

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
FACULDADE DE LETRAS – FALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA – PPGLL

ROSEANE LEITE MACHADO

**A PERSPECTIVA DIALÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: a prática
de produção textual numa turma de 8º ano**

Maceió
2014

ROSEANE LEITE MACHADO

**A PERSPECTIVA DIALÓGICA NO ENSINO EM LÍNGUA PORTUGUESA: a prática
de produção textual numa turma de 8º ano**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rita Souto Maior Siqueira Lima

Maceió
2014

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Valter dos Santos Andrade

M149p Machado, Roseane Leite.

A perspectiva dialógica no ensino em língua portuguesa: a prática de produção textual numa turma de 8º ano / Roseane Leite Machado, Maceió – 2014.

80 f. : il.

Orientadora: Rita Souto Maior Siqueira Lima.

Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguísticas, Maceió, 2006

Bibliografia: f. 78-80.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Produção textual. 3. Prática de ensino. I. Título.

CDU: 372.46

RESUMO

Refletir sobre a prática docente em relação ao trabalho sobre a linguagem envolvida nas produções textuais de uma turma do 8º ano do ensino fundamental em uma escola particular localizada em Maceió é o cerne desta investigação. Com base teórica em Bakhtin (1979, 1992, 2003, 2005), Marcuschi (2001, 2008), Antunes (2001, 2010), Geraldi (1996, 1997) e inserido na área da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), o trabalho analisa, a partir de uma pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 2006; LÜDKE, 1986), as propostas de produções textuais apresentadas por uma docente de Língua Portuguesa, observando a natureza dialógica do discurso na prática docente a partir da análise das aulas e dos textos produzidos nas aulas. Em termos metodológicos, o trabalho envolveu uma perspectiva qualitativa de um estudo de caso etnográfico (LÜDKE, 1986), centro da preocupação com o estudo de um determinado contexto de ensino. A coleta de dados, com procedimentos de gravações de aulas, registros em um diário de campo e coleta de textos, produzidos por alunos em sala de aula, serviu de base para toda realização do trabalho aqui apresentado e contribuiu para repensar a prática docente nas aulas que envolvem produções de textos. Observamos, de modo geral, que as aulas de Língua Portuguesa pareceu ser resultado de uma prática unidirecional (do professor para o aluno) em que os alunos ainda assumem o papel de “recebedores” do saber. Observada em algumas das atividades propostas, essa prática, ainda pautada em moldes tradicionais de ensino, não permite uma construção de um trabalho de produção textual que assuma uma perspectiva dialógica da linguagem.

Palavras-chave: Língua e linguagem. Prática docente. Produção de textos. Ensino.

ABSTRACT

The main goal of this paper is to reflect about the teaching practice involving language in students' writing of the 8th grade of elementary school in a private school located in Maceio city. Based on Bakhtin (1979,1992, 2003,2005), Marcuschi (2001, 2008), Antunes (2001, 2010), Geraldi's (1996, 1997) works and in the field of Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006), it analyses, from a qualitative research (Triviños, 2006; Ludke, 1986), the writing activities proposed by a Portuguese Teacher aiming at observing the dialogic nature of the discourse in the teaching practice having as data the recording of classes and the texts students wrote during the classes. The methodology used to develop this research is based on a case study (LUDKE, 1986) once it is worried about investigating a determined context of teaching. The data were collected through the use of class recording, a diary, and the texts students wrote in class and were used to build my interpretation. In general words, it is possible to observe through the interpretations that Portuguese classes seem to be developed from the teacher to the students, being students considered as a recipient of knowledge. It was also possible to notice the teaching is still developed in traditional ways which doesn't allow a work focused on the writing as a social and dialogical practice.

