a língua cria possibilidades e condições concretas de interação entre os sujeitos. A linguagem funciona como um potencial de opções e possibilidades de interação social, que formam a base, a partir da qual os indivíduos produzem os seus textos, um processo que envolve o autor e o leitor. Dito de outra forma, a interação entre interlocutores é princípio fundador da linguagem. É na interação entre sujeitos, ou seja, na interpretação e produção dos textos, que se constrói o sentido do texto. Essa troca entre interlocutores é o resultado da polifonia das diversas vozes sociais que cada indivíduo recebe, mas que não tem a condição de reelaborar, porque “o ser refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata” (BAKHTIN, 1997, p. 46).

A partir de sua perspectiva sociohistórica e dialógica, o autor introduz o trabalho com os gêneros, que são modelos comunicativos e servem, muitas vezes, para criar uma expectativa no interlocutor como também para prepará-lo, abrindo o caminho para a compreensão do texto. Segundo Bakhtin (1997), qualquer enunciado considerado isoladamente é individual.

Salientamos, nesse intento, que cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo por isso denominado gêneros do discurso. Esses gêneros são, portanto, diferentes formas de uso da linguagem que variam de acordo com os diferentes contextos de atividade do homem. Em cada situação, os falantes utilizam a língua por meio de um gênero, que norteia a produção dos enunciados. Apropriar-se da língua é sempre estar dentro de um determinado gênero. Desse modo, estudar os gêneros dos discursos na perspectiva bakhtiniana é pensar a linguagem como interação social.

As concepções de Mikhail Bakhtin influenciaram os PCN. Eles funcionam como um “referencial” para os profissionais de educação, aos quais se atribui, social e politicamente, o papel de possibilitar uma instrução escolar voltada à formação de cidadãos – a cidadania, entendida nesse documento oficial como a participação social e política, como também o exercício de direitos e deveres (políticos, civis e sociais).

É, no nosso entender, através dessa função socioideológica defendida por Bakhtin que a produção escrita adquire sentido, pois é em função do interlocutor e da cadeia dialógica sócio-histórica que se estabelece a função do destinatário. Nesse contexto, a aprendizagem da escrita passa a ser vista como um processo que se realiza com a participação ativa do outro. E o ato de escrever transforma-se em atividade discursiva, na qual “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 291).

É mister frisar a importância de Saussure e Bakhtin para as ciências humanas à época em que viveram e que se reflete nos dias atuais. Tanto Bakhtin quanto Saussure são fundamentais para que se entenda o processo de construção da produção de texto na escola média.

2 A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO

Neste segundo capítulo, faremos uma breve exposição sobre a história do nascimento da escrita. Após essa contextualização, mostraremos os caminhos da escrita no ensino médio, a relevância do trabalho com a escrita em sala de aula, postulado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e também evidenciaremos a produção de texto no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

2.1 Escrita no ensino médio: contexto histórico

Para se compreender melhor o fenômeno da produção de textos escritos no ensino médio, faz-se necessário analisarmos um pouco da história da escrita.

Todas as vezes que os homens se viam na iminência de perpetuar, de registrar os momentos que a História lhes apresentava, a necessidade da escrita se fazia lei. Em todo o tempo, o cronista – homem que escreve – reinava soberano (JEAN, 2008, p. 5).

O nascimento da escrita não foi nada romântico; ela nasce da necessidade de se registrar o desenvolvimento agrícola, de se constituírem reservas de grãos e alguns impasses comerciais da época. Tantas informações eram impossíveis de serem guardadas na memória. Dessa maneira, o homem se viu obrigado a criar um meio de memorizar, “armazenar” os dados da produção da sua região, a fim de controlar o tempo de conservação e o espaço de distribuição para fins comerciais.

A escrita, como um sistema de signos que serve para exprimir graficamente a linguagem, representa uma das grandes conquistas da humanidade. De acordo com Jean (2008), o primeiro indício da escrita surgiu na Mesopotâmia, dividida entre os povos da Suméria e da Acádia, aproximadamente há mais de cinco milênios. Desde os primeiros signos conhecidos até chegar aos sistemas alfabéticos atualmente em uso, a escrita passou por inúmeras transformações. Nesse processo de evolução, distinguem-se claramente duas fases essenciais: a escrita ideográfica e a escrita fonética.

A escrita, nascida tão modestamente por exigências de simples contabilidade, vai se tornando, pouco a pouco para os habitantes da Mesopotâmia, um sumário, um auxílio; depois uma maneira de guardar vestígios da língua falada; e, sobretudo uma outra maneira de comunicá-la, até mesmo de pensar e expressar (JEAN, 2008, p. 18).

Até chegar aos sistemas alfabéticos utilizados, a escrita, passou por um longo processo evolutivo, com muitas modificações. Essa evolução foi marcada pelo sistema de escrita ideográfica (cuneiforme, hieroglífico e chinês) que foi progressivamente conduzido para o fonetismo, sistema no qual as palavras passaram a ser decompostas em unidades sonoras. Dessa maneira, o fonetismo aproximou a escrita de sua função natural que é a de interpretar a língua falada. Nesse contexto, o sinal libertar-se-ia do objeto e readquiriria a sua verdadeira natureza: oral.

A partir do fonetismo, surgem dois tipos de escrita: a silábica, fundamentada em grupos de sons, e a alfabética, na qual cada sinal corresponde a uma letra. Segundo Jean (2008), a transição da escrita ideográfica para a escrita fonética foi uma das maiores realizações da humanidade, pois, desde que a escrita tornou-se alfabética, foi possível uma maior difusão das práticas escritas, o que não acontecia com a escrita pictográfica.

Escrever e ler o cuneiforme não era coisa simples para os antigos habitantes da Mesopotâmia. Essa arte pertencia àqueles que sabiam desenhar os símbolos, conhecia sua pronúncia e seus diversos significados segundo o contexto. Os mestres da escrita, os escribas, constituíam [...] uma casta aristocrática, por vezes mais poderosas do que os cortesões iletrados e do que o próprio soberano (JEAN, 2008, p. 20).

A transição da escrita ideográfica para a escrita fonética foi uma das maiores realizações da humanidade, já que a grande conquista da escrita foi a criação do alfabeto. A escrita alfabética foi propagada com a criação do alfabeto fenício, em torno dos séculos 12 e 13 a.C. Os fenícios, comerciantes profissionais, precisavam de um sistema simples de escrita para suas atividades; sendo assim, transformaram os ideogramas egípcios e sumérios em símbolos simplificados.

O alfabeto fenício era composto somente por consoantes (sem a representação de vogais). De acordo com Jean (2008), esse alfabeto, provavelmente, originou a escrita aramaica e a hebraica; ele foi o ponto de partida usado pelos gregos, em 750 a.C., para criar o alfabeto fonético ocidental, com consoantes e vogais. A partir do alfabeto grego, surgiram outros, como o gótico, o etrusco e, finalmente, o latino, que, com a expansão do Império Romano e a conquista do mundo ocidental, impôs-se em todas as suas colônias. Enquanto a escrita era ideográfica, poucas pessoas sabiam ler e principalmente ler bem, mas,

quando a escrita alfabética surgiu na Grécia e mais tarde foi transmitida aos romanos, parcelas maiores tiveram acesso à escrita, e essa foi a grande revolução trazida pelo alfabeto, conforme acrescenta Jean (2008, p. 63):

Com a escrita grega, surge, a partir dos séculos V e IV a.C., uma das mais ricas literaturas de todos os tempos, representada por todos os gêneros: poesia, teatro, prosa, história, filosofia. Somos dela herdeiros, como também somos de sua escrita; causa principal de seu aparecimento, pois se essa escrita permitiu o nascimento e escritas complicadas – copta, armênia ou geórgica – é dela também que se origina o alfabeto latino, isto é, o nosso.

Desde que a escrita passou a imitar a organização da língua oral, o número de signos diminuiu e multiplicou-se o número de leitores e escritores. Contudo, devemos ressaltar que, durante muito tempo, o domínio da leitura e da escrita ficou restrito à Igreja. Nesse período, os mosteiros concentravam as tarefas de ensino e de escrita. Os manuscritos produzidos pelos escribas e copiados pelos copistas, que não eram criativos e nem poderosos, eram guardados em bibliotecas ou em outros estabelecimentos eclesiásticos, aos quais somente a Igreja e os reis tinham acesso; esse controle assegurava à Igreja o monopólio quase integral da informação.

Por volta de 1439, surge a impressão por tipos móveis, propiciando uma revolução na escrita. Antes da imprensa, só era possível reproduzir um texto copiando-o à mão; após seu surgimento, reduziu-se o tempo de reprodução do texto, propiciando um aumento significativo nas reproduções.

Algumas obras literárias começavam a ser reproduzidas e pessoas de classe mais alta, comerciantes, também aprenderam a ler. No entanto, dominar ou não a escrita não fazia diferença para a maioria das pessoas. No fim do século XVIII, ocorrem mudanças drásticas em nossa sociedade. Com a expansão da revolução industrial e seus avanços tecnológicos, há uma alteração significativa no panorama mundial: diminuem-se as pequenas oficinas de manufatura e estas dão lugar a fábricas que produzem em massa, acabando com a classe de artesãos e trabalhadores rurais. Nesse contexto, surge uma classe de operários, oprimidos e sem perspectivas. No fim do século XIX, com a finalidade de melhorar a situação e o perfil da população, é instaurada a escolaridade obrigatória, e é a partir deste momento que aquisição da escrita passa a ter um papel fundamental na vida de todos os cidadãos.

2.2 Ensino médio e produção textual

Há muito que escrever sobre o ensino da escrita no contexto educacional brasileiro; no entanto, para tornar nosso estudo mais objetivo, deteremo-nos no período que compreende a década de 1950 do século XX até os nossos dias com o advento do Enem⁵. Por se tratar de uma avaliação em larga escala, o Enem tem como uma de suas finalidades identificar a real situação dos sistemas de ensino através da aprendizagem do aluno.

Ao longo desses sessenta anos, verificam-se oscilações teórico-metodológicas significativas e com características próprias. Na primeira metade do século passado, a escrita em sala de aula no curso secundário configurava-se basicamente no fim do período escolar regular. A composição⁶ era feita a partir da leitura de autores consagrados na literatura. Era uma atividade que visava à escolha de palavras corretas, nobres e bonitas, que falavam à alma e trariam um ensinamento. Os manuais de retórica focavam “a necessidade ‘vital’ de escrever bem, de acordo com os modos que apregoavam e prescreviam” (MESERANI apud BUNZEN; MENDONÇA 2007, p. 142).

Nesse contexto, o processo de construção de sentidos era relegado a segundo plano. Na maioria das vezes, era dado um tema e o aluno era convidado a escrever sem saber exatamente com que finalidade estava escrevendo.

A partir desse tema, ele deveria escrever um texto que atendesse às normas gramaticais, de modo, totalmente, original. Segundo Bunzen e Mendonça (2007), havia uma presença de atividades de escrita, mas não um ensino formal e sistemático como determinam os documentos oficiais mais recentes.

Nas décadas de 1960 e 1970, há uma significativa ampliação do acesso da população brasileira à escola pública; surgem algumas novidades em relação ao ensino da redação escolar no ensino médio. A LDB Nº 5.692/1971 estabeleceu a

⁵O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) avalia conhecimentos obtidos até o término do Ensino Médio. Ele é usado como parte do processo seletivo de centenas de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. A nota do Enem é critério fundamental na seleção para as bolsas do Prouni (Programa Universidade para Todos). A partir de 2009, ele passou a ser a única forma de o estudante se candidatar a 51 IES públicas pelo SISU (Sistema de Seleção Unificada).

⁶Composição é o nome como eram chamados os textos escritos pelos alunos nesse período.

disciplina “Comunicação e Expressão” como responsável pelo ensino da língua portuguesa.

Nesse momento, o enfoque principal é dado à compreensão de textos e ao estudo dos códigos comunicacionais. As redações produzidas pelos alunos passam a ser atos de comunicação a serviço de um código. No entanto, é nesse contexto que há um movimento responsável pela consolidação do ensino de redação no segundo grau⁷.

É decretada a obrigatoriedade da prova de redação nos vestibulares através do Decreto Federal Nº 79.298 de 24 de fevereiro de 1977. Vale salientar que a redação no vestibular tinha como objetivo melhorar o desempenho dos alunos, com relação à produção de texto; por esse motivo, as escolas passam a valorizar o ensino de redação.

Há, logo a seguir, o acréscimo de uma nova disciplina na base curricular do ensino de segundo grau chamada Técnicas de Redação com a finalidade de ensinar os alunos a fazer redações. Configura-se, nesse contexto, a dissertação escolar, gênero que servirá a dois propósitos: medir a escolarização dos candidatos a um emprego e servir de passaporte para um curso superior.

Não podemos negar aqui o fato de que a escrita escolar, especialmente a redação, acabou se transformando em um bem cultural desejável por “medir” a escolarização dos candidatos a um emprego ou a entrada em um curso de nível superior (BUNZEN; MENDONÇA, 2007, p. 148).

Apesar de não ter sido suficiente, a criação dessa disciplina, para solucionar a problemática relacionada à produção textual escrita de alunos na escola, impulsionou uma gama de investigações sobre o ensino e aprendizagem da escrita na década de 1980.

Os problemas com as redações, produções escritas, dos alunos ainda são grandes e sem uma aparente solução, pois, segundo Antunes (2003), as falhas estão nas condições de produção e no ensino e aprendizagem. Geraldi e Citelli (2001) acrescentam que não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve a

⁷ Nomenclatura adotada à época.

palavra que lhe foi dita pela escola, ou seja, o aluno raramente dialoga com outros textos no momento que produz seu texto.

As instituições de ensino, durante muito tempo, trabalharam a redação como uma atividade essencialmente escolar, criando a ideia para o aluno que só em âmbito escolar se produz textos. O ato de escrever textos torna-se vazio, sem significação, pois não há motivação nem aprendizado. É uma atividade imposta pela escola.

O resultado do ato de escrita não é satisfatório, pois o aluno não reconhece seu texto como seu e sim um amontoado de ideias de outros, muitas vezes sem coesão e coerência. Vários autores⁸, entre os quais se destacam Geraldi e Citelli (2001), associam a redação desse período a um “não texto”, por se tratar de um produto artificial e sem a interlocução própria dos textos que circulam fora de sala de aula.

É a partir de algumas pesquisas, estudos e reflexões, nas décadas de 1980 e 1990, que surge a expressão “produção de texto”. Não se trata de uma mera mudança terminológica, mas sim do fazer pedagógico conforme nos atestam Bunzen e Mendonça (2007. p. 148):

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. [...] Se assumirmos tal posicionamento, apostaremos em um ensino muito mais procedimental e reflexivo (e menos transmissivo), que leva em consideração o próprio processo de produção de textos e que vê a sala de aula, assim como as esferas da comunicação humana, como um lugar de interação verbal.

Mudanças significativas para a organização da escola e orientação do trabalho pedagógico com o ensino médio surgem com a promulgação da LDB Nº 9.394/1996; no entanto, essas diretrizes não foram suficientes para sustentar a reforma do ensino médio. O Parecer Nº 15/1998 da Câmara de Educação Básica e a resolução Nº3/1998 do Conselho Nacional de Educação vêm dar forma às diretrizes curriculares para o ensino médio. Nesse mesmo ano, o MEC divulga os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM), com o objetivo de difundir os princípios da reforma no ensino médio.

⁸Antunes (2007); Bunzen e Mendonça (2007).

Os PCNEM de Códigos Linguagens e suas tecnologias, na parte que cabe à Língua Portuguesa, buscam conscientizar os educadores da relevância do trabalho com a língua materna. Dessa maneira, os textos devem ser a matéria-prima do educador no trabalho com a língua. O aluno deve se colocar como o protagonista na produção e recepção de textos. O trabalho com texto deve contribuir para que o estudante descubra os modos de produção que contribuem para reflexão sobre esses textos, tornando o aluno capaz de construir seu próprio texto.

A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico. O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, um único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem (BRASIL, 1999, p. 139).

Configura-se no cenário nacional, de acordo com os PCNEM, um novo panorama no que se refere ao ensino do escrever em sala de aula. Cabe a todos os responsáveis fazer acontecer a produção de texto no ensino médio, principalmente, no médio noturno. Corroborando com Antunes (2007, p. 167), a escrita é uma atividade processual, ou seja, durativa, um percurso que se vai construindo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras e reflexões, por isso não pode ser improvisada.

Em outras palavras, isso significa dizer que o aluno do ensino médio deve apresentar um perfil, no qual ele esteja preparado para “conviver” com as diferentes situações de interação que lhe são proporcionadas em sala de aula, de forma que ele possa desenvolver, por meio dessa interação, habilidades e conhecimentos que o preparem para refletir sobre o funcionamento da linguagem.

Sabemos que a escrita legitima a leitura. Cox e Assis-Peterson (2003) deixam claro que a escrita objetiva a fala, porém nem todos têm uma linguagem escrita; há várias culturas no mundo que são ágrafas. O mundo que é uno quanto à fala, divide-se, entretanto, quanto ao saber escrever, ou seja, nem todos são capazes de se fazerem entender através da escrita como o são pela fala. O aprendizado da escrita não se faz do mesmo modo como o da fala.

A convivência com pessoas alfabetizadas não garante o domínio da escrita, já que seu aprendizado é minucioso, ou seja, a priori ninguém estuda os fonemas de uma língua para falá-la, porém, é necessário estudar suas letras para escrevê-la. No processo de aquisição da escrita, há uma mudança no modo de interagir com a língua materna.

O processo de aquisição da escrita redefine necessariamente a relação dos indivíduos com a sua língua materna, uma vez que a exteriorização da língua, propiciada pela escrita, faz com que ela se possa ver refletida em um espaço gráfico, materializada, por assim dizer, por meio de contorno que não são mais os fônicos. Nesse sentido, o contato do falante com a escrita de sua língua vai mudar o seu próprio olhar sobre esse objeto, olhar que se tornará, agora, mais curioso, mais atento para alguns detalhes de forma e significado que antes passavam despercebidos (ABAURRE apud COX; ASSIS-PETERSON, 2003, p. 57). Ou ABAURRE, 1994, p. 114.

O trabalho executado com a compreensão e a produção de textos nas escolas privilegia frequentemente o reconhecimento e a reprodução de formas e de sentidos. Com isso, o aluno passa a encarar a produção de texto como um dever imposto pela escola. No entanto, quando é efetuado um trabalho que favorece uma resposta ativa do aluno, presente em momentos de compreensão como de produção de textos, os resultados são muito positivos, já que o ato de produzir texto não se torna vazio. E para isso o trabalho com gêneros textuais torna-se fundamental.

O texto escrito, como atividade significativa, constitui um modo de relação dialógica que vai além das relações linguísticas. É, portanto, uma atividade discursiva, significativa, que estabelece relação com outras esferas de valores.

Qualquer falante da língua, quando produz um texto, faz uso de uma linguagem social, pertencente a um grupo social particular, e, para isso, faz uso de gêneros textuais⁹ ou discursivos, conforme a esfera de produção da linguagem.

Assim, a atividade de escrever um gênero textual, seja ele qual for, para muitas pessoas, pode ser uma experiência agradável; para outras, porém, pode ser muito difícil, doloroso, conflitante e tenso. Todos aqueles que escrevem estão inscritos numa prática social, em que devem escolher o quê, como, onde, quando e por que irão produzir um gênero textual.

⁹A noção de gênero textual e domínio discursivo é a mencionada por MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

Trata-se, muitas vezes, de um dilema que poderá ser solucionado à medida que compreendermos que só escrevemos quando temos finalidades pessoais e sociais para usar a escrita, pois é assim que ela existe. Produzir um texto só é possível quando temos razões para escrever, quando sabemos para quem devemos escrever e qual o destino da nossa escrita. Os textos produzidos pelos alunos devem ter uma finalidade, devem ser escritos tendo em vista leitores reais. Acreditamos que essa condição contribui para que o texto produzido seja de boa qualidade.

O ensino médio é a etapa final da educação básica. Assim, as práticas sociais do emprego da língua escrita devem ser enfatizadas na orientação de atividades escolar nesse período, em razão do valor social e histórico que apresentam em nossa sociedade.

Se, de um lado, a língua escrita, como objeto de aprendizagem, em algumas situações, surge na escola desprovida de qualquer relação com seus usos sociais, por outro, não podemos aguardar que situações autênticas de comunicação ocorram, sempre, para que ela seja aprendida. Além do que, não são somente essas situações nem tampouco os textos em si que promovem essa aprendizagem, mas a ação e a reflexão que os alunos podem realizar sobre esse objeto de conhecimento quando assumem a condição de leitores e autores de textos.

Caso tais situações apareçam, mesmo que não tenham sido previstas, cabe ao professor aproveitá-las. No entanto, ele também pode criar condições para que elas surjam, garantindo que as práticas de leitura e de escrita a serem realizadas nesse contexto intencionalmente planejado sejam as mais parecidas possíveis com as práticas sociais, de modo que os alunos tenham, em sala de aula, a oportunidade de ler e escrever textos dotados de função social.

A escola deve estar atenta para que a escrita não se perca no processo que envolve os três anos que compreende o ensino médio. Para tanto, uma base curricular bem estruturada se faz necessária.

Desde 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado com a intenção de avaliar como estava o ensino médio brasileiro. A proposta do MEC foi

mudar a forma como o conteúdo era cobrado nos vestibulares para, assim, reorganizar a base curricular do ensino médio. Até a mudança no exame, realizada em 2009¹⁰, muitos estudantes faziam apenas a parte que lhes interessava do referido exame. Caso a redação não contasse pontos para o ingresso na universidade almejada, por exemplo, ela era deixada em branco.

Dessa maneira, a nota do Enem, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, não refletia os conhecimentos reais daquele aluno e, no seu conjunto, não poderia ser considerada um indicador de qualidade confiável do conteúdo do ensino médio nas escolas. Mas, desde 2009, o Ministério da Educação tenta mudar essa realidade. A partir de então, o Enem foi adotado com critério único de seleção em algumas universidades federais, e em outras como parte importante da nota final do candidato.

Com base no documento “A Redação no Enem”, disponível no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais¹¹, fica claro que na redação do Enem o participante deve demonstrar domínio das mesmas competências apresentadas para a prova objetiva. Entretanto, elas são propostas de uma forma singular. Na redação, os participantes devem analisar diferentes textos que tratam de temas atuais de ordem política, social cultural e, depois, escrever um texto argumentativo-dissertativo apresentando seu ponto de vista.

A partir do tema apresentado para a redação o participante do Exame deve demonstrar a sua capacidade de refletir sobre questões sociais, culturais e políticas atuais e de propor intervenções, de acordo com argumentos que devem ser evidenciados ao longo do desenvolvimento do texto. O participante precisa saber ler em sentido amplo, pois é a partir da articulação das informações contextualizadas na proposta de redação que ele deverá construir um texto revelador de um autor crítico e propositivo (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2011, p. 3).

A mudança de abordagem com relação à avaliação de redação do Enem, feita em 2009, interessa-nos muito, pois, a partir dela, a redação no âmbito escolar passa a ter um peso maior, e, por esse motivo, merece um olhar mais atento por parte do educador, que ainda não a privilegiava. Não estamos, aqui, referindo-nos

¹⁰ Segundo o INEP, a proposta tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.

¹¹ Portal Inep. Disponível em: www.inep.gov.br.

só ao texto dissertativo-argumentativo, mas também a todos os outros gêneros os quais compõem a base curricular do ensino médio. Interessam-nos muito os direcionamentos e as metodologias que são utilizadas pelos professores para que seus alunos produzam os textos.

Apesar de algumas mudanças que ocorreram em torno das práticas de escrita escolar durante essas últimas décadas, as agora chamadas produções de texto ainda apresentam muitos problemas. Uma grande parte dos alunos concluintes do ensino médio, os quais, segundo dados do INEP, são, em sua maioria, oriundos da rede pública, apresenta produções medíocres, pois ainda não conseguem se fazer entender em sua língua materna. Ou seja, não conseguem escrever bons textos.

É imperativo que o ensino de língua portuguesa contemple os diferentes letramentos (alfabético, digital etc.), como nos apontam os PCNEM. As formas de letramento consideradas simples ou complexas são, de fato, diferentes letramentos, associados a diferentes domínios da vida. Nesse sentido, os tipos de letramento surgem para atender às necessidades das demandas dos indivíduos situados em um determinado contexto social e cultural.

O ensino eficaz de redação deve ser pautado nas necessidades dos alunos e do contexto social em que eles vivem. Para que isso aconteça, urge, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004), que se explicitem as condições de produção textual, que se deixem claras as diferentes etapas do processo de escrita, para que os estudantes tenham condições de escrever cada vez melhor. E essa ação – dar um sentido social à escrita – só poderá ser feita pela mediação do professor comprometido com as práticas educacionais e com seus alunos.

Segundo Bakhtin (2003, p. 156), "a linguagem é, ao mesmo tempo, o lugar e o meio de interações sociais constitutivas de qualquer conhecimento humano". Por isso, a escola precisa ensinar o estudante a ler, a escrever e a expressar-se oralmente em todas as situações em que ele se encontre, pois tal domínio é essencial para o exercício da cidadania.

No que concerne à questão da leitura, um dos meios mais importantes para a aquisição do conhecimento¹², questionamos os professores quanto à utilização de paradidáticos para o médio noturno e o número de livros lidos durante o ano pelos alunos do 1º ano. Como já foi mencionado anteriormente, o ensino noturno é singular, professores buscam estratégias para conduzir o ensino da melhor maneira possível, desafiando todos os empecilhos desse período. O trabalho muitas vezes é fragmentado, já que um dos obstáculos do professor é a alternância de alunos em sala de aula.

Observamos, também, através da análise dos dados, que o trabalho com paradidáticos no ensino médio noturno quase não aconteceu, o que realmente nos entristece e nos preocupa como professores de língua portuguesa. É importante o contato como o texto literário¹³; a leitura de obras literárias na escola tem um papel transformador. Leitura e literatura são formas de conhecimento e o gosto se forma na aprendizagem escolar, por isso requer procedimentos didático-pedagógicos adequados, pois o prazer de ler é construído na medida em que o leitor vai superando dificuldades e limitações e se constituindo como sujeito, criando novas relações entre situações reais e situações do imaginário.

É importante que fique claro que não condenamos o trabalho com gênero não literário; muito pelo contrário, o trabalho eficaz com leitura deve contemplar gêneros diversos a fim de que o aluno tenha um amplo repertório e consiga transpô-lo para a produção escrita. A importância do ato de aprender a ler e a escrever está fundamentada na ideia de que o homem se faz livre por meio do domínio da palavra. O uso da língua escrita é tão importante que a linha do tempo divide a história em antes e depois da escrita.

2.3 O trabalho com os gêneros textuais

Em primeiro lugar, ao contrário do que muitos pensam, a noção de gênero não é tão nova quanto se imagina. Aristóteles, por volta de 400 a.C, já dividira os

¹²O professor deve ter como uma de suas propostas de ensino incentivar o gosto pela leitura sempre. É fundamental o papel do professor nessa interação entre texto e leitor, pois ele é o principal responsável pelo ensino de leitura na escola.

¹³Com a febre que se instaurou em nossas escolas pelo trabalho com gêneros, há um evidente abandono da leitura e análise do gênero literário em sala de aula .

gêneros literários em épico, lírico e o dramático. Cada gênero literário acima exposto se expande numa diversidade grande de subgêneros. Assim, ao gênero épico relacionam-se a epopeia, o poema épico e o poemeto; ao lírico estão relacionados o soneto, a ode, a elegia, o madrigal, dentre outros; ao dramático pertencem a comédia, a tragédia, a tragicomédia, a farsa e o drama etc. A divisão feita por Aristóteles ainda hoje é válida para os estudos da literatura. No entanto, não é objetivo deste estudo discutir tais gêneros, sua exposição justifica-se apenas para comprovar que a noção de gênero não é tão nova.

A expressão 'gênero' esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX. Atualmente a noção de gênero já não mais se vincula apenas à literatura (MARCUSCHI, 2008, p. 147).

Com o advento da Linguística, na segunda metade do século passado, nas universidades brasileiras, mais especificamente da Linguística Textual, começou-se a discutir sobre os tipos e os gêneros textuais. As perspectivas formais de uso da língua começaram a ser questionadas e foi posta em prática a tentativa de se conceber o texto como elemento não mais formal, mas também discursivo, dialogal, interacional, em que se consideram as condições de produção, os processos mentais e sociais (sociocognitivo) envolvidos na produção dos textos escritos, bem como os mecanismos de funcionamento da língua.

Para Swales, citado por Marcuschi (2008), o termo gênero, hoje, é usado para referir uma categoria de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito. No Brasil, atualmente, há um número significativo de trabalhos sobre gêneros textuais.

Pesquisadores europeus do chamado “Grupo de Genebra” propuseram a utilização dos gêneros como instrumento para o ensino. Alguns integrantes desse grupo, como Scheuwly e Dolz (2004), mostraram-se contrários à utilização, apenas, das tipologias narração, descrição e dissertação, por considerá-las inadequadas para uma ação pedagógica voltada ao desenvolvimento de competências comunicativas amplas, já que se baseiam apenas na organização textual e não contemplam o escopo social dos textos. Scheuwly e Dolz (2004, p. 97) afirmam que,

uma proposta de ensino-aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades

de linguagem dos alunos, antes e durante sua realização [...]. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente.

O trabalho com gêneros textuais deve permitir o desenvolvimento das capacidades discursivas com uma visão geral do desenvolvimento da linguagem, caso contrário limitar-se-á a sua utilização. Outro aspecto que se deve considerar é que, mesmo com as orientações dos PCN, muitos livros não tinham a diversidade textual solicitada pelos parâmetros. Entretanto, hoje tivemos um avanço, pois manuais de ensino de língua portuguesa trazem em seu núcleo uma relativa variedade de gêneros textuais. Contudo, os gêneros que esses manuais trazem como principais são sempre os mesmos.

No processo comunicativo, os textos têm uma função e cada esfera de utilização da língua, ou seja, cada campo de atividade elabora determinados tipos de textos que são relativamente estáveis, repetem-se tanto no assunto, como na função, no estilo, na forma. Os gêneros textuais são produtos histórico-sociais e, portanto, existem diferentes tipos de gênero textual, de acordo com os interesses e as condições de funcionamento das formações sociais.

Como as situações de comunicação na vida social são inúmeras, inúmeros são os gêneros textuais: bilhete, carta pessoal, carta comercial, telefonema, piada, bula de remédio, e-mail etc. Frente ao grande número de gêneros existentes e diante da necessidade de selecioná-los, indagamos se existe um gênero ideal para o ensino da língua. Tudo leva a crer que não. Porém, é provável que se possam identificar gêneros que são mais bem aceitos pela comunidade escolar, que nos remetem a uma visão sociointeracionista¹⁴ como o gênero crônica, um dos mais utilizados em sala de aula pelos professores.

Os encaminhamentos metodológicos dos professores pesquisados são muito parecidos: a maioria envolve leitura, seguida de produção pura e simples; o aluno quase não se envolve com a atividade e, quando se envolve, acaba reproduzindo o

¹⁴O sociointeracionismo é uma teoria de aprendizagem cujo foco está na interação. No sociointeracionismo, a linguagem escrita, assim como outras formas de linguagem, é construída socialmente, através da interação dos sujeitos entre si e com o mundo, em um processo contínuo.

discurso do outro (o modelo). Se o aluno reproduz um discurso já existente em algum lugar, é óbvio que ele não se constituiu como sujeito do seu dizer.

O aluno, no específico desse estudo do curso noturno, tende a repetir o discurso do professor ou outro modelo que tenha. Através do olhar atento do professor, essa realidade pode ser modificada. O ensino de Língua Portuguesa, da forma como está sendo desenvolvido no contexto pesquisado, ainda continua pautado por uma concepção tradicional de língua(gem). Entretanto, há dois professores pesquisados que encaminham a atividade, a nosso ver, de maneira satisfatória¹⁵.

Para fins desta pesquisa, analisaremos 09 textos de alunos, coletados em três situações pedagógicas diferentes, e tomaremos como base as condições de produção propostas por Geraldi (2005). Para este autor, para se produzir um texto, em qualquer circunstância, é preciso:

- a) **ter o que dizer.** Para se produzir um texto significativo, o produtor precisa ter em mente “o que” escrever, isto é, saber que assunto irá tratar. Em síntese, não é possível escrever a partir do nada, sem ter algo para dizer.
- b) **ter uma razão para dizer o que tem a dizer**, ou seja, ter um motivo significativo para escrever é uma das condições fundamentais para se produzir um texto. Essa motivação pode ser despertada, quando as razões que o aluno tem para escrever estiverem relacionadas a situações reais de comunicação, ao uso da escrita como prática social.
- c) **ter para quem dizer o que se tem a dizer**; é fundamental a figura do interlocutor, pois é em função dele que o locutor seleciona os recursos linguísticos de que necessita. Ressaltamos que sem interlocutor não há texto, pois é ele quem determina o conteúdo e o objetivo do texto. Portanto, delimitar o interlocutor é permitir ao aluno visualizar seu leitor, sabendo sobre o que vai escrever e para quem vai escrever.
- d) **assumir-se como sujeito do seu discurso, que diz o que diz para quem diz.** É apenas por meio de processos interacionais que o aluno

¹⁵Ver análise dos questionários dos professores.

poderá constituir-se como locutor efetivo, ser dono de seu discurso, comprometendo-se com o que diz quando se dirige a alguém.

- e) **escolher estratégias para dizer o que se quer dizer.** As estratégias são selecionadas em função do conteúdo, da finalidade e do interlocutor, ou seja, ao interagirmos por meio da linguagem escrita, organizamos o nosso discurso levando em conta os conhecimentos que o nosso interlocutor possui sobre o assunto a ser abordado, seus gostos e suas opiniões.

A fim de que o aluno produza textos, levando em consideração as condições propostas por Geraldi (2005), cabe ao professor oferecer a ele situações adequadas de produção, permitindo-lhe empenhar-se na realização consciente de um trabalho linguístico que realmente tenha sentido para ele. Isso só é possível à medida que a atividade de produção textual tenha objetivos claros e bem definidos para o aluno.

3 ENSINO MÉDIO NOTURNO NO BRASIL

Neste terceiro capítulo, apresentaremos o contexto histórico do ensino médio no Brasil. Exporemos as propostas da LDB 9394/96 para o ensino médio. Faremos uma análise do ensino médio noturno no Estado de Alagoas, o perfil do aluno do noturno, bem como as dificuldades que acometem tanto escola quanto aluno, nesse período.

3.1 Contexto histórico e pedagógico do Ensino Médio

O ensino médio no Brasil foi instituído pelos jesuítas, quando o país era uma colônia portuguesa que não despertava maiores interesses para a metrópole. Os jesuítas chegaram ao Brasil por volta de 1549 e fundaram, na capitania de São Vicente - SP, um seminário-escola que se situava entre a escola de ensino elementar e a de superior, inclusive com a educação voltada para as Letras e Filosofia, com objetivo de aperfeiçoar intelectualmente e especializar profissionalmente¹⁶.

O currículo do seminário-escola tinha por base o *Ratio Studiorum* – que simbolizava as formas de administração e organização dos currículos e métodos de instrução que orientavam os professores em suas aulas- e se estruturava por cerca de nove anos, envolvendo estudos de Retórica, Humanidades, Gramática Latina, Metafísica, Moral, entre outros.

De acordo com Saviani (2007), o ensino secundário nesse período encontrava-se muito ligado aos preceitos religiosos, especialmente ao catolicismo. Ele continha uma rigidez disciplinar voltada à ética religiosa. A esse modelo de ensino só tinha acesso uma minoria pertencente à elite. Sobre isso, o autor justifica que o ensino era *elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial* (SAVIANI 2007. p. 56)

No período de 1860-1890, alguns colégios importantes foram fundados no país. A reforma Leôncio de Carvalho, por exemplo, autorizava a fundação de

¹⁶Leite, S. **História da companhia de Jesus no Brasil**. São Paulo: Loyola, 2004.

escolas particulares, acrescentando ainda o ensino obrigatório dos 7 a 14 anos; podendo ser este também frequentado pelos filhos de escravos. Traçava normas para o ensino primário e secundário do município da corte, recomendando a criação de escolas normais em todas as províncias.

Durante a Primeira República, o país contou também com outras reformas: a Reforma Epitácio Pessoa (1901), que mudou o ensino secundário para seis anos; a reforma de Carlos Maximiliano (1915), que criou o exame vestibular para os cursos superiores e a obrigação da conclusão do curso secundário para ingresso nas faculdades. Além dessas, destaca-se também a Reforma Rocha Vaz (1925), fixando os currículos das escolas superiores e aperfeiçoando o exame vestibular.

Em 1930, foi criado pelo governo de Getúlio Vargas o Ministério da Educação no Brasil. A partir da criação do ministério, todas as escolas secundárias passaram a ser inspecionadas pelos órgãos federais, inclusive o Colégio D. Pedro II¹⁷. Os Decretos-lei 4073, 6141 e 9613/1942 organizaram o ensino técnico profissional na área de economia, estruturando nos dois ciclos existentes o ensino secundário. Os cursos técnicos passaram a ter duração de três ou quatros anos e o curso pedagógico passou a ser de um ano de estudo; todos em nível de 2º ciclo. Por determinação do Decreto-lei 4244/42, o primeiro ciclo do ensino secundário passou a se chamar Ginásial e o segundo ciclo, Colegial; sendo reestruturado como Clássico e Científico.

A partir da Lei 4024/61, o ensino secundário passou a ser formado por dois ciclos: ginásial (quatro anos) e colegial com o mínimo de três anos de duração, contemplando os cursos técnico e normal. O primeiro ciclo (ginásial) foi unificado – pela Lei nº 5.692/71- com o antigo primário, criando o primeiro grau com oito anos de duração e o antigo colegial é transformado em segundo grau, permanecendo com a duração de três anos.

Essa lei também estabelece a obrigatoriedade de todas as escolas de segundo grau em assegurar uma qualificação profissional. Em 1982, a lei 7044 derrubou essa obrigatoriedade. A legislação elaborada na época dos militares

¹⁷O primeiro colégio com ensino secundário do país, criado em 1837.

esteve em vigência até 20 de dezembro de 1996 quando foi aprovada a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96. Alguns desafios devem ser enfrentados nessa etapa para que ela seja concluída com qualidade, para todos, ou seja, fica clara a necessidade de uma política que atenda à diversidade e aos anseios dos jovens e da população adulta que volta à escola.