Keywords: Language. Teaching practice. Production of texts. Education

A Deus, ao meu esposo e aos meus pais,
dedico essa dissertação com todo respeito e
amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me guiado e dado forças para concluir este trabalho; ao meu esposo, por toda sua paciência, amor e compreensão, e por ter ficado com nosso filho para que eu pudesse produzir meus textos; aos meus pais, por terem me dado muito amor em toda minha vida, além de terem me dado uma boa educação e terem me incentivado e ajudado em meus estudos; a minha professora e orientadora Rita Souto, por toda sua orientação e dedicação com meu trabalho, ajudando-me na produção textual, além de sempre me incentivar, demonstrando ser mais do que uma orientadora, e, sim, uma amiga, que diz as verdades na hora que devem ser ditas, sendo sincera, e, além de tudo isso, por nunca ter negado sua ajuda quando estive com dúvidas em minha dissertação. Agradeço também aos professores da pós-graduação, quando no momento de minha licença à maternidade receberam meus trabalhos e compreenderam meu momento: além de ser uma aluna do mestrado, estava realizando o sonho de ser mãe pela primeira vez. Por fim, agradeço as pessoas que de forma direta ou indireta contribuíram para este incrível momento de minha vida.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo da questão 11	46
Quadro 2 – Resumo da questão 11	46
Quadro 3 – Gêneros mais utilizados pelos alunos	47
Quadro 4 – Cena de sala de aula	52
Quadro 5 – Poema	56

LISTA DE FOTOS E FIGURAS

Fotos 1 - Salas de aulas.....	39
Fotos 2 - Biblioteca.....	40
Fotos 3 - Quadra de esporte.....	42
Figura 1 – História em quadrinhos no livro didático	51
Figura 2 – Introdução do livro sobre anúncios	58
Figura 3 – <i>Folder</i> 1 – Robô Planet	61
Figura 4 - <i>Folder</i> 2 – Mega Cortina	62
Figura 5 – Notícia de jornal	66
Figura 6 – Texto 1	67
Figura 7 – Texto 2	68
Figura 8 – Texto 3	68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 - Interfaces entre as concepções de língua/linguagem a partir do estudo sobre os gêneros na visão bakhtiniana e no ensino de língua portuguesa	16
1.1 Concepções de língua/linguagem e o ensino de LP	17
1.2 Concepção de gêneros: perspectiva bakhtiniana	25
1.3 Estudo de textos em sala de aula: leitura e produção textual	28
1.4 Perspectiva dialógica da linguagem na apresentação dos textos lidos e produzidos em sala de aula.....	32
2 - Procedimentos metodológicos da pesquisa.....	36
2.1 Abordagens qualitativas da pesquisa	37
2.2 Fases da pesquisa	38
2.3 Caracterização da escola envolvida na pesquisa.....	39
2.4 Caracterização da professora e dos alunos envolvidos na pesquisa.....	43
3 - Análise dos dados coletados na pesquisa.....	49
3.1 Análise do trabalho com o gênero textual história em quadrinhos.....	50
3.2 Análise do trabalho com o gênero textual folder.....	57
3.3 Análise do trabalho com o gênero textual notícia de Jornal.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	76

A cada ano surgem novas pesquisas sobre a prática com a linguagem no ensino de língua portuguesa (doravante LP) e sobre o que pode ser feito para repensar essa prática em sala de aula, como é visto em leituras de Geraldi (2006), Possenti (2006), Bunzen (2006), entre outros. A partir dessa compreensão, afirmamos que a prática docente pode suscitar a compreensão das concepções de língua/linguagem no cotidiano de sala de aula, das abordagens de ensino, enfim dos conceitos que subsidiam a prática docente nas aulas de LP.

É consenso, nos estudos sobre o ensino de português no Brasil, sobretudo até os fins dos anos 1980, que duas foram as concepções predominantes quanto ao ensino/aprendizagem de LP: a primeira, e a mais tradicional, sugere ser necessário adquirir conhecimentos estruturais (sobretudo gramaticais) sobre a língua para que se aprenda a utilizá-la; a segunda pressupõe que a aprendizagem de uma língua é decorrente de sua utilização (GERALDI, 1996, p. 66). Geraldi (2006, p. 11) ainda diz: “se o objetivo das aulas de língua portuguesa é oportunizar o domínio do dialeto padrão, devemos acrescentar outra questão: a dicotomia entre o ensino de língua e o ensino da metalinguagem”. Essa dicotomia pode representar, em sala de aula de LP, diferentes posturas diante dos acontecimentos dos usos da

língua os quais se constituem a partir da diversidade dos usos sociais e do ensino da gramática normativa.

Os professores poderiam perceber esses usos sociais da língua nas aulas de LP na apresentação de textos, tanto no que diz respeito à leitura quanto à produção textual, para que o ensino de língua fosse visto com outros olhares, com o intuito de priorizar a construção dialógica¹ da compreensão voltada ao trabalho com textos¹. Essa postura pode incentivar os alunos a desenvolver uma prática leitora mais efetiva de acordo com várias temáticas e a se tornarem, conseqüentemente, eficientes produtores textuais. Em muitas escolas, o objetivo de ensinar LP está associado ao ensino da gramática normativa, considerado essencial em muitas instituições, e, dessa forma, deixam de ser priorizadas as produções e leituras realizadas em sala de aula. Isso acarreta um ensino de língua voltado aos moldes tradicionais, em que a gramática é vista de maneira descontextualizada e sem relevância para os usos reais da língua.

Geraldi (2006, p. 39) afirma que, “na crise do sistema educacional brasileiro, ocupa lugar privilegiado o baixo nível de desempenho linguístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade escrita, quer na modalidade oral”. Essa afirmação do

¹ Em alguns momentos, na dissertação, utilizamos o termo texto com sentido extensivo à noção de discurso.

autor (op. cit) é comprovada por docentes de LP quando dizem que, em aulas de leitura e produção textual, muitos alunos mostram dificuldades em se expressar nos textos, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento das ideias, coesão entre parágrafos, quanto ao uso da norma culta em suas produções textuais.

Para realização do trabalho aqui proposto, adotamos a concepção de que a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta e a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1981, p. 124). O ensino de LP seguindo essa concepção, pode ser reconhecida como uma atividade capaz de suscitar no aluno a compreensão de várias funções sociais que essa língua pode representar, a partir de contextos sociais, políticos, econômicos, etc. Com o passar do tempo, de acordo com a realidade de cada aluno, essas funções podem ser apresentadas, e bem aproveitadas, nas aulas que envolvem leitura e produção textual, analisando cada contexto.

Essas aulas de leitura e produção textual em muitas escolas ocorrem em aulas chamadas de redação. Segundo Bunzen (2006, p. 139):

essas aulas são ministradas por um professor especialista que não é percebido, muitas vezes, nem pelos outros docentes, nem pelos próprios alunos, como professor de leitura, de gramática e de literatura, mas sim como professor de redação, responsável por ensinar os alunos a escrever narrações, descrições e, preferencialmente, dissertações.

Ressaltamos que nessas aulas de redação, a partir da nossa prática em sala de aula, inúmeras vezes, os professores se atêm apenas aos tipos de textos, de modo a solicitarem ao aluno que escreva um texto dissertativo, narrativo ou descritivo, e se esquecem da variedade de gêneros textuais que eles poderiam trazer para sala de aula e trabalhar com seus alunos.

Segundo Bunzen (op.cit), é necessário discutir, brevemente, a concepção de língua que embasa esse olhar sobre a produção de textos, pois ela parece figurar como a concepção dominante sobre o funcionamento, uma vez que aparece com bastante frequência, implícita ou explicitamente, nos enunciados dos professores. O autor menciona em sua leitura que foi apenas durante as décadas de 1960 e 1970 que começamos a perceber algumas novidades em relação ao ensino da “redação escolar”. Ele observa que, nesse período, havia um incentivo à questão da criatividade do aluno, e, assim, os textos dos alunos eram utilizados como um estímulo para escrever; dessa forma, a sua produção era resultado de um processo criativo. Esse tipo de situação, muitas vezes, não observamos em sala de aula; os textos produzidos pelos alunos são analisados apenas para obtenção de alguma nota para uma avaliação. Isso

quer dizer que esses textos não são avaliados de forma contínua, de acordo com o que cada aluno produz em sala de aula, ou seja, não se dá relevância ao potencial de escrita do aluno.

O mesmo acontece quando o professor assume o trabalho com a linguagem a partir da constatação do conhecimento metalinguístico através de questões objetivas. Santos (2008), ao alertar sobre as provas objetivas do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), diz que esse tipo de questão permite-nos afirmar que a proposta de ensino de professores de português de língua portuguesa na universidade não forma professores críticos e reflexivos.