Mudanças significativas para a organização da escola e orientação do trabalho pedagógico com o ensino médio surgem com a nova LDB; no entanto, essas diretrizes não foram suficientes para sustentar a reforma do ensino médio. O Parecer nº 15/98 da Câmara de Educação Básica e a resolução nº3/98 do Conselho Nacional de Educação vêm dar forma às diretrizes curriculares para o ensino médio. Nesse mesmo ano, o MEC divulga os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM), com o objetivo de difundir os princípios da reforma do ensino médio.

Na prática, essa reforma do ensino médio não ocorreu de fato em razão de fatores políticos, pedagógicos e operacionais. As condições de ensino também contribuíram para a não consolidação da proposta. A ênfase dada à reforma curricular não resulta em melhoria propriamente dita, o que dificultou, ou mesmo inviabilizou, a execução de um projeto-pedagógico compatível com as novas diretrizes. No aspecto social, o mais impactante para muitos estudiosos, a separação do ensino médio da educação profissional teve como consequência a ampliação do tempo de formação para ingresso do jovem na vida produtiva, isso, ligado às precárias condições desses cursos e às dificuldades financeiras de uma parcela considerável da população, provoca muitas vezes, a evasão de um ou de ambos os cursos, apesar do significativo crescimento das matrículas.

Segundo LODI (2004, p. 8,), o ensino médio deve ser planejado em consonância com as características sociais, culturais e cognitivas do sujeito desta última etapa da educação básica: adolescente, jovens e adultos. O ensino médio deve-se configurar como um momento ímpar em que saberes diversos confrontam-se com os saberes sistematizados. Um dos desafios no ensino médio é trabalhar numa perspectiva interdisciplinar que compreenda e identifique as dimensões da realidade escolar.

Apesar de não haver uma ordem de prioridade entre estes desafios é possível notar, segundo Krawczyk (2009, p. 33), a problemática das políticas educacionais (de financiamento, de formação de professores, de oferta, dentre outras).

O governo federal também está lançando a proposta de instituição de um sistema nacional público de formação dos profissionais do magistério, sob responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre as três instâncias da federação, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Pretende-se assim equalizar nacionalmente as oportunidades de formação inicial e continuada e garantir um padrão de qualidade equivalente aos cursos de formação de docente ofertados por distintas instituições no país, nas modalidades presencial e a distância. (KRAWCZYK, 2009, p. 33)

O desafio que se impõe aos profissionais que trabalham com o ensino médio é reafirmar os princípios da racionalidade emancipatória, na qual, para além da dimensão de preparação para o trabalho- sem excluí-la, possamos construir um projeto educacional crítico e transformador, fomentando não apenas as qualidades esperadas do “novo trabalhador”, mas também a compreensão profunda das relações sociais nos quais se constitui essa identidade.

3.2 A LDB e as Propostas para o Ensino Médio

A educação básica tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em seus estudos posteriores” (Artigo 22, LDB 9394/96). A cidadania do educando e a preparação básica para o trabalho são finalidades específicas do ensino médio que serão desenvolvidas por um currículo que destaque: a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras, das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, o acesso ao conhecimento e o exercício da cidadania.

No entanto, devemos salientar que houve poucos avanços decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases, a qual deveria abrir possibilidades para que as escolas assumissem seus destinos e, em especial, às escolas do ensino médio, uma vez que a intenção da lei era de conferir uma nova identidade ao ensino médio e sua duração.

Na teoria, todas as ideias apregoadas pela LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) levariam a um novo perfil para o currículo do ensino médio apoiado em competências básicas para inserção dos jovens na vida adulta. No entanto, na prática, no dia a dia das instituições escolares, os horizontes traçados nos Parâmetros Curriculares Nacionais estão bem distantes da realidade das escolas.

Na realidade, pais, alunos, toda a comunidade escolar continuam a querer, exigem que o ensino médio seja a porta que conduzirá o estudante a ingressar na universidade, preferencialmente na pública. Diante dessa cobrança, a escola tende a ficar perdida em meio às novas diretrizes curriculares e às exigências da comunidade escolar, a qual entende escola boa como a que conduz seus filhos para o ensino superior.

Desafios vários são enfrentados pelas escolas na tentativa de vencer todas as exigências impostas tanto pela LDB, como pela comunidade escolar. Para que esses desafios sejam suplantados, as escolas deveriam fomentar o debate e reflexões acerca das questões sociais e culturais, princípios e valores que devem ser vivenciados e propagados pelo ser humano. Tornar a escola um lugar que possibilite a construção de relações emancipatórias e autônomas, que resultem em experiências exitosas. Enfim, um local de ensino e aprendizagem.

No entanto, essa realidade ocorre apenas em algumas escolas públicas diurnas, já que o contexto dos cursos noturnos é terrivelmente oposto àquilo que é idealizado pelos profissionais da educação. As primeiras classes noturnas datam dos tempos do império¹⁸. Elas foram criadas com a finalidade de atender a alunos cuja idade e a necessidade de trabalhar não permitem frequentar cursos diurnos, ou para servirem “ao homem do povo que vive do salário”. “Essas classes funcionavam em locais improvisados ou cedidos, seus professores recebiam apenas uma pequena gratificação para se encarregar dessas aulas” (CARVALHO, 1984, p. 23). O ensino noturno foi instituído e permanece como uma modalidade de ensino destinada a alunos que fazem parte da camada socioeconômica menos favorecida que trabalha para o seu próprio sustento ou da família.

¹⁸ Há registros de 1869, 1886 da criação dessas classes noturnas, ver Carvalho (1984).

Para Carvalho (1984), o denominador comum dos cursos noturnos é, sem dúvida, o trabalho que caracteriza a vida, estabelece limites de estudo, do lazer e do descanso dos alunos do noturno. Se por um lado, o trabalho acarreta dificuldades para os alunos, pois estes chegam aos bancos escolares cansados e sonolentos, por outro lado, traz ganhos no sentido do seu maior amadurecimento, fruto das suas experiências de luta pela vida. Contudo, não podemos esquecer que aquele que trabalha seriamente só com enorme força de vontade e determinação pode ir à escola instruir-se e aprender realmente.

Outro fato relacionado ao público do ensino noturno é que muitos jovens, os quais ainda não trabalham, mas pretendem, optam por esse turno, uma vez que o ambiente escolar nesse período é mais descontraído, menos rígido e mais adulto. Essa escolha é questionável, pois mostra uma desvalorização da escola e dos estudos para esses jovens. Uma depreciação desse período também é evidenciada em algumas práticas executadas por alguns profissionais do ensino noturno. Que fique bem claro que a responsabilidade pelo êxito no período não é exclusivamente do professor, uma vez que o próprio sistema educacional o encaminha para uma jornada de três turnos.

Sabemos que esse sistema educacional, em muitas Secretarias espalhadas pelo país, está nas mãos de uma equipe técnica, composta por coordenadores, gestores e profissionais de outras áreas. Essa equipe nem sempre conhece a atual dinâmica da sala de aula, pois há um número significativo de questões burocráticas que impedem o contato direto e constante desses técnicos com professores e alunos. O não conhecimento do lócus educacional real faz com que “pensem” só em questões quantitativas para tentar chegar à qualidade almejada para educação. Nesse contexto, não se aproximar das metas traçadas, para esses técnicos, implica em um possível fracasso escolar.

No entanto, o trabalho em escolas do ensino médio e a convivência com outros professores têm nos mostrado que, mesmo com um calendário mais longo e com uma diversidade de disciplinas, nossa educação continua frágil. Aparentemente por uma condução pedagógica um tanto equivocada entre outros motivos, sobretudo no ensino médio noturno.

Nossos alunos estão recebendo das principais disciplinas uma parca dieta¹⁹ acadêmica. Tudo indica que o problema não está na quantidade de tempo, mas na sua otimização. É necessário reorganizar a estrutura do período, adequando-a às diferentes realidades e evitando interrupções e desajustes curriculares.

Tais desajustes curriculares são bem percebidos na organização do trabalho docente no período noturno, pois se o professor trabalha os três turnos, é quase inevitável, que o último turno do dia será o mais penalizado, mais desgastante, por esse motivo alguns profissionais fazem uma adaptação no planejamento com menos conteúdos e atividades de ensino para esse turno.

Por outro lado, há profissionais que procuram trabalhar da mesma forma nos diferentes turnos, sob a alegação que se fizessem um trabalho diferenciado estariam facilitando o ensino e desvalorizando os alunos. Nas duas situações citadas, o estudante do noturno sai prejudicado, pois há uma negação da singularidade desse aluno.

Devido não só aos problemas mencionados, mas a uma conjuntura de fatos, há um grande número de reprovados nesse período. Como também, uma grande quantidade de evadidos. Esse é um dos piores, senão o pior problema do ensino médio noturno. O que deixa indignado os educadores é que nada tem sido feito, por parte daqueles que elaboram políticas públicas educacionais, para melhorar essa gritante situação. Não só ao governo cabe essa tarefa como também a comunidade escolar. A melhoria do ensino médio noturno exige um trabalho coletivo que crie uma identidade própria para esse período e dê condições necessárias ao seu desenvolvimento com maior eficiência.

¹⁹O termo dieta foi utilizado aqui para significar uma prescrição de conteúdos calculados especialmente para os alunos, com a finalidade de fornecer-lhes conhecimentos necessários para aprendizagem.

3.3 O Ensino Médio noturno em Alagoas

As políticas governamentais de ampliação do acesso ao ensino fundamental gerou nos últimos anos o aumento de vagas no Ensino Médio Noturno. Isso acarretou alguns problemas para os educadores que trabalham e são comprometidos com esse segmento da educação. Segundo dados de 2009 da Secretária de Estado de Educação e do Esporte, até 1997, a oferta do Ensino Médio era restrita a apenas 25 municípios alagoanos, em sua grande maioria escolas de magistério, como eram denominados nesse período os cursos de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.

A exígua oferta de ensino médio profissionalizante fez com que muitos jovens e adultos oriundos do ensino fundamental não continuassem seus estudos, uma grande perda para o estado de Alagoas, pois essa formação é essencial num estado carente tanto em ofertas de trabalhos como em profissionais capacitados.

A maioria dos estudantes matriculados no ensino médio noturno da rede estadual é composta, hoje, pelos alunos egressos do ensino fundamental que não tiveram a oportunidade de continuar os estudos ou se profissionalizar na época oportuna. Uma boa parte dos estudantes do ensino médio do Estado de Alagoas se concentra no turno noturno, caracterizada por uma população de jovens e adultos trabalhadores, predominantemente do sexo feminino.

Há alguns problemas específicos desse período, como a falta de infraestrutura, de recursos humanos para atendimento nesse turno. Entretanto, o descaso e o maior de todos os problemas a evasão, que têm gerado uma visão negativa do ensino noturno.

A educação pública no Estado de Alagoas vem sendo marcada por indicadores que apontam a existência e persistência de situações que contribuem para má qualidade do ensino. Os dados do Ideb²⁰ (índice de desenvolvimento para

²⁰O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no

educação básica) de 2007 e 2009 comprovam a má qualidade de ensino. As políticas implementadas pela rede não conseguem atender as demandas, anseios e necessidades. Dessa maneira, o estado não tem garantido a ampliação do acesso à maioria dos municípios alagoanos à educação básica, bem como a permanência e sucesso de seus alunos. Greves e falta de profissionais têm contribuído para ampliar o problema da educação noturna através de um calendário desorganizado que castiga alunos e profissionais da educação.

Um dos grandes desafios a ser enfrentado pelos educadores, além dos problemas estruturais do ensino noturno, já mencionados, é conciliar os dois perfis distintos de alunos que são recebidos nas escolas da rede pública do estado de Alagoas. O primeiro perfil a ser analisado é do aluno que deseja fazer um curso superior e tem expectativas com relação a sua vida estudantil. Esse aluno estuda no período noturno porque se vê obrigado a trabalhar para ajudar na renda familiar ou sua faixa-etária já não permite que faça o curso no período diurno; esses geralmente vêm para o noturno após algumas reprovações.

O segundo perfil a ser observado é do aluno que é chefe de família, cuja expectativa é unicamente a conclusão do ensino médio, já que muitas vezes, as empresas onde estes alunos trabalham exigem que concluam o ensino médio. A escola se torna só mais um obstáculo a ser transposto.

Sendo assim, o ensino noturno tem se tornado em alguns casos, ineficaz. Para Leão (1996, 1997), a escola noturna tem sido incapaz de absorver o aluno em sua totalidade, na globalidade de sua vida permeada pelo além-muro da escola, pelos sentimentos vividos no trabalho, na cidade, na família. A escola não prepara o aluno realmente para vida como deveria, encontrando-se poucas razões para considerá-la um espaço rico de formação. Para muitos alunos, vale mais a pena ficar em casa, sair com os amigos do que gastar horas e horas em aulas nas quais muitas vezes não se aprende quase nada.

Sabemos bastante a respeito das características dos nossos alunos, mas há muito ainda o que se conhecer a respeito das práticas de ensino realmente

aplicadas na escola noturna, já que há pouca ou nenhuma menção do ensino médio noturno nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas avaliações feitas pelo Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudante), no Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica), Prova Brasil, ou Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), uma vez que são instrumentos que as secretarias e coordenadorias do Estado de Alagoas usam para verificar os resultados das práticas de sala de aula.

Apesar de todas as dificuldades encontradas para se ensinar no curso noturno e pouca luz para nortear, alguns educadores tentam articular maneiras mais eficazes para a aprendizagem desses alunos, levando-se em consideração sua heterogeneidade. Deve ficar claro que esse profissional não tem exclusividade para esse turno, o que impossibilita muitas vezes um trabalho adequado. Segundo documento da SEE (Secretaria Estadual de Educação e do Esporte de Alagoas), o docente do ensino noturno deve estar preparado para lidar com um público diferente, para o qual foi desenhado o modelo do ensino médio.

Esses profissionais devem estar permanentemente atualizados, tendo a sua disposição pesquisas e metodologias inovadoras sobre o ensino médio noturno, conhecimento de que o docente é privado nos cursos superiores. No entanto, esse tipo de encontro, específico, para os profissionais que trabalham no noturno ainda não é uma realidade em Alagoas.

Outro fato comprometedor ao bom andamento da educação noturna no estado é o grande número de monitores²¹ nas escolas estaduais. Tal situação dificulta a condução de departamentos e inviabiliza cursos para esses profissionais que são contratados por número de aula. A política de monitores do Estado vai de encontro às propostas da Secretaria. Assegurar a efetivação dos docentes será sem dúvida um grande avanço para educação. A importância desse profissional que ensina à noite é fundamental e qualquer plano de reforma terá que iniciar por ele.

A fim de modificar a situação preocupante em que se encontra a educação básica no Estado de Alagoas, foi implantado no ano de 2010, o Programa Geração Saber que tem como objetivo mudar a realidade educacional do estado, para

²¹Segundo a Secretaria de Educação e do Esporte de Alagoas, há 2.531 professores-monitores, mas a previsão é de que o número desses profissionais poderá chegar a 3.515 até o final de 2012.

melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos da educação básica da rede pública e reverter os atuais indicadores educacionais do Estado.

Esta proposta foi elaborada por técnicos da SEE/AL, com o apoio de consultores do MEC PNUD e passou a denominar-se PROGRAMA GERAÇÃO SABER, o qual pressupõe a implantação de ações de universalização do acesso, de garantia de permanência e de aprimoramento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas públicas do estado, assim como a integração das redes estadual e municipais de ensino, a adequação organizacional e do gerenciamento da SEE/AL em todas as suas instâncias administrativas, sua qualificação no campo da Tecnologia da Informação e da Comunicação e na melhoria das condições da rede estadual de ensino. (ALAGOAS, 2009 p.3).

Com relação ao projeto acima citado, as propostas até agora executadas foram tímidas e sem efeito. No que se refere ao médio noturno, a situação ainda é pior. Levando-se em consideração que, em Alagoas, a grande maioria dos estudantes do ensino médio está nesse período, chega-se à assustadora realidade que mostra a ineficiência dessa fase no Estado dado as especificidades do noturno.

Os dados do Educacenso (2007), os Indicadores de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB- 2005 e 2007) e os resultados do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM - 2007) confirmam a falta de qualidade da aprendizagem dos alunos do ensino médio das escolas públicas do Estado. Os dados do censo de 2007 apontam índices muito preocupantes com relação ao ensino médio na rede estadual, pois a distorção idade/série é de aproximadamente 73%, o abandono escolar é de 23% e a reprovação de 8%(ALAGOAS, 2009 p. 14).

Segundo a própria Secretaria de Educação, esse cenário, daqui a alguns anos, fará parte de um período difícil e passado na história da educação do Estado de Alagoas. A injeção de recursos do governo federal custeará a infraestrutura das escolas, construções e reformas, criará um programa de transporte escolar e tantas outras ações necessárias a boa condução da educação básica de qualidade.

Um dos pontos mais relevantes do programa será a organização e adequação curricular do ensino médio noturno. É evidente a necessidade de se repensar o ensino noturno. No entanto, essa tarefa deve envolver a ação coletiva dos profissionais da educação e comunidade escolar que trabalharão no projeto político-pedagógico da escola, mostrando que a educação pública, realmente gratuita e de qualidade, não é utopia.

Sabemos que as atuais demandas sociais requerem cidadãos capazes de exercer plenamente a sua cidadania. Isso implica saber analisar criticamente as

realidades sociais e organizar a ação para intervir nessa realidade. Ou seja, a sociedade atual precisa de cidadãos atuantes, que não se limitem a observar a realidade, mas que nela saibam agir, examinar os fatos, articular acontecimentos, prever suas possíveis consequências para a qualidade de vida das pessoas, da cidade, do país, do planeta. Isso é negado a uma boa parte dos alunos do noturno do Estado de Alagoas.

Quando se tem um turno com problemas, como o noturno, e com recursos escassos, muitas ações boas que poderiam ter sido realizadas se perdem no caminho. É preciso que políticas públicas sejam criadas e implantadas para que alcancemos o objetivo de ter uma educação pública de qualidade para todos.

4 UM PANORAMA QUANTITATIVO

Neste capítulo, apresentaremos os itens fundamentais que compõem o *corpus* da pesquisa, a saber: os aspectos metodológicos, o contexto da pesquisa, os dados da instituição, o perfil dos alunos e professores e, também, serão apresentados os dados obtidos através dos questionários.

4.1 Aspectos Metodológicos

A pesquisa surgiu a partir das indagações presentes no cotidiano da escola. Como professora de língua portuguesa do ensino médio noturno, sentíamos, a cada novo ano letivo, as dificuldades enfrentadas pelos alunos para produzirem textos; como também percebíamos um número cada vez mais reduzido de produções feitas pelos estudantes. Algumas ponderações sobre as dificuldades dos alunos e a redução do número de textos produzidos nos fizeram perceber a necessidade de contribuir, pela nossa intervenção, no trabalho de construção de texto dos alunos do médio noturno.

Preferimos a pesquisa de abordagem **qualitativa**; o método usado é o **estudo de caso**, e a coleta dos dados foi feita por entrevista semiestruturada e análise de conteúdo. Essa abordagem trabalha com valores, crenças, opiniões, atitudes, representações; todas as variáveis são importantes. Para Gomes (2010), ao analisarmos e interpretarmos informações geradas por uma pesquisa qualitativa, devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social.

Utilizamos o método estudo de caso por ser sempre bem delimitado e de contornos claramente definidos; trata-se, por exemplo, do estudo das condições metodológicas das produções de texto do ensino médio noturno, objeto da nossa pesquisa. O caso estudado se destaca por se constituir em uma unidade dentro de um sistema mais amplo, por exemplo, o ensino médio noturno que está inserido na educação básica. Em relação ao estudo de caso, há a preocupação de percebermos o que o caso sugere a respeito do todo e não o estudo apenas daquele caso.

Optamos por entrevista semiestruturada, feita através de questionário, pois há uma combinação de respostas de múltipla escolha com as abertas, possibilitando

mais informações sobre o assunto. Segundo Minayo (2010), com esse modelo, o entrevistado tem liberdade para desenvolver cada situação, resposta, em qualquer direção que considere adequada.

4.2 Contexto da Pesquisa

Como nossa pesquisa é qualitativa com aplicação de questionários, decidimos que, num primeiro momento, conversaríamos com os professores das duas escolas envolvidas, a saber: escola Nossa Senhora do Bom Conselho e outra escola localizada no mesmo bairro do Bebedouro. A priori, contávamos com os colegas de trabalho, com os coordenadores e gestores das duas escolas, para que essa pesquisa fosse desenvolvida da melhor maneira possível. No entanto, não obtivemos a cumplicidade esperada e necessária para o desenvolvimento do nosso estudo.

Uma das escolas, por intermédio de sua coordenação, negou-se a participar da nossa pesquisa. Talvez, como menciona Ruiz (2010, p. 14), haja certa imagem negativa da academia e do próprio fazer docente que tenha influenciado a pouca disponibilidade dos colegas para com a pesquisa²².

Não obtivemos a colaboração esperada nem mesmo dos colegas da escola, na qual tínhamos trabalhado por dez anos juntos. Somente duas professoras do quadro efetivo²³ se prontificaram a nos auxiliar com o estudo. Para uma análise razoável, no mínimo, necessitávamos de 5 (cinco) professores que trabalhassem no ensino médio noturno. Por essa razão, resolvemos trabalhar com os professores de língua portuguesa da Primeira Coordenadoria de Ensino de Maceió (1ª CRE).

Foi possível trabalhar com esses profissionais da 1ª CRE, pois desde 2008 estávamos trabalhando nessa coordenadoria como formadora de professores, o que facilitou o contato direto com os professores. Aproveitamos um momento de formação dos professores de língua portuguesa no final do mês de abril de 2011. Em um primeiro momento, foi aplicado um questionário para 24 (vinte e quatro)

²²Nota-se um distanciamento, por parte de alguns coordenadores e professores com relação à pesquisa acadêmica.

²³Há hoje no Estado de Alagoas um grande número de professores monitores, que são contratados pelo estado e remunerados pelo governo federal, devido a carência de professores de todas as disciplinas no estado.

professores; desses, apenas 17 (dezessete) trabalhavam com o ensino médio noturno, objeto de nosso estudo. O questionário aplicado aos professores (Apêndice A, p. 173) teve o objetivo de evidenciar como esses profissionais trabalhavam com a produção de texto no ensino noturno e as dificuldades encontradas por eles no trabalho com a produção feita pelos alunos.

Após a aplicação dos questionários, contatamos as duas professoras que se prontificaram a nos ajudar com a coleta de dados. Elas se dispuseram a ceder material produzido pelos alunos; no entanto, não haveria a possibilidade de presenciarmos suas aulas. Evidentemente, nessas condições, não tínhamos muito que contestar, aceitamos a condição proposta pelas professoras. Como não poderíamos assistir às aulas, solicitamos à coordenação da escola que aplicasse um questionário (Apêndice B, p. 176) com as quatro turmas do ensino médio noturno.

Aconteceu um pequeno contratempo com uma das turmas, por isso o questionário foi aplicado em três turmas, duas turmas de primeiro ano e uma de terceiro, perfazendo um total de 73 (setenta e três) alunos. Desse grupo, foram analisadas produções de textos solicitadas pelas professoras nos meses de maio, junho e agosto de 2011. No decorrer do segundo semestre de 2011, alguns professores, componentes da primeira coordenadoria, mostraram determinados encaminhamentos com relação à produção de texto. Eles disponibilizaram esses materiais para nosso estudo.

Da análise desses questionários, das produções dos alunos, bem como dos encaminhamentos feitos pelos professores a que tivemos acesso, saíram as contribuições para elaboração da nossa dissertação.

4.3 Dados das Instituições

A Primeira Coordenadoria de Ensino (1ª CRE), local onde foi realizada a coleta de uma parte dos dados, pertence à rede estadual de ensino. Está localizada na Rua Melo Moraes, no centro de Maceió. A instituição possuía no ano de 2011, 1 (um) coordenador regional, 35 (trinta e cinco) técnicos que assessoravam as 32 (trinta e duas) escolas e 2 (dois) centros de apoio pedagógico.

As escolas componentes da 1ª CRE localizam-se nos bairros de Bebedouro, Cambona, Canaã, Farol, Pitanguinha, Prado, Trapiche da Barra, Vergel do Lago e no Município de Marechal Deodoro. Havia, no ano de 2011, 32 (trinta e dois) secretários escolares, 74 (setenta e quatro) diretores, 100 coordenadores nas unidades escolares, 1.290 professores e 11.500 alunos²⁴.

A coordenadoria de ensino é responsável pelas políticas relacionadas às suas regiões, tendo como atribuições coordenar, orientar e supervisionar escolas, oferecendo suporte administrativo e pedagógico para a viabilização das políticas da Secretaria de Educação. Além disso, busca a integração entre alunos, famílias e a comunidade, na oferta de oportunidades de diálogo e de interação que promovam o compartilhamento de informações e a construção de conhecimentos, integrando a escola à prática social.

A Coordenadoria Regional de Educação representa a Secretaria na área de sua jurisdição, tendo como atribuições também o fornecimento de pessoal qualificado para atuar nas escolas e o auxílio à gestão escolar voltado aos seus recursos financeiros e de infraestrutura.

Na escola Estadual Nossa Senhora do Bom Conselho, que faz parte da 1ª CRE, ocorreu a segunda parte da coleta de dados para nossa pesquisa. A escola está situada no bairro de Bebedouro, um dos mais tradicionais de Maceió. A escola originalmente foi o Asilo de Nossa Senhora do Bom Conselho, criado em 1877, destinado ao acolhimento de meninas órfãs desvalidas, filhas de pais militares que morreram na guerra do Paraguai, funcionários públicos com renda insuficiente ou qualquer órfã que não possuísse parentes²⁵.

Em 1904, as irmãs sacramentinas, procedentes da França, instalaram-se no Asilo, assumindo a direção pedagógica da instituição. No ano de 1967, foi assinado o primeiro convênio com o Estado de Alagoas com a finalidade de auxílio pecuniário, que foi renovado ao longo dos anos. O Colégio Bom Conselho foi referência em educação no Estado de Alagoas; nele, estudaram várias personalidades alagoanas.

²⁴Dados coletados na própria coordenadoria de ensino, no ano de 2012, com base no Censo Escolar de 2011.

²⁵SANTOS, M. L. A educação de órfãs em um asilo de Maceió (1877-1893). In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM ALAGOAS, 5., 2010, Maceió. **Anais...** Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2010.

O convênio se prolongou por três décadas, até que no ano de 2001 o colégio passa integralmente para as mãos do Estado de Alagoas que aluga a sede da escola à Sociedade Beneficente Bom Conselho. As irmãs sacramentinas deixam o trabalho pedagógico da instituição e o colégio passa a ser denominado Escola Estadual Nossa Senhora do Bom Conselho, com mais de 2.000 alunos matriculados. Há um pátio coberto, uma quadra de esporte, uma biblioteca ampla com um bom acervo, 18 (dezoito) salas de aula com carteiras e quadros em bom estado, 1 (um) laboratório de informática com 11 (onze) computadores, 1 (uma) cozinha ampla com um refeitório para umas 50 (cinquenta) pessoas. Uma estrutura muito boa que a comunidade fazia questão de elogiar.

O ensino noturno recebia um olhar especial da direção da escola por conter um número grande de estudantes. Muitos dos alunos desse período possuíam filhos e/ou irmão no período diurno, o que segundo a direção da escola contribuía para o bom andamento dos trabalhos em todos os turnos; escola e família devem estar sempre juntas.

Havia 15 (quinze) turmas no período noturno; esse número foi diminuindo gradativamente com o passar dos anos. Em 2011, ano da coleta dos dados, havia 8 (oito) turmas e um total de 1.380 alunos nos três períodos; em 2012, há apenas 7 (sete) turmas no noturno e 1.215 matriculados em toda a instituição²⁶. É uma instituição boa para se trabalhar, pois os professores não se queixam do ambiente. De um modo geral, os alunos se envolvem com as atividades escolares.

É importante salientar que até o início de junho de 2012, as aulas do ano letivo não tinham iniciado devido a uma reforma emergencial na instituição que com o passar dos anos teve sua estrutura física comprometida.

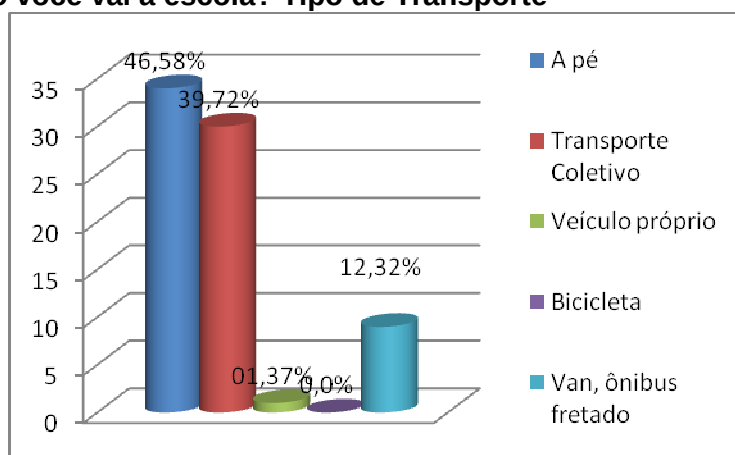
4.4 Perfil dos alunos

O que seria da instituição escola se não fosse a presença insubstituível de seus alunos? Eles são a parte mais importante desta pesquisa, pois foi a intenção de auxiliá-los no trabalho com a produção de texto o que nos levou ao presente estudo.

²⁶A instituição não nos informou o número de alunos que frequentavam o médio noturno.

A pesquisa foi realizada em três turmas do ensino médio noturno; essas turmas são compostas, em média, por 35 (trinta e cinco) alunos matriculados em cada uma delas. No entanto, em torno de 20 (vinte) a 25 (vinte e cinco) alunos frequentam as aulas regularmente. Coletamos 73 (setenta e três) questionários para nossa pesquisa. Uma grande parte dos alunos, cerca de 40%, reside no bairro onde se localiza a escola; os outros 50% são de bairros próximos à instituição escolar. Os 10% restantes são oriundos de bairros mais distantes por motivos não declarados na pesquisa. Eles chegam a pé à escola ou de transporte coletivo; há também aqueles que vêm direto do trabalho, como pode ser comprovado pelo gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Como você vai à escola? Tipo de Transporte



Fonte: Autora. Dados da pesquisa: questionário aplicado, 2011.

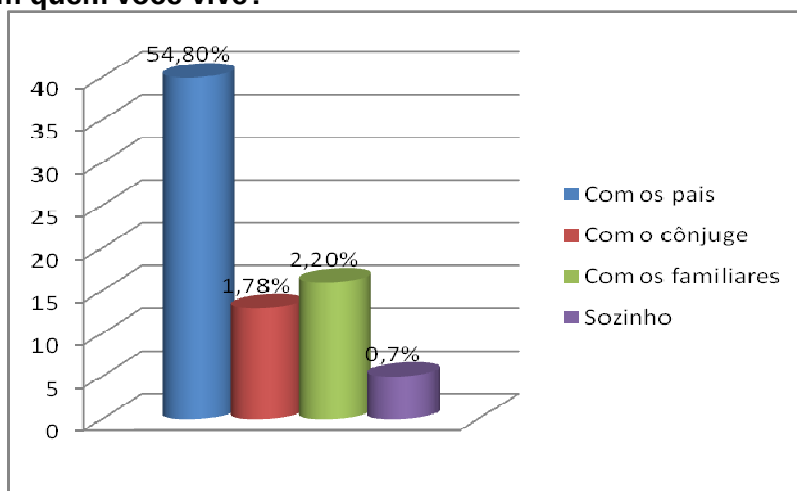
A maioria dos alunos tem entre 18 e 25 anos, ou seja, 51,94% dos respondentes. Constatamos, em nossa pesquisa, que há 35,06% de alunos menores de idade e um pequeno grupo com mais de 40 anos, ou seja, 6,49% dos alunos pesquisados. Esses com mais de 40 anos retornaram aos bancos escolares para concluírem o ensino médio, uma exigência de alguns empregadores ou para conseguirem certificação de ensino médio a fim de concorrerem a concursos públicos.

Um número significativo de alunos (58,90% dos respondentes) é do sexo feminino; a partir do ensino médio, as mulheres apresentam uma superioridade numérica em relação aos homens. Esses dados são comprovados pelo senso escolar de 2011. O índice de matrículas no ensino médio é de 54,0% para as

mulheres e de 46,0% para os homens²⁷. Os dados do censo escolar, aos quais tivemos acesso, traziam o ensino médio sem separá-lo em noturno ou diurno; no entanto, nossa pesquisa evidenciou que a presença feminina na última etapa da escolarização básica supera a masculina nas turmas pesquisadas.

A pesquisa constatou que a maioria dos alunos dessas turmas não é casada nem convive conjugalmente com um parceiro; eles moram com os pais ou outros familiares. 54,80% dos respondentes são trabalhadores que em grande parte das vezes acabam se submetendo a empregos de qualidade ruim e mal remunerados, o que, em algum grau, também os mantém dependentes de suas famílias, como podemos observar no próximo gráfico:

Gráfico 2 - Com quem você vive?



Fonte: Autora. Dados da pesquisa: questionário aplicado, 2011.

Esses dados deixam evidentes que há um prolongamento da juventude, adiando a conclusão da passagem para a vida adulta. Segundo análise do Ipea²⁸ de 2008, com a qual corroboramos,

a busca da escola noturna é a realidade de muitos jovens que trabalham. Mas não é só a situação de trabalhador que leva os jovens à escola noturna. O atraso no percurso escolar também é responsável pela procura do ensino noturno, contexto em que a escola cumpre o papel de espaço de sociabilidade e de troca de experiências entre os jovens que a frequentam. Assim, especialistas afirmam que, em muitos casos, o trabalho vem como

²⁷Fonte: INEP/DEEB - Censo Escolar 2011. Os dados aqui apresentados não separam ensino médio diurno do noturno.

²⁸O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) é uma fundação pública federal vinculada à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Suas atividades de pesquisa fornecem suporte técnico e institucional às ações governamentais para a formulação e reformulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros

consequência da frequência à escola noturna (INSTITUTO DE PESQUISA APLICADA, 2008, p. 18).

Como todo trabalhador, os alunos pesquisados em seus momentos de descanso buscam entretenimento de baixo custo para ocupar o tempo livre. Um bom número de alunos assiste à televisão (34,24%), outros 26,03% ouvem música e cerca de 20,54% navegam pela internet. Nenhum aluno participante do estudo mencionou ir ao cinema ou ler livros; esse aspecto é muito preocupante do ponto de vista pedagógico, pois a leitura é base para uma boa produção de textos.

O esperado é que, no curso médio, a leitura entre os jovens já se encontre num estágio mais consolidado, seja uma prática constante dos alunos, assegurando construções de sentido que forneçam subsídios para que eles tenham condições de apresentar atitude crítica diante dos textos.

Sendo o acesso à leitura imprescindível ao cidadão em formação, levando em consideração que a mediação entre o homem e o mundo acontece através da linguagem, não podemos permitir que nossos alunos privem-se do contato regular com a leitura e a escrita; caso contrário, estaremos formando cidadãos pela metade ou não os formando. Percebemos a importância de a escola, no ensino médio, expandir as práticas de leitura entre seus alunos; é fundamental, também, que a instituição fique atenta às ações desenvolvidas por esses estudantes dentro e fora do ambiente escolar.

No que diz respeito ao gosto pela leitura dos alunos pesquisados, percebemos, através das análises dos dados, que os respondentes não apreciam muito o ato de ler. 45,20% dos alunos disseram gostar “mais ou menos” de ler, 20,54% foram categóricos e disseram não gostar de ler e 34,24% dos respondentes disseram que apreciam a leitura. Esses dados tornam-se mais claros, quando constatamos o número de livros lidos por esses alunos durante o período de um ano, conforme o quadro abaixo.

Quadro 1- Quantos livros você lê por ano?

QUANTIDADE DE LIVROS LIDOS	NÚMERO DE ALUNOS	PORCENTAGEM
1 a 3	31	42,46%
4 a 6	07	9,58%
7 a 10	01	1,36%
> 10	00	0,0%
Não lê nenhum livro	35	47,94%

Fonte: Autora. Dados da pesquisa: questionário aplicado, 2011.

Compreendemos, através da análise dos questionários e por nossas experiências em sala de aula, que muitos alunos do ensino médio noturno sentem-se pouco motivados para o ato de ler por alguns fatores como a imposição da escola em determinadas obras que são apresentadas em momentos inadequados para os alunos.²⁹ Outro aspecto que contribui para a não apreciação do texto literário pelos alunos é a ausência do trabalho com o texto literário em sala de aula, como também o uso desses textos, de maneira equivocada, em atividades de sala como pretexto para diferentes conteúdos curriculares e estratégias mecânicas de leitura.

É fundamental deixarmos claro que não discutiremos neste estudo outras situações que, tanto quanto as mencionadas anteriormente, têm contribuído para os problemas de leitura em nossas escolas, sejam elas: as condições de acesso ao material impresso que muitos alunos não possuem, a baixa escolaridade dos familiares, a falta de políticas eficazes das secretarias e a própria dinâmica da escola. Esses são aspectos que não negamos de modo algum como contribuintes para o problema de leitura; no entanto, não nos aprofundaremos neles por compreender que ocorre um distanciamento do nosso objeto de estudo.

²⁹ É inadequado apresentar os clássicos da literatura brasileira como Machado de Assis, José de Alencar, Graciliano Ramos e tantos outros expoentes de nossa língua a turmas de 5º ao 8º ano do ensino fundamental; esse tipo de literatura não é atraente para essa faixa de escolarização.

O trabalho com a leitura, principalmente do texto literário, não é assunto para ser discutido exclusivamente em meios acadêmicos. Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN em 1998, essa discussão tem sido ampliada em todas as esferas educacionais. Mesmo assim, a leitura não é algo tão presente no cotidiano dos brasileiros, e, no que diz respeito às leituras feitas pelos estudantes, corroboramos com o que SILVA (2005) diz. Para ele, os alunos leem como atividade escolar obrigatória e poucos o fazem por prazer. O problema atinge uma grande parte das escolas brasileiras e deve ser discutido por quem pode ajudar a resolvê-lo: os professores.