Essa forma de avaliação de um texto (no caso, das provas objetivas) nos faz refletir sobre a nossa prática como professores de LP e sobre a maneira como estamos incentivando os alunos à leitura e à produção textual. Além disso, possibilita-nos observar qual o objetivo de analisar um texto, ao respondermos a algumas perguntas: para quem estou escrevendo? Qual o motivo de estar escrevendo e o que esse texto representa para mim como leitor e produtor? Esses questionamentos nos levam a refletir sobre o ensino de redação nas escolas.

Trazer para sala de aula propostas de redações que apenas analisem os erros dos alunos e que eles conheçam como objetivo principal regras memorizadas e ensinadas de forma mecânica em suas produções textuais não favorece ao dialogismo que é constitutivo da própria língua, pois, como afirma Geraldi (2006, p. 127): "a escrita seria uma atividade com linguagem em que, infelizmente, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve a palavra que lhe foi dita pela escola".

Bunzen (2006) afirma que:

começou no período da década de 1970 um questionamento intenso sobre a validade do ensino de redação como um mero exercício escolar, cujos objetivos principais seriam observar e apontar, através de uma correção quase estritamente gramatical, os erros cometidos pelos alunos.

Salientamos, nesse sentido, que o importante não é analisar apenas os erros de redação dos alunos, mas o contexto que está inserido na leitura. Conforme afirma Bezerra (*apud* ESPÍNDULA, 2007), muitas vezes o ensino da redação é destituído do contexto, com ênfase em sua estrutura e no código linguístico os quais são avaliados pelo professor. Em razão disso, muitos alunos veem nas aulas de redação uma atividade sem motivação e consideram-na uma atividade difícil de ser iniciada ou finalizada.

A preocupação com a realidade dos alunos no ensino fundamental maior em relação à produção textual e à leitura nos fez analisar, a partir de uma pesquisa de base qualitativa (TRIVINÓS, 2006; LÜDKE, 1986) o trabalho com a linguagem e a língua em sala de aula, e a metodologia utilizada pela professora nas aulas de LP.

De acordo com a observação da metodologia de ensino adotada pela docente arrolada para este estudo, ressaltamos que ela poderia ter percebido as práticas de escrita que poderiam estar envolvidas no ensino de língua, a partir das perspectivas de língua e linguagem que norteiam essa prática. Dessa forma, em nosso trabalho, levantamos questões sobre a prática de leitura e escrita apresentadas em uma turma do 8º ano, a saber: quais são as práticas de escrita desenvolvidas em uma turma de 8º ano? Como o professor aborda os gêneros discursivos em sala de aula? Quais as perspectivas de língua/linguagem trabalhada nessa turma?

Para cada questão apresentada, delimitamos objetivos específicos: 1) analisar as propostas das produções textuais em sala de aula; 2) identificar a abordagem de trabalho com os gêneros textuais; e 3) identificar as concepções de língua/linguagem em sala de aula.

Nesse intento, visualizamos a linguagem como fenômeno social, seguindo a perspectiva dialógica², segundo a qual os textos trabalhados em sala de aula podem ser apresentados de forma diversificada, a partir de produções, leitura e/ou interpretação de texto. Dessa forma, faz-se necessário que o professor estimule o conhecimento desses gêneros, ao explicar que eles podem se modificar a partir da vivência de cada indivíduo. Afirma Bakhtin (1979, p. 262):

os gêneros são relativamente estáveis, e são passíveis de mudanças culturais, institucionais, políticas e socioeconômicas que interferem nos padrões comportamentais do indivíduo dentro da comunidade.

Essas mudanças que os gêneros sofrem são vistas no dia a dia, por exemplo, no uso de uma carta, que não é mais tão utilizada nos meios sociais e foi quase que totalmente substituída pelo uso do e-mail para facilitar a comunicação e tornar mais rápida a interação entre os interlocutores.

² Entendemos, neste estudo, que esse termo comporta uma forma de visualizar o trabalho com a linguagem que considera os sujeitos interlocutores e o contexto social e interacional das práticas de linguagem, conforme a visão bakhtiniana. Aprofundaremos essa discussão no subtópico 1.4 do capítulo 1.

Segundo a perspectiva dialógica proposta por Bakhtin (2005), base teórica de nosso trabalho para o desenvolvimento do termo perspectiva dialógica no ensino, as relações que se estabelecem entre o sujeito e o outro nos processos discursivos é o ponto de partida para analisarmos todos os acontecimentos de língua, inclusive os gêneros discursivos como objeto de estudo.