Para os alunos pesquisados, em questão, a ausência de um número maior de leitura de livros e de outros textos implica falta de repertório, de informações, de conhecer como outras pessoas escrevem para que, depois, esses mesmos alunos possam escrever seus próprios textos. Sobre esse aspecto, Antunes (2007, p. 168) deixa muito claro que a atividade de escrita

não pode ser improvisada, não pode nascer inteiramente na hora em que a gente começa propriamente a escrever. De certa forma, estamos continuamente nos preparando para escrever, sempre que estamos convivendo com as diferentes fontes de informação, nem que não tenhamos, de imediato, alguma atividade de escrita à vista.

Surpreendeu-nos ao analisar os questionários dos alunos, quando constatamos que leitura em conjunto com a interpretação de texto aparece como a atividade de língua portuguesa com a qual um número significativo de alunos mais se identifica, 42,46% dos pesquisados, apesar de não ser o hábito de ler, como foi analisado anteriormente, uma das preferências da maioria dos respondentes.

A atividade de produção de texto aparece em segundo lugar na preferência dos pesquisados, com 27,39% das respostas. Atividades voltadas ao estudo gramatical perfazem 19,17% da preferência dos estudantes e estudos sobre literatura correspondem a 10,95% dos entrevistados.

Embora compreendamos que o trabalho com a língua não deva ser separado em três partes distintas, a saber: gramática, redação e literatura, observamos através da análise dos questionários tanto dos alunos como dos professores que essa divisão acontece em sala de aula.

A escola divide o trabalho da disciplina Língua Portuguesa em três momentos distintos. Isso acontece, porque a formação inicial dos professores encaminhou a questão para esse contexto. Apesar de existirem estudos vários no que se refere ao trabalho com a língua em sala de aula, a prática ainda é antiga; ela é uma consequência direta das aulas recebidas pelo professor ao longo de sua formação. Tais aulas eram normalmente fragmentadas e descontextualizadas, distantes da realidade e da prática linguística a que somos submetidos no dia a dia.

Para que ocorra mudança desse paradigma, é primordial a formação continuada, as trocas de experiências com outros colegas de trabalho, além de uma contínua avaliação de nossas práticas em sala de aula. Tudo é claro, amparado pelo olhar técnico da coordenação pedagógica da escola. Esses três fatores auxiliam o profissional a perceber, cada vez mais, que focar o ensino da linguagem na escrita e na oralidade tornará mais produtivas as aulas e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Relativamente aos alunos pesquisados, salientamos que eles percebem as aulas de língua portuguesa em três momentos distintos vividos em sala. E é claro que tendem a se identificar mais com uma atividade do que com outra. A fim de identificarmos os motivos pelos quais os alunos pesquisados preferem determinada atividade de língua portuguesa a outra, solicitamos que justificassem o porquê da opção escolhida, como nos mostra a tabela abaixo.

Quadro 2 - Por que você se identifica com...

Por que você se identifica com...		Número de alunos	%
GRAMÁTICA?	Porque é um assunto bastante complexo, que incentiva a leitura e a escrita.	3	19,17%
	É a base para todos os outros assuntos.	3	
	Não sei porque gosto.	8	
LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO?	É mais fácil.	13	42,46%
	Tenho muita dificuldade para fazer textos; ler é mais fácil.	2	
	Porque gosto e me identifico com esse assunto.	8	
	Ajuda a melhorar a comunicação com as outras pessoas.	8	
PRODUÇÃO DE TEXTO?	Porque nos ajuda a produzir bons textos.	4	27,39%
	É mais fácil produzir um texto do que ler e interpretar.	3	
	Porque sou ótimo em redação.	7	
	Gosto de argumentar.	2	
	Porque eu não gosto muito de estudar.	2	
	Não sabe.	2	
LITERATURA BRASILEIRA?	Porque é importante estudar a literatura brasileira.	3	10,95%
	Porque gosto de ler.	4	
	Não sabe.	1	
	Total	73	

Fonte: Autora. Dados da pesquisa: questionário aplicado, 2011.

Dos alunos pesquisados, 42,46% demonstram um interesse maior por leitura e interpretação de textos, pois acham essa atividade mais fácil, identificam-se e gostam de fazê-la em sala de aula. No entanto, apontam como um grande problema nas aulas de língua portuguesa o tamanho dos textos que, segundo 26,02% dos respondentes, são muito grandes. Esse problema levantado pelos alunos ocorre devido à falta do hábito de leitura já apontado em outro tópico desta seção.

No tocante ao número de aulas de produção de texto, os alunos responderam que há, no máximo, 3 (três) aulas por mês. Os gêneros trabalhados em sala e produzidos respectivamente foram o conto, a crônica e tipo dissertativo-argumentativo. Interessam-nos, para fins desta pesquisa, as condições metodológicas dadas aos alunos para que produzam bons textos.

Em se tratando de como acontecem as aulas de produção, segundo 61,64% dos alunos pesquisados, o professor coloca o tema desejado no quadro, faz comentários sobre ele, os alunos também entram na discussão sobre o tema e depois a turma tenta produzir o texto. Pelo que podemos concluir com esse dado, o professor faz um bom trabalho com a oralidade, por meio das discussões em sala, mas são poucas as ocasiões, segundo os dados, que o texto do aluno nasce a partir da leitura de outro texto escrito. É sabido que a formação de um bom repertório através da leitura fundamenta uma escrita exitosa.

Segundo Koch (1998), o ato de escrever é algo em processo de construção e não um produto finalizado. É uma habilidade a ser lapidada constantemente, aprimorada a cada dia e em constante progresso, que para ser atingido requer muita leitura, conhecimento acerca do assunto e condições de produção adequadas. Existe uma grande resistência por parte dos alunos respondentes em aprender a escrever, ou praticar a escrita. Há aqueles que, por facilidade ou gostar de escrever, não resistem a uma proposta; eles somam menos de 30%. Mas, a realidade é que a maioria dos alunos, por inúmeras razões, tem dificuldades em expressar aquilo que pensam através da escrita.

Cerca de 15 (quinze) dificuldades foram elencadas pelos alunos respondentes, como responsáveis pela falta de êxito na escrita de seus textos. Para fins deste estudo, organizamos as dificuldades em 3 (três) grupos distintos como podemos perceber na tabela abaixo. Ela evidencia que o maior problema dos alunos pesquisados está na elaboração e concretização das ideias.

Quadro 3 - Quais as dificuldades encontradas para produzir seus textos?

Dificuldades Encontradas para Produzir Textos		Número de Alunos	Porcentagem
Construção de Ideias	A maioria das vezes não entende o que é para fazer.	09	47,94%
	Não consegue colocar as ideias no papel.	08	
	Não sabe se expressar no papel.	07	
	Não tem cabeça para pensar e escrever.	06	
	Não compreende o tema.	05	
Estrutura do Texto/ Utilização da Língua	Escreve palavras erradas.	15	46,57%
	Erros de concordância.	05	
	Problemas para pontuar.	05	
	Não sabe acentuar direito.	04	
	Não consegue escrever dentro das margens.	03	
	Não sabe organizar os parágrafos.	02	
Outras questões	Não gosta de escrever.	07	9,58%

Fonte: Autora. Dados da pesquisa: questionário aplicado, 2011.

Os alunos pesquisados, no primeiro caso apontado, experimentam a angústia de não conseguir iniciar um texto, evidenciando-se a dificuldade de romper o silêncio, ou seja, é a conhecida síndrome da folha em branco em que a mente divaga, palavras faltam, parece que tudo o que se aprendeu perde a eficácia. Em muitas situações, a folha fica em branco, porque falta conhecimento sobre o gênero e a escrita como um todo. Ressaltamos que a organização dos pensamentos é uma etapa fundamental na preparação que precede um bom texto. Para que essa situação não perdure, é fundamental conhecer o tema e dominar o gênero solicitado. Ademais, a maneira como o professor propõe os trabalhos contribui diretamente para os resultados nas produções dos alunos.

Os encaminhamentos dos professores são fundamentais, pois as orientações dadas com relação a leituras e discussões, as quais devem levar o aluno a apropriar-se do tema proposto, são determinantes para produção dos textos. Não há como escrever de maneira satisfatória sobre o que não conhecemos; o que se põe no papel deve fazer sentido a quem escreve, e o sentido é construído através do saber.

Nesse processo, o educador, personagem principal na formação do aluno-produtor, deve fornecer condições metodológicas adequadas para o trabalho com o gênero solicitado, fomentar a discussão sobre o tema proposto e levantar os propósitos da escrita do texto em questão. É por meio de um direcionamento correto, organizado que se dissipam as dúvidas e melhoram-se as práticas de escrita nas salas dos pesquisados³⁰.

Quando os textos são produzidos, a sua correção é feita, segundo 54,79% dos respondentes, coletivamente. Já outros 27,39% nos afirmaram que o professor leva o texto para corrigir e traz em outra aula, e os 17,80% restantes não se lembram de como são feitas essas correções. Através da análise dos dados, verificamos que a reescrita acontece, mas não é uma constante nas salas do ensino noturno. A cada três produções, só uma é reescrita e muitas vezes nenhuma das produções retorna para as mãos de seus produtores, segundo os respondentes.

Vejamos, pois, o que podemos aprender sobre esses professores e quais recursos de mediação e de coautoria eles utilizam no trabalho de produção de textos escritos, dos alunos, na sala de aula.

4.5 Perfil e formação profissional dos docentes

Uma parte do *corpus* analisado é compreendida por questionários respondidos por 24 (vinte e quatro) professores de Língua Portuguesa da educação básica do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, da 1ª Coordenadoria de Ensino de Maceió pertencente à Rede Estadual de Ensino do Estado de Alagoas. O questionário foi respondido em uma capacitação de professores de língua materna da coordenadoria citada. Dos 24 (vinte e quatro)

³⁰ Discutiremos mais sobre esse assunto quando da análise dos questionários dos professores.

professores respondentes, 17 (dezessete) são do sexo feminino, ou seja, 71% dos pesquisados, e os 29% restantes são do sexo masculino.

Esses números confirmam os dados da Sinopse do Professor da Educação Básica, divulgada pelo Ministério da Educação, no fim de 2010, segundo a qual existem quase 2 milhões de professores, dos quais mais de 1,6 milhão é do sexo feminino. A faixa etária dos professores pesquisados está entre 25 e 47 anos; todos eles têm formação superior em Letras, considerando suas variações, como podemos observar abaixo no Quadro 4.

Quadro 4 - Formação Profissional dos Docentes

Formação Profissional		Total
Letras	Português/ Inglês	12
	Português/ Literatura	10
	Português/ Espanhol	02

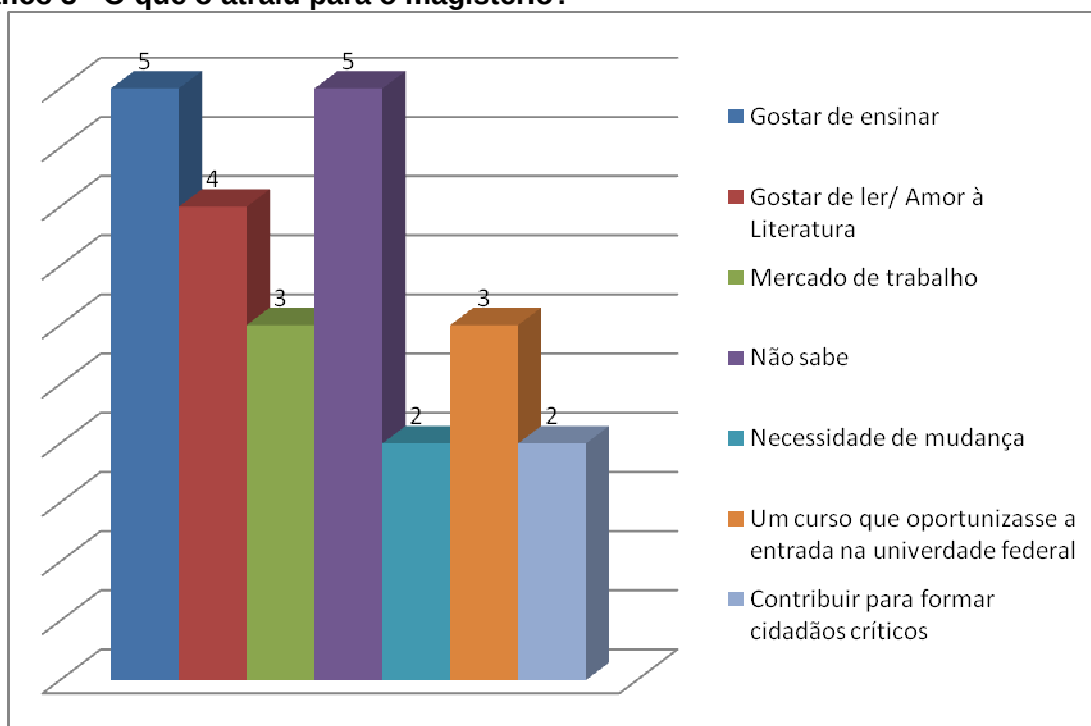
Fonte: Autora. Dados da pesquisa: questionário aplicado, 2011.

Nenhum dos docentes pesquisados possui habilitação para Português/Inglês e Literatura Brasileira (dupla habilitação), como era encontrado em cursos de letras ministrados há uns 20 anos aproximadamente em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (ROMANELLI, 2005). Cerca de 46% desses profissionais atuam há mais de 11 anos em sala de aula, outros 25% lecionam há mais de 20 anos. Esses dados deixam claro que a maioria dos professores respondentes é de profissional experiente, já que estão todos em sala de aula há uma década ou mais.

Esses profissionais foram atraídos para o magistério por fatores distintos, apesar de um pequeno grupo de 5 (cinco) professores o terem sido pelo gosto de ensinar; outros 4 (quatro) pelo amor à literatura. Pelas análises dos dados, observamos que estes docentes buscaram o magistério como profissão pela oportunidade de também aprender com os alunos, pela possibilidade de colaborar para o progresso da sua região, estado ou país e, principalmente, pela satisfação em fazer parte da vida de pessoas que contam com o conhecimento, empenho, apoio, compreensão e dedicação desses profissionais, a fim de auxiliá-los a se realizarem, atingirem seus objetivos e sonhos e conseguirem, através da educação, dar um passo mais à frente e mais firme em busca de sucesso.

Outro dado relevante desse aspecto é um percentual de 15% de profissionais que chegam até o magistério e passam a ensinar por caminhos nada românticos. Alguns são atraídos pelo mercado de trabalho que, por pior que esteja, sempre há a necessidade de professores. Outros foram levados ao curso de Letras pelo acesso a uma universidade federal, visto que a concorrência para curso de licenciatura não é tão grande como em outros cursos. No entanto, é intrigante observar que 21% desses profissionais pesquisados não sabem qual caminho os levou à profissão de professor.

Gráfico 3 - O que o atraiu para o magistério?



Fonte: Autora. Dados da pesquisa: questionário aplicado, 2011.

A formação de professores é uma preocupação que se faz presente nas reformas que vêm sendo implementadas na política de formação docente, segundo o SEB/MEC³¹. Nesse contexto, a formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar. Na LDBEN 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), no título “Dos profissionais da educação”, podemos observar pelo menos três artigos destinados a fundamentar a formação

³¹A Resolução CD/FNDE Nº 24, de 16 de agosto de 2010, estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais de educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e pagas pelo FNDE.

inicial e continuada de professores: artigos 61, 63 e 67. No entanto, estamos em 2011 e poucas mudanças, concretas, aconteceram no cenário da formação continuada desses profissionais de educação.

Sabemos que muitos são os desafios postos pela educação contemporânea, e que grande é a insatisfação e insegurança do professor frente a eles. Por este motivo, Nóvoa (1991) diz acreditar ser a formação contínua do professor a saída possível para a melhoria da qualidade do ensino. Concordamos com seu posicionamento e acrescentaríamos que a escola deve ser a instância principal de formação continuada do professor, sem, contudo, deixar de considerar a formação que acontece nos cursos que os professores fazem fora do seu estabelecimento de trabalho e que repercutem na escola onde esses profissionais atuam.

Entendemos que os saberes específicos da docência, que dão a sustentação ao trabalho dos professores, resultam da estreita articulação entre formação, profissão e as condições materiais em que estas se realizam. Essa articulação valoriza o professor como sujeito das transformações que precisam se processar continuamente na escola e na sociedade. E indica, também, uma associação inseparável entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão, currículo, pressupondo uma política de valorização e de desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao analisarmos os dados da pesquisa, constatamos um número significativo dos professores pesquisados (cerca de 58,33%) que não fez nenhuma formação continuada recentemente. Observamos que esse grupo de professores sente que, na maioria das formações, não há uma valorização do profissional como sujeito transformador, de fato. Para eles, a formação contínua não se processa como algo dinâmico, que vai além dos componentes técnicos e operativos. Ela é normalmente imposta aos professores pelas autoridades competentes, que não levam em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas. Essa falta de contextualização acaba por afastar esses profissionais do processo, para nós, tão importante que assegura ao participante um caráter contínuo e progressivo em sua formação.

Não há como negarmos os problemas que cercam a formação continuada, mas ela é uma exigência para toda atuação do homem, uma vez que possibilita à realidade transformar-se constantemente. Por esse motivo, é que o governo federal através do Ministério da Educação, em parceria com as secretarias estaduais de educação, oferta cursos de capacitação para esses profissionais, na escola em que trabalham, tudo devidamente embasado na LDB.

Há duas formações, ofertadas pelo Ministério da Educação, que nos interessam muito, por priorizarem o trabalho com a produção de texto em sala de aula: o Programa Gestar II e a Olimpíada de Língua Portuguesa.

A) Programa Gestar II

O FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) promove formação como a do Gestar II (Programa Gestão de Aprendizagem Escolar), voltado às áreas de Língua Portuguesa e Matemática. O Gestar II é destinado aos professores que atuam do 6º ao 9º ano do ensino fundamental da rede pública e tem como objetivo a formação continuada em serviço que visa um aprofundamento teórico metodológico, a fim de que sejam alcançadas melhorias na prática pedagógica. O foco do programa é a atualização dos saberes profissionais por meio de materiais e de acompanhamento da ação do professor-cursista no próprio local de trabalho pelo formador designado pela secretaria e devidamente capacitado pelo MEC.

O tempo de duração do curso é de dez meses a um ano, sujeito à realidade dos estados envolvidos, e a carga horária do programa é de 300 horas. Destas, 120 horas são presenciais, divididas em 80h de Oficinas e 40h de elaboração do projeto, plantão e acompanhamento pedagógico, e as outras 180h são para estudos a distância. Esclarecemos que o Gestar II é parte integrante do PAR (Programa de Ações Articuladas) do governo federal.

De conformidade com formação destinada a professores do ensino fundamental, o material utilizado no programa é de boa qualidade, de modo a proporcionar leituras interessantes ao professor. A execução das atividades pelos alunos, auxiliados pelo professor, faz que os estudantes cheguem ao ensino médio

com uma preparação adequada no que se refere a produzir seus próprios textos. Outra formação que contribuirá para a produção de textos dos alunos e fornecerá material de apoio aos profissionais de língua portuguesa é a Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP).

B) Olimpíada de Língua Portuguesa

A OLP desenvolve ações de formação de professores, com o objetivo de contribuir para ampliação do conhecimento e aprimoramento do ensino da escrita. Uma das estratégias é a realização de um concurso de produção de textos que premia poemas, memórias literárias, crônicas e artigos de opinião elaborados por alunos de escolas públicas de todo o país. É uma iniciativa muito boa, já que o concurso acontece nos anos pares e a formação dos professores nos ímpares.

A Olimpíada de Língua Portuguesa caracteriza-se como um programa que oferece “formação em serviço” e a distância, procurando inserir-se no cotidiano da escola como parte da programação regular de Língua Portuguesa. A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro é uma iniciativa do Ministério da Educação - MEC - e da Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Cenpec³². Tem como parceiros na execução das ações: Todos pela Educação, Canal Futura, Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime.

Mesmo com as formações ofertadas pela Secretaria de Educação, sem custo algum para os profissionais, a participação é pequena. Na realidade, observamos, pelas respostas colhidas, que os professores não têm interesse nas capacitações ofertadas. É uma constatação preocupante, posto que falta motivação de alguns professores com relação às capacitações ofertadas, além de que o momento de algumas capacitações é frustrante para esses profissionais. É evidente que não podemos culpar apenas professores, pois há algumas capacitações ofertadas com profissionais completamente despreparados e sem conteúdo a ofertar para aos

³² Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1987. Tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social. As ações do Cenpec têm como foco a escola pública.

professores cursistas. Entendemos que essa mistura torna-se completamente devastadora para o bom encaminhamento das formações continuadas.

Por isso, concordamos com Pimenta (2002) quando diz que a organização da formação continuada dos docentes é de suma importância. Os organizadores e formadores têm que levar em conta o entorno, o indivíduo, o coletivo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas subjacentes, as opiniões e as atitudes dos profissionais, que participarão da formação, em um contexto específico: a escola e a sala de aula. Ou seja, é necessária uma formação que tenha a prática educativa e o ensinar como objeto de análise, a qual assegure os elementos que permitam aos professores compreender as relações entre a sociedade e os conhecimentos produzidos, e que os ajude a desenvolver a atitude de pesquisar como forma de aprender.

C) Outras fontes de formação

Todos os professores pesquisados têm acesso à internet: 83% deles entram na rede em suas residências; só 17% acessam a internet do trabalho. O dado comprova que o computador é parte da vida desses profissionais, e que de uma maneira ou de outra estão conectados ao mundo. Além do acesso à rede mundial de computadores, outra fonte de formação foi constatada na pesquisa: boa parte dos respondentes leem revistas especializadas em Língua Portuguesa, como pode ser verificado no quadro a seguir.

Quadro 5 - Leitura de revistas especializadas realizada pelos docentes

Revistas Especializadas	Número de Professores	Percentual
Língua Portuguesa	7	29,17%
Escola Pública*	4	16,67%
Língua e Literatura	3	12,5%
Revista Nova Escola*	1	4,17%
Não fazem leitura de revistas especializadas	8	33,33%
Não respondeu	1	4,17%
Total	24	100%

Fonte: Autora. Dados da pesquisa: questionário aplicado, 2011.

Nota:* As revistas Escola Pública e Nova escolas não são especializadas em Língua Portuguesa, mas trazem conteúdos ligados a todas as disciplinas.

Para ser um exímio profissional em qualquer área é preciso ser um leitor ativo, saber a literatura básica e, principalmente, saber o que está acontecendo no campo de atuação, através de textos científicos e livros especializados. O questionário sobre o perfil dos professores de língua portuguesa da 1ª Coordenadoria de Ensino deixa claro que os livros lidos por esses profissionais são bem diversificados. Após a análise dos dados, dividimos os livros mencionados na pesquisa em gêneros como evidencia o quadro abaixo:

Quadro 6 - Gêneros mencionados na pesquisa

Gênero	Quantidade	Porcentagem
Linguística	5	20,83%
Romances	11	45,83%
Autoajuda	6	25%
Outros Gêneros	2	8,33%

Fonte: Autora. Dados da pesquisa: questionário aplicado, 2011.

É interessante ressaltar que nenhum dos entrevistados citou livros de poesias ou biografias em suas respostas. No entanto, esses gêneros são distribuídos nas escolas através do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) que abastece as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos, dicionários e obras complementares. As escolas têm recebido livros de todos os gêneros para auxiliar a formação dos educadores. Infelizmente, em algumas instituições de ensino boa parte desse material fica encaixotada³³, sem nenhuma utilização.

Contudo, as coordenadorias regionais periodicamente informam aos componentes da escola sobre o repasse de novos materiais e a qual segmento, fundamental ou médio, são destinados. Cabe ao professor ficar atento às informações, pois uma parte significativa desses materiais é para auxiliar o trabalho do professor em sala de aula, seja no trabalho direto com os alunos como fonte de pesquisa e leitura deles, ou como material de leitura específica aos professores de língua portuguesa. Esses livros chegam à escola através do Programa Nacional do

³³Fato constatado através das visitas que os técnicos das coordenadorias fazem periodicamente às escolas.

Livro Didático (PNLD) que tem fornecido uma grande quantidade de exemplares para complementar a formação dos professores da rede pública.

Pelas respostas obtidas na pesquisa, observamos que há uma predominância pelo gênero romance, com destaque especial para leitura de livros da série *Harry Potter* e da *Saga Crepúsculo*. Em nossa análise, essas leituras estão ligadas diretamente à preferência dos alunos, visto que há um interesse muito grande dos adolescentes e seus pais, com relação aos títulos transformados em grandes produções cinematográficas.

Quadro 7- Romances lidos recentemente pelos docentes pesquisados

Título do Romance	Número de professores que leram	Porcentagem
<i>Harry Potter</i>	3	27,27%
<i>A Saga Crepúsculo</i>	2	18,18%
<i>Vidas Secas</i>	2	18,18%
<i>A Moreninha</i>	1	9,09%
<i>Escrava Isaura</i>	1	9,09%
<i>O morro dos ventos uivantes</i>	1	9,09%

Fonte: Autora. Dados da pesquisa: questionário aplicado, 2011.

A leitura dessa literatura voltada para os adolescentes do século XXI vem evidenciar a disposição de alguns profissionais em buscarem alternativas para o trabalho com o texto literário em sala de aula e indica, também, uma possibilidade de maior interação entre professor e aluno. Corroboramos com Soares (2009, p. 25) quando levanta uma série de questões direcionadas aos formadores de leitores. Ela questiona:

teríamos sido capazes de prever a relação positiva de nossas crianças e jovens com *Harry Potter* e a descoberta do prazer de ler por meio de tantos livros de tantas páginas, que Bloom (2009) acusa de mal-escritas [sic] e cheias de clichês?

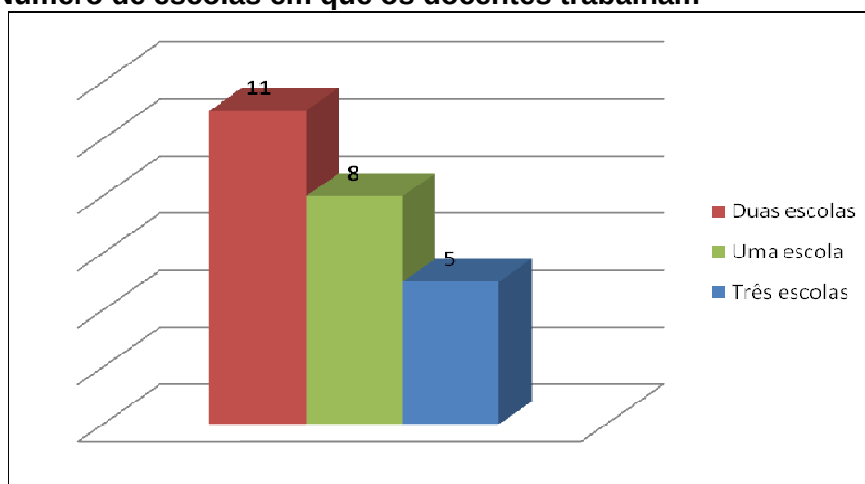
Teremos nós, os formadores de leitores, a humildade de escolhas que adotem como fundamental o critério do poder de entreter, mantendo a esperança de que venha a acontecer com alguns, pelo menos com alguns de nossos leitores em formação, a construção progressiva de familiaridade com o texto literário, um caminhar em direção à percepção e sensibilidade literárias?

É muito importante o olhar atento do professor para essas questões, pois é ele que deve escolher as melhores leituras, para seus alunos, em função do conhecimento que tem dos livros, da escola e dos estudantes. É função do professor apresentar os livros como um universo desconhecido e maravilhoso, de forma a encantar e a conduzir os alunos a boas e prazerosas leituras.

Contudo, para que a condução do aluno a um ambiente favorável e eficaz de leitura aconteça, é fundamental que as condições de trabalho sejam apropriadas e encaminhem o professor a um bom trabalho pedagógico.

Avaliando o contexto das políticas que visam à educação para todos, o aumento de número de alunos com acesso à escola e o decréscimo de professores em sala de aula, ressaltamos que os dados coletados na pesquisa apresentam a hipótese da sobrecarga no horário de trabalho em face das metas traçadas financeiramente e efetivamente alcançadas, as quais acabam gerando certos desdobramentos dos docentes na realização de suas tarefas.

O baixo salário é o principal motivo para o acúmulo de funções, queixam-se os professores entrevistados. Muitos desses profissionais, 20,83%, trabalham em até três escolas como pode ser constatado no gráfico 4. É evidente que o profissional que se desdobra em três escolas, muitas vezes em horários distintos, não consegue desempenhar em todos os momentos suas aulas com a mesma qualidade; fatalmente, uma das escolas será prejudicada. O ensino noturno é o maior vitimado, pois aparece como o horário mais comprometido; esse fato é apresentado nos dados das duas pesquisas a que tivemos acesso com relação a professores e alunos.

Gráfico 4 - Número de escolas em que os docentes trabalham

Fonte: Autora. Dados da pesquisa: questionário aplicado, 2011.

Em se tratando do período trabalhado, há um percentual grande de docentes (70,83%) que trabalham no período noturno, período escolhido por nós para essa pesquisa.

O questionário sobre o trabalho no ensino noturno dos professores pesquisados confirma algumas situações já observadas por autores como Carvalho (1984) e Leão (1996). Segundo eles, esse período destina-se a alunos que fazem parte da camada socioeconômica menos favorecida, que trabalham para o seu próprio sustento ou da família. Esse turno não possui uma identidade própria, pois não há uma política de educação destinada exclusivamente ao ensino noturno³⁴. Esse contexto acentua ainda mais o quadro de desigualdade educacional existente.

Como se não fosse bastante, há falta de investimento dos Governos Federais e Estaduais que contribuam para tornar esse período ineficaz e desacreditado. Além disso, não podemos deixar de considerar a duração das aulas que é menor – 40 (quarenta) minutos apenas, ao passo que no período diurno é de 50 (cinquenta) minutos. Esses dez minutos de defasagem entre a duração das aulas (cinquenta minutos diários) parecem não significar muito, mas são apontados, por um grande número de pesquisados, como uma das grandes limitações do ensino noturno³⁵.

³⁴Há a repetição das propostas pedagógicas vivenciadas no período diurno.

³⁵Legalmente as aulas no período noturno têm 50 minutos, entretanto as condições singulares desse período fazem com que aconteçam aulas de 40 e até 35 minutos dependendo da comunidade em que a escola esteja inserida.

Quadro 8 - Como é trabalhar no ensino noturno?

Respostas dos Professores	Nº de Respostas	Porcentagem
Desafiador	6	35,29%
É prazeroso, mas o tempo sempre está contra o professor	3	17,64%
É trabalhar levando em conta as dificuldades e limitações dos alunos	2	11,76%
Cansativo	2	11,76%
Desanimador	1	5,88%
Uma grande dificuldade, pois na escola falta tudo	1	5,88%
Estimulante	1	5,88%
Muito difícil	1	5,88%
Total	17	100%

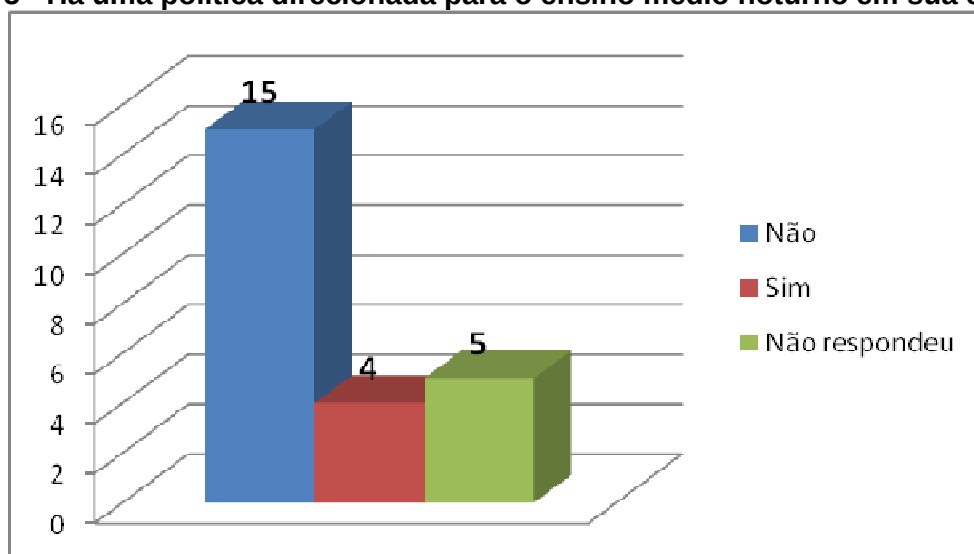
Fonte: Autora. Dados da pesquisa: questionário aplicado, 2011.

As respostas dos 17 (dezesete professores)³⁶, que lecionam no ensino médio noturno, trazem dados interessantes no que diz respeito ao trabalho nesse período: 5 (cinco) professores, 29,41%, dizem ser desafiador trabalhar no noturno. Pela análise de outras questões, verificamos que realmente os desafios são muitos; só o fato de o ensino acontecer no período noturno já lhe dá certa especificidade a qual exige um tratamento diferenciado e respeito com relação às características dos alunos e professores.

Outro fator que aparece em segundo lugar na opinião dos profissionais é a questão do tempo em relação às aulas, pois ele é menor do que nos outros períodos dada a singularidade do curso, já que os profissionais trabalham levando em consideração as dificuldades e limitações dos alunos desse período. O perfil do estudante do médio noturno foi abordado com maior propriedade no capítulo sobre o ensino noturno. Outras respostas, tais como é um período cansativo, desanimador, há uma grande dificuldade para realizar um bom trabalho, pois falta tudo na escola, entre outras, apareceram em quantidade menor; no entanto, mostram sensações semelhantes às expostas anteriormente pela maioria dos educadores.

³⁶Dos 24 professores entrevistados, 17 trabalham com o ensino noturno.

Gráfico 5 - Há uma política direcionada para o ensino médio noturno em sua escola?



Fonte: Autora. Dados da pesquisa: questionário aplicado, 2011.

Diante dos resultados expostos no Gráfico 5, reconhecemos que não há uma política direcionada para o ensino médio noturno. Esses dados corroboram com afirmações de Abdalla (2004, p. 56-58), pois não há medidas efetivas no sentido de melhorar a qualidade do ensino de nível médio noturno, quer dizer, “não existe ainda um projeto pedagógico que atenda a dupla condição de jovem e trabalhador”. O médio noturno transforma-se no que Oliveira (2004, p. 164) chama de “uma cópia mal feita do ensino realizado no período diurno”, ou seja, a mesma metodologia, a mesma carga-horária, sem o mesmo rigor, com certa indulgência justificada pelas dificuldades enfrentadas por alunos e professores.

Esse contexto problemático evidencia que o ensino público, e principalmente essa modalidade, está distante de garantir o que estabelece a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9.394/1996, em seu Art. 3º, Inciso I: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, bem como “garantia de padrões de qualidade”, para todos os estudantes.

A redução das horas-aula e dos conteúdos, com relação à quantidade e nível de aprofundamento; o absenteísmo dos alunos, dado verificado em outro momento da pesquisa; a falta de professores, bem como a impossibilidade de reposição de aulas que foram perdidas por faltas³⁷ são exemplos de limitações que comprometem

³⁷ A Lei nº 9394/96 - LDB - estabelece no art. 24, inciso I, o número de dias letivos e a carga horária anual que devem ser cumpridos no ensino fundamental e médio regular, nos seguintes termos:

o rendimento e demonstra o jogo do faz de conta, transformando o ensino noturno em uma imitação, uma cópia mal feita do ensino realizado no período diurno. Ou seja, há um tratamento não diferenciado para um público com realidade e interesses diferentes e saberes específicos que a escola não aborda.

4.6 Língua Portuguesa no ensino médio noturno

A educação básica tem por finalidade, segundo o Art. 22 da LDB 9.394/96, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Esta última é a que deve ser desenvolvida essencialmente pelo ensino médio que, como etapa final da educação básica, possui entre suas finalidades específicas, segundo o art. 35 da LDB, “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”, além de promover “a formação ética”, a “autonomia intelectual” e o “pensamento crítico”.

Nesse contexto, a disciplina Língua Portuguesa, segundo Mendonça (2007), deve trazer práticas sociais de leitura (literária, não literária, plurissemiótica) e de compreensão de textos orais, de produção de texto oral e escrito, bem como de análise linguística para dentro da escola. Contudo, ao incorporá-las ao cotidiano escolar, essas práticas tornam-se artificiais, principalmente quanto à escolha dos objetos de ensino da língua, que são ao longo da educação básica repetidos, e, assim, criam a sensação de um ensino sem progressão.

O ensino de língua portuguesa no noturno, como foi mencionado pelos professores pesquisados, é desafiador, pois são destinadas, apenas, três aulas para essa disciplina. Os professores deverão tratar de todas as questões voltadas ao ensino da língua, com uma aula a menos e em um horário mais reduzido do que o período diurno. Não é em vão que esses profissionais mencionam muitos empecilhos para se trabalhar com essa disciplina nesse turno. No Quadro 9 podemos observar algumas dificuldades, segundo os profissionais pesquisados, para se ensinar no noturno.

I – “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames, quando houver”.

Quadro 9 – Dificuldades encontradas no período noturno

Respostas dos Pesquisados	Núm. de Respostas	Porcentagem
Dificuldades de aprendizagem (não sabem ler e escrever)	5	29,41%
Alunos que trabalham e chegam cansados	3	17,64%
Alunos diferentes em todas as aulas (cada dia aparecem alunos diferentes)	3	17,64%
Falta de compromisso dos alunos	2	11,76%
Tempo das aulas muito curto e poucas aulas	2	11,76%
Baixa autoestima dos alunos	1	5,88%
Número grande de alunos por sala	1	5,88%
Total	17	100%

Fonte: Autora. Dados da pesquisa: questionário aplicado, 2011.