Na discussão sobre dialogismo, com o objetivo de citar os gêneros como objeto de ensino, Rodrigues (*apud* BONINI, 2005, p. 153) afirma:

Como em função da crítica às práticas escolarizadas da produção textual e da leitura ganhou força a concepção de que o ensino/aprendizagem dessas práticas como a interação verbal social tenha os gêneros do discurso com o objeto de ensino. observando um novo diálogo, agora tendo como foco além das noções de interação verbal e dialogismo, a dos gêneros do discurso da concepção de gênero na perspectiva dialógica da linguagem.

Esse novo diálogo que a autora cita nos remete a uma nova forma de trabalhar o texto em sala de aula, a qual tem no dialogismo uma perspectiva de observação da prática de escrever na escola.

Nesse sentido, afirmamos que a abordagem metodológica de pesquisa apresentada no trabalho foi a qualitativa de cunho etnográfico, em que “o método utilizado é a observação direta das atividades do grupo estudado, além de entrevistas com os informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre nesse grupo” (LUDKE, 1986, p. 14). Para a realização do trabalho, tanto observações como entrevistas foram realizadas no decorrer da pesquisa, e 60 horas aula de LP foram gravadas com o intuito de refletirmos sobre a apresentação de alguns textos circulados em sala de aula, de acordo com os seguintes instrumentos de coleta de dados: 1) aplicação de um questionário de sondagem apresentado na própria sala de aula com os alunos; 2) duas entrevistas com a professora do 8º ano; 3) gravações de aulas e registros no diário de campo.

Antes das gravações das aulas, iniciamos o trabalho com um questionário de sondagem. Nele pudemos avaliar algumas concepções que os alunos já tinham sobre leitura e produção textual. Esse questionário nos ajudou a observar as posições dos alunos sobre as aulas de redação e quais os textos com que esses alunos mais se identificam, o que gostam de produzir, além de outras questões relacionadas à leitura e aos textos lidos e produzidos tanto em sala de aula quanto em outro contexto social. Esse questionário será discutido mais adiante em nosso trabalho, para uma análise mais específica dos dados obtidos.

Para iniciar a pesquisa, foi realizada uma entrevista com a professora da turma; nesta, foram apresentadas questões relacionadas à sua vida acadêmica, além de suas perspectivas para o futuro como professora.

Logo que foi iniciada a coleta dos dados, marcamos uma segunda entrevista, na própria escola, na qual foram abordadas questões mais específicas sobre o ensino de LP como leitura e produção textual que ocorriam em sala de aula, além de outros questionamentos mais gerais sobre ensino e aprendizagem. Segundo Lüdke (1986, p. 33): “a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, e a relação que se cria é de interação”, de forma que esse instrumento foi escolhido como um dos meios de coleta de dados em nossa pesquisa, com o objetivo de estabelecer uma aproximação entre professora e pesquisadora e pesquisadora e alunos.

No decorrer da pesquisa, descrevemos as práticas do professor ao trabalhar com produção textual e leitura em sala e observamos como essa metodologia interferiu no ensino/aprendizagem desses textos.

A pesquisa mostra a relação entre o professor e alunos no que diz respeito à apresentação dos textos lidos e escritos em sala de aula, de forma a refletirmos sobre as práticas utilizadas. Nas concepções de língua e linguagem que permeiam nosso trabalho, perguntamo-nos se há um rendimento satisfatório em relação à aprendizagem dos alunos em relação a suas produções textuais. Não houve em nossa observação uma intervenção objetiva como pesquisadora nas aulas registradas, configurando apenas uma pesquisa observacional e descritiva, sem intenção de intervir na metodologia apresentada nas aulas. Para um estudo futuro, como para a pesquisa no doutorado, pensamos em associar as reflexões desse estudo a uma pesquisa-ação, de maneira que tanto o pesquisador como o professor possam discutir e refletir a sua prática em sala de aula.