A questão ligada à aprendizagem é mencionada como a principal dificuldade de se lecionar nesse período, uma vez que muitos desses alunos ficaram um longo tempo longe dos bancos escolares. São alunos adultos e pais de família, sem tempo, ou, muitas vezes, sem disposição para acompanhar o andamento da disciplina e as atividades propostas pelo professor; outros alunos trabalham o dia inteiro e chegam ao ambiente escolar completamente esgotados e sem motivação para os estudos.

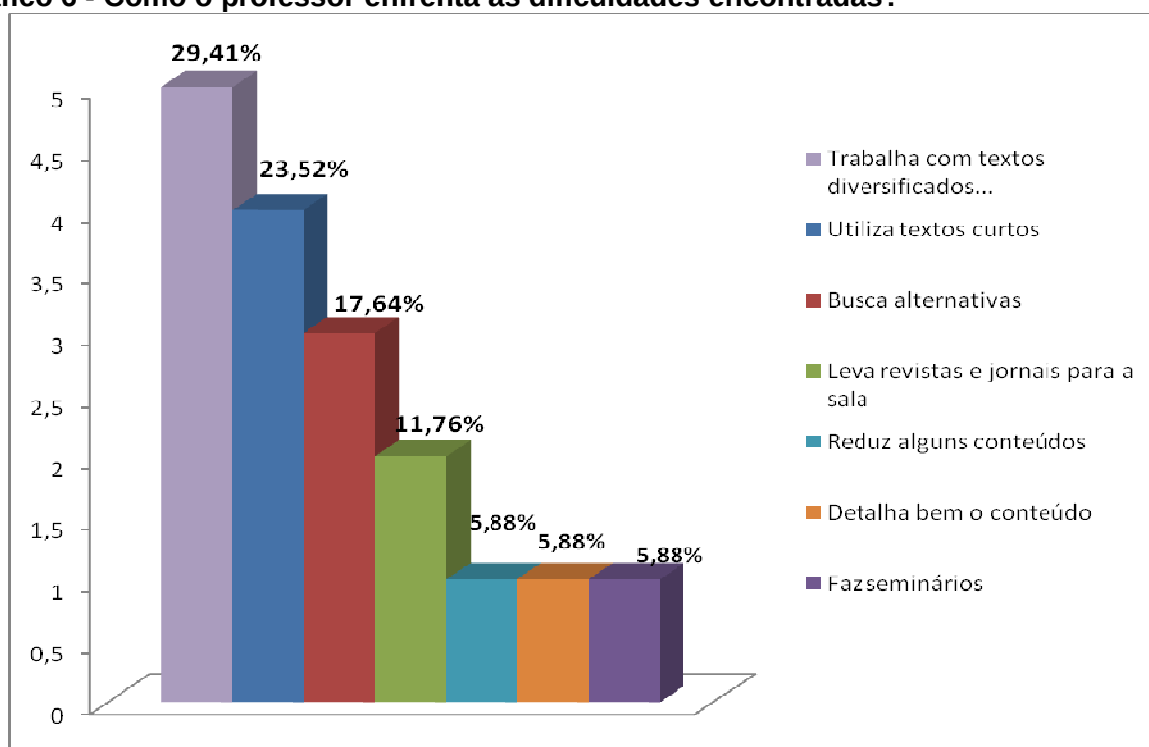
Além das questões mencionadas, há outras tantas observadas em nossa pesquisa, especialmente as ligadas ao ensino da língua, como levar o aluno a ler e produzir textos efetivamente, pois há um baixo nível de letramento³⁸ do estudante do curso noturno. O que ocorre nas aulas de língua portuguesa é que uma grande parte dos alunos não consegue realizar atividades básicas com relação ao texto. Os alunos não localizam informações simples no texto, tampouco deduzem informações implícitas ou captam as intenções e pistas deixadas pelo autor.

³⁸Letramento é o estado ou a condição que adquire um grupo social, ou um indivíduo, como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Apropriar-se da escrita é torná-la própria, ou seja, assumi-la como propriedade. Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, pois ser letrado implica usar socialmente a leitura e a escritura e responder às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2002).

Segundo os professores pesquisados, um número expressivo de alunos do 1º ano do médio noturno não consegue ler além do que está escrito e muitas vezes nem o que está escrito, ou seja, não possuem condições claras de letramento. Esse problema conduz o professor a retomar as atividades e conteúdo mais vezes do que o normal em situações de ensino.

Aos problemas já revelados, devemos acrescentar outros tão graves quanto: a carga horária reduzida pelo contexto do ensino noturno e a rotatividade dos alunos sem sala. Segundo os respondentes, há um grupo de alunos que alterna os dias de presença, com outros dois de faltas. Há caso de aluno com mais de 20% de faltas durante o semestre letivo. Alguns profissionais confessam sentirem-se impotentes, pois não conseguem motivar os alunos para que compareçam assiduamente às aulas.

Gráfico 6 - Como o professor enfrenta as dificuldades encontradas?



Fonte: Autora. Dados da pesquisa: questionário aplicado, 2011.

Através da análise do Gráfico 6, observamos algumas estratégias utilizadas pelo professores para sanar as dificuldades encontradas para se lecionar língua portuguesa. Entretanto, as respostas ao questionamento não deixam claro como são dirimidas as dificuldades encontradas. 17,76% dos respondentes dizem buscar alternativas para facilitar o ensino, mas sem esclarecer quais alternativas; outros

29,41% dos professores respondentes, conduzem a encaminhamentos metodológicos como trabalhar com gêneros diversificados em sala de aula. Há a estratégia de trabalhar com textos curtos em 23,52% dos pesquisados. A justificativa para tal é: eles (textos menores) são escolhidos com a finalidade de a leitura não ser enfadonha para o aluno. O detalhamento do conteúdo é outra alternativa encontrada para auxiliar os professores a combater as dificuldades encontradas.

Finalmente, as práticas pedagógicas utilizadas como estratégias pelos professores serão eficazes à medida que conseguirem romper as barreiras que impedem a aprendizagem desses estudantes do ensino médio noturno.

Sabemos que o ensino formal e sistemático da produção de textos incorpora o currículo de língua portuguesa no ensino médio. Nosso objetivo através desta pesquisa é verificar através das respostas dos profissionais quais as condições metodológicas adotadas por eles em sala de aula. Como bem indicam Bunzen e Mendonça (2007, p. 140) o quê, como e “por que alguns conteúdos, conceitos e concepções sobre o ensino da produção de texto estão sendo indicados como possíveis alternativas para um ensino de língua materna e não outros”?

Para chegarmos às conclusões, começamos questionando se havia uma política de incentivo à leitura e conseqüentemente à produção de texto nas escolas em que lecionavam. Dos 24 (vinte e quatro) professores que foram pesquisados, 17 (dezessete) trabalham no período noturno; desse número, 62,5% responderam **não**. A resposta não nos espantou, dadas as características do noturno. Constatamos que há um número indeterminado de aulas que são dedicadas à produção de texto no médio noturno, como podemos verificar no Quadro 10.

Quadro 10 - Número mensal de aulas de produção de texto no médio noturno

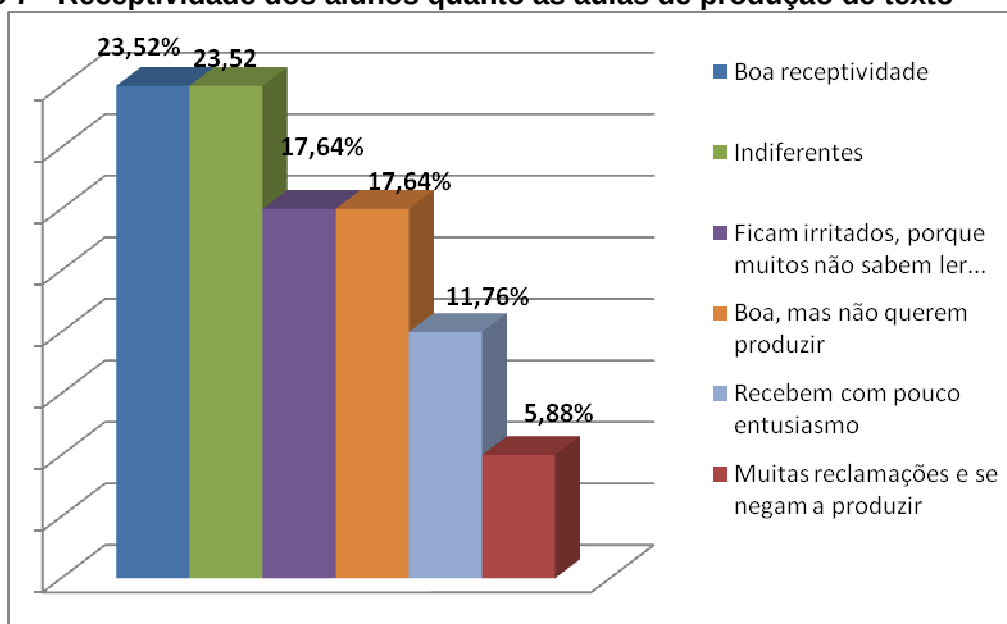
Número de Aulas	Respondentes	Percentual
Uma aula	4	23,53%
Duas aulas	2	11,76%
Três aulas	2	11,76%
Quatro aulas	3	17,64%
Uma aula a cada dois meses	2	11,76%
Não há aulas de Produção de Texto	4	23,53%

Fonte: Autora. Dados da pesquisa: questionário aplicado, 2011.

No Quadro 10, observamos que há um número reduzido de aulas no noturno e 23,53% dos professores responderam não trabalhar com produção de texto. Esse fato muito nos preocupa, pois produzir um texto envolve saberes de diversas naturezas, e o aluno que não produz não se apropria desses saberes. O ato de escrever é fundamental para o processo de aprendizagem da língua.

Escrever um texto é tentar se comunicar produzindo sentido. A atividade de produção de texto é complexa, já que coloca em ação uma série de operações da linguagem. Sustentando o princípio da complexidade de se produzir um texto, há necessidade de um bom encaminhamento dessa atividade por parte do professor. O ensino sistemático do escrever no país é uma história muito recente. Segundo Costa Val (2003), há duas ou três décadas a redação não figurava nos manuais e não merecia do professor esforço maior do que a imposição de um título à turma de alunos. Hoje o espaço dedicado a essa atividade é maior.

No ensino médio noturno, são feitas poucas produções de texto. Nesse turno, há somente 3 (três) aulas por semana de língua portuguesa; 23,52% dos pesquisados responderam que solicitam uma única produção por mês. A depender do contexto, passa-se mais de 40 dias sem um único texto ser produzido pelos alunos. Constatamos que o pouco contato que esses alunos têm com a atividade de produção de texto gera um desconforto e desinteresse por ela.

Gráfico 7 - Receptividade dos alunos quanto às aulas de produção de texto

Fonte: Autora. Dados da pesquisa: questionário aplicado, 2011.

O número reduzido de produções, uma produção a cada 30 dias ou mais no médio noturno, talvez contribua de forma negativa para a receptividade dos alunos à aula de produção de texto. 35,28% dos professores responderam que os alunos não recebem favoravelmente as aulas de produção de texto, alguns porque não sabem ler nem escrever adequadamente para essa fase da educação; outros não querem escrever por cansaço. Segundo 17,64% dos professores, as primeiras produções são exaustivas, pois há uma relutância enorme de grande parte dos alunos, mas depois eles se habituem ao momento.

É importante ressaltar que talvez a falta de entusiasmo com aulas de produção de texto esteja ligada ao pouco contato desses alunos com essa atividade de produção. Seria imprescindível a introdução de atividades de produção de texto semanais para esses estudantes, a fim de que eles se familiarizem com o processo de escrita de textos. Para tanto, a sala de aula é o ambiente ideal e possível para que a rotina da escrita seja estabelecida pelos professores.

A sala de aula deve ser o lugar de interação verbal, de diálogo entre sujeitos com diferentes saberes. Os saberes aprendidos fora do ambiente escolar pelos alunos devem se unir aos saberes sistematizados e adquiridos em sala de aula através dos professores. Dessa forma, cria-se uma dialogicidade constante entre

ambos. Geraldi e Citelli (2011, p. 21) fala sobre a quebra de paradigmas que a dialogicidade provoca nos professores. Ele diz que

aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de ensino/aprendizagem. Programas de estudos não implicam espontaneísmo, ao contrário, exigem trabalho rigoroso e constante, demandam tempo e dedicação.

As atividades escolares que envolvem a escrita dos alunos solicitada pelos professores pesquisados podem ser divididas em duas categorias de acordo com as condições de produção: condições sem atividade prévia, na qual a contextualização não está bem definida e produções com atividade prévia, como mostra o Quadro 11.

Quadro 11 – Descrição da atividade de produção de texto segundo os professores

Descrição da atividade segundo os professores	Quantidade de Professores	Sem Atividade Prévia	Com atividade prévia
Leitura do texto, identificação da ideia central, explicação do tema proposto, depois produção do texto pelo aluno.	5 (29,41%)		X
Colocar em evidência o gênero a ser trabalhado, mostrar exemplo do gênero, apresentar o tema, debate sobre o tema, objetivo da produção, a produção, a correção e depois reescrita.	2 (11,76%)		X
Leitura sobre o tema proposto, debate sobre o tema, produção argumentativa, correção coletiva, reescrita dos textos.	2 (11,76%)		X
Apresenta-se uma gravura ou tema, produção individual do texto, correção coletiva.	1 (5,88%)	X	
Acontece geralmente quando há poucos alunos na sala e não dá para continuar o conteúdo.	1 (5,88%)	X	
É apresentado aos alunos um vídeo, ou uma figura ou um texto; depois, propõe-se uma conversa sobre o tema e eles produzem o texto.	1 (5,88%)		X
É apresentado um tema ligado à realidade dos alunos. A escrita é feita em dupla ou grupo.	1 (5,88%)		X
Dos 17 professores do ensino noturno, 04 (23,53%) afirmaram que não fazem atividades de produção de texto.			

Fonte: Autora. Dados da pesquisa: questionário aplicado, 2011.

A. Produções sem atividade prévia

Produções sem atividade prévia são consideradas as situações de produção que se realizam em sala de aula sem nenhuma razão aparente; funcionam como um encaixe meramente, uma atividade sem uma finalidade específica. Esse tipo de atividade sem propósito fica à deriva, pois não volta às mãos dos alunos que as produziram, como também não são analisadas pelos professores; são atividades que denominaremos de descartáveis. Em 17,76% dos respondentes, observamos esse tipo de atividade solta, sem objetivo.

Dois professores (11,76%) descreveram a atividade de produção de texto como uma atividade para preencher o tempo durante o período de aula, pois esse tipo de atividade serve para dias em que há ausências de vários alunos, o que prejudica a continuidade ou introdução de um conteúdo novo. Essa maneira de conduzir as atividades de produção que propõe a criação de textos soltos, os quais ficam à margem do processo efetivo de aprendizagem, não contribui para um trabalho de produção eficaz em sala de aula.

B. Produções com atividade prévia

A produção com atividade prévia surge de algumas situações peculiares do ambiente escolar. 1ª situação: com objetivo de finalizar um trabalho, após a leitura e respectiva interpretação de um texto, os alunos fazem uma produção de texto, em geral abordando o tema lido. Esse tipo de atividade é típica de um grande número de livros didáticos.

A produção com atividade prévia aparece em 47,05% das descrições feitas pelos professores; eles iniciam esse tipo de trabalho a partir da leitura de um texto motivador, de um vídeo. Em alguns contextos escolares, os vídeos são utilizados como pretexto³⁹ para uma produção de texto; esse tipo de situação produz um vínculo negativo com a atividade de produção. O professor passa um vídeo, geralmente um filme, sem discussão prévia e ao término da apresentação solicita

³⁹ A utilização de vídeos em sala de aula foi título de uma oficina, para professores do ensino fundamental e médio, ofertada pela 1ªCRE a professores que estavam com problemas para trabalhar com essa atividade com finalidades pedagógicas.

uma produção de texto sobre o que foi assistido. O aluno não consegue fazer a ligação entre o filme e o que deve escrever. Ele acaba abandonando a atividade e rejeitando as próximas.

2ª situação: escritas que surgem de um processo de aprendizagem, em um movimento contínuo de construção do conhecimento. Esse processo de produção é eficaz, pois cria situações concretas que fazem sentidos para os alunos, conduzindo-os a uma escrita significativa. Nesse processo, o aluno não faz o texto apenas para cumprir uma tarefa solicitada pelo professor, como diz Geraldi e Citelli (2011): “redação para escola”⁴⁰; ele a faz, porque há um processo de construção de saberes, trazidos por professor e aluno, que dialogam em sala de aula.

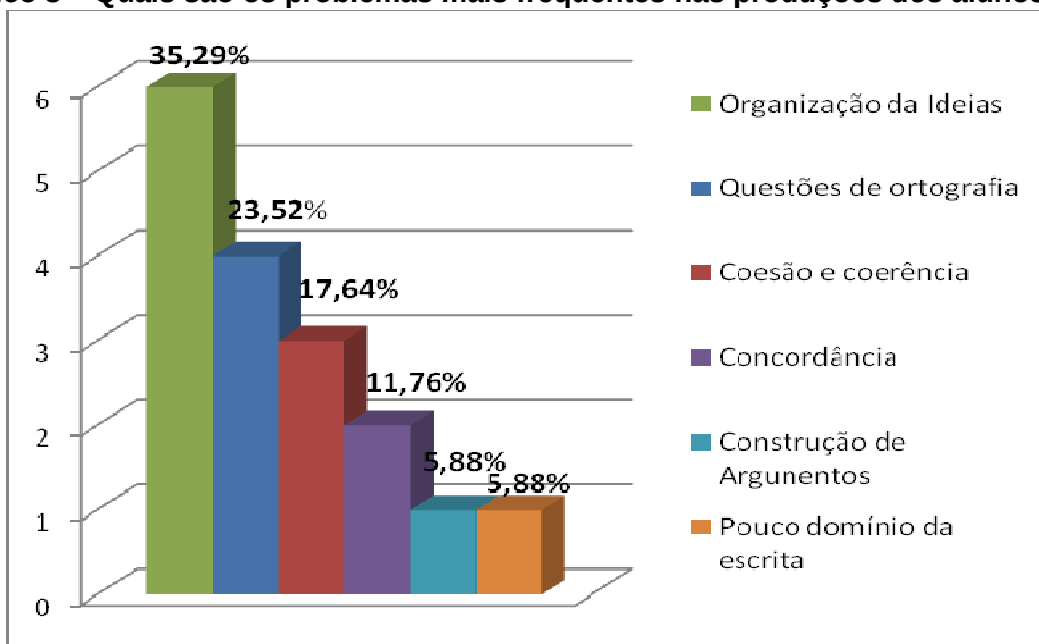
17,76%, dos respondentes afirmaram que através do detalhamento da atividade favorece-se a aprendizagem e o aluno produz realmente um texto. O ato da produção toma outra dimensão no contexto apresentado pelos professores. O estudante assume o papel de locutor que tem o que dizer, para quem dizer e escolhe estratégias para dizer. É um ensino mais procedimental e reflexivo, que leva em consideração o próprio processo de produção de textos e vê a sala de aula, assim como as esferas de comunicação humana, como lugar de interação verbal (BUNZEN; MENDONÇA, 2007, p. 49).

A análise dos questionários dos professores deixou claro que a maioria dos professores pesquisados não tem produzido condições de produção favoráveis para atividade de produção de texto. Apenas 4 (quatro) professores em um universo de 17 (dezessete) oportunizam condições para seus alunos produzam textos inseridos em processo de aprendizagem.

⁴⁰No artigo “Da redação à produção de Textos”, Geraldi e Citelli (2011) discute sobre redação e produção de texto.

4.7 Problemas mais frequentes nas produções de textos dos alunos.

Gráfico 8 – Quais são os problemas mais frequentes nas produções dos alunos?



Fonte: Autora. Dados da pesquisa: questionário aplicado, 2011.

A atividade de escrita é complexa. Como pontuamos anteriormente, seu processo de aprendizagem é longo e, em algumas situações, árduo. Para Dolz, Gagnon e Decândio (2010), desenvolver o saber-escrever implica uma transformação dos conhecimentos e das capacidades de linguagem do aprendiz.

Após verificarmos as respostas dos professores, identificamos que há vários problemas com relação à escrita dos alunos do médio noturno. No entanto, dois problemas nos chamaram a atenção: situações ligadas à coesão e coerência e a falta de organização das ideias. Não podemos deixar de destacar que as duas situações-problema estão ligadas diretamente entre si.

Um texto só é texto de fato e não um amontoado de frases isoladas quando há textualidade, ou seja, um conjunto de fatores que permitem que um texto seja considerado a unidade básica de manifestação da linguagem. Segundo Beaugrande e Dressler (apud MARCUSCHI, 2008), os critérios de textualidade são sete: a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade (no nível pragmático), a coesão (no nível sintático) e a coerência (no nível semântico). Faremos uma breve explicação sobre cada um dos fatores.

- a) **Coerência:** um texto para ser coerente depende do conhecimento da língua e de mundo e do grau de compartilhamento desse conhecimento entre produtor e receptor. Se o receptor de um texto não conhecer bem a língua que lhe deu forma, bem como a realidade de que ele fala, com toda certeza irá classificá-lo como incoerente. A coerência textual depende também das inferências, da intertextualidade, dos fatores pragmáticos e interacionais (tipos de atos de fala na interação, contexto de situação, intenção comunicativa).
- b) **Coesão:** a coesão é responsável pela ligação dos sentidos isolados para evidenciar a estruturação da sequência superficial do texto, não perdendo de vista o todo e a intenção com que se produz esse todo, para constituir finalmente um texto. Os mecanismos para a coesão de um texto podem ser o uso adequado dos operadores argumentativos, do léxico através da reiteração (repetição do mesmo item lexical: sinônimos, nomes genéricos etc.) e da associação (uso de termos pertencentes a um mesmo campo significativo).
- c) **Intencionalidade:** empenho do autor em construir um texto coerente, coeso, e que atinja o objetivo que ele tem em mente. Isso diz respeito ao valor ilocutório, ou seja, o que o texto pretende falar
- d) **Aceitabilidade:** é a expectativa do leitor de que o texto tenha coerência e coesão, além de ser útil e relevante. A aceitabilidade é inerente ao receptor, que analisa e avalia o grau de coerência, coesão, utilidade e relevância do texto capaz de levá-lo a alargar os seus conhecimentos ou de aceitar a intenção do produtor.
- e) **Situacionalidade:** diz respeito à pertinência e à relevância do texto no contexto. Situar o texto é adequá-lo à situação sociocomunicativa.
- f) **Informatividade:** a informatividade responde pela suficiência de dados no texto, como também pelo grau de previsibilidade nas ocorrências no plano conceitual e no formal.
- g) **Intertextualidade:** a intertextualidade mostra a interdependência dos textos entre si, tendo em vista que um texto só faz sentido quando é entendido em relação a outro texto. Ela concerne aos fatores que ligam a utilização de um texto, dependente do conhecimento de outro(s) texto(s).

Os fatores de textualidade que nos interessam para o momento são os apontados pelos professores como empecilhos para uma escrita adequada dos alunos. A coerência e a coesão são aspectos responsáveis pelos sentidos e organização textual. Para Koch (1991), são o verso e o reverso de uma mesma realidade; esse dois fatores se interligam de forma absolutamente peculiar.

A coerência é responsável pelo sentido do texto, envolvendo fatores lógico-semânticos e cognitivos, já que a interpretabilidade do texto depende do conhecimento partilhado entre os interlocutores. No texto escrito, para que a coerência ocorra, as ideias devem se completar. Caso não ocorra uma concatenação de ideias entre as frases, elas acabarão por se contradizerem ou por quebrarem uma linha de raciocínio. Quando isso acontece, dizemos que houve um quebra de coerência textual. Quando os professores relatam a falta de organização das ideias dos alunos com relação aos textos produzidos, eles querem dizer que os alunos produzem textos incoerentes.

Outra situação destacada pelos respondentes é a coesão textual. A coesão nada mais é que a ligação harmoniosa entre os parágrafos, fazendo que eles fiquem ajustados entre si, mantendo uma relação de significância. A coesão é uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento fundamental para a sua interpretação. Cada um destes recursos é chamado elo coesivo. O uso de elos coesivos dá ao texto maior legibilidade, contribuindo para esclarecer os diferentes tipos de relações entre os elementos linguísticos que compõem esse texto. Assim, a coesão de um texto é verificada mediante a análise de seus mecanismos lexicais e gramaticais de construção.

Por um lado, fica evidente, pela fala dos pesquisados, que há um sério problema na construção dos parágrafos, repetição de palavras, ausência de mecanismos linguísticos. Ocorre, então, um texto articulado de forma precária ou inadequada, isto é, no qual não se identificam recursos coesivos explícitos ou implícitos ou, ainda, não haja ligação do conector com a ideia apresentada pelo aluno. Por outro lado, também fica exposto nas respostas dos professores que os termos coesão e coerência são mencionados como coringas, já que são utilizados para fazer referência a vários tipos de problemas encontrados nas produções dos alunos. Coesão e coerência foram mencionadas juntas pelos respondentes. Esse

fato nos leva a concluir que, para 17,64% dos pesquisados, há uma relação de dependência entre ambas, ou seja, a coerência textual se estabelece em contiguidade com a coesão textual.

Essa relação entre coesão e coerência fica ainda mais clara nas palavras de Antunes (2005, p. 177), para quem a coesão é uma consequência

da própria continuidade exigida pelo texto, a qual, por sua vez, é exigência da unidade que dá coerência ao texto.

[...]

Existe, assim, uma cadeia facilmente reconhecida entre continuidade, unidade e coerência. De maneira que é artificial separar coesão de coerência, assim como é artificial separar forma de conteúdo, ou sintaxe de semântica, por exemplo.

Sobre esse assunto, retomaremos a discussão no próximo capítulo.

4.8 Tipo de correção feita pelos professores

O que podemos confirmar com a análise dos textos do *corpus*, corrigidos pelos professores, é que a correção tem o objetivo de chamar a atenção do aluno para os erros cometidos durante o ato de escrita. Concordamos com Ruiz (2010), quando diz que a tarefa de corrigir é, assim, uma espécie de “**caça erros**”, já que o professor, no momento da intervenção por escrito, só chama a atenção para os aspectos ruins do texto deixando as qualidades apagadas.

Adotamos a tipologia de redações mencionada por Serafini (apud RUIZ, 2010) de que existem três tendências de correção de redações que são seguidas por professores de línguas: a indicativa, a resolutiva e a classificatória. Passaremos a explicar cada tipo de correção, seguido de respectivo exemplo. Os textos que servirão de exemplos foram retirados do nosso banco de dados. Ressaltamos que esses textos não pertencem à escola pesquisada (Bom Conselho), eles foram cedidos por professores que fizeram parte da pesquisa e compõem o grupo de profissionais pertencentes à 1ª CRE.

A Correção Indicativa

A correção indicativa, que aparece com frequência nas correções dos professores, consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. O professor pode

As estratégias utilizadas pelo professor no corpo do texto

- ✓ O professor sublinhou com dois traços as palavras ou expressões que não foram empregadas devidamente; é o caso de *babaquice as que pessoas que passa, a bolinha* que toma o lugar do pingo na letra *i*;
- ✓ ele circunda a ausência de acentos gráficos; é o caso de *otarios, tem, nos e varias*;
- ✓ ele circunda um acento gráfico colocado indevidamente; é o caso de *vi*;
- ✓ ele coloca de maneira exagerada um ponto final que deveria estar no lugar de uma vírgula, logo a seguir circunda a palavra que deveria estar com a letra maiúscula no início do período. É o caso de *humilhada pelo jeito de ser, eu tive uma amiga*.

As estratégias utilizadas pelo professor na margem do texto

- ✓ O professor aponta o problema de concordância que aparece em duas situações no texto; no primeiro caso, *pessoas que eles acham que é diferente*, e, no segundo momento, em *pessoas ser maltratada*;
- ✓ ele circunda a palavra e puxa uma seta para a margem com um comentário; é o caso de *vinher*; como também de *isso*;
- ✓ o professor sublinha as palavras com um traço que acaba na margem indiciando uma palavra escrita por ele; é o caso de *ameaçando, intimidando e maltratando*.

A correção indicativa, que é a mais utilizada pelos professores, pode ser sozinha ou como um auxílio para outros tipos de correção. Explicaremos a seguir o segundo tipo de correção.

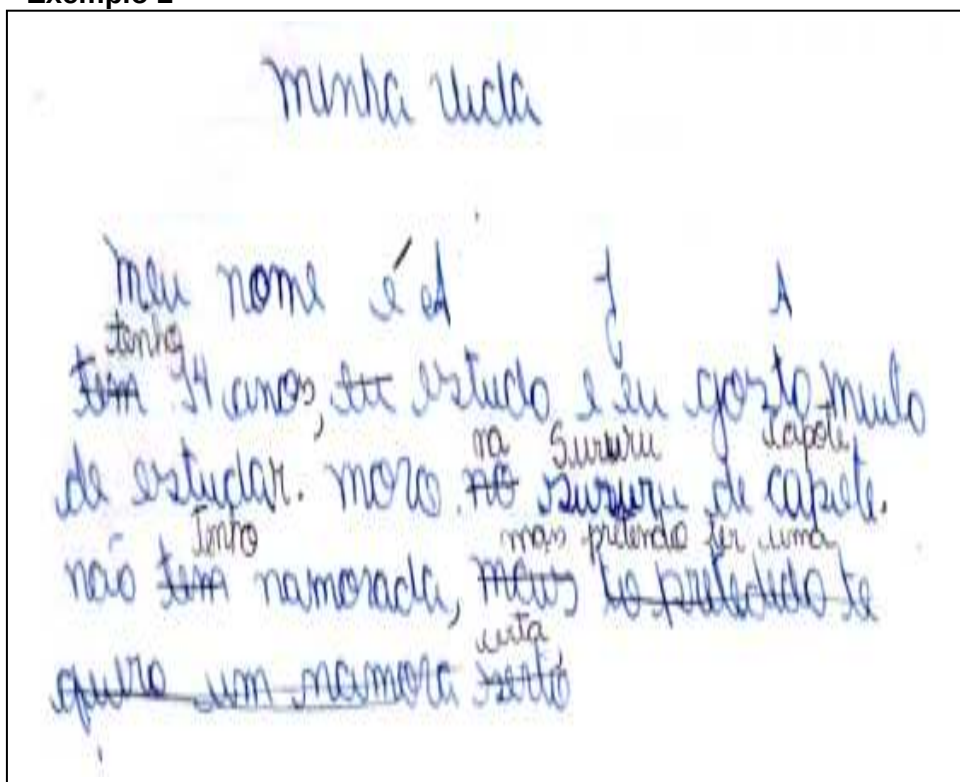
A correção resolutiva

A correção resolutiva consiste em sanar todos os problemas do texto, reescrevem-se palavras, frases e períodos inteiros. Esse tipo de correção demanda tempo disponível e empenho do professor, pois é realizada uma operação minuciosa, ou seja, ele

procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre os trechos que exigem correção; reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor (SERAFINI, apud RUIZ, 2010, p. 41).

Na correção resolutiva, o professor utiliza várias estratégias para fazer a intervenção. Ele usa indicações que se concentram mais no corpo do texto do que na margem. De fato, o professor assume, pelo aluno, a reformulação do texto, pois apresenta ao aluno uma solução para o problema encontrado no texto, seja através de: acréscimo, retirada, substituição de palavras ou mudando de lugar partes do texto. Podemos observar a correção resolutiva feita pelo professor nos exemplos 2, 3 e 4.

Figura 2 - Exemplo 2



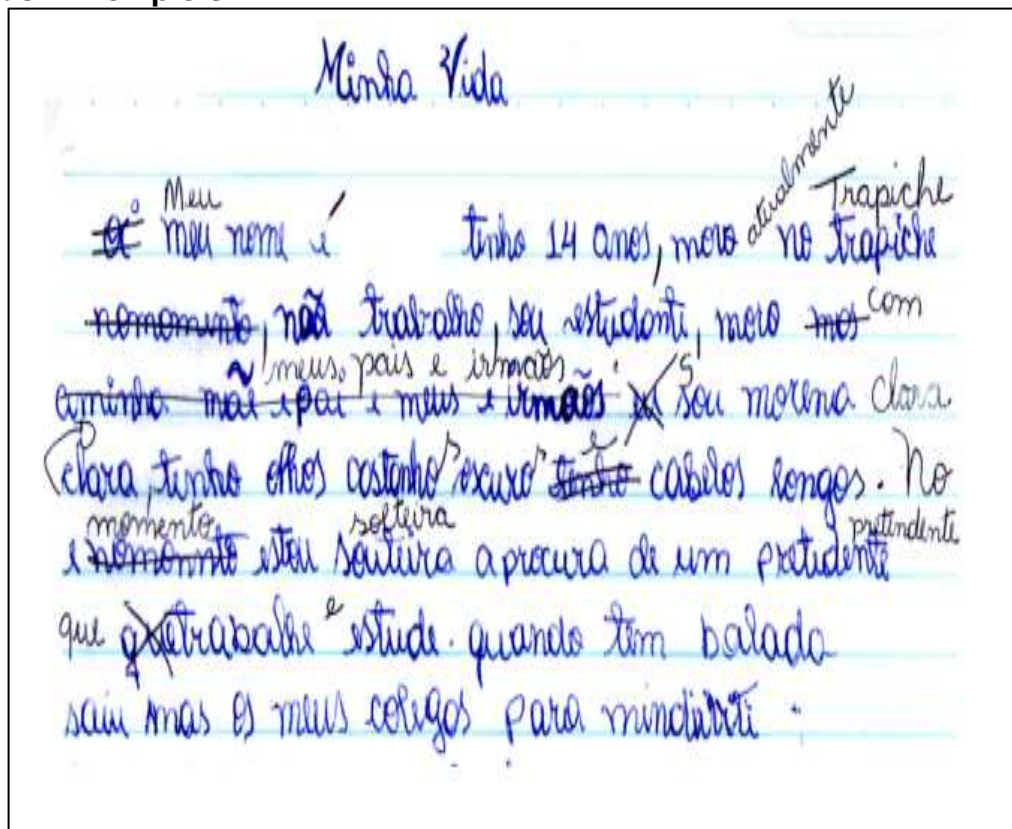
Fonte: Dados da pesquisa: material cedido pelos professores, 2011.

As estratégias resolutivas utilizadas no corpo do texto no exemplo 2

- ✓ O professor utilizou a estratégia de substituição; ele reescreve a forma substitutiva, sobre a palavra com problemas, no espaço interlinear superior à linha que ocorre o problema. É o caso da forma verbal *tenho* e do advérbio de lugar *na Sururu Capote*;

- ✓ Ele também utiliza a estratégia de supressão de palavras, ao riscar a forma problemática como *quero um namora serto*.

Figura 3 - Exemplo 3



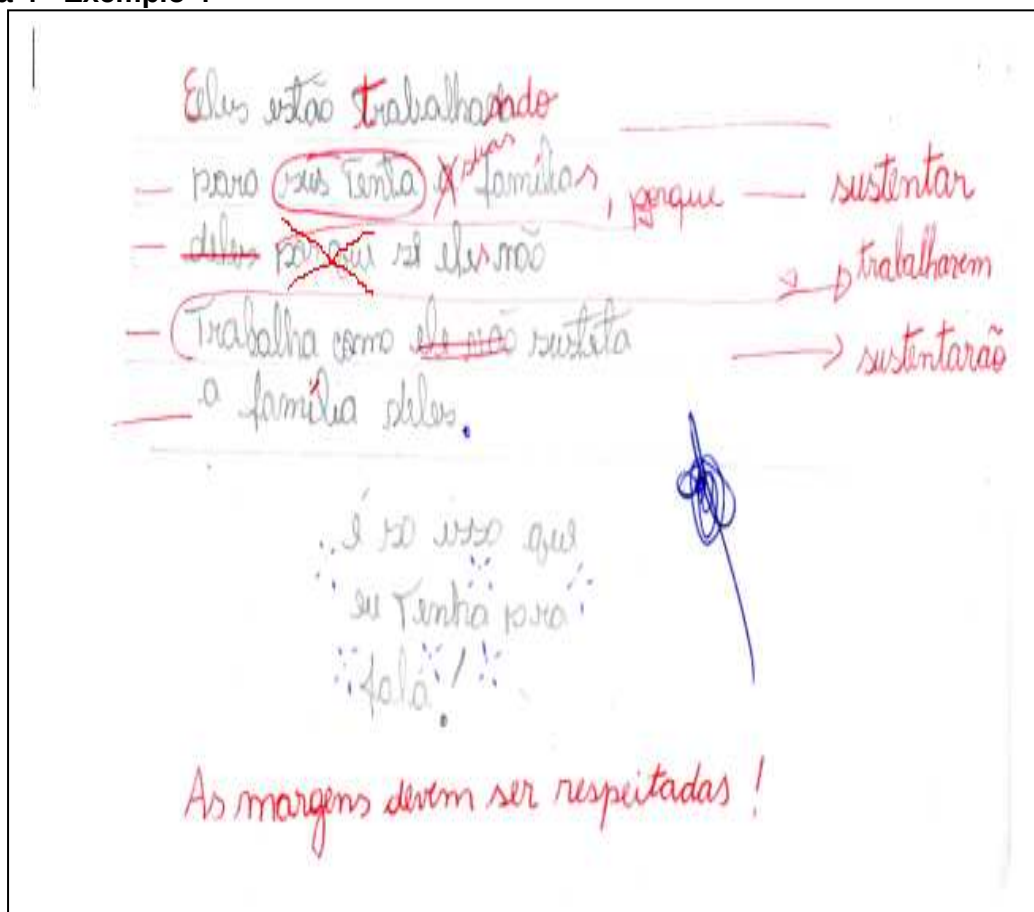
Fonte: Dados da pesquisa: material cedido pelos professores, 2011.

As estratégias resolutivas utilizadas no corpo do texto no exemplo 3

- ✓ O professor utilizou a estratégia do deslocamento. Ele reescreve a palavra em outro lugar do texto, depois de indicar com uma seta a palavra que será deslocada; é o caso do adjetivo *clara*.
- ✓ Ele utilizou a estratégia de substituição; é o caso do advérbio *atualmente* no lugar de *nomomento*. Houve também, nesse caso, o deslocamento da palavra.

As estratégias resolutivas utilizadas na margem do texto no exemplo 4

Figura 4 - Exemplo 4



Fonte: Dados da pesquisa: material cedido pelos professores, 2011.

O professor escreve a forma alternativa na direção da linha que ocorre o problema; é o caso das formas verbais *sustentam*, *trabalharem* e *sustentarão*.

Podemos observar que o professor utilizou um número maior de estratégias resolutivas no corpo do texto do que na margem; ele faz as quatro operações de reformulação textual⁴¹ nos exemplos analisados. Observaremos, agora, o terceiro tipo de correção identificada por Serafini.

A correção Classificatória

A correção classificatória, para Serafini (apud RUIZ, 2010), consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação. Ela é feita

⁴¹As estratégias de correção resolutivas aparecem nos mesmos moldes das operações linguísticas realizadas quando os escritores reescrevem seus próprios textos; são a substituição, a adição, a supressão e o deslocamento. Esse assunto pode ser lido em Marcuschi, 2001.

através de um conjunto de símbolos, que podem ser letras, sinais ou abreviações, escritos à margem do texto para classificar o tipo de problema encontrado. Esses símbolos, que devem ser conhecidos pelos alunos, fazem parte da correção do professor regularmente. Nesse tipo de correção, a indicativa também marca presença, pois exerce uma função de reforço no processo interlocutivo entre professor/aluno.

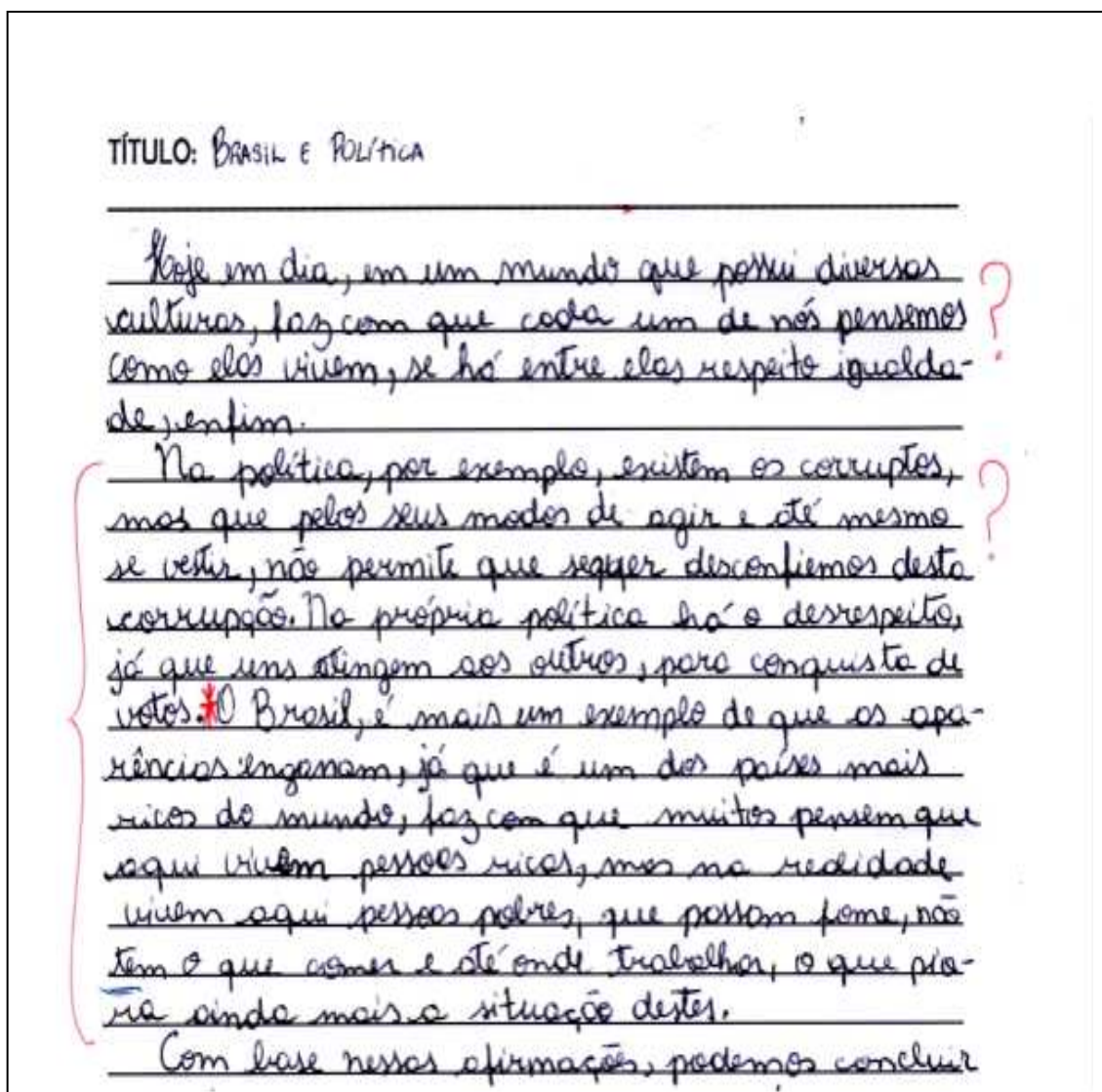
A seguir, apresentaremos alguns símbolos metalinguísticos classificatórios utilizados no exemplo 5.

Quadro 12 - Símbolos utilizados pelo professor na correção classificatória

Símbolo	Significado
?	Confuso
*	Início de parágrafo
{	Parágrafo muito longo

Fonte: Autora. Dados da pesquisa: questionário aplicado, 2011.

Figura 5 - Exemplo 5



Fonte: Dados da pesquisa: material cedido pelos professores, 2011.

Nesse tipo de correção, cada professor constrói seu conjunto de símbolos, por isso pode ocorrer de o mesmo erro ter símbolos diferentes a depender do professor.

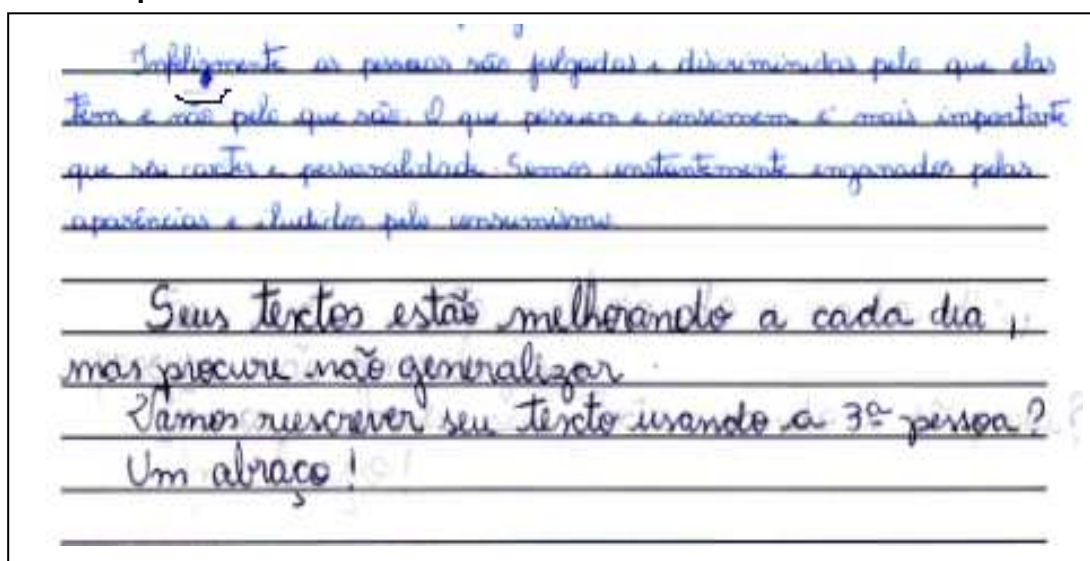
Há um quarto tipo de correção, que não é proposta por Serafini (1989), mas que Ruiz (2010) identifica em seu trabalho e a chama de Textual-Interativa. Esse tipo de correção é feita através de comentários que se localizam no fim do texto do aluno. Ele é utilizado pelo professor, porque indicar, resolver ou classificar os erros no corpo do texto ou na margem já não são satisfatórios, para uma eficaz correção. É necessária uma intervenção mais direta, feita através de comentários na forma de pequenos bilhetes.

Esses bilhetes tratam dos problemas referentes a todas as situações com problemas no texto, ou seja, são de natureza macroestrutural voltados não apenas ao conteúdo textual, mas, principalmente, às relações entre a forma de expressão e seu sentido. Há situações demonstradas por Ruiz (2010, p. 50) em que certos bilhetes são verdadeiros diálogos por escrito; há uma interação muito grande entre os sujeitos que

nada mais é do que a expressão máxima da *dialogia* (Bakhtin, 1997) constitutiva desse modo especial de correção não codificada. É, pois, a marca por excelência do diálogo □ altamente produtivo □ entre esses sujeitos que tomam o texto e o trabalho com o texto por objeto de discurso.

Dessa maneira, as intervenções do professor são mais produtoras nesse tipo de correção, por lhe possibilitar várias ações dialógicas como: sugerir, questionar, elogiar, esclarecer, comentar etc. Tais intervenções propiciam ao aluno melhores condições de reescrita do texto. Vamos analisar dois exemplos de correção textual-interativa feita por professores da rede estadual.

Figura 6 - Exemplo 6

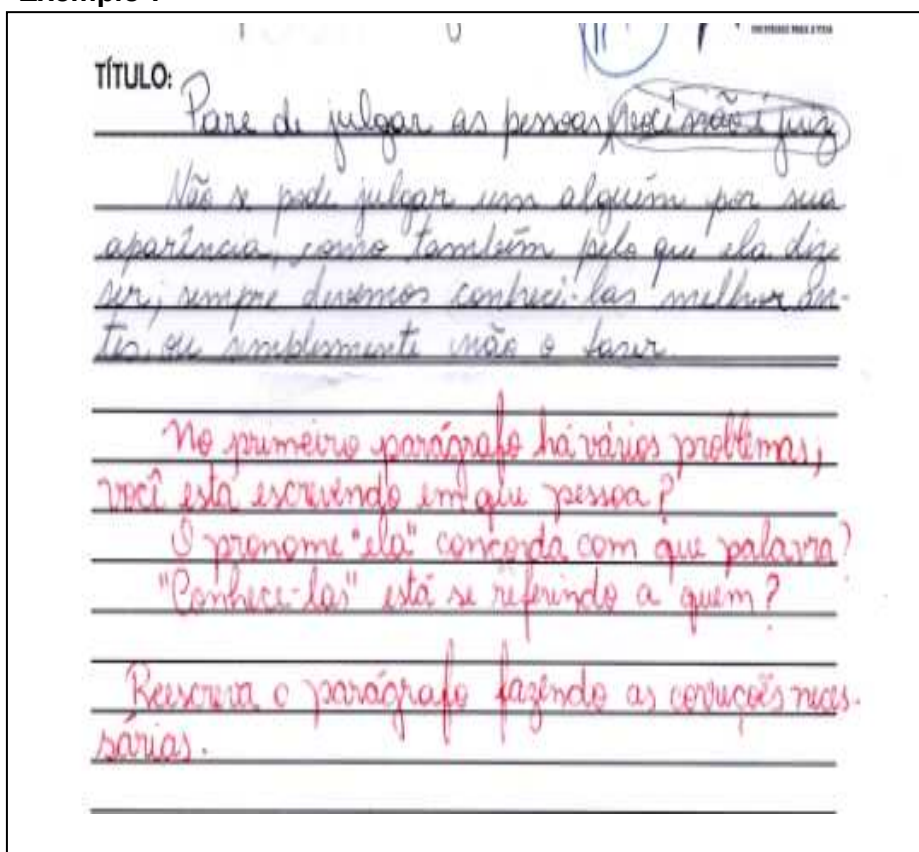


Fonte: Dados da pesquisa: material cedido pelos professores, 2011.

No exemplo 6, o professor, através do bilhete, fala positivamente acerca da produção escrita do aluno. Ele faz, também, por meio de uma sugestão, que o aprendiz observe uma inadequação discursiva em determinada passagem do texto: *procure não generalizar*. Em seguida, o professor solicita a reescrita do referido material e sugere a troca da pessoa gramatical em uso (1ª) para a 3ª. Dessa forma, o docente procura deixar o texto do aluno mais objetivo.

Nesse exemplo, o professor escreve o bilhete de modo que, além de incentivar a reescrita do texto, também deixa claro a existência de certa afetividade entre os sujeitos envolvidos na ação. Há casos, no entanto, em que os bilhetes podem vir de uma forma mais objetiva, apontando as inadequações realizadas no texto e sugerindo as correções. É o que constatamos no exemplo 7 que iremos analisar.

Figura 7 - Exemplo 7



Fonte: Dados da pesquisa: material cedido pelos professores, 2011.

O bilhete escrito no exemplo 7 é direto; o professor mostra os problemas que ocorrem na construção do primeiro parágrafo do aluno. Há uma variação de 1ª e 2ª pessoa no parágrafo, é o caso de *sempre devemos conhecê-las* e *não se pode julgar*. Ele também aponta os desvios de concordância nominal que prejudicam a construção de sentido do texto do aluno. O bilhete é finalizado com um pedido de reescrita com as devidas correções.

Nesse exemplo, o professor tenta ir além das formas tradicionais de intervenção para falar sobre os problemas encontrados no texto do exemplo 7. A correção textual-iterativa é uma forma de o professor apontar, classificar ou até

mesmo sanar aqueles problemas da redação do aluno que, por alguma razão, ele constata que não basta só identificar no corpo ou na margem do texto; é necessário chamar a atenção do aluno para que ele volte ao texto, leia e perceba a inadequação. O professor faz a correção através de comentários escritos ao final do texto do aluno; são pequenos recados que deixam clara a tarefa de revisão que deverá ser feita pelo estudante. Os bilhetes deixados, além de estreitar a relação entre professor e aluno, têm também a função de comentar a tarefa de correção feita pelo professor.

Em nossa experiência como professora de língua portuguesa, não podemos deixar de comentar que a correção interativo-textual é muito eficaz, pois, através da fala do professor, o aluno retorna ao texto buscando suas inadequações; é evidenciado, pois, o diálogo travado entre professor e aluno. Referimos-nos a um diálogo travado, pois em algumas situações o aluno retorna para o professor, através da reescrita do texto, uma resposta para os questionamentos do corretor. A interação é muito grande nesse processo. Essa interação torna a atividade de correção positiva e válida.

Através da análise do *corpus*, verificamos que realmente se confirma essa tendência de três correções apontadas por Serafini (apud RUIZ, 2010), além da quarta tipologia que Ruiz (2010) identifica em seu livro. Constatamos, também, que o modo como o professor corrige os textos produzidos por seus alunos anuncia como ele entende seu papel no processo de aprendizagem da escrita do aluno. Desse modo, cabe ao professor pensar nos efeitos das suas correções, de sua leitura no sistema de ensino e aprendizagem do médio noturno. Sendo assim, é importante considerar como positivas as intervenções do professor, nas atividades de escrita, que promovam condições para uma postura de autoavaliação do aluno.

Para tanto, é essencial que o aluno receba os textos com as intervenções do professor em um curto espaço de tempo, para que ele possa analisar e refazer seu texto. A devolução dos textos para os alunos após as correções varia de professor para professor, como podemos observar no Quadro 13.

Quadro 13 - Prazo de devolução dos textos para os alunos após a correção.

Prazo para devolução das produções corrigidas pelo professor	Professores Respondentes	Porcentagem
Na aula seguinte	04	23,52%
Uma semana após a produção	03	17,64%
Quinze dias após a produção	07	41,17%
Quando forem corrigidas	01	5,88%
Imediatamente (coletiva)	02	11,76%
Total	17	100%

Fonte: Autora. Dados da pesquisa: questionário aplicado, 2011.

Uma boa parte (41,17%) dos professores-sujeitos devolve as redações devidamente corrigidas para os alunos no prazo de quinze dias. Isso acontece, segundo os pesquisados, pelo número reduzido de aulas de língua portuguesa, o que impossibilita algumas atividades em sala ou extraclasse.

Dois dos pesquisados afirmaram, em uma questão anterior, que não solicitavam aos alunos a produção de textos. No entanto, os dois responderam a questão relacionada ao prazo para devolução dos textos; um dizendo que os textos seriam devolvidos **quando** fossem corrigidos e o outro que a correção seria feita coletivamente.

As respostas dos referidos professores indicam, talvez, uma pequena falha desses profissionais com as questões voltadas à produção de texto. Fica aqui um questionamento nosso: qual seria a prioridade desses dois respondentes? A produção de texto, talvez, ficasse em segundo plano, por questões como: a falta de tempo para produzir com os alunos em sala e outras situações que levam a outros tipos de atividades.

Após a produção e correção dos textos pelos professores, apenas 35,29% desses profissionais solicitam a reescrita. Seja pelo número de alunos em sala de

aula, seja pelo tempo curto de duração das aulas no noturno, em média 40 minutos⁴², os professores fazem a reescrita coletiva. São eleitos trechos com os problemas mais frequentes nas produções corrigidas, coloca-se no quadro o trecho e, a partir de algumas explanações do professor, são feitas as “correções” e reescrita coletiva dos trechos problemáticos.

Segundo os respondentes, a atividade de reescrita é feita oralmente. Raros são os alunos que passam a atividade para o caderno, mesmo aqueles com evidentes e numerosas inadequações textuais. Quer dizer, a reescrita do próprio texto não é feita regularmente pelos alunos.

A reescrita nesse caso não atinge seu objetivo, uma vez que o ato de reescrever o texto provoca um diálogo entre aluno (produtor) e texto (produto). Ao reescrever seu texto, o aluno vê o que antes ele não via em seu texto. Cada vez que o texto é reescrito, transforma-se em um texto novo, um novo acontecimento; é nesse momento que o estudante reflete e aprimora sua produção. Para Bakhtin (1997, p. 32), esse processo de volta ao texto é um acontecimento novo, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal. Nesse processo de construção e reconstrução do texto, o aluno não é

um mero receptor, pois, ao receber seu texto com apontamentos do professor, passa a compreender '[...] a significação (linguística) de um discurso e adota, simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar etc., e essa atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso [...]' (BAKHTIN, 1997, 289-290).

Fica claro que, no contexto apresentado, o aluno do noturno perde a oportunidade, maravilhosa, de trabalhar de fato com a reescrita de forma exitosa. Perde, desse modo, a oportunidade de um diálogo consigo mesmo, que permita a construção de sua subjetividade, sua transformação em sujeito consciente de suas capacidades de linguagem.

Nossa hipótese de que a maioria dos professores ainda não sabe como utilizar a reescrita em suas aulas de língua materna foi confirmada, pois 47,05% responderam não solicitar a reescrita. Esse dado evidencia que esse tipo de

⁴² Isso é fato. Muitos alunos do noturno moram em lugares de difícil acesso,; além disso, a violência que assola nossa cidade contribui para que as aulas sejam encerradas logo após as 22 horas.

atividade não é utilizado como metodologia de ensino por esse grupo. Sabemos que é necessário criar um ambiente que facilite a aprendizagem do aluno, situações em que o estudante do médio noturno seja mobilizado e sinta-se motivado para produzir seus textos. Cabe ao professor, como condutor desse processo em sala de aula, encaminhar as atividades de modo que permita tornar o aluno um bom produtor de textos.

Por fim, questionamos o que esses profissionais achavam do trabalho com gêneros textuais. De acordo com as respostas dos professores, a maioria aprova o trabalho com gêneros textuais, mas nem todos trabalham com gêneros diversificados. Concluímos através das respostas que trabalhar os gêneros textuais em sala de aula é uma excelente oportunidade de se lidar com a língua nos seus mais diversos usos do cotidiano.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), a escola sempre trabalhou com os clássicos gêneros escolares (narração, descrição e dissertação) ou com o estudo de gêneros literários, como o conto ou a crônica. Atualmente, o trabalho com gêneros consiste em fazer com que a aprendizagem daqueles que circulam fora da escola--os literários, jornalísticos ou mesmo os gêneros cotidianos--seja significativa para o aluno e contribua para um domínio efetivo de língua, possibilitando seu uso adequado fora do espaço escolar. Para os autores, a singularidade do contexto escolar reside

no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem (SCNNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 7).

Nessa perspectiva, os gêneros textuais são considerados instrumentos de ensino e devem ser ensinados na escola. Os professores-sujeitos da pesquisa concordam totalmente com o trabalho com gêneros. Eles têm um incentivo para que se efetive a OLP, cujo foco é o trabalho com gêneros textuais. Como os gêneros textuais existem em número infinito, eles são tantos quantas forem as situações de comunicação que ocorrem nas áreas de ação e conhecimento humano; é preciso

escolher quais são os que devem fazer parte do currículo escolar. Segundo a OLP, para o primeiro ano do ensino médio, é destinado o gênero crônica.

No entanto, não há entre as respostas dos professores qualquer sinal de um trabalho efetivo com esse gênero textual no primeiro ano do ensino médio, o que nos preocupa muito, pois, segundo 70% dos professores entrevistados, o tipo textual eleito é o dissertativo-argumentativo, que é o tipo pedido pelo Enem. Alguns professores estão tão preocupados com o resultado da avaliação, seja em sala ou aquelas em âmbito nacional, que esquecem que aquisição de conhecimento é um processo longo e complexo e privam os alunos do contato com outros gêneros.

Segundo Bunzen e Mendonça (2007), ao tomarmos gêneros como objeto de ensino, estamos adotando um processo de ensino-aprendizagem de língua que oferece ao aluno a oportunidade de utilizar atividades de linguagem que abordem tanto capacidades linguísticas, relacionadas à capacidade valorativa da situação comunicativa, como também capacidades de ação em contexto.

Percebemos, nesse momento, uma contradição nas respostas dos professores-sujeitos dessa pesquisa: se o trabalho com gêneros textuais é fundamental para o amadurecimento dos alunos, por que motivo os professores privilegiam um único gênero textual na produção escrita? Talvez a cobrança exagerada da comunidade escolar (secretaria, coordenadorias, diretores, coordenadores, pais etc.) por melhores resultados nos exames nacionais tenha gerado esse trabalho voltado exclusivamente para um único gênero.

A escola não pode ser um local de omissões, de falta de incentivo, de “achatar” os que já são marginalizados, mas de promoção, de superação daqueles que dela dependem como único trampolim para uma vida melhor. De todas as funções que a escola desempenha na sociedade, a formação do estudante como sujeito-leitor e, conseqüentemente, escritor é uma das mais importantes, porque está diretamente ligada à formação do cidadão crítico, ativo, político, e, para isso, o papel do professor em sala de aula é fundamental. Também é imprescindível que haja um maior investimento na formação inicial e continuada de professores visando à apropriação, consistentemente, da teoria e dos recursos metodológicos que levem a uma prática mais consciente do trabalho com os gêneros textuais.

4.9 Considerações sobre a prática pedagógica dos professores

A partir da análise minuciosa dos questionários, fica claro, para nós, que a produção de texto ainda é relegada a segundo plano no ensino médio noturno. Em primeiro lugar, porque na carga horária de todos os professores de língua portuguesa pesquisados a produção de texto ocupa o espaço de uma aula, apenas, isso sem contar os casos em que não há uma única aula durante o semestre. Segundo, porque ainda predomina nessas aulas o ensino gramatical, que pede, devido a sua “complexidade”, uma carga horária maior semanal do que a produção textual. Esse fato é fruto da crença, que ainda ronda o ensino de língua materna, de que um bom desempenho linguístico é consequência da capacidade de análise da língua. Possenti (2009), Geraldi e Citelli (2011) e Marcuschi (2008) alertam sobre o equívoco que se tem mantido quanto ao que é mais importante: ensinar gramática ou ensinar a ler/escrever?

Esse questionamento chama a atenção para a pouca contextualização do ensino de gramática, no caso de nossa pesquisa no médio noturno. Se a gramática pode ser definida como o conjunto de regras que sustenta a prática de uma língua (com suas variedades), como ensinar a escrever sem discutir a gramática e como ensinar gramática sem ser dentro da prática real, funcional, da língua, quer falada, quer escrita? Parece ser este um dos pontos de conflito entre ensino de língua portuguesa, no noturno, e uso pragmático da escrita.

Alguns professores ainda desenvolvem um ensino de língua materna que compromete a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, seja por considerarem mais cômodo trabalhar dessa forma, privando o aluno de um trabalho efetivo de produção textual, seja por desconhecerem as propostas postuladas pelos PCNs, que propõem justamente o contrário; isto é, um ensino de língua materna no qual o foco sejam as práticas discursivas significativas, voltadas para o uso e o funcionamento efetivos da linguagem.

Esse ensino deverá proporcionar ao aluno uma maior reflexão sobre a língua e a interação com a linguagem por meio de práticas de leitura e produção de textos. São os dois eixos propostos pelos PCNs: o uso e a reflexão. E é justamente isso

que os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do ensino médio, sugerem: que

o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua /linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral (BRASIL, 1999, p. 139).

No entanto, ficou evidente, através dos questionários e das conversas nas oficinas proporcionadas pela 1ª CRE, que os professores envolvidos na pesquisa conhecem os documentos oficiais, o que significa dizer que o contexto do ensino médio noturno talvez favoreça o pouco trabalho realizado por alguns professores enfocando a produção textual. Outro aspecto que deve ser ressaltado é o papel da escola como gestora do efetivo trabalho desses profissionais.

Em algumas instituições, as coordenações não acompanham o trabalho dos professores⁴³, pois os coordenadores pedagógicos são designados para outras funções na escola como: coordenador de disciplina, psicólogo, porteiro, cozinheiro, menos para desempenhar o efetivo trabalho de coordenador, ou seja, de acompanhar o trabalho pedagógico exercido pelos professores e fazer as interferências quando necessárias. É um fato preocupante, constatado pelas coordenadorias de ensino, através das visitas realizadas a escola, a falta de departamento⁴⁴, como é chamada a hora-atividade dos professores.

A falta de acompanhamento dos professores-sujeitos da pesquisa pelos coordenadores impossibilita as intervenções de modo eficaz dos encaminhamentos dos professores junto aos alunos. É importante o papel que o coordenador pedagógico desempenha, já que sua ação no acompanhamento das atividades dos professores em sala de aula promove uma reflexão por parte dos professores do processo de ensino. Essa análise auxilia os professores a buscarem, associados aos coordenadores, alternativas viáveis e eficazes para as práticas de sala de aula.

⁴³Dados constatados através dos relatórios de visitas dos técnicos da 1ª CRE nos anos 2011/2012.

⁴⁴Lei Nº 6.197, de 26 de setembro de 2000, Artigo 3º, Inciso VIII e Artigo 24. A jornada mínima semanal para o professor em docência, nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, será de 20 (vinte) horas, sendo 15 horas-aula e 05 (cinco) horas-atividade. A hora-atividade é o tempo cumprido na escola ou fora dela, reservado para estudo, planejamento, avaliação do trabalho didático, reunião, articulação com a comunidade e outras atividades de caráter pedagógico.

5 ESCRITA E CONDIÇÕES METODOLÓGICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO MÉDIO

O presente capítulo trata da análise dos dados obtidos na pesquisa, que se constitui de três propostas de produção feitas pelos professores e análise dos textos produzidos pelos alunos. Apresenta nossas considerações sobre as condições de produção de texto proporcionadas aos alunos.

Nossa análise foi feita com textos de alunos do ensino médio noturno de uma escola estadual da periferia de Maceió. Esses alunos produtores pertencem à classe trabalhadora, perfil característico do médio noturno. Os professores que fizeram parte da pesquisa, nesse momento, são do quadro efetivo da rede estadual. Alguns textos foram produzidos com um fim específico de serem corrigidos e avaliados para nota, sugestão do professor da turma sobre a qual não interferimos.

Outros foram produzidos para promover a aproximação entre professor e alunos no início do ano letivo. Esses textos não têm a finalidade de serem corrigidos ou devolvidos para seus respectivos produtores. O professor como solicitante dos textos tem um peso muito grande por seu lugar institucionalmente marcado. Como diz Ruiz (2010, p. 15), se considerarmos o contexto de produção:

desses textos (a escola), há neles certas peculiaridades que não podemos deixar de levar em conta: são redações e, como tal, com um fim específico [...] A escrita desses textos, pois não deixa de ser elaborada a partir da imagem que fazem os alunos das expectativas de correção e avaliação definidas pela escola.

Para efeito da pesquisa, foram eleitos 9 (nove) textos específicos em um universo de 120 produções, com critérios simples: o que interessa para nossa análise é o que aconteceu antes e depois de os textos serem produzidos. As informações que aqui transcreveremos foram passadas pelos professores através de planejamento das aulas, conversas informais nas formações da coordenação de ensino e durante o intervalo na escola. Não tivemos acesso às salas de aulas, a pedido dos professores, nos dias em que as propostas foram encaminhadas e realizadas.

Foi tomado como unidade de análise o texto que, segundo Ruiz (2010), são sequências linguísticas maiores que a frase, sucessões ou combinações de frases

que permitem veicular uma continuidade de sentidos. É necessário estar atento ao conceito de texto ou discurso, uma vez que pode o conceito variar de acordo com o teórico. Sobre esse tema, há uma grande variedade de contribuição em áreas diversas. No entanto, dentre as teorias enunciativo-discursivas, a linguística textual, que, sob nosso ponto de vista, tem uma boa proposta, é pertinente em suas conjecturas, pois toma o verbal, o concreto, o substancial, o material da atividade interacional como ponto chave de referência para a análise dos textos.

Os três primeiros textos, que serão analisados a seguir, são dos alunos da professora M da escola Bom Conselho, período noturno, turma de 3º ano do ensino médio regular, no ano de 2011.

5.1 A produção escrita de uma apresentação pessoal

O gênero Apresentação Pessoal tem um propósito conhecido e compartilhado pelos indivíduos envolvidos no processo de produção: o que se apresenta e o/s interlocutor/es a quem a apresentação se dirige. As escolhas feitas por quem escreve deverão, por sua vez, ter nuances determinadas pelo conhecimento partilhado e não partilhado entre ele e quem o lê. Utilizamos aqui as palavras de Dolz, Gagnon e Decâncio (2010) que sinaliza o “conforto” para o professor de se eleger um gênero para trabalhar. Para ele, ordenar os textos em seus gêneros respectivos

facilita uma análise eficaz a priori, pois o gênero predetermina um horizonte de expectativa para quem vai avaliá-lo. Esse horizonte permite fazer antecipações a partir das convenções de usos dos textos, ou ainda, a partir de pontos que julgamos pertinentes ou incontornáveis em relação a eles (DOLZ; GAGNON; DECÂNCIO, 2010, p. 71).

O gênero eleito pelo professor é caracterizado pela indispensável revelação inicial: quem é a pessoa. O segundo passo, obrigatório, mas com variações de acordo com o contexto, é uma relação da pessoa com o motivo de sua presença no local da apresentação; para o caso: a escola. A sequência de passos desencadeados em seguida vai depender diretamente do propósito e do contexto social em que ela estiver inserida, fazendo que cada tipo de apresentação possa ser considerado um subgênero.

Alguns professores da rede pública estadual têm utilizado o gênero apresentação pessoal como a primeira produção textual do ano feita pelos alunos em sala de aula. O que antes era feito oralmente passou, depois do advento dos cursos de capacitação promovidos pela Secretaria de Educação do estado, a ser solicitado com produção escrita dos alunos. A apresentação pessoal é o primeiro gênero trabalhado nessas capacitações. É solicitado do professor que produza uma apresentação pessoal. Os professores adaptaram o gênero ao contexto escolar e o utilizam como uma das primeiras produções feitas pelos alunos.

O professor da escola Bom Conselho que propôs a atividade comentou em sua explanação que esse gênero tem aproximado em partes os alunos das produções escritas, dada sua natureza “informal”. É uma atividade, segundo ele, que tem produzido bons textos.

Destacamos para nossa análise três textos, de alunos do terceiro ano do médio noturno, que foram produzidos em sala. Em se tratando de produções textuais escolares, um ponto importante que nos auxiliou na compreensão dos textos dos alunos foi o modo como o professor encaminhou a atividade, ou seja, a consigna⁴⁵.

5.1.1 A proposta de produção de uma apresentação pessoal

A partir de uma consigna oral, foi solicitada a escrita de uma apresentação pessoal dos alunos. Com a finalidade de deixar clara a atividade, o professor faz sua própria apresentação pessoal. Depois, ele orientou os alunos acerca do que deveria conter os textos, fez um esquema de como deveria ser a estrutura desse texto e, só então, o professor escreveu no quadro o comando.

Quadro 14 – Orientação do professor

Agora escreva uma apresentação pessoal e comente quais são suas expectativas para o ano letivo de 2011

Fonte: Autora. Dados da pesquisa: questionário aplicado, 2011.

⁴⁵Gênero por meio do qual se instrui o aluno para realização da/s atividade/s.

Antes de analisarmos os textos propriamente ditos, é importante observar o quadro abaixo, adaptado, que nos auxiliará em nossa observação das condições de produção dos textos.

Quadro 15 - Primeira Análise do Gênero Apresentação Pessoal

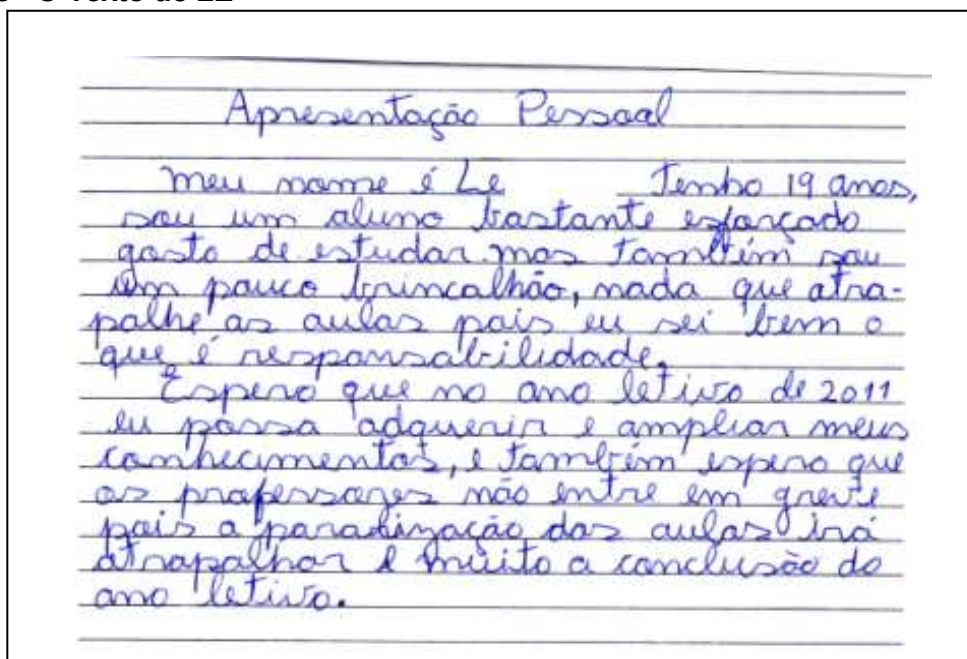
Dimensões Ligadas ao Gênero		Objetivos específicos
Estrutura do texto	Presença do nome, idade, estado civil. Organização do conteúdo do texto, levando-se em consideração a proposta de produção.	Respeitar a estrutura do texto; Organizar o texto de maneira coerente; Observar e produzir a partir do modelo do professor.
Situação de Comunicação/conteúdo	Apresentar-se, situar o leitor com relação a gostos pessoais.	Fornecer informações pertinentes ao tema; Chamar a atenção do leitor; Saber introduzir e concluir o texto; Deixar claro as expectativas.

Fonte: Autora. Dados da pesquisa: questionário aplicado, 2011.

5.1.2 Análise dos textos dos alunos⁴⁶

⁴⁶O nome dos alunos foi omitido por questões de ética, como também a pedido da professora.

Figura 8 - O Texto de LE



Fonte: Dados da pesquisa: material cedido pelos professores, 2011.

Seguindo o roteiro da tabela de análise, observamos que no texto de **LE** há nome, idade, elementos principais para construção de uma apresentação pessoal. O aluno produz seu texto em uma estrutura de dois parágrafos, que leva o interlocutor a conhecê-lo, e fica evidente pelo texto que estudar, para ele, é importante e requer responsabilidade. Essa valorização do estudo é predominante nos alunos do médio noturno, já que esse período é composto por alunos trabalhadores ou que estão em busca de colocações no mercado de trabalho.

Ainda sobre o conteúdo, que é claro, o autor fala sobre suas expectativas estudantis para o ano letivo de 2011, principalmente sua preocupação com uma possível greve na educação que prejudicaria o ano letivo. Como eles estão no ano de conclusão do ensino médio, sempre há receio no que se refere a greves. Não há problemas na construção do sentido nos períodos, o aluno mostra bom domínio da norma padrão com poucos desvios gramaticais e aparecem poucos problemas de convenção da escrita.