Para cumprir com os objetivos do trabalho, organizamos nossa produção da forma seguinte: no Capítulo 1, retratamos as relações entre gêneros discursivos numa visão contemporânea, além de apresentarmos conceitos de língua e linguagem no ensino de LP que envolvem a produção textual; no capítulo 2, retratamos os procedimentos metodológicos da pesquisa a partir da abordagem qualitativa e exposição dos instrumentos utilizados no trabalho; no capítulo 3, apresentamos a análise dos dados coletados no trabalho, as fases da pesquisa, a teoria associada aos dados coletados que se relaciona à perspectiva dialógica da linguagem, e a metodologia utilizada pela professora no tocante aos gêneros discursivos a

partir da análise alguns dos textos lidos e produzidos em sala de aula. Por fim, tecemos as considerações finais.

**Capítulo 1. INTERFACES ENTRE AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM
A PARTIR DO ESTUDO DOS GÊNEROS NA VISÃO BAKHTINIANA E NO ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Nesta sessão apresentamos conceitos de língua/linguagem que envolvem o ensino de Língua Portuguesa, a partir de estudos de Bakhtin (1981, 1992), Geraldi (1997), Marcuschi (2008), entre outros. Discutimos sobre o estudo dos textos em sala de aula, as concepções de gêneros e suas implicações e a perspectiva dialógica da linguagem que pode estar inserida no ensino da produção.

1.1 Conceitos de língua/linguagem e o ensino de LP

Ao observar em nosso dia a dia as dificuldades dos professores em trabalhar com textos em sala de aula, tanto em uma produção textual, quanto em uma interpretação, deparamo-nos com a necessidade de questionar algumas práticas do professor em relação às ideias pertinentes à língua/linguagem que estão sendo apresentadas no ensino de LP.

É importante sinalizar que o ensino de LP tem sido foco de muitos trabalhos de mestrado e doutorado, nos quais se retomam conceitos do ensino de língua/linguagem. É o caso da dissertação de Soares (2012) intitulada: *O ensino-aprendizagem de língua portuguesa no curso normal superior na modalidade de educação a distância: da teoria à transposição didática*. Essa pesquisa trata de questões da língua portuguesa e envolve o ensino e aprendizagem no curso normal superior na modalidade de educação a distância. A autora discute em seu trabalho a interface língua/linguagem, a partir de autores como Geraldi (1994 e 2003); ele afirma que a língua não se constitui em um sistema supraindividual pronto e acabado, mas é um sistema que se constrói e se reconstrói em cada processo interlocutivo; é, portanto, um trabalho social e histórico.

Outro ponto importante no trabalho de Soares (2012) relaciona-se ao fato de a autora discutir o ensino de língua a partir da interação, e, assim, retoma Bakhtin (2003), em sua fundamentação teórica, que concebe a linguagem como uma criação coletiva, a qual se relaciona à construção social do sujeito.

No contexto escolar, observar o processo de construção social do sujeito é tarefa de relevância, pois entendemos que essa postura contribui para o ensino-aprendizagem de LP, uma vez que promove mais interação entre o texto, o leitor e o produtor de texto. Enfatizamos que, nesta investigação, as concepções de língua/linguagem não serão analisadas apenas nos textos, mas também a partir da observação analítica do trabalho desenvolvido pela professora com os alunos em sala de aula, em um espaço dialógico.

Nesse intento, observamos que, muitas vezes, a noção de língua³ trabalhada em sala de aula contempla mais o ensino tradicional de LP do que a interação verbal na qual a língua acontece. Dessa forma, esquece-se de observar as práticas sociais⁴ que envolvem os conceitos de língua/linguagem, de maneira a ser visualizado, sobremaneira, um ensino voltado apenas para o código linguístico.

Relativamente a esse aspecto, consideramos que os alunos do ensino fundamental apresentam muitas dificuldades em relação à aprendizagem de LP, e isso se deve ao fato de muitos deles associarem esse ensino ao estudo da gramática normativa. Ao analisar a nossa prática, observamos que eles afirmam que português é uma língua muito difícil, devido à quantidade de regras, exceções e normas, na forma como estas são apresentadas em sala de aula, e, assim, a “culpa”, muitas vezes, é do docente, que, em sua maioria, não apresenta subsídios que deem suporte à melhoria de sua prática. Conforme diz Geraldi (1996, p. 71), o ensino de língua portuguesa investiu, erroneamente, no conhecimento da descrição da língua supondo que a partir desse conhecimento cada um de nós melhoraria seu desempenho no uso dessa língua.