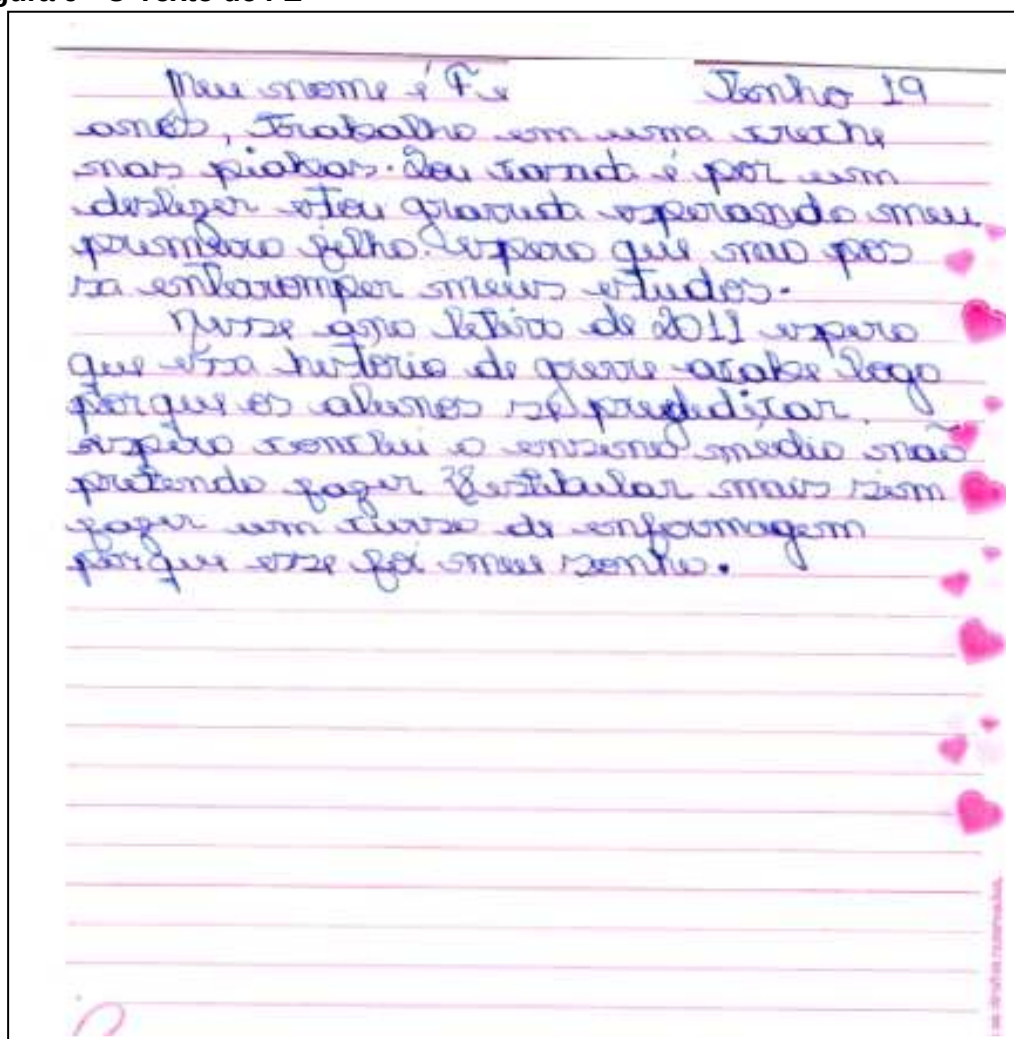
O texto do aluno **LE** possui uma boa estrutura e enfoca bem o conteúdo, é um texto coerente, pois considera o processo total de construção. Segundo Ruiz (2010), considera-se desde a intenção comunicativa de quem escreve até as estruturas

linguísticas. A coerência é um fato de natureza global, já que ativa processos cognitivos e interacionais que conduzem o texto como unidade de sentido.

O texto criado pelo aluno atingiu as expectativas do professor quando da elaboração da proposta. **LE** respeitou a estrutura do gênero, organizou-o de modo coerente, além do que forneceu informações pertinentes ao tema e deixou claras suas expectativas. Ele chama a atenção do leitor, quando faz alusão a uma possível greve dos professores que comprometeria a conclusão do seu curso.

Faremos a análise das condições metodológicas ao final da análise dos três textos, por se tratar de alunos da mesma turma que produziram o texto em um mesmo contexto.

Figura 9 - O Texto de FE



Fonte: Dados da pesquisa: material cedido pelos professores, 2011.

O texto de **FE** é formado, também, por dois parágrafos como do aluno anterior. No primeiro parágrafo, ela se apresenta, diz nome, a idade, estado civil, informa que trabalha em uma creche. Termina o parágrafo informando que está grávida do seu primeiro filho, no entanto, não gostaria de parar de estudar devido à gravidez.

Como o primeiro aluno, ela traz os elementos principais para a construção do gênero apresentação pessoal, inclusive acrescenta elementos a sua apresentação. No segundo parágrafo, a aluna fala sobre a greve e, também, pensa que uma paralisação só prejudicaria os alunos. Deixa claro que quer terminar o ensino médio, mas não fará vestibular. Pretende fazer um curso de técnico de auxiliar de enfermagem, seu sonho.

FE representa o perfil típico do aluno do noturno⁴⁷: mulher que trabalha, futura mãe de família que tem intenção de fazer um curso técnico, rápido, que possa em um curto espaço de tempo integrá-la ao mercado de trabalho para auxiliar nas despesas domésticas.

O segundo texto analisado apresenta uma série de problemas de uso da linguagem como norma culta: estruturação de frases, que nesta fase de escolarização não poderiam mais acontecer. É o caso, de **piabas** (linha 3) que aparece no texto com letra minúscula, mesmo sendo substantivo próprio. Em nossa experiência como professora, encontramos, ainda, um número expressivo de alunos no ensino médio que grafam nomes próprios com letras minúsculas, inclusive o próprio nome. Percebemos que há a utilização do advérbio **mais** (linha 11), no lugar da conjunção adversativa “mas”, influência de um fato típico da oralidade, porque na sequência ela constrói a expressão **mais sim fazer**, explicando que não faria o vestibular, mas continuaria a estudar.

Existem trechos em que o sentido fica comprometido, como no exemplo da linha 6: “espero **que** não **possa** **enterromper** meus estudos”. A utilização inadequada da conjunção “que”, do verbo “possa” compromete o sentido do período. A ideia de **Fe** pode ser subentendida: “espero não interromper meus estudos”; no entanto, a forma como a aluna constrói a sentença provoca estranhamento. Nesse trecho, aparece o verbo interromper escrito com a vogal inicial “e” **enterromper**, outro fato típico da oralidade. Observamos, como professora, que essas marcas da oralidade tendem a aparecer com mais frequência de acordo com grupos etários, de gênero, local onde residem e condição socioeconômica do aluno⁴⁸.

No texto da aluna, os organizadores textuais e a coesão textual estão comprometidos como pode se notar no período “**Nesse** ano letivo de 2011...” (linha 7). Foi inadequado o uso do pronome demonstrativo com relação a tempo, já que quando se quer indicar o tempo presente em relação ao momento que se fala usamos o pronome “este”. As marcas de coesão têm a função de colaborar na construção do texto, de modo a auxiliar sua interpretação pelo interlocutor. Contudo,

⁴⁷Perfil do aluno do curso noturno ler capítulo sobre o Ensino Médio Noturno

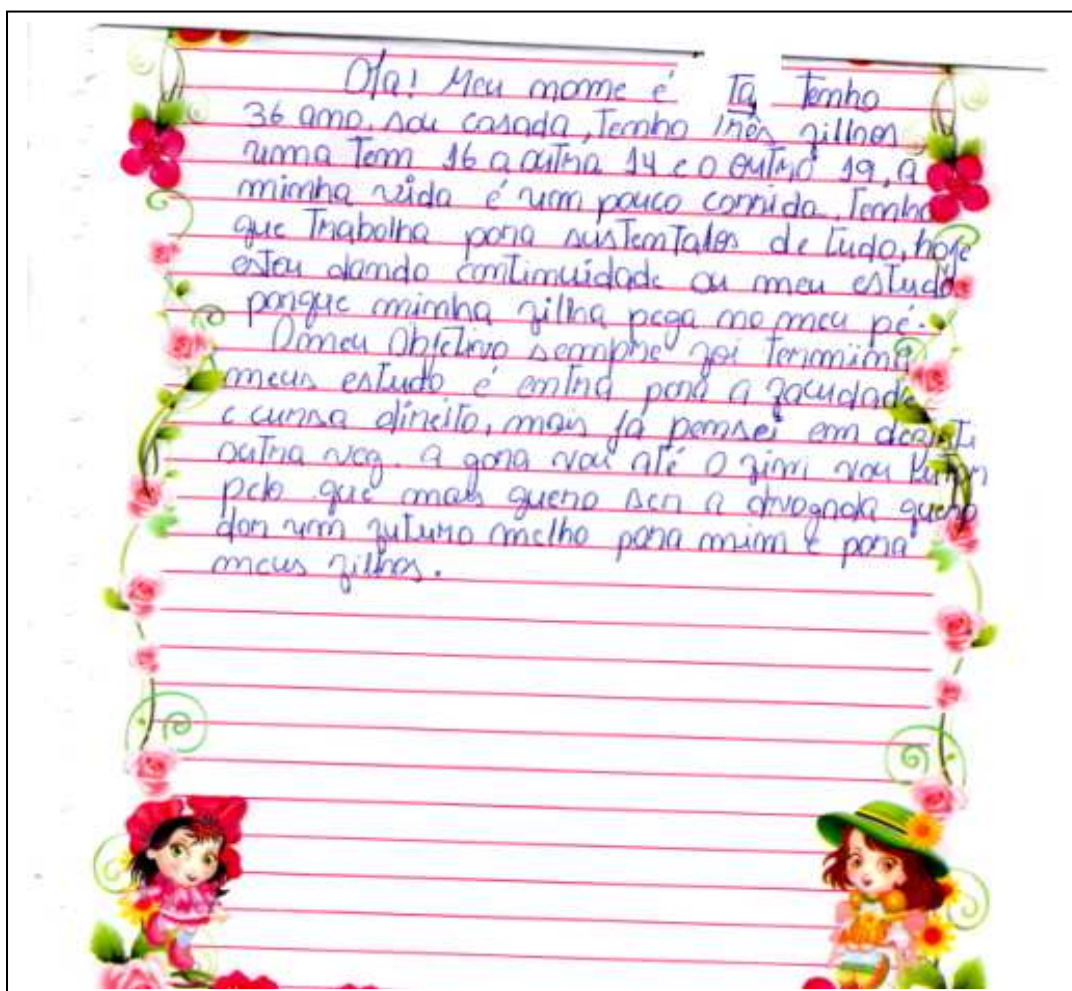
⁴⁸BORTONI-RICARDO, S. M.; BORTONE, M. E. **Modos de falar/modos de escrever**. Brasília, DF, MEC, 2006. Faz referência a essas variações, marcas da oralidade observadas no texto da aluna.

essas mesmas marcas quando mal utilizadas produzem incoerências em alguns trechos da produção.

Mesmo que a coesão não seja considerada como fator determinante para que um texto apresente sentido, uma boa condição estrutural reflete clareza e organização dos elementos linguísticos que compõem o texto, além de servir como mecanismo facilitador do processo de leitura. E, em contrapartida, podemos dizer que o uso inadequado dos mecanismos coesivos pode dificultar a compreensão da informação e gerar a falta de sentido e coerência entre as partes que compõem um texto.

Isso quer dizer, mesmo que o todo não esteja comprometido, que a quebra de coesão produz um estranhamento por parte do interlocutor que compreende o todo, mas fica com um olhar questionador para o texto produzido.

Figura 10 - O Texto de TA



Fonte: Dados da pesquisa: material cedido pelos professores, 2011.

Como nos outros dois textos anteriores, o terceiro contém dois parágrafos. A aluna inicia o texto fazendo uma saudação “**Ola!**”. Para ela, inicia-se, nesse momento, uma conversa entre aluno e professor. A seguir, há uma apresentação pessoal de fato: diz o nome, sua idade e estado civil. A aluna **TA** diz que possui três filhos, identifica-os por idade, e, quando faz sua apresentação pessoal, a principal característica do texto fica evidente; ela também situa o leitor com relação aos seus objetivos. Deixa claro que trabalha, é possivelmente a chefe da família, mas está em busca do ensino superior e uma melhor condição de vida.

No segundo parágrafo, **TA** deixa claro sua intenção de fazer o curso de Direito e poder um dia exercer a profissão escolhida. A aluna pertence ao grupo de estudantes que não concluíram seus estudos quando eram mais jovens, mas retornam aos bancos escolares depois de adultos; no caso dela, por influência de um de seus filhos.

O texto possui coerência global, mas há alguns pequenos problemas na construção do sentido. Há desvios gramaticais e de convenções da escrita como em “*Tenho que trabalha para sustentalos de tudo*” (linha 5) ou “ *Mais já pensei em dezesti*” (linha 10). No segmento *sustentalos de tudo* (linha 5), há influência de um fato típico da oralidade, característica da região na qual mora a estudante.

No texto de **TA**, há várias palavras que sofreram o apagamento da letra “r” final, é o caso de *trabalha* (linha 5), *termina* (linha 8), *entra* (linha 9), *cursa* e *dezisti* (linha 10) e *melho* (linha 13). Tal fenômeno pode ser entendido pelo fato de que, nesta posição, segundo Bortoni-Ricardo e Bortone (2006), há o cancelamento quase total deste fonema na fala, o que interferiria no processo da escrita. Existe, também, nesse processo, a falta de familiaridade da aluna com as convenções da língua escrita, já que a aluna ficou um longo período longe dos bancos escolares.

No segundo parágrafo (linha 11), aparece outro desvio de convenção de escrita, é o caso de *A gora vou até o fim*. Nesse segmento, a aluna faz a inserção de um espaço indevido no interior da palavra. **TA** ficou com algumas lacunas no que se refere ao processo de aquisição da escrita, evidente na palavra “agora”, grafada com um espaço no interior da palavra. No texto, surge um problema com relação à concordância verbo-nominal em *termina meus estudo*; há a ausência da vírgula

antes da conjunção explicativa no trecho **meu estudo porque** (linhas 6 e 7). Em nossa análise, observamos que a maioria dos problemas elencados no texto da aluna são decorrentes de marcas da oralidade na escrita.

Para Bortoni-Ricardo (2005, p. 54), há quatro categorias de “erros” decorrentes da oralidade:

- 1)erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita;
- 2)erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado;
- 3)erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais;
- 4)erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.

Consideramos que algumas marcas já deveriam estar dominadas pelo aluno nessa etapa da educação. No entanto, a apresentação da aluna mostra que ela retomou os estudos depois de adulta e com filhos adolescentes. Na perspectiva de amenizar esse problema, o professor, no momento da escrita, deve fazer as intervenções necessárias, para que o aluno consiga perceber os problemas no texto. Desse modo, ele irá adequar o texto de acordo com as características de um texto escrito.

O terceiro texto, assim como os dois anteriores, atingiu o objetivo que a professora tinha para eles. Mesmo com os problemas ligados a convenções da escrita, coesão etc., a aluna respeitou a estrutura do gênero proposto, organizou o texto de modo coerente, forneceu informações pertinentes para o contexto e produziu a partir do modelo que o professor estabeleceu.

5.1.3 Reflexões sobre as condições de produção

Geraldi (2005) considera a produção de textos como ponto de partida e de chegada de todo processo de ensino/aprendizagem da língua, pois é através do texto que esse processo se revela completo, seja como conjunto de formas, seja como discurso que remete a uma relação do “eu” com o “outro”, constituída no processo de enunciação. Quer dizer, a produção textual é um processo interpessoal e dialógico, porque todo texto sempre se relaciona, de alguma forma, com outros textos produzidos anteriormente.

Ao analisarmos os textos, percebemos com clareza que os alunos foram conduzidos a cumprir uma atividade proposta pelo professor, ou seja, tinham que escrever, “dizer” algo a partir da orientação oral, bem como deveriam se orientar a partir de um modelo exposto, no quadro negro, pelo professor. Quando o professor propôs aos alunos que escrevessem uma **Apresentação Pessoal**, queria sim que o modelo fosse seguido à risca, já que o modelo fora colocado no quadro, lido e analisado para os alunos. O texto deveria ter dois parágrafos, como o do modelo, e o professor direcionou o conteúdo de cada parágrafo.

A metodologia utilizada pelo professor para encaminhar as produções de texto não conduziu a produções originais; a criatividade (quase) não aparece nos textos produzidos. O conteúdo e as informações presentes nos três textos, com exceção de uma ou outra informação, são semelhantes, têm as mesmas características, uma vez que ficaram limitados à reprodução do modelo sugerido.

Os modelos são fundamentais na aprendizagem, se considerarmos que o aluno constrói seu ponto de vista, através das experiências que adquire, através do seu conhecimento de mundo. Corroboramos com Geraldi e Cirelli (2011), quando diz que o sujeito não precisa criar o “novo”, mas se utilizar de velhas formas e modelos para construir seu texto. Seguir um modelo, no caso desses alunos que possuem pouca familiarização com a escrita, é importante. O domínio efetivo da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura, pelo reconhecimento do modelo, do que pela própria escrita. Observamos, como professora, que, para o aluno que desconhece ou não tem intimidade com determinado gênero, ter um modelo a seguir é um excelente ponto de partida. Esse processo contribuirá para que o aluno se aproprie das características do gênero e escreva futuramente com autonomia.

Mesmo tendo o professor delimitado a escrita, colocado o texto em uma caixa fechada, percebemos, através da análise, que ele não anulou totalmente o caráter discursivo da linguagem dos alunos. O professor deu espaço a eles, para que se colocassem no texto produzido. O caráter, talvez, inibitório, do gênero apresentação não ofuscou a escrita que trazem alguns problemas de base, como a falta de um repertório vocabular maior e a pouca familiarização com o ato de escrever, especialmente, para aqueles que estiveram ausentes do ambiente escolar por um longo tempo.

As condições metodológicas utilizadas pelo professor produziram um efeito nos alunos: eles fizeram “cópias” da estrutura do texto modelo. Com base nos três textos analisados, podemos afirmar que os alunos escreveram porque o professor solicitou, tinham que cumprir a tarefa, mostrar ao professor que sabiam escrever e se apresentarem, como a proposta sugeria. Para além dessa tarefa a ser cumprida, eles tinham um motivo significativo para escrever: apresentar-se para o professor. Todo aluno deve encontrar motivação para escrever, caso contrário estará realizando uma simples tarefa sem propósito.

As análises nos revelaram que a professora não contemplou todas as condições de produção, postuladas por Geraldi (2005), ao desenvolver seu trabalho pedagógico com a escrita. No que se refere à escolha das estratégias pelos alunos, há um comprometimento, pois a produção textual foi trabalhada sem que se privilegiasse toda sua funcionalidade. Tinha-se um assunto significativo para escrever, uma razão para escrever e um interlocutor definido, mas que estava presente no momento da elaboração.

A seleção das estratégias é, para Geraldi (2005, p. 164), o momento em que acontece a maior contribuição do professor em relação ao texto do aluno, pois

não sendo destinatário final da obra conjunta que se produz, faz-se *interlocutor* que, questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como “co-autor” e aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu.

A ausência de interferência da professora, no momento da escrita, contribuiu para que as estratégias utilizadas pelos alunos fossem artificiais. O momento de interferir e apontar possíveis caminhos não foi utilizado; não foram exploradas pelo professor estratégias para ativar a criatividade desses alunos quanto ao gênero solicitado. O curto tempo de aula, do período noturno, nesse caso, contribuiu para que algumas ações não fossem executadas a contento na sala de aula.

Sabemos que é função do professor criar situações significativas de escrita em que o aluno tenha liberdade para se expor. É necessário, no entanto, que seja acompanhado pelo olhar crítico e experiente do educador. Cabe a este trabalhar atividades de elaboração textual que partam de situações da fala para, paulatinamente, alcançar a produção escrita. O aluno deve ser sujeito de suas

palavras e autor de seus textos. Nas apresentações pessoais analisadas, observamos que os alunos foram levados a escrever dentro dos padrões escolares; assim, ainda não se percebem indícios de autoria. A produção textual precisa estar sustentada por objetivos, ou melhor, motivos. A escola, como instituição social, tem o dever de possibilitar ao aluno o contato com a variedade escrita padrão, práticas de leitura e produção de textos que encaminhem o aluno para uma escrita autônoma.

Os dois textos que serão analisados a seguir foram coletados na aula da professora S, da escola Bom Conselho, período noturno, em uma turma de 1º ano D do ensino médio regular.

5.2 A produção escrita de uma crônica

O gênero crônica é híbrido, pois transita entre a literatura e o jornalismo, é de natureza pessoal, particular, subjetiva do cronista que se posiciona ante um fato qualquer, colhido no noticiário do jornal ou pura observação do cotidiano. É um texto curto, aligeirado, sua linguagem é descompromissada, coloquial, muito próxima do leitor. Aborda assuntos e acontecimentos do dia a dia, captados pela sensibilidade do cronista e desenvolvidos de forma pessoal por ele. A ironia e humor são recorrentes na crônica, já que um dos seus objetivos é fazer uma crítica social ou política. Para a Associação de Escritores de Bragança Paulista (2009), em algumas crônicas,

a poesia surge de maneira desprestenciosa, registrando o circunstancial do nosso cotidiano mais simples, acrescentando, aqui e ali, fortes doses de humor, sensibilidade, ironia, crítica e poesia, o cronista, com graça e leveza, proporciona ao leitor uma visão mais abrangente que vai muito além do fato; mostra-lhe, de outros ângulos, o sinal de vida que diariamente deixamos escapar.

As crônicas circulam, prioritariamente, no espaço jornalístico, mas os livros também são um meio de circulação bastante comum para elas. O perfil do leitor da crônica varia de acordo com o veículo no qual esse gênero discursivo circula. A estrutura da crônica não segue um padrão fixo, é um texto narrativo, em geral, curto, que trata de problemas do cotidiano, traz as pessoas comuns como personagens, sem nome ou com nomes genéricos. As personagens não têm aprofundamento

psicológico, são apresentadas em traços rápidos, organizados em torno de um único núcleo e o fundamental: a crônica tem como objetivo envolver, emocionar o leitor.

Segundo Silveira (2009, p. 237), a crônica é um gênero heterogêneo, não tendo, portanto, uma forma rígida. Pode servir-se de todos os tipos textuais (narração, descrição, argumentação etc.) e guarda fronteiras muito tênues com o artigo de opinião, e com outros gêneros, como o pequeno conto, o causo, a narrativa pessoal e até com o ensaio [...].

Desse modo, uma característica marcante do gênero é ter uma linguagem que mescla aspectos da escrita com outros da oralidade. Corroboramos com posicionamento de Rangel, Gagliardi e Amaral (2008), quando assegura que, apesar de apresentar aspectos de gênero literário,

a crônica, por conta do uso de linguagem coloquial e da proximidade com os fatos cotidianos, é vista como literatura “menor”. Ao registrar a obra de grandes autores, como Machado, por exemplo, os críticos veem seus romances como as verdadeiras obras de arte e as crônicas como produções de segundo plano. Essa classificação como gênero literário menor não diminui sua importância. Por serem breves, leves, de fácil acesso, envolventes, elas possibilitam momentos de fruição a muitos leitores que nem sempre têm acesso aos romances.

Alguns professores preferem trabalhar com esse gênero por sua leveza, linguagem informal e pluralidade de temas geralmente extraídos do cotidiano. A crônica traz marcas da oralidade e tom conversacional que aproximam os alunos, pois esses elementos estão presentes nas produções dos estudantes. Evidenciamos, também, que a crônica tem um propósito comunicativo razoavelmente definido: levar o leitor a fazer reflexão sobre o tema tratado. Por tudo isso, notamos que há uma contribuição efetiva da crônica na prática da leitura e da escrita.

De acordo com os dados da nossa pesquisa, há uma evidente preferência de alguns professores em trabalhar com o gênero crônica: 41,17% dos respondentes trabalham mais com esse gênero em sala de aula do que com os demais. Autores, como Amaral (2010) e Ângelo (2007), compartilham do mesmo ponto de vista, qual seja: ensinar o gênero crônica não é uma tarefa fácil, começando pelo fato de esse

gênero ser híbrido e ter um contexto muito flexível; isso acaba confundindo a cabeça dos alunos. Segundo Ângelo (2007)⁴⁹, a dificuldade é que

a crônica não é um formato, como o soneto, e muitos duvidam que seja um gênero literário, como o conto, a poesia lírica ou as meditações à maneira de Pascal. Leitores, indiferentes ao nome da rosa, dão à crônica prestígio, permanência e força. Mas vem cá: é literatura ou é jornalismo?

Muitos textos produzidos como crônica eram na realidade contos, quando não fábulas ou outro gênero narrativo. Observamos, através da análise dos textos, que um grande número de alunos ainda não conhecia, com propriedade, o gênero que estava “trabalhando/escrevendo”; e não é nada fácil fazer que todos realmente entendam que crônica é, sim, um gênero discursivo com características peculiares.

O trabalho é complexo, os alunos muitas vezes não dominam a leitura e escrita, condições essenciais para que todo aluno, do primeiro ano do ensino médio, possa produzir texto. Se essas condições mínimas não estão presentes, o trabalho não tem eficácia.

5.2.1 A proposta de produção de uma crônica

Analisaremos agora a proposta de produção de uma crônica feita pela professora **S** para os alunos no **1º D** do período noturno da escola Bom Conselho. Os procedimentos executados em sala de aula foram passados, verbalmente, pela professora. Anotamos os fatos que seguem abaixo. A professora não permitiu que gravássemos nossa entrevista.

Segundo a professora, ao iniciar a aula, ela falou que iriam trabalhar com o gênero textual crônica durante as duas aulas seguintes e, na terceira aula, os alunos produziram um texto com a mesma estrutura do texto trabalhado em sala. Foi apresentada a crônica **O Beijo da Mendiga**, de Eugênio Bucci, em material fotocopiado para cada um dos 23 (vinte e três) alunos presentes. Foi feita uma leitura compartilhada do texto.

Após a leitura, a professora faz uma breve interpretação do texto. Essa atividade é feita através de questionamentos direcionados, a fim de que os alunos

⁴⁹ ÂNGELO, I. Sobre a crônica. In: **Veja SP**, São Paulo, edição 25 abr. 2007. Disponível em: <<http://veja.sp.abril.com.br/materia/sobre-cronica>>. Acesso em: 6 maio 2011

participem, façam comentários a respeito do texto, mas isso quase não acontece. Mesmo sem muita participação, ela dá continuidade a sua aula, faz vários questionamentos:

- A) Qual era o assunto tratado no texto?
- B) O texto conta uma história, fatos ou traz a opinião de alguém?
- C) O que mais chama atenção no texto?
- D) Há palavras desconhecidas no texto?

Poucos alunos se arriscam a responder; no entanto, há um que interage todo tempo com a professora, um senhor, provavelmente pai de família e que tem muitas experiências, que faz questão de compartilhar. Quando a professora questiona sobre palavras desconhecidas no texto, vários alunos se manifestaram. Ficou evidente a necessidade de trabalhar o vocabulário, porque havia palavras desconhecidas pelos alunos, dificultando a compreensão de algumas partes do texto. Foram necessários consulta ao dicionário e auxílio da professora. Durante o trabalho oral, houve muitas considerações que ajudariam os alunos a uma reflexão sobre o assunto abordado.

O aluno precisa ler para criar um bom repertório, para conhecer como alguns autores escrevem e se posicionam. No contexto em questão, a leitura de outras crônicas auxiliará os alunos a se familiarizarem com o universo desse gênero. Através da leitura de outras crônicas, é crucial que eles consigam perceber os aspectos que são comuns a todas, bem como os que as diferenciam. A mediação do professor antes, durante e após a leitura é fundamental para que o trabalho tenha êxito.

Figura 11 - Crônica trabalhada em sala

O beijo da mendiga

Anoitecia em Belo Horizonte, era domingo e eu dobrava uma esquina do Palácio das Artes. Ar de bobo, saco de pipoca na mão, eu gozava férias. Foi então que eu vi. Assim, de repente. Sob o recuo de um edifício pálido, sujo, um mendigo deitado de barriga pra cima recebia o beijo da namorada. Também mendiga. Ela estava à esquerda do companheiro. Realizava um certo esforço para alcançar os lábios dele. Deitada meio de lado, apoiava-se num dos cotovelos, o direito, e com a mão esquerda segurava o queixo do homem. Este não dava sinais de reação — ao menos pra mim, que passava olhando a cena sem querer que me vissem olhando a cena. [...] A mão esquerda da mendiga poderia estar exercendo certa pressão, quem sabe procurasse impedir que a presa lhe escapasse. Ou não: aquela mão era pura carícia sobre o rosto em repouso. Não tive tempo de mirada suficiente para tirar uma conclusão. Tive tempo apenas de me espantar. E, depois, o tempo de me espantar com o meu espanto: ora, então eu achava que mendigos não amam?

Achar que mendigos não amam, achar sem querer achar, achar sem parar para pensar que é isso mesmo que a gente acha, bem, isso é um sintoma da nossa doença. E doença que nós temos é a de desumanizar os mendigos. “Nós, quem, cara pálida?”, há de perguntar o leitor, tomado de indignação. Ao que respondo: nós, nós mesmos, os que ainda comemos três vezes ao dia (desde que o preço não seja em dólar), os que temos dentes para mastigar e algum resto de consciência moral (vaidosa) para sentir culpa pelo excesso de garfadas. Acredito que nós, eu que escrevo, você que lê e os nossos cúmplices de classe, todos desenvolvemos esse ato reflexo de desumanizar os semelhantes. Desumanizá-los se tornou uma operação mental inconsciente para a nossa sobrevivência moral. “Eles são diferentes”, a gente pensa, sem pensar que pensa. [...]

Até o século XIX, a justificativa moral (branca) para a escravidão consistia em construir teorias que atribuíam ao escravo (negro) uma outra condição diante da natureza e diante de Deus. Escravo não era gente e, assim sendo, a escravidão não era crime. Fácil, não? [...] Agora, quando nos acreditamos eticamente mais “evoluídos” que os nossos antepassados escravocratas, já não suportaríamos conviver com a escravidão. Claro, claro, somos todos humanistíssimos, embora tiremos de letra a oceânica pobreza a nossa volta. Já não pensamos que a escravidão pode ser justificada porque alguém é teológica ou ideologicamente declarado um não igual, mas acreditamos, sem admitir acreditamos, que se alguém se encontra jogado na sarjeta, no pior abandono, amargando um cotidiano de cachorro de rua, esse alguém no fundo no fundo não é igual a nós. Não pode ser. Talvez tenha as mesmas necessidades biológicas, mas, certamente, não padece das mesmas carências, das mesmas aflições [...].

É igual no corpo, vá lá, mas não é igual na alma. Mendigos não são gente e, assim sendo, convivemos com a mendicância como quem convive com... bem, como nossos antepassados conviviam com a escravidão. E porque acreditamos que mendigos não amam, nenhum de nós é capaz de amá-los.

Fonte: BUCCI, Eugênio do B: crônicas críticas para o Caderno B do Jornal do Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 245-247.

Na aula seguinte, a professora mostrou a estrutura da crônica, falou sobre o público-alvo desse gênero e comentou que eles fariam uma produção de texto. Segundo a professora, ela deixa bem claro, para os alunos, que a crônica deve partir de uma situação do cotidiano que será refletida pelo produtor (autor) do texto. Nessa aula, outra crônica foi apresentada aos alunos: **Desabafos de um bom marido**, de Luís Fernando Veríssimo. Essa crônica foi simplesmente lida pela professora, não foi possível providenciar cópias para os alunos. Essa é uma situação comum a

várias escolas da rede estadual. Em muitos casos, o professor, quando deseja trabalhar com um texto diferente daqueles do livro didático, acaba reproduzindo o material com seu próprio dinheiro, uma vez que a escola não dispõe de máquinas copiadoras ou o prazo estabelecido para se reproduzir os materiais, na Secretaria de Educação, é muito longo. Mesmo sem o texto, os alunos ficaram atentos e fizeram vários comentários após a leitura e a análise da professora sobre o texto.

Figura 12 - Crônica lida em sala

Desabafos de um bom marido

Minha esposa e eu sempre andamos de mãos dadas. Se eu soltar, ela vai às compras. Ela tem um liquidificador elétrico, uma torradeira elétrica, e uma máquina de fazer pão elétrica. Então ela disse: 'Nós temos muitos aparelhos, mas não temos lugar pra sentar'. Daí comprei pra ela uma cadeira elétrica. Eu me casei com a 'Sra. Certa'. Só não sabia que o primeiro nome dela era 'Sempre'.

Já faz 18 meses que não falo com minha esposa. É que não gosto de interrompê-la. Mas tenho que admitir, a nossa última briga foi culpa minha. Ela perguntou: 'O que tem na TV?' E eu disse 'Poeira'. No começo Deus criou o mundo e descansou. Então, Ele criou o homem e descansou. Depois, criou a mulher. Desde então, nem Deus, nem o homem, nem o Mundo tiveram mais descanso.

Quando o nosso cortador de grama quebrou, minha mulher ficava sempre me dando a entender que eu deveria consertá-lo. Mas eu sempre acabava tendo outra coisa para cuidar antes, o caminhão, o carro, a pesca, sempre alguma coisa mais importante para mim. Finalmente ela pensou num jeito esperto de me convencer. Certo dia, ao chegar em casa, encontrei-a sentada na grama alta, ocupada em podá-la com uma tesourinha de costura. Eu olhei em silêncio por um tempo, me emocionei bastante e depois entrei em casa. Em alguns minutos eu voltei com uma escova de dente e lhe entreguei.

Quando você terminar de cortar grama,' eu disse, 'você pode também varrer a calçada.' Depois disso não me lembro de mais nada. Os médicos dizem que eu voltarei a andar, mas mancarei pelo resto da vida'. O casamento é uma relação entre duas pessoas na qual uma está sempre certa e a outra é o marido...

Fonte: VERÍSSIMO, L. F. **Desabafos de um bom marido**. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/humor/1512866>. Acesso em: ago. 2011.

É importante fazermos um breve parêntese antes de mostrarmos a proposta, para a produção de textos dos alunos, feita pela professora no terceiro dia. Ninguém escreve sobre o que não conhece, ou seja, os textos escritos não surgem do nada. A leitura, a análise do gênero textual, as discussões e debates sobre o tema abordado nos textos são fundamentais, para que o aluno possa produzir o próprio texto adequadamente. Cabe ao professor fornecer condições, ser o mediador ao

longo do processo, para que isso aconteça. Sobre a mediação do professor, Bunzen e Mendonça (2007, p. 149) comenta que, ao

assumirmos tal posicionamento, apostaremos em um ensino muito mais procedimental e reflexivo (e menos transmissivo), que leva em consideração o próprio processo de produção de textos e que vê na sala de aula, assim como nas esferas da comunicação humana, como [sic] lugar de interação verbal.

Na terceira aula, a proposta do texto crônica é apresentada ao aluno como um trabalho avaliativo, para nota. A avaliação da produção do texto dos alunos não pode se reduzir ao momento da escrita, entrega do texto ao professor e atribuição de uma nota. Ela deve ser uma análise do processo vivenciado, por todos os envolvidos. Desse modo, avaliar torna-se uma estratégia fundamental no processo de ensino da produção escrita, já que não pode ser um fato isolado, segundo Antunes (2007, p. 168).

De alguma forma, a avaliação vai acontecendo também enquanto se está escrevendo: pela reflexão, pela análise cuidadosa, persistente, na procura da melhor palavra, da melhor e mais adequada forma de dizer o que pretendemos dizer. Isso vale, sobretudo, se a avaliação que temos em mente é aquela destinada a nos dar o parâmetro de nossa melhor escrita e não aquela que fará o professor com o fim de nos dar uma nota.

Em relação ao ato de avaliar os textos produzidos pelos alunos, nesse curto espaço de tempo, três aulas apenas, será um equívoco, visto que os alunos ainda não tiveram tempo, suficiente, para se apropriarem das características e nuances do gênero crônica. Entendemos, também, que nessa etapa de escolarização, os alunos já deveriam ser sabedores de vários gêneros, inclusive, escrevendo-os. No entanto, essa é uma realidade que ainda não acontece com vários alunos do curso noturno.

A professora escreve a consigna no quadro, explica a atividade e deixa claro que não era necessário copiar a proposta. Ela entregou uma folha na qual deveria ser escrita a crônica.

Figura 13 - Consigna da professora

Leia o texto abaixo:

MARTIM CERERÊ - Jogador de Futebol
O pequenino vagabundo joga bola
e sai correndo atrás da bola que solta e rola.
Já quebrou quase todas as vidraças
Inclusive a vidraça azul daquela casa
onde o sol parecia um arco-íris em brasa.
Os postes estão hirtos de tanto medo.
(O pequenino vagabundo não é brinquedo...)
E quando o pequenino vagabundo
cheio de sol, passa correndo entre os garotos,
de blusa verde-amarela e sapatos rotos,
aparece de pronto um guarda policial,
o homem mais barrigudo deste mundo,
com os seus botões feitos de ouro convencional,
e zás! carrega-lhe a bola!
"Estes marotos
precisam de escola...
Cassiano Ricardo

Após a leitura atenta do texto, pense em uma situação do cotidiano que tenha sido vivida por você, ou por alguém que você conheça e escreva uma crônica sobre ela.

Fonte: RICARDO, C. Martim Cererê: o Brasil dos meninos, dos poetas e dos heróis. São Paulo: Nacional, 1928.