De fato, em muitos casos, o professor de LP direciona seu ensino de maneira a enfatizar somente a descrição da língua. Esse docente introduz em suas aulas apenas conceitos de gramática normativa de forma diretiva, sem reflexão, e, dessa maneira, não oportuniza ao aluno o uso da língua numa dinâmica que vai além do sistema e de seu funcionamento. Antunes (2003, p. 20) reflete sobre essa prática ao afirmar que:

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre deixa a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter a voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente do que acontece a sua volta.

Ao apresentar dificuldades na leitura, o aluno deixa transparecer esse problema no momento de interpretar textos na maioria das disciplinas; ele não consegue, muitas vezes, compreender os enunciados que são abordados nas provas, ou em atividades, e se sente frustrado por não realizar essas atividades de leitura.

Observamos, de acordo com essa dificuldade dos alunos, que o docente poderia entender o texto como uma visão de processo, com o intuito de avaliar os aspectos que

³Esses conceitos de língua e linguagem serão discutidos adiante com base em perspectivas teóricas diversas.

⁴Práticas sociais que têm seu reflexo no uso da linguagem e que influenciam a interação entre os sujeitos envolvidos no discurso.

envolvem a produção – compreendida como construção de sentidos – até o momento final da escrita.

Por exemplo, no que se refere às atividades relacionadas à leitura e à discussão de temas, podemos constatar uma quase omissão da modalidade oral (formal ou informal) como objeto de exploração no trabalho escolar, fato esse de fundamental importância na visão de processo ressaltada. Antunes (2003) reflete sobre algumas constatações nas atividades pedagógicas em sala de aula que, segundo ela, apresentam condições de trabalho menos positivas nos quatro campos do ensino da língua, a saber, oralidade, escrita, leitura e gramática. Segundo ela (2003, p. 24), em relação à oralidade e fazendo referência a Marcuschi (2001), “essa omissão pode ter como explicação a crença ingênua de que os usos orais da língua estão tão ligados à vida de todos que nem precisam ser matéria de sala de aula”. Dessa maneira, podemos afirmar que o professor não promove discussões em sala de aula, e, em consequência disso, a oralidade parece não ser tão relevante no ensino. Nesse caso, apenas a produção escrita do aluno é avaliada nas aulas de LP. É nesse sentido que propomos a construção de atividades de produção textual que assumam a perspectiva dialógica da linguagem, como explicitaremos adiante.

Ao se considerar que uma das funções da língua é inserir os indivíduos em contextos sociais, políticos e históricos, em que se visualiza a realidade da língua, enfatizamos que ela, da forma como é trabalhada em sala de aula, não é vista como um conjunto de práticas discursivas, o que compromete e muito o aprendizado do discente.

Segundo Geraldi(1997, p. 58), “a linguagem mais do que viabiliza representações da realidade, produz a realidade: através dela produz-se um recorte do real que se constitui como realidade”. Ele afirma também que os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros. Essa afirmação é respaldada em aulas de LP, quando observamos uma discussão sobre algum tema em sala de aula e toda a turma interage com o professor. A partir do momento em que o aluno participa das aulas de leitura, com momentos de discussão em que a oralidade é observada, questionada, e se associa à produção textual, pelo que foi refletido, ele tende a se tornar mais crítico, e a se tornar produtor da própria linguagem e do próprio universo discursivo. Nesse intento, as concepções de língua/linguagem estarão amplamente inseridas nessas aulas de produção de texto.

É importante salientarmos que alguns autores discutem o trabalho com a língua/linguagem no processo de ensino e aprendizagem de LP e a forma como essa linguagem é apresentada aos alunos, de acordo com a prática docente em sala de aula.

Travaglia (1997) considera que a concepção de língua/linguagem altera o modo de estruturar o trabalho com a língua em termos de ensino e acredita que essa questão é tão importante quanto a postura que se tem em relação à educação.