5.2.2 Análise dos textos dos alunos

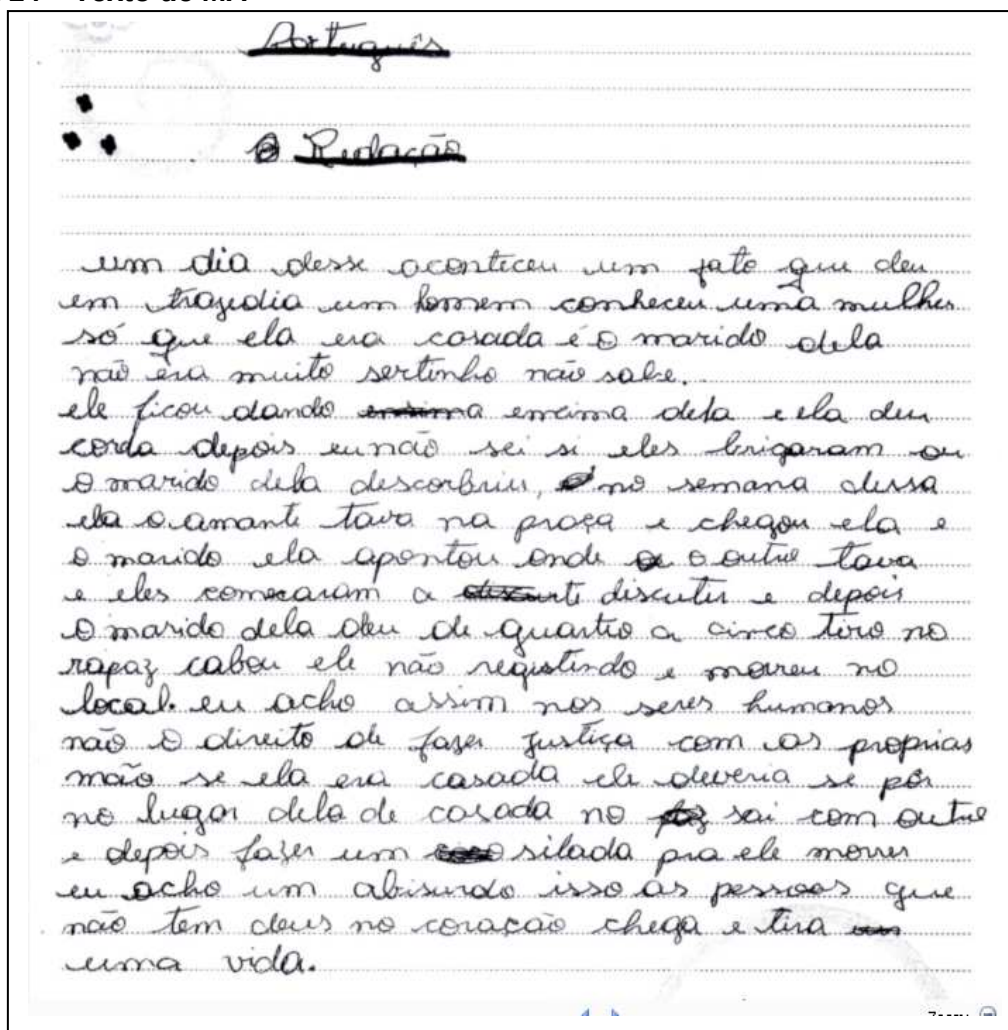
Os alunos teriam 60 (sessenta) minutos para produzirem o texto; foi distribuída uma folha específica para que os textos fossem escritos nela. Eles reclamaram que o tempo era curto e que não sabiam escrever “aquele” tipo de texto. Ratificamos o que já foi dito, o tempo de trabalho com o gênero crônica foi curto; esse fato gerou um desconforto e insegurança na turma.

Analizamos, também, que o tempo para produzir o texto realmente era curto para esse tipo de produção. Segundo **S**, a solução encontrada foi solicitar uns 10 minutos a mais da aula do outro professor da próxima aula. A produção se prolongou um pouco mais; depois de uma hora e vinte minutos, todos os textos foram recolhidos pela professora, mas nem todos os alunos tinham concluído a atividade.

O tempo foi um aspecto determinante, na produção desses alunos do 1º ano. Por meio das análises dos textos, identificamos que as condições de produção

dadas pela professora **S** não conduziram à escrita de uma crônica, de fato. Os textos não continham títulos sugestivos, cenário curioso, situação inusitada, elementos que devem aparecer numa crônica. A professora escolheu 6 (seis) textos para analisarmos; desses, optamos por 2 (dois), os quais analisaremos a seguir.

Figura 14 – Texto de MA



Fonte: Dados da pesquisa: material cedido pelos professores, 2011.

Com relação aos aspectos linguísticos do texto analisado, há vários problemas: o aluno não utiliza de maneira adequada a construção dos períodos nos parágrafos, não obedece às margens da folha. Nenhum dos dois parágrafos do texto foi grafado com letra maiúscula como se verifica na linha 1: “...um dia desse aconteceu,” e linha 5: “... ele ficou dando em cima...”. Esses trechos sugerem falta de familiaridade do aluno com as convenções da escrita.

A oralidade está muito marcada no texto analisado, embora o gênero crônica tenha como uma de suas características a linguagem coloquial, que indica uma

possível conversa com o leitor. No caso do texto de **MA**, a oralidade não aparece em função da informalidade, ela surge como única possibilidade de se explicar, de se fazer entender, dada a sua pouca intimidade com as convenções da língua escrita. É o caso de “o amante *tava* na praça...” (linha 8). E “o rapaz *cabou* ele não resistindo”, e “eu acho um *abisurdo* isso as pessoas,” (linha 18).

O estudante, ao produzir o texto, incorreu em falhas graves no que diz respeito à coesão referencial. Ele utiliza o mesmo pronome seguidamente para se referir ao substantivo *mulher* na linha 2. Por exemplo: “só que *ela* era casada é o marido e *dela*” (linha 3); “dando em cima *dela* e *ela* deu corda” (linha 5). E “*ela* o amante tava na praça e chegou *ela*” (linha 8). Não há nesses trechos uma organização de ideias, eles se assemelham a uma conversa. Ratificamos nosso posicionamento no que diz respeito à ausência de convívio do aluno com as convenções da escrita, como também com a construção de frases, períodos e parágrafos; quase não há pontuação. Com relação àquela, é o caso de *trajedia* (linha 2), *sertinho* (linha 4), *em cima* (linha 5), *registando* (linha 12).

No que se refere à adequação ao gênero crônica, o texto do aluno **MA**, por se tratar de um texto narrativo, deve conter os cinco elementos da narrativa, a saber: enredo, personagem, tempo, espaço e foco narrativo. Os elementos aparecem no texto do aluno, mas não são suficientes para caracterizá-lo como crônica. Ele não coloca título sugestivo no texto, como toda crônica apresenta; no lugar do título ele deixa a palavra “redação”, que para ele remete à disciplina solicitante do texto.

Não há um cenário curioso, interessante. O foco narrativo está na terceira pessoa, mas a reflexão é feita na primeira pessoa do singular. Analisamos, dessa forma, que não ficou bem definido, para o aluno, como ele deveria narrar a história. Há três personagens centrais, o narrador não é uma delas. O aluno aborda um episódio do seu cotidiano, uma possível traição seguida de assassinato. A violência é uma constante nas comunidades em que boa parte dos alunos do noturno, da escola pesquisada, reside.

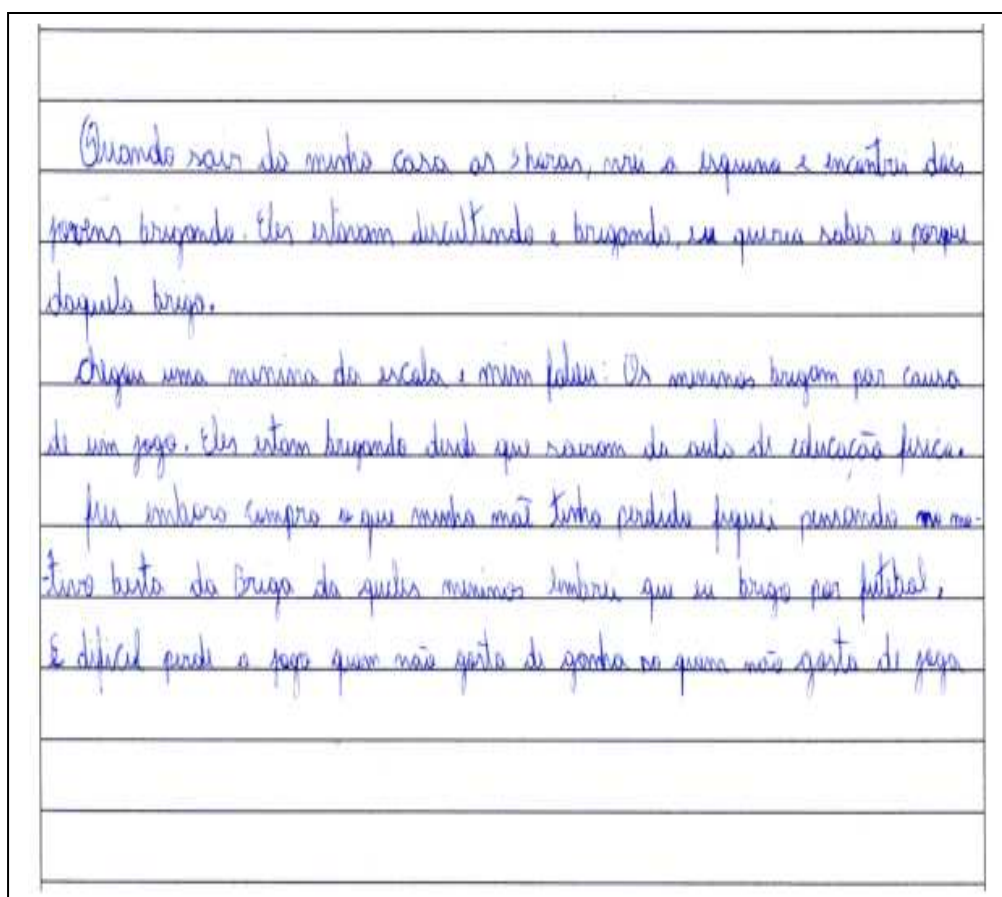
A linguagem utilizada pelo aluno é informal e descuidada, como constatamos na linha 5: “ele ficou dando em cima dela e ela deu corda depois eu não sei...”, e linha 11: “...o marido dela deu de quatro a cinco tiro no rapaz cabou ele não

registando...". Embora ocorram problemas de convenção da escrita e de construção dos períodos, o aluno tentou descrever para o interlocutor com detalhes o fato ocorrido. O assunto do texto de **MA** não é o sugerido na proposta. Ele, aparentemente, desprezou o texto de apoio. Dessa maneira, não construiu uma situação semelhante ao texto lido. Apesar de o texto de apoio abordar um assunto que é do interesse da maioria dos alunos, que divide opiniões e gera paixão, no caso o futebol, **MA** não se sentiu motivado a escrever sobre o tema. Esse aspecto indica que o aluno não leu o texto de apoio, só a proposta de produção.

Não ler a proposta de produção na íntegra acarretou em inadequações no texto do aluno, pois por inadvertência perdeu a oportunidade de compreender e adotar a proposta feita para produção da crônica. O narrador tenta chamar a atenção para seu ponto de vista, mas a narração fica comum, não há tom irônico, de humor nem lirismo no texto. O aluno termina com uma frase de efeito, um lugar-comum.

O próximo texto mostra um contexto diferente. Passemos a análise.

Figura 15 – Texto de JO



Fonte: Dados da pesquisa: material cedido pelos professores, 2011.

Com relação aos aspectos linguísticos, o texto do aluno **JO** é formado por três parágrafos, com problemas de pontuação. A vírgula não foi utilizada adequadamente na linha 6: “...comprar o que minha mãe tinha perdido fiquei pensando...”, há ausência de conectivo na linha 7: “...motivo besta da Briga da queles meninos lembrei que eu brigo por futebol”. Ao analisarmos o texto, percebemos uma situação interessante: há o acréscimo de letras como em algumas palavras; é o caso de “Quando **sair** de casa...” (linha 1) e “Eles estavam **discultindo**...” (linha 2). Contrapondo-se ao fato anterior, há vocábulos que sofreram o apagamento da letra “r” no final, como em “**compra**” (linha 6), “**perde**” e “**ganha**” (linha 8). No que se refere a essas três últimas ocorrências, reiteramos nossa posição de que há o cancelamento total deste fonema na fala, em alguns alunos dessa comunidade, interferindo no processo de escrita.

Observamos, ainda, que, nessa escrita, foi empregado o pronome pessoal oblíquo tônico mim, no lugar do pronome oblíquo átono me: “...uma menina da escola e **mim** falou...”. Esse aspecto é observado, com muita frequência, na oralidade de alguns alunos. Ressaltamos, também, que a falta de familiaridade com a escrita das palavras contribui para que o aluno escreva sem acentuar como **porque** (linha 2), **sairam** e **física** (linha 5) e **dificil** (linha 8).

No que se refere à adequação ao gênero crônica, o texto de **JO** não traz um título, o cenário retratado não é descrito com riqueza de detalhes. É uma rua como outra qualquer, não há nada de especial que possa chamar a atenção do interlocutor. O aluno escolhe o ponto de vista que vai adotar: ele escreve em primeira pessoa como podemos observar nos pronomes utilizados, “**minha**”, “**virei**”, “**encontrei**” (linha 1), “**eu queria**” (linha 2) etc.; registramos, assim, um narrador-personagem nessa história. O aluno é uma das personagens do texto junto com outras três, o enredo é relativamente fraco e tem alguns problemas; ele procura abordar o assunto que estava no texto de apoio, mas não se aprofunda.

Não há uma reflexão ou espécie de denúncia contra os problemas sociais; há um fato que simplesmente foi narrado. O tom do texto não é poético ou humorístico, irônico nem reflexivo; um fato é narrado sem utilização de elementos linguísticos que

o fariam interessante para quem o fosse ler. A linguagem utilizada não foi descuidada, mas, como colocado anteriormente, há várias inadequações, não há no texto uma conversa com o leitor. O aluno escreveu um relato de experiência pessoal; é uma descrição do fato, e não uma crônica. Não existe o elemento surpresa que possa despertar curiosidade e dê motivação para que se continue a ler o texto.

O diálogo entre as personagens é travado uma única vez, de maneira despretensiosa. Essa e outras características de uma crônica as quais deveriam estar presentes no texto de JO, mas não aparecem, indicam que a produção de uma crônica como instrumento avaliativo, em um curto espaço de tempo, não é um encaminhamento adequado. O aligeiramento na produção, nesse caso, fez surgir textos frágeis e que não pertencem ao gênero proposto.

5.2.3 Reflexões sobre as condições de produção

Fica claro que as situações narradas nos textos foram artificiais, já que os alunos escreveram para cumprir uma atividade que era para nota, solicitada pela professora. Não há um interlocutor. Nesse sentido, corroboramos com Antunes (2007, p. 175), quando afirma que só quando há um interlocutor previsto se for

possível fazer escolhas acertadas, tomar decisões do que dizer e do como dizer, se sabemos com quem partilhamos o que dizemos; lamentavelmente, na escola, quase sempre, falta o interlocutor do texto que os alunos escrevem, pois ou não escrevem para alguém ou escrevem para o professor...

A partir do momento em que o aluno não tem uma motivação concreta para dizer algo, para alguém, por meio do seu texto, ele se torna artificial. Analisando esse aspecto, a proposta da professora não encaminha para uma interação comunicativa.

Na consigna da professora não há uma proposta significativa de escrita, os encaminhamentos metodológicos da atividade avaliativa não retratam a conduta da professora, quando da apresentação do texto crônica para os alunos. Nas duas

primeiras aulas, a professora fez as atividades prévias à produção⁵⁰. De acordo com Sercundes (apud GERALDI; CITELLI, 2011), as mais comuns são: leitura do texto, conversa em sala, estudo do vocabulário, para, então, partir para a produção.

No entanto, no dia da produção propriamente de fato, nada foi feito para auxiliar os alunos a produzirem as suas crônicas. E o espaço de tempo que os alunos tiveram, entre a primeira crônica lida em sala e a produção de suas próprias crônicas, foi extremamente curto: apenas três aulas. Não podemos ignorar o fato de que uma grande parte dos alunos do médio noturno não possui tempo disponível para ler, como forma de estudo, e produzir textos fora do horário de aula. Esse aspecto não favorece a uma aprendizagem significativa; ao contrário, torna-a mais lenta.

Vale salientarmos que os comandos da professora para a produção não foram claros. Observemos o trecho: *“pense em uma situação do cotidiano que tenha sido vivida por você, ou por alguém que você conheça e escreva uma crônica sobre ela”*. A proposta ficou solta, e o aluno poderia pensar em qualquer situação do cotidiano. O texto motivador é um fragmento de um poema, o que, na realidade, não contribuiu muito na construção da crônica. Observamos, inclusive, nos textos recebidos, que alguns alunos, talvez, nem tenham lido o poema. Temos o caso do aluno **MA** cujo texto não estabelece nenhuma relação com o texto motivador, o que nos leva a crer na não leitura do texto-base.

A professora, através de seus posicionamentos, demonstra ter conhecimento de que os alunos só produzem de fato quando estão diante de uma situação real de comunicação, ou seja, eles devem saber o que dizer, para quem dizer e ter motivos para dizer o que tem a dizer. Quer dizer, é uma escrita com uma função social. Por que então a professora não favoreceu essa situação? Talvez o fato de serem alunos do noturno, que têm uma característica especial, um horário diferenciado, tudo tenha contribuído para que a professora encaminhasse a proposta como apresentado e

⁵⁰ SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever e aprender. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). **Aprender a ensinar com textos de alunos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Aprender a Ensinar com textos, v. 1).

não como deveria ter sido. É importante lembrarmos que em certos momentos alguns professores do noturno tendem a adaptar atividades do diurno para esse período, pulando etapas, já que o número de aulas no noturno é menor. Esclarecemos que a adaptação produz condições de aprendizagem ineficazes e muitas vezes frustração dos envolvidos no processo.

Constatamos que, também, nada indicava aptidão dos alunos para produzir uma crônica, principalmente, para uma avaliação com nota. Os alunos tinham pouca familiaridade com o gênero proposto, quer dizer, ler duas crônicas e fazer uma análise coletiva em sala não habilita nenhum aluno a produzir um texto com as mesmas características. Esse contexto de produção, orquestrado pela professora, deixa em evidência o seguinte:

um dos problemas mais cruciais do trabalho de ensino/aprendizagem do ato de escrever é o tempo de “virar uma página”. E este tempo escolar acaba por produzir, para o aluno, uma imagem de produção de textos: ela resulta mecanicamente da leitura e da aquisição de informações (GERALDI; CITELLI, 2011, p. 83).

O fato observado retrata uma concepção tradicional de linguagem que norteia a prática pedagógica da professora no noturno, e certamente os alunos já assimilaram a sua conduta. Nesse contexto, configura-se uma situação pedagógica de produção na qual os alunos não têm uma razão significativa para produzir seus textos; a única motivação é a nota. Não houve um interlocutor com quem o aluno pudesse estabelecer uma relação comunicativa, dada a artificialidade da situação criada pela professora. Dessa forma, a atividade resultou em uma condição de produção característica da redação escolar: textos que são produzidos sem uma função social.

Nos dois textos analisados não foram utilizadas estratégias na produção dos textos, simplesmente os estudantes narraram uma situação que tinha sido vivenciada. Eles guiaram-se pela única parte da consigna que fez sentido para eles “*pense em uma situação do cotidiano que tenha sido vivida por você...*”. As situações narradas nos textos fazem parte do cotidiano desses alunos, seja a violência presenciada quase todos os dias em suas comunidades, seja uma briga banal por um simples jogo de futebol. A escolha das estratégias é para Geraldi (2005) um momento único na produção de texto, pois o professor contribuirá através

de sugestões, questionamentos com o texto do aluno; ele colocar-se-á no papel de leitor, visto que não é o interlocutor daquela produção. E como leitor crítico apontará possíveis caminhos para o aluno produzir um bom texto.

De acordo com nossas análises, entendemos que a atividade proposta pela professora foi a escrita de uma “redação” que não ultrapassaria os muros escolares; seria, assim, um exercício escolar da escrita, em que se anula o papel do aluno como sujeito ativo de seu dizer. Nas narrativas analisadas, prevaleceu a escrita sem motivação, sem um interlocutor previsto; um texto “para o professor” que o utiliza como uma forma de avaliar o aluno. É importante esclarecermos que não condenamos avaliar o aluno através de sua produção, posto que a função da avaliação é mensurar o processo de aprendizagem; no entanto, chamamos a atenção para o curto espaço de tempo em que ela aconteceu, no contexto exposto.

Por fim, a produção de gênero crônica não foi satisfatória, faltaram condições e um tempo maior para que os alunos compreendessem as características do gênero, impossibilitando a aplicação delas em seus textos. Um planejamento sistemático do professor, auxiliado pelo coordenador, pode promover situações significativas para que os alunos possam produzir seus textos. Cabe à escola, como instituição, criar condições para que a escrita seja uma das prioridades do ensino noturno.

No próximo tópico, serão analisados os textos dissertativo-argumentativos de alunos do 1º ano E do médio noturno.

5.3 A produção escrita de texto dissertativo-argumentativo

O texto dissertativo-argumentativo é o gênero mais exigido em provas e concursos em todo o Brasil. Existe uma preferência, das instituições, por esse gênero textual, pois através dele o aluno pode demonstrar amadurecimento intelectual e capacidade para argumentar. Segundo o manual de capacitação para correções de redação, o texto dissertativo-argumentativo é

aquele em que se apresenta e se defende uma ideia, posição, ponto de vista ou opinião a respeito de determinado tema. Assim o texto é argumentativo porque o objetivo é a defesa, por meio de argumentos convincentes, de uma ideia ou opinião; e dissertativo porque se estrutura

sob a forma dissertativa - proposição, argumentação e conclusão (INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2011, p. 8).

O texto dissertativo argumentativo tem uma estrutura convencional, formada por três partes essenciais. Na introdução, apresenta-se o assunto e o posicionamento do aluno. Ao se posicionar, o autor deve formular uma tese ou a ideia principal do texto. Em seguida, virá o desenvolvimento, que é composto pelos parágrafos que fundamentam a tese. Normalmente, em cada parágrafo, é apresentado e desenvolvido um argumento. E, por fim, a conclusão, que geralmente retoma a tese, sintetiza as ideias gerais do texto ou propõe soluções para o problema discutido.

O parágrafo de desenvolvimento é o maior e mais importante do texto; é nele que a tese será estruturada. Ela é o eixo central do texto para o qual vão convergir todas as outras ideias que reforçarão a posição apresentada, já que a argumentação pressupõe uma situação controversa. Outro fator fundamental desse gênero são os argumentos os quais podem ser de exemplificação, dados estatísticos, de causa e efeito, de autoridade, fatos históricos, também presentes no desenvolvimento textual. Em vista disso, as estratégias argumentativas abrangem variados recursos para envolver o leitor. A tese deve ser bem sustentada; para tanto, deve haver clareza, emprego do padrão culto ou formal da língua, estruturação coesa e coerente do texto.

O autor do texto dissertativo-argumentativo deve adotar uma posição, aparentemente neutra, que oculte o agente das ações. Por fim, quem escreve deve deixar claro o objetivo da sua dissertação: expor o ponto de vista defendido ou a conclusão da sua exposição de forma que se arrematem todos os argumentos utilizados durante a construção do texto.

Esse gênero é o mais comum nas aulas do ensino médio, por ser o mais adotado nos vestibulares; no entanto, como um grande número de alunos do noturno não tem uma relação próxima com a escrita, o que é de fundamental importância nesse tipo de atividade, eles não conseguem demonstrar suas capacidades de argumentação.

Corroboramos com Bunzen e Mendonça (2007) quando diz que o objetivo de se escrever uma dissertação é estritamente disciplinar, uma vez que o aluno escreve para cumprir uma exigência do professor ou treinar para passar em concursos públicos e/ou no vestibular. É um fato que não podemos negar. Muitos dos nossos alunos no noturno têm como meta um desses objetivos, levando-se em consideração que vários já estão atrasados nos estudos e/ou trabalham e querem progredir em suas atividades. O concurso público e o vestibular são meios para atingirem seus objetivos os quais têm no percurso a produção do texto dissertativo-argumentativo.

5.3.1 A proposta de produção escrita de texto dissertativo-argumentativo

Analisaremos agora a proposta de produção de um texto dissertativo-argumentativo feita pela professora **S** para os alunos no **1º ano E** do período noturno da escola Bom Conselho.

A professora entrou na sala do 1º E, explicou que as duas aulas daquela noite seriam para fazer uma “redação” e afirmou que a atividade valeria uma pequena pontuação. A professora levou uma folha fotocopiada que foi distribuída aos vinte alunos presentes à aula. Há um número significativo de alunos presentes, levando-se em consideração a rotatividade⁵¹ de alunos na aula cotidianamente. Ela comenta que havia um número bom de alunos. A professora pergunta se eles sabem o que é argumentar e se já tinham escrito textos argumentativos. Pediu que se recordassem de alguma situação na qual tentaram convencer alguém sobre um assunto muito importante. Ela tenta, através dos questionamentos, estabelecer uma relação de proximidade com os alunos, para auxiliá-los no processo de produção do gênero. Mesmo assim, segundo a professora, poucos alunos se manifestaram.

Nesse momento, é feita uma pequena explanação sobre o texto dissertativo-argumentativo. A professora **S** esclarece que o texto argumentativo é aquele em que você tem que dar sua opinião, posicionar-se sobre determinado fato polêmico; é um assunto que, geralmente, fala sobre situações vivenciadas na nossa sociedade. A partir desse momento, alguns alunos começaram a comentar que já tinham escritos

⁵¹Há uma característica peculiar no curso noturno, muito alunos escolhem as disciplinas e os dias que querem ir à aula.

“redações” dissertativas, porém não sabiam fazer muito bem. Esse tipo de queixa é comum a alguns alunos, por se sentirem desconfortáveis com o ato de escrever.

Após comentários e esclarecimentos acerca da produção, a atividade proposta foi iniciada. Segue abaixo a consigna da professora.

Figura 16 - A consigna da professora

Com base na leitura dos textos, redija uma dissertação argumentativa sobre o tema:

Os moradores de rua e a responsabilidade da sociedade: como colaborar com a construção da cidadania dessa população?

Texto A



CORREIO JORNAL. Folha Oficial da Prefeitura Municipal de São Paulo. Edição 4011. Ano 14, nº 11, setembro de 2003, p. 43.

Este bebê não é escravo. Mas, com um berço feito de caixa de papelão surrado numa espécie de cabana de metal que serve de lar para a sua família, este menino da Guatemala começa a vida.

Texto B

Os ombros suportam o mundo
Chega um tempo em que não se diz mais: meu Deus.
Tempo de absoluta depuração.
Tempo de que não se diz mais: meu amor.
Porque o amor resultou inútil.
E os olhos não choram.
E as mãos tecem apenas o rude trabalho.

E o coração está seco.
(...)
Teus ombros suportam o mundo
E ele não, pesa mais que a mão de uma criança. (...)

ANDRADE, Carlos Drummond de. Os ombros suportam o mundo. Nova reunião. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987. P. 78.

Texto C

Para além dos preconceitos e estigmas edificadas sobre os pobres, pelas elites nacionais, e que se reproduzem no conjunto da sociedade, faz-se necessário reconstruir suas identidades, seus valores, como meio de favorecer a inserção social. Aqui é importante situar o papel das universidades na formação de profissionais encarregados de propor soluções aos problemas que afetam os moradores de rua. A tarefa da universidade não é só ensinar a construir conhecimentos capazes de compreender e explicar o fenômeno, mas de contribuir para a formação de profissionais capazes de enfrentar os problemas da sociedade, com competência teórica, técnica e, sobretudo política, no sentido de vislumbrar novas estratégias de intervenção que possam dar respostas mais próximas da realidade da população.

CARVALHO, Denise Bomtempo Birche de. Intolerância aos moradores de rua. Brasília, Jornal da UnB, 14 de setembro de 2004. (adaptado)

Para redigir seu texto, leia as instruções a seguir:

- Sua redação deve ter entre 15 e 25 linhas;
- Use caneta esferográfica, azul ou preta
- Evite rasuras

Fonte: Material cedido pelos professores, 2011.

Na consigna da professora, aparecem três textos que serviram de suporte para produção do texto. Ela pediu que eles acompanhassem a leitura. O primeiro texto é uma imagem de um bebê em uma caixa de papelão dentro de uma cabana. Essa imagem é acompanhada de um pequeno texto. É feito um comentário sobre a

pobreza, miséria que assola vários países de nosso continente. Os alunos participam muito nesse momento; houve uma interação muito grande da turma. Alguns alunos relataram situações bem semelhantes à do texto. O contexto do texto de apoio **A** era significativo, pois ele traz um contexto reconhecido pelos alunos, com situações já vivenciadas por alguém próximo a eles.

Texto B é um poema de Carlos Drummond de Andrade “Os ombros suportam o mundo”. A professora o lê e fala sobre o endurecimento do ser humano que deixa o cotidiano transformá-lo em um ser insensível. No entanto, existe uma dificuldade acentuada nos alunos quando é necessário fazer uma análise e interpretação do gênero poema. Comumente, uma boa parte dos alunos não consegue entender as sutilezas desse gênero. Como professora da rede pública, temos constatado que o trabalho com o texto literário está diminuindo a cada ano, mesmo frente às recomendações dos PCN sobre o trabalho com o texto literário.

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. [...]

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. (BRASIL, 1998).

Os PCN recomendam um trabalho que explore todas as suas nuances e que leve a discussões e reflexões em sala. O texto literário não pode ser utilizado como pretexto para trabalhar certos conteúdos fragmentados, que não conduzirão o aluno a uma leitura interpretativa e significativa, fomentadora de conhecimentos a partir desses textos. Nesse sentido, é importante ressaltarmos que temos clareza de que as dificuldades encontradas por alguns alunos quando leem e analisam um texto literário advêm da ausência de um letramento literário⁵².

É função da escola fomentar situações de interação entre alunos e textos literários, através de práticas que promovam experiências relevantes, mediadas pela

⁵² Os autores COSSON (2006) e SOARES (2003) discutem em suas obras sobre o letramento literário.

figura do professor que favoreça o desenvolvimento da leitura, a familiaridade com a linguagem conotativa e o refinamento da sensibilidade dos alunos.

A dificuldade de compreensão da linguagem conotativa torna a leitura e análises de poemas, para esses alunos, um exercício de adivinhação em vários momentos. Por esse motivo, não houve muitas manifestações sobre o texto lido; um e outro aluno (os mais velhos da turma) concordaram com o posicionamento da professora e nada acrescentaram.

A leitura do texto C foi feita. Tratava-se de um trecho de um jornal da Universidade de Brasília que discutia sobre a formação de profissionais em diversas áreas capazes de enfrentar os problemas da nossa sociedade. A professora faz vários comentários a respeito do assunto. De um modo geral, os alunos não se mostraram interessados na discussão proposta pelo texto C. Terminado esse processo, ela coloca algumas questões no quadro:

- ✓ O que entendem sobre os textos?
- ✓ Conhecem algum morador de rua?
- ✓ O que acham que as autoridades deveriam fazer para solucionar esse problema?
- ✓ Esse é um problema só do governo?

Alguns alunos respondem aos questionamentos feitos, outros auxiliam dando exemplos. A professora complementa falando sobre o crescimento populacional, as famílias que saem de suas cidades no interior em direção à capital em busca de uma vida melhor, mas que não conseguem um emprego e sucumbem à marginalidade.

Após os comentários, a professora pediu que eles produzissem um texto dissertativo-argumentativo em uma folha específica. Alguns alunos não quiseram escrever alegando que só a conversa estava ótima, não sabiam como colocar no papel. A professora insistiu e disse que era necessário que eles dessem suas opiniões por escrito e que teriam uma aula para fazê-lo.

5.3.2 A análise dos textos dos alunos

Os textos dos alunos serão analisados levando-se em consideração a matriz de competência para a redação do Enem. Esses critérios de avaliação foram adotados por uma grande parte dos professores de língua portuguesa da Primeira Coordenadoria de Ensino da capital.

Figura 17 - Matriz de Competências para Redação

COMPETÊNCIA NÍVEIS (NOTAS)	I – Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.	II – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.	III- Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	IV- Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	V- Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos
--------------------------------	---	--	--	--	---

Fonte: INEP. Material de capacitação para correção de redação, 2012.

A tabela acima apresenta os parâmetros de correção das redações, que, adequados aos critérios estabelecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), devem nortear o processo de leitura e avaliação dos textos, segundo o MEC.

Esse material tem guiado alguns professores de língua portuguesa, da Primeira Coordenadoria de Ensino, inclusive a professora pesquisada. Existe uma grande preocupação desses profissionais em inserir os alunos na realidade do Enem. Por esse motivo, em vários momentos, os professores trabalham com situações distantes do contexto vivenciado pelos alunos do noturno. A cobrança da Secretaria de Educação é intensa e gera certo desconforto nos professores.

Há uma inquietação dos técnicos das secretarias, no sentido de que os professores “treinem” os alunos para a realização das avaliações em larga escala, sem levar em consideração os conhecimentos adquiridos ou em processo de

aquisição desses alunos do noturno; por isso, é crucial uma readequação curricular do médio noturno.

Como o material, citado acima, serve de apoio à professora, destacamos uma competência e uma parte dos anexos relevantes na produção do texto.

Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

Estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos: argumentação: tipo, gêneros e usos em língua portuguesa - formas de apresentação de diferentes pontos de vista; organização e progressão textual; papéis sociais e comunicativos dos interlocutores; relação entre usos e propósitos comunicativos; função sociocomunicativa do gênero; aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.

Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua: norma culta e variação linguística - uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é constituído: elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais; uso dos recursos linguísticos em processo de coesão textual: elementos de articulação das sequências dos textos ou à construção da microestrutura do texto (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2009).

O ENEM, com relação à produção de texto, valoriza a capacidade do aluno em demonstrar domínio da linguagem, compreender a proposta de redação, fazer bom uso da argumentação, respeitando os direitos humanos. É uma boa iniciativa; no entanto, reiteramos que é necessária uma reformulação do currículo do ensino médio, com um olhar especial para o médio noturno. Se não forem revistas as condições reais desse segmento no noturno, uma parte dos alunos que pretende ingressar nas universidades não terá condições de fazer o exame e entrar no curso superior.

Passaremos às análises dos textos dos alunos.

Figura 18 - Texto do Aluno S1

1	
2	Na minha opinião a maioria das pessoas
3	se tornam moradores de rua porque
4	falta empregabilidade.
5	As soluções que poderiam ser tomadas
6	é uma conscientização das pessoas que são
7	desprezadas por seus familiares então
8	teríamos que dar uma oportunidade
9	não só para eles mas para todos
10	uma moradia, um emprego, escola para
11	os menores e uma boa qualidade de
12	vida para todos a criação de ONGs
13	instituições para garantir cada
14	vez mas de que eles tomem são
15	capazes nós cidadãos podemos ajudar
16	contribuindo sendo solidário pagando
17	nosso impostos sendo mais respeit-
18	os com os outros pois tem muita gente
19	que é discriminado por ser morador
20	de rua enfim cada um fazendo
21	a sua parte já ajuda bastante.
22	
23	
24	

Fonte: Dados da pesquisa: material cedido pelos professores, 2011.

O aluno **S1** constrói seu texto em dois parágrafos, comprometendo a estrutura do texto. O segundo parágrafo é longo e com alguns problemas na construção das frases e períodos; há desvios gramaticais, sérios problemas de pontuação e de registro adequado ao gênero. Ele aponta algumas soluções para resolver o problema levantado na proposta, aparece sua opinião com relação ao assunto tratado, mas não convence o leitor do seu ponto de vista. O texto revela um vocabulário pobre, considerando essa fase de escolarização. Com relação aos critérios estabelecidos pelo MEC, podemos avaliá-lo da seguinte forma:

- I. Ele demonstra domínio mediano da norma padrão, apresentando alguns desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.

- II. Desenvolve de forma mediana o tema, apresenta domínio precário do tipo textual dissertativo-argumentativo.
- III. Apresenta informações, fatos, pertinentes ao tema, mas a argumentação não aparece.
- IV. Não articula as partes do texto.
- V. Tenta elaborar uma proposta de conscientização relacionada ao tema, mas ela não é inovadora.

O texto é considerado mediano; todavia, com mediações do professor, o aluno conseguirá avançar na produção escrita.

Figura 19 - Texto do Aluno S2

1	as soluções deixam de todas as tirarem da Rua,
2	de levarem para sua casa para um afazelo ou se
3	fizerem com que cada um tivesse lã, ajudas as
4	outras do ten a Yambon. Todos as Pessoas da Rua
5	se ganharem um lugar para morar
6	acabariam com a pobreza com a fome, e a miséria
7	eles se tornariam moradores de Rua porque
8	a família coloca na Rua, falta de emprego alguns
9	ven das interiores a procura de uma vida melhor
10	mais não dá certo ai fica na Rua e as soluções
11	é que cada livro, papel etc. Pide esmola nas Ruas, pra
12	sobreviver, pra sociedade podemos participar desse
13	problema ajudando a tirar os moradores da Rua e
14	encontrar um lã pra cada um deles.
15	
16	
17	
18	
19	
20	

Fonte: Dados da pesquisa: material cedido pelos professores, 2011.

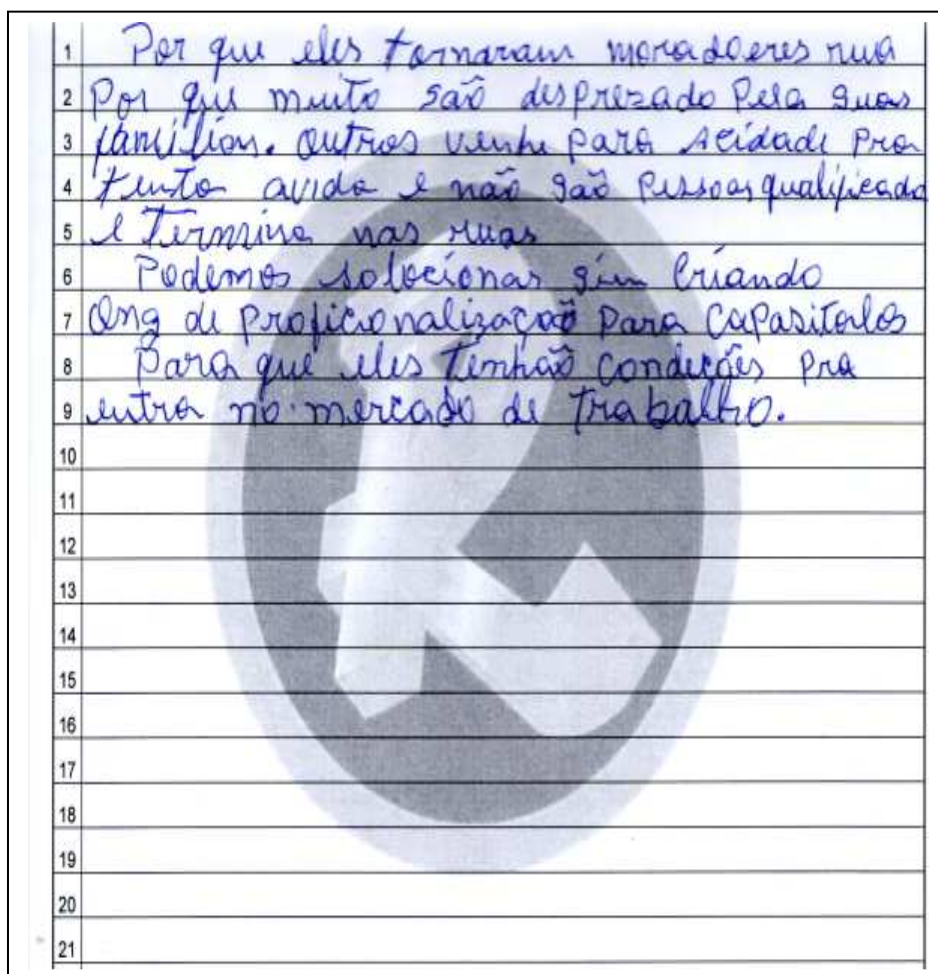
O texto não é formado por parágrafos, contém uma estrutura linguística rudimentar, isto é, embora se configure como texto, apresenta graves problemas gramaticais, sérios problemas de pontuação e de registro adequado ao gênero;

existem marcas da oralidade. O aluno começa o texto com as possíveis soluções para o problema que a proposta traz, ele reproduz a fala da professora em determinado trecho do texto, sua opinião aparece de forma tímida. Com relação aos critérios estabelecidos pelo MEC, podemos avaliá-lo da seguinte forma:

- I. O aluno demonstra domínio insuficiente da norma padrão, apresentando graves e frequentes desvios gramaticais e de convenção de escrita.
- II. Desenvolve de forma mediana o tema, apresenta domínio precário do tipo textual dissertativo-argumentativo.
- III. Apresenta informações, fatos pertinentes ao tema, mas não defende ponto de vista.
- IV. Não articula as partes do texto.
- V. Elabora proposta de conscientização relacionada ao tema, mas pouco articulada.

É indiscutível que o aluno **S2** necessita de um acompanhamento sistemático do professor. Quando lemos o texto, percebemos a existência de um distanciamento do aluno com a leitura e a escrita, falta clareza e objetividade ao texto.

Figura 20 – Texto do Aluno S3



Fonte: Dados da pesquisa: material cedido pelos professores, 2011.

O aluno **S3** tenta construir um texto, mas na realidade escreve respostas ao tema. As ideias estão sem concatenação e não há construção de argumentos por parte do aluno. No entanto, ele traz uma possível solução para o problema, a partir da afirmação de que a condição desses moradores de rua é consequência do desprezo das famílias. Ele, também, reproduz a fala da professora. É evidente o pouco contato desse aluno com o gênero proposto. Com relação aos critérios estabelecidos pelo MEC, podemos avaliá-lo da seguinte forma:

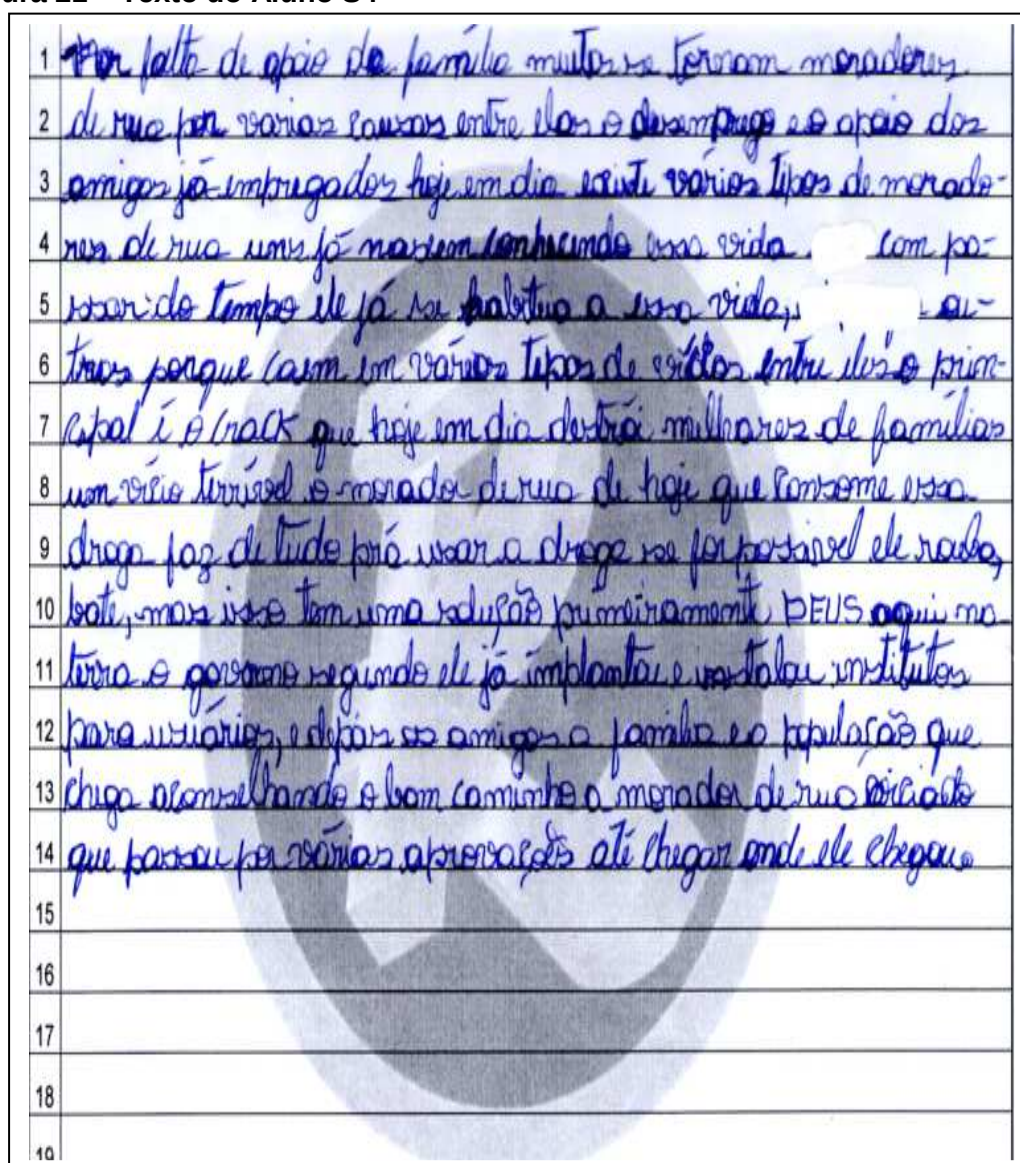
- I. Demonstra domínio insuficiente da norma padrão, apresentando graves e frequentes desvios gramaticais e de convenção de escrita.
- II. Desenvolve de forma precária o tema, desconhece o tipo textual dissertativo-argumentativo.
- III. Apresenta informações, fatos pertinentes ao texto, mas não constrói argumentos.

IV. Não articula as partes do texto.

V. Reproduz a proposta de conscientização dita em sala.

O texto contém uma estrutura linguística rudimentar, isto é, embora se configure minimamente como texto, apresenta graves problemas gramaticais, sérios problemas de pontuação e de registro adequado ao gênero. O aluno necessita de acompanhamento e intervenções em seu texto para conseguir avançar no processo de aprendizagem da língua escrita.

Figura 21 – Texto do Aluno S4



Fonte: Dados da pesquisa: material cedido pelos professores, 2011.

O aluno S4 constrói seu texto em um único parágrafo, embora ele não tenha se preocupado com a estética do texto, pois há várias rasuras e marca de corretivo; o texto é regular. Ele elenca vários fatores que podem produzir um morador de rua, aponta o uso de drogas como consequência dessa vida na rua, abandono; mais uma vez o desemprego está presente no texto de um aluno do médio noturno. O aluno **S4** deixa claro que conhece bem o tema proposto, por isso tem facilidade para escrever sobre o assunto. Com relação aos critérios estabelecidos pelo MEC, podemos avaliá-lo da seguinte forma:

- I. O aluno demonstra domínio mediano da norma padrão, apresentando alguns desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
- II. Desenvolve de forma mediana o tema, apresenta domínio precário do tipo textual dissertativo-argumentativo.
- III. Apresenta informações, fatos, pertinentes ao tema, mas a argumentação aparece muito timidamente.
- IV. Articula as partes do texto precariamente, com muitas inadequações.
- V. Elabora proposta de conscientização relacionada ao tema.

O texto contém estrutura sintática com certa organização, porém com desvios gramaticais, na pontuação, na ortografia e no emprego do registro adequado ao gênero. É necessária a intervenção do professor no texto para auxiliar o aluno na elaboração dos períodos e parágrafos, na construção da argumentação e no emprego dos conectores argumentativos.

5.3.3 Reflexões sobre as condições de produção

Após as análises dos textos “dissertativo-argumentativos”, constatamos que a professora fez várias observações pertinentes com relação aos textos de apoio. Esse auxílio leva-nos a crer que a professora tem ciência que ninguém escreve sobre o que não sabe. Desse modo, é fundamental o papel do professor como mediador na leitura dos textos de apoio, até que os alunos consigam realizar esse processo de leitura e análise dos textos sozinhos. Se levarmos em consideração que

são alunos com um baixo desempenho em leitura e escrita, a análise dos textos feita pela professora teve um grande efeito nas produções dos alunos.

A leitura prévia à atividade de escrita foi muito importante, uma vez que aumentou de modo significativo o nível de informação dos alunos, o que deveria contribuir para uma boa construção textual. No entanto, os textos analisados não tiveram o desempenho desejado, apesar de ter sido gerado um ambiente propício à escrita.

Todo ato de escrita deve ser pautado por uma motivação interna de quem escreve. O professor deve contribuir para essa motivação, criando situações significativas para fomentar a produção escrita de seus alunos. A professora **S** mediou o processo de escrita, através da análise dos textos de apoio. Com isso, os alunos tiveram como buscar em seus próprios conhecimentos motivo para escrever. Através dos textos, esses alunos do primeiro ano noturno fizeram algumas denúncias como o desemprego que acaba levando essas pessoas a viverem nas ruas, o mesmo desemprego que talvez atormente esses alunos ou os seus familiares, os seus pares.

Outro fator que aparece nos textos é o abandono dos moradores de rua pelas famílias e também o uso de drogas ilícitas; há um tom de denúncia nos textos. Essas situações retratadas no texto dos alunos marcam o motivo para escrever. Apesar de terem um motivo para escrever, os textos produzidos terão como único interlocutor a professora que lerá, corrigirá, atribuirá uma nota e os devolverá; infelizmente, essas produções não ultrapassarão os muros da escola.

Para Geraldi e Citelli (2011, p. 20), o sujeito é produto da herança cultural, mas também de suas ações sobre ela. O autor quer dizer que ao mesmo tempo em que repete atos e gestos ele também os constrói; é nessa concepção que percebemos os alunos pesquisados. Eles repetiram o discurso da professora, mas a partir desse discurso tentaram produzir os seus como nos recortes abaixo:

Trecho do texto do aluno S3

“Por que eles tornaram moradores de rua porque muito são desprezado pelas famílias. outros vem pra a cidade para tentar ávida e não são pessoas qualificadas.”

Trecho do texto do aluno S2

“Podemos participar desse problema ajudando a tirar os moradores da rua e encontrar um lar...”

Os alunos mostram que podem se colocar nos textos, embora apresentem uma escrita com vários problemas de escolha de registro e de convenção e coesão. Mesmo com essas dificuldades linguísticas, os alunos desenvolveram estratégias para produzir os textos.

Devemos lembrar que as estratégias de escrita são utilizadas na produção de um texto em função do seu interlocutor. Como a professora será a única interlocutora e avaliadora dos textos, os alunos escreveram para ela, utilizaram seus conhecimentos de mundo – abandono familiar, desemprego como estratégias de escrita. As denúncias feitas pelos alunos surgiram a partir da mediação da professora no processo de produção textual.

Contudo, salientamos que a escolha do gênero textual não foi adequada para essa turma, pois esses alunos no médio noturno, nessa fase de aprendizagem, ainda não dominam a escrita do gênero dissertativo-argumentativo adequadamente. Além do que eles continham problemas tanto no plano da forma, quanto no do conteúdo. Esse fato é preocupante; cabe ao professor, assim, fornecer condições metodológicas aos alunos antes, durante e depois da produção de texto, a fim de que esses problemas sejam minimizados.

A professora fez um bom trabalho antes da produção, através da leitura dos textos de apoio, no entanto, ela não foi mediadora no trabalho durante a escrita dos alunos. A mediação da professora no ato da escrita contribuiria para a percepção de algumas inadequações na escrita, durante o processo. Temos clareza de que em uma aula (50min), mesmo com um número reduzido de alunos (20), no caso da professora, fica difícil de atender bem a todos. Cabe, nesse momento, um planejamento que favoreça a elaboração dos textos em períodos maiores – dois (2), por exemplo. Essa situação é para professor e escola pensarem juntos.

Por fim, o educador deve propor a reescrita do texto aos alunos. Quando for possível, essa atividade deve ser feita individualmente, embora entendamos que um dos entraves da reescrita no noturno seja a falta de tempo dos alunos para executá-la em casa.

A reescrita é um instrumento de aprendizagem, pois oferece ao aluno a chance de refletir sobre seu texto, ou seja, ela irá libertá-lo da cegueira temporária que acomete todos aqueles que estão escrevendo a primeira versão. Através da proposta de reescrita, o professor fornecerá marcas no texto que conduzirão o aluno a se deparar com suas possíveis dificuldades. Com o hábito de reescrever seu texto, o aluno passa a entender melhor o processo de escrita, amadurece e ganha repertório para os próximos textos.

Fornecer condições metodológicas durante e depois da produção dos alunos pelo professor é garantir um trabalho com a produção de texto alicerçado em bases fortes, um importante instrumento na formação do aluno do médio noturno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aos questionamentos que nos levaram a essa pesquisa só nos resta, no momento, encerrá-los, posto que as considerações feitas nesse estudo abriram outros novos que já nos inquietam.

Iniciamos nosso percurso nos perguntando: por qual motivo as produções textuais dos alunos do médio noturno não eram satisfatórias? Por que alguns alunos, desse turno, recusaram-se a produzir textos? Vários se recusaram a escrever, e, como nossa insistência os incomodava, eles retrucavam: “*Professora, não sei escrever texto!*”. O que os afugentou do processo de produção de texto? Quais eram as condições proporcionadas pelos professores no exercício com a produção da escrita? Nós tínhamos algumas pistas; outras careciam de pesquisa.

Partimos da hipótese de que esses alunos, da escola pesquisada, não chegavam adequadamente letrados, por várias circunstâncias, a esse nível de escolaridade; junta-se a isso a falta de condições metodológicas adequadas para lhes garantir aprendizado da língua escrita. A escola, no período noturno, contribui para agravar essa situação, pois não há um trabalho direcionado para singularidades desse turno. Longe de apresentar um avanço significativo do ponto de vista de uma escola adequada para seus alunos, ela reproduz o trabalho efetuado no diurno.

Nosso ponto de partida foi pesquisar, conhecer um pouco mais as particularidades do ensino médio noturno. Éramos sabedores da fragilidade desse turno que não tem conseguido deslanchar como deveria, pois fica relegado a segundo plano na educação. Não há uma única seção que abranja exclusivamente as singularidades desse período na LDB. O ensino médio noturno possui alunos trabalhadores, pais e mães de família que buscam oportunidades, algumas ainda que tardias, para melhorar suas condições de trabalho ou adentrar em um curso superior. Com base na análise apresentada, constatamos que os alunos do ensino médio noturno convivem com a garantia legal de ter acesso à mesma qualidade proporcionada pelo curso diurno e o fato de, na prática, obter o mínimo necessário.

Dessa forma, faz-se necessária uma reorganização curricular e estrutural desse período.

Faz-se necessário uma mudança no currículo do ensino noturno, tema de estudos e pesquisas há décadas, para conduzir a uma proposta diferenciada para esse período que não possui ainda uma identidade consolidada.

Pensamos que um pequeno passo foi dado no sentido de promover a tão sonhada mudança nesse turno, que ganhou novas diretrizes curriculares através da Resolução Nº 2 de 2012. A resolução aponta que deve ocorrer uma organização curricular e metodológica diferenciada. Segundo o documento, essas mudanças devem garantir a permanência e o sucesso destes estudantes nas escolas e ampliar a duração do curso para mais de 3 (três) anos com menor carga horária diária.

Quiçá, essa mudança não resulte em uma solução paliativa e sim uma política educacional coerente, respeitando-se as individualidades e a singularidade da escola pública noturna! Desejamos que essa nova condução do ensino médio possa auxiliar a transformar o médio noturno e que a escola seja de “boa qualidade” (PRADO, 2011). Para tanto, é preciso que a comunidade escolar, pais, alunos, professores estabeleçam critérios para a construção de uma escola de “boa qualidade”.

Paralelo às investigações sobre o ensino noturno, reunimos professores de língua portuguesa da rede pública estadual para, através de um questionário, observarmos como esses professores conduziam o trabalho com a produção de texto em sala de aula. Os dados revelados pela pesquisa nos permitiram apurar que os professores pesquisados apresentam atividades contingentes, ineficazes, pois, com a efetiva produção de texto no médio noturno e na escola analisada, o trabalho pedagógico com a escrita dos alunos não considera todas as condições de produção postuladas por Geraldi (1997). Ratificamos nosso posicionamento no que tange à escrita em sala como lugar de interação verbal, espaço privilegiado de diálogo entre professor e aluno.

O que observamos, através da pesquisa, é que o diálogo quase não aparece entre os atores principais deste estudo, visto que há uma identificação de muitos

problemas nas produções desses alunos e alguns deles poderiam ser minimizados pela intervenção do professor no texto do aluno; outros problemas, de natureza estrutural e organizacional da escola, que não competem ao professor, interferem diretamente no resultado do seu trabalho. Este último fato demonstra claramente que a estrutura, definida pela Secretaria de Educação de Alagoas, a qual atribuiu três (03) aulas, apenas, para língua portuguesa no médio noturno, está equivocada. Se levarmos em consideração as demandas escolares – cada vez maiores – e o volume de conteúdos a serem ministrados em sala, esse número é insuficiente, gerando prejuízos ao aluno e frustração ao professor.

Através dos questionários dos professores, observamos que os problemas mais comuns identificados, pelos respondentes, nas produções dos alunos são: falta de concatenação das ideias, problemas na grafia das palavras, coesão e coerência e pouco domínio da escrita. Com os dados em mãos e os textos escritos pelos alunos, outro fator constatado é que há um uso contínuo da oralidade nos textos. Como eles não têm familiaridade com a língua escrita, representam sua fala nela. Reiteramos que a escrita e a oralidade têm suas particularidades, que as tornam singulares em seus diferentes modos de ser usadas. Nesse sentido, o auxílio do professor no processo de adequação da língua falada à escrita no médio noturno, como em qualquer outra fase, deve partir da oralidade para a escrita, trabalhando as diferenças e semelhanças entre as duas modalidades, posto que o maior objetivo do ensino de português é o “pleno domínio” (MARCUSCHI, 2001) e aplicação de ambas nos seus diferentes contextos.

A falta de repertório vocabular, nos educandos, é outro fator preocupante nesse período, posto que as leituras são parcas, seja na sala seja extraclasse. Na nossa pesquisa, atentamos para o fato de trinta e cinco (35), dos setenta e três (73) respondentes, afirmarem não ter lido nenhum livro, no período de um ano. Essa ausência acarreta sérias consequências aos alunos, uma delas é a perda de visão de mundo e, por extensão, a falta de informação que indubitavelmente leva ao empobrecimento vocabular. O trabalho com o texto literário deve ser enfatizado no ensino médio noturno; os dados da nossa pesquisa evidenciam a pouca frequência de gêneros literários nas salas de aula. Para tanto, o professor deve selecionar os textos literários, tendo em vista os interesses e a capacidade interpretativa de seus

alunos e, por acréscimo, o aluno gradativamente selecionará textos de sua predileção, a partir de suas próprias experiências de leitura, descobrindo o prazer de ler. Portanto, cabe ao professor levar à sala de aula textos de diversos gêneros, que motivem os alunos ao ato de ler não só leituras para estudar, mas também para fruição.

O processo de formação e expressão do conhecimento humano situa-se no “âmbito social”, ou seja, nas “relações interpessoais” (BAKHTIN, 2003), que transformam os sujeitos e os fazem progredir. Quando trabalhada com a mediação do professor, a produção de texto dos alunos tende a ser menos complexa e mais interessante, pois através do olhar qualificado do professor, paulatinamente, o aluno conseguirá expressar sua individualidade.

Os professores têm ciência do papel da escrita para autonomia do aluno. No entanto, reiteramos que os professores sujeitos da pesquisa fazem um trabalho contingente com a produção de texto no médio noturno. Por um lado, porque há um número reduzido de aulas no noturno, contrapondo-se a uma gama de conteúdos propostos pelo currículo do ensino médio; de outro, em razão de o professor que não considerar todas as condições necessárias a uma produção de texto condizente com essa etapa de escolarização. Antes da escrita, geralmente, os professores sujeitos realizavam leituras de textos de apoio e/ou promoveram “debates” sobre o tema proposto ou o gênero que foi trabalhado; no entanto, só essa atividade não conduziu a uma produção adequada.

Os textos, quando produzidos, eram geralmente objetos de avaliação e atribuição de nota pelo professor após a correção. Com relação à atribuição de nota ao texto, entendemos que não há problema, desde que não seja de forma prematura. O que nos chamou a atenção foi o fato de essa atividade avaliativa, com atribuição de nota, ter sido sugerida aos alunos em um curto espaço de tempo; o aluno não pode escrever sobre o que não sabe, em um gênero que não domina. A produção textual não foi satisfatória, pois esse tipo de encaminhamento não promoveu a escrita dos alunos, uma vez que não houve um “interlocutor previsto” (ANTUNES, 2007), com quem pudessem partilhar seus dizeres, além do professor. Não houve mais modelos, mais informação sobre o tema, debate, análise das especificidades do gênero, além da refacção. Ademais, os textos não receberam as

intervenções necessárias durante o processo de escrita. Essas mediações auxiliariam a desencadear no aluno, através de um diálogo interior consigo mesmo, questionamentos quanto à escrita que enriqueceriam e confeririam sentido ao ato de escrever.

Como estamos falando de interação e mediação, nada mais lógico do que, após a escrita com intervenção do professor, análise e correção do texto, acontecer a reescrita. Constatamos, através dos dados, que não há um trabalho de reescrita em sala de aula; em geral, fez-se uma atividade de reestruturação coletiva. A reescrita não aconteceu. Esse tipo de atividade só poderia/deveria ser realizada no mínimo em duas aulas, observando o contexto do noturno. Ressaltamos, ainda que pedir a refacção como atividade de casa é/seria inviável, visto que a maioria dos alunos trabalha durante o dia.

A pesquisa nos permitiu apurar que, além dos entraves estruturais do médio noturno, a metodologia utilizada pelos professores pesquisados não converge para o progresso da escrita dos alunos.

Se quisermos mudar esse cenário, e ajudar nossos alunos do médio noturno, enquanto as medidas estruturais não acontecem de fato, devemos privilegiar a interação entre professor e aluno. Para isso, o docente mediador do processo deve apontar aspectos positivos, bem como aproveitar o momento da escrita para indicar elementos em que o texto pode e deve ser aprimorado, considerando-se todos os aspectos relevantes.

Outrossim, há a possibilidade de outras disciplinas, a saber: filosofia, geografia, história e sociologia auxiliarem como partícipes no processo de escrita do aluno. Elas terão a função de ajudar no desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, viabilizando ao aluno o uso de diferentes linguagens (filosófica, literária etc.) como meio para expressar e comunicar suas ideias, interpretar e produzir textos com criticidade, pois o trabalho com a produção de texto não é e nem deve ser uma exclusividade das aulas de língua portuguesa.

Em conclusão, fica o desafio àqueles que acreditam na escola pública e querem dentro do possível fazer um trabalho diferenciado que contribua para desenvolver o aluno como ser social.

REFERÊNCIAS

- ABAUURRE, M. B. A alfabetização na perspectiva da lingüística: contribuição teórica metodológica. Cadernos ANPED, n. 6, p. 91-123.
- ABAUURRE, M. B.; MAYRINK-SABISON, M. L.; FIAD, R. S. **Estilo e gênero na aquisição da escrita**. Campinas: Komedi, 2003
- ABDALA, V. **O que pensam os alunos sobre a escola noturna**. São Paulo, Cortez: 2004. (Coleção Questões de Nossa Época, v.110).
- ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Plano Estadual de Educação 2006/2015**. Maceió, 2005.
- ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Projeto de Cooperação Técnica-MEC-PNUD-SEE/AL: eixo 1 política educacional para o estado de Alagoas: ação 8 Sistema de avaliação educacional de Alagoas**. Maceió, 2009.
- AMARAL, H. Gênero textual crônica. **Na Ponta do Lápis**, São Paulo, ano 4, n. 10, p. 12-13, 2008. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/producoes-cenpec/revista-na-ponta-do-lapis-n-10>>. Acesso em: 5 maio 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus; 1995.
- ÂNGELO, I. Sobre a crônica. In: **Veja SP**, São Paulo, edição 25 abr. 2007. Disponível em: <<http://vejasp.abril.com.br/materia/sobre-cronica>>. Acesso em: 6 maio 2011.
- ANTUNES. I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES. I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES. I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.
- ASSOCIAÇÃO DE ESCRITORES DE BRAGANÇA PAULISTA (ASESBP). **O que é uma crônica**. Disponível em: <<http://www.asesbp.com.br/literatura/cronica.htm>>. Acesso em: 19 maio 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes. 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1997.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: UNESP, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola e agora?: sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M.; BORTONE, M. E. **Modos de falar/modos de escrever**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação a Distância; Universidade de Brasília. 2006. (Coleção Pró-letramento, fasc. 6).

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 5 maio 2011.

BUCCI, Eugênio do B. **Crônicas críticas para o Caderno B do Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 245-247.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2007.

CARVALHO, C. P. de. **Ensino noturno: realidade e ilusão**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA VAL, M. da G. C Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental. In: ROJO, R.. BATISTA, A. A. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

COX, M. I. P.; ASSIS-PERTESON, A. A. de. **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

FÁVERO, L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 1984.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G.V. **Crêterios de textualidade**. São Paulo: Veredas, 1984, n. 104, p. 17 - 34.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2005.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W.; CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 79-108.

INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM: histórico**. Disponível em <http://historico.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&ta.> Acesso em: 15 jan. 2011.

INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Matriz de referência para o ENEM 2009**. Brasília, DF, 2009.

INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **A redação do ENEM**. Brasília, DF, 2011.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Brasília, DF, 2008.

JEAN, G. **A escrita memória dos homens**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**. Campinas: Pontes, 2009.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez 2005.

KOCH, I. G. V. **O Texto e a construção dos sentidos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

KOCH, I. G. V. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Contexto, 1991.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo. Ação Educativa, 2009
Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2342/1/>>
Acesso em: 26 jun. 2010.

LAGINESTRA, M. A.; PEREIRA, M. I. **A ocasião faz o escritor: caderno do professor: orientação para produção de textos**. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada). Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/irati/arquivos/File/CadernoCronica.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2011. ISBN 978-85-85786-91-5.

LEÃO. G. M. P. **A gestão da escola noturna: ainda um desafio político**, 1996. Disponível em: <http://forumeja.org.br/gt18/files/LEAO.pdf_9.pdf>. Acesso em: 5 maio 2010.

LEITE, S. **História da companhia de Jesus no Brasil**. São Paulo: Loyola, 2004.

LODI. L. H. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília, DF: MEC. 2004

LOPES. A. A; ASSIS Q. P, SILVA R. L. B. (Org.). **Produção de textos na escola: percursos da relação entre o sujeito e a língua(gem)**. Maceió: Edufal, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola 2008.

MENDONÇA. M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo, Parábola, 2007

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p.9-29.

NORMAND, C. **Convite à linguística**. São Paulo, Contexto, 2009.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n.142, maio, 2001.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, D. A. de. A recente expansão da educação básica no Brasil e suas consequências para o ensino médio noturno. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Ensino médio: ciências, cultura e trabalho**. Organização de Gaudêncio Frigotto, Maria Giavatta. Brasília, DF, 2004. p. 157-177.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de letras, 2009.

PRADO, E. O ensino médio e o desafio da qualidade. In: SANTOS, J. M. C. T. **Ensino médio, políticas, docência s, inclusão e cotidiano escolar**. Curitiba: CRV, 2012. p. 51-65.

RANGEL, E. de O.; GAGLIARDE, E.; AMARAL, H. **Ponto de vista**: caderno do professor: orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada). Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/irati/arquivos/File/cadernoOpinioao.pdf>. Acesso em: 5 maio 2005. ISBN 978-85-85786-89-2.

RICARDO, C. **Martim Cererê**: o Brasil dos meninos, dos poetas e dos heróis São Paulo: Nacional, 1928.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, M. L. A educação de órfãos em um asilo de Maceió: (1877- 1893) In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM ALAGOAS, 5., 2010, Maceió. **Anais...** Maceió: Universidade Federal de Alagoas. 2010.

SANTOS, C. F. A formação em serviço do professor e as mudanças no ensino de Língua Portuguesa. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 27-37, jun. 2002.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.; VELELA, R. **Itinerários de pesquisa perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. São Paulo: DPSA, 2003.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Tradução Antonio Chelini, João Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 19. ed. São Paulo. Cultrix, 2001.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever aprender: as práticas de sala de aula. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. **Aprender a ensinar com textos de alunos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Aprender a Ensinar com textos, v. 1).

SILVA, E. T. **A produção da leitura na escola**: pesquisas x propostas. 2. ed. São Paulo: Ática, 2005.

SILVEIRA, M. I. M. Ateliê de crônicas & portfólio. **Leitura**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Maceió, v. 42, p. 237-249, 2009.

SILVEIRA, M. I. M. **Modelos teóricos e estratégias de leitura**. Maceió: Edufal, 2005.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, M. O jogo das escolhas. In: MARTINS, A. A. et al. (Org.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p 19-34.

VERÍSSIMO, L. F. **Desabafos de um bom marido**. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/humor/1512866>. Acesso em: ago. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário do professor

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO-PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
BANCO DE DADOS

1. Qual o seu nome completo? (Opcional)
2. É natural de? Qual a sua Idade? (Opcional)
3. Qual a sua formação profissional?
4. O que o atraiu para a área do Magistério?
5. Quantos anos atua como professor?
6. Fez alguma formação continuada recentemente?
7. Cite os dois últimos livros lidos.
8. Você tem acesso à Internet?
☐ Sim
☐ Não
☐ Às vezes
9. Em caso afirmativo, onde você acessa?
☐ Na sua residência
☐ No local de trabalho
☐ Na Instituição
☐ Outros. Quais? _____
10. Você lê revistas especializadas em língua portuguesa? Em caso afirmativo cite o nome.
11. Em quantas escolas trabalha e com quantas turmas?
12. Cite o nome da escola. Caso trabalhe em mais de uma cite aquela que pertença à primeira coordenadoria.

13. Qual seu grau de satisfação com relação à atividade que exerce?

- ☐ Insatisfatório
- ☐ Satisfatório
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ótimo
- ☐ Excelente

14. Quais as principais dificuldades da sua profissão?

15. Você trabalha em qual(is) período(s)?

As 16 até 21 são direcionadas aos professores do Ensino Médio Noturno.

16. Como é trabalhar, para você, no ensino noturno?

17. Quais dificuldades são encontradas para se lecionar no período noturno?

18. Como você caracterizaria os alunos do ensino médio noturno?

19. Há uma política direcionada para o ensino médio noturno em sua escola?
(Algum incentivo)

20. Como você classifica o ensino noturno?

21. Quantas aulas são destinadas a Língua Portuguesa no período noturno?

22. Qual a sua principal dificuldade como professor (a) de Língua Portuguesa no período noturno?

23. Como você busca sanar as dificuldades encontradas?

24. Quantos paradidáticos os alunos no noturno leem no primeiro ano do Ensino Médio?

25. Há uma política, em sua escola, para incentivo a leitura e conseqüentemente a produção textual? Comente

26. Quantas aulas de produção de texto há por mês nas turmas as quais você leciona? (Situação real)

27. Descreva em poucas linhas como você realiza a atividade de produção de texto em sala.

28. Como é a receptividade dos alunos com relação a aula de produção textual?
29. Quais os problemas mais frequentes nas produções textuais de seus alunos?
30. Quais aspectos priorizam, como relevantes, em uma produção textual?
31. Que tipo de correção você faz nas produções dos alunos?
32. Esses textos são entregues na próxima aula de língua portuguesa? Em caso de resposta negativa: Qual o prazo de devolução dos textos para os alunos?
33. Ocorre a reescrita de textos em sala de aula? Com que frequência?
34. Qual o objetivo da atividade de reescrita para você?
35. O que você acha do trabalho com gêneros textuais?

APÊNDICE B- Questionário do aluno

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO-PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
BANCO DE DADOS

- 1) Idade:
 - a. Menos de 18 anos;
 - b. De 18 a 25 anos;
 - c. De 26 a 30 anos;
 - d. De 30 a 39 anos;
 - e. Mais de 40.
- 2) Sexo: () masculino () feminino
- 3) Estado civil: () solteiro () casado (a) ou mora com companheiro (a)
- 4) Se casado (a), o companheiro (a) também estuda?
() Sim () Não
- 5) Caso a resposta anterior seja afirmativa, qual o nível?
 - a. Fundamental
 - b. Médio
 - c. Superior
- 6) Você tem filhos, se sim, quantos?
 - a. Não tenho
 - b. 1 filho
 - c. 2 filhos
 - d. 3 filhos
 - e. 4 ou mais filhos
- 7) Com quem você mora? (Assinale apenas uma alternativa)
 - a. Com os pais
 - b. Com familiares
 - c. Com o cônjuge
 - d. Com amigos
 - e. Sozinho
- 8) Qual o principal meio de transporte que você utiliza para chegar à escola? (Assinale apenas uma alternativa)

- a. A pé/carona
- b. Transporte coletivo
- c. Veículo motorizado próprio
- d. Bicicleta
- e. Transporte fretado (van, ônibus)

9) Você trabalha?

- a. Sim
- b. Não

10) Com que frequência você acessa a Internet? (Assinale apenas uma alternativa)

- a. Diariamente
- b. Semanalmente
- c. Ocasionalmente
- d. Nunca

11) O que você faz no seu tempo livre?

- a. Assiste televisão
- b. Cinema
- c. Ouvir música
- d. Barzinho
- e. Esporte
- f. Fica na internet
- g. Leitura
- h. Baladas
- i. Assiste filmes em casa.

12) Você gosta de ler?

- a. Sim
- b. Não
- c. Um pouco

13) Qual sua principal fonte de informação de acontecimentos atuais? (Assinale apenas uma alternativa)

- a. Jornal escrito
- b. Telejornal
- c. Jornal falado (rádio)
- d. Revista
- e. Internet

INFORMAÇÕES CULTURAIS

14) Ainda em relação à questão anterior, assinale ATÉ TRÊS tipos de informações que lhe despertam maior interesse.

- a. Cultura e lazer
- b. Esportes

- c. Veículos
- d. Informática
- e. Outro. Qual? _____

15) Com que frequência você busca essas informações? (Assinale apenas uma alternativa)

- a. Diariamente
- b. Semanalmente
- c. Ocasionalmente
- d. Nunca

16) Excetuando livros escolares obrigatórios, que tipo de livro você lê? (Assinale com X uma ou mais alternativas)

- a. Literatura da ficção (romances/contos/poesias/etc.)
- b. Livros de não ficção (ensaios/biografias/ciência/etc.)
- c. Livro de autoajuda
- d. Nenhum

17) Quantos destes livros, aproximadamente, você lê por ano?

- a. Entre 1 e 3
- b. Entre 4 e 6
- c. Entre 7 e 10
- d. Mais que 10
- e. Nenhum

INFORMAÇÕES SOBRE A ESCOLA E O CURSO QUE VOCÊ ESTUDA

18) Nome da sua escola?

19) Em que período você estuda?

20) Qual o grau de satisfação com relação ao ensino da sua escola?

- a. Satisfeito
- b. Insatisfeito
- c. Não tem opinião

21) Caso você estude no período noturno, quais as dificuldades para se estudar nesse período?

22) Quantas aulas de Língua portuguesa há, por semana, em sua turma?

- a. 2 aulas

- b. 3 aulas
- c. 4 ou mais aulas
- d. Não sei

23) Qual a atividade em Língua portuguesa que você mais se identifica? (Gosta)

- a. Estudo gramatical
- b. Leitura e interpretação de textos
- c. Produção de textos
- d. Estudos da Literatura brasileira

24) Por quê?

25) Qual o maior problema que você identifica em sua escola com relação ao ensino de Língua português?

26) Quantas aulas há no mês em sua turma dê:

- a. Interpretação de texto: _____
- b. Produção de texto: _____

27) Quais gêneros textuais foram lidos, estudado este ano?

- a. Crônica
- b. Conto
- c. Carta argumentativa
- d. Artigo de opinião
- e. Dissertativo-argumentativo
- f. Outros _____

28) Quais os gêneros textuais foram produzidos este ano, em sala ou em casa, a pedido do professor? (Redações feitas)

- a. Crônica
- b. Conto
- c. Carta argumentativa
- d. Artigo de opinião
- e. Dissertativo-argumentativo
- f. Outros _____

29) Como o professor solicita a produção de texto?

- a. Coloca o tema no quadro e pede para a turma produzir um texto sobre o tema.
- b. Coloca o tema no quadro, comenta sobre o tema, há um debate entre os alunos e depois a turma produz o texto (redação)
- c. O professor traz um tema, alguns textos de apoio para leitura e auxílio na elaboração de redação, pede para a turma produzir um texto sobre o tema.
- d. Traz um tema, alguns textos de apoio para leitura e auxílio na elaboração da redação, o professor comenta sobre o tema, há um debate entre os alunos e depois há a produção de texto (redação)
- e. Outro _____

30) Você gosta do modo como o professor solicita (pede pra fazer) a redação?

- a. Se sim, por quê?

- b. Se não, por quê?

31) Como é feita a correção dos textos produzidos por vocês alunos?

- a. Em sala, correção coletiva.
- b. O professor leva o texto para corrigir e traz em outra aula.

32) Há reescrita do texto em sua turma?

- a. Sim
- b. Não

33) Você gosta de escrever textos?

- a. Sim
- b. Não

34) Qual(is) a(s) dificuldade(s) que você tem para produzir um texto?