Para que o professor em sala de aula compreenda qual a realidade dos alunos e se utilize da língua de forma a confrontar outros contextos que podem estar associados a ela, faz-se necessário entender o uso da língua não apenas em seus aspectos estruturais como também de forma articulada à teoria que o docente traz para a sala de aula. O importante é perceber que a língua está em constante mudança e que não é algo estático. Segundo Geraldi (1996, p. 69), “uma língua é um conjunto de recursos expressivos, conjunto não fechado e sempre em constituição”. Essa afirmação de Geraldi mostra que a língua deve ser vista em um universo discursivo que se encontra em processo, logo é passível de mudanças.

Ainda segundo Geraldi (1997), “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política com os mecanismos utilizados em sala de aula”. Por sua vez, a opção política envolve uma teoria de compreensão da realidade, nela incluída uma concepção de linguagem que dá resposta ao “para quê” ensinamos. Essa reflexão proposta pelo autor é de grande importância para o ensino de língua/linguagem, porque, a partir do conhecimento prévio do docente em relação a quais objetivos ele pretende alcançar em suas aulas, isso o ajudaria a organizá-las melhor, além de conhecer quais os desafios que ele poderá encarar em sala de aula.

Para embas este estudo, e, no intuito de confrontar com as definições de Bakhtin sobre os aspectos de língua/linguagem, afirmamos que variados autores os apresentam de forma diferenciada, de acordo com sua teoria de estudo, como Jakobson (1987, p. 119) que considera que “há uma unidade de língua, mas que, ao mesmo tempo, existem subcódigos, dentro dessa unidade, que se relacionam entre si e exercem funções próprias”. Jakobson (1979) afirma também que “a linguagem deve ser estudada em toda a variedade de funções: referencial, emotiva, conativa, fática, metalinguística e poética. Diversos professores, muitas vezes, utilizam-se dessas classificações em sala de aula abordando esse conteúdo de maneira tradicional, citando apenas categorizações e exemplos dessas funções.

Benveniste (1989, p. 81), por sua vez, mesmo ao analisar a língua como sistema, em uma visão estrutural ainda, apesar de não priorizar o caráter social e dinâmico da língua, considera a subjetividade dos sujeitos para a compreensão da linguagem, além de ressaltar o estudo sobre enunciado e enunciação associados à linguagem. O autor (1991, p. 288) afirma que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a

linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ego”. Além disso, o enunciado, segundo Benveniste (1981, p. 286), “corresponde ao emprego da forma, e a enunciação o da língua, [...], a língua é o único sistema em que a significação se articula assim em duas dimensões (Forma e Conteúdo)”.

Essas ideias de Benveniste se contrapõem à realidade social proposta por Bakhtin, que assumimos aqui, na qual a interação com o outro estará presente a partir do diálogo manifestado entre as partes (BAKHTIN, 1981), processo considerado importante tanto para a leitura quanto para a escrita. Bunzen (2006, p. 32) afirma que

no processo de escolarização, espera-se que a escola, respeitando os objetivos que lhe são próprios, não perca de vista a multiplicidade de usos da leitura e da escrita nos diversos contextos sociais e a integração construtiva entre essas práticas.

Assim, analisar os usos da leitura e da escrita torna as aulas significativas, na medida em que o professor considerará uma visão múltipla das leituras e produções realizadas pelos alunos, de acordo com vários contextos. Essa visão múltipla dos usos da leitura é um dos pontos que poderia ser enfatizado no ensino de LP, pois o aluno teria uma nova percepção sobre o seu texto. Para isso, o professor poderia discutir sobre os textos lidos e produzidos em sala de aula, com o intuito de promover uma reflexão nos alunos em relação às temáticas abordadas em sala a partir dos textos, a fim de que eles se tornem mais críticos e participativos.

Ao considerarmos as noções de língua/linguagem apreendidas das atividades observadas durante as produções realizadas pela docente de LP neste estudo, também avaliamos a abordagem utilizada no ensino desses textos e como essa prática contribuiu (ou não) para a aprendizagem dos textos trabalhados em sala de aula.

Uma das abordagens que o professor de LP poderia utilizar na produção textual do aluno está relacionada à forma como são corrigidos os textos, se visa à aprendizagem da escrita ou apenas um somatório de pontos para a avaliação. O foco poderia ser o processo de construção da escrita do aluno, de maneira a se avaliar todo o percurso que levou esse discente a elaborar tal produção, como os fatores de coesão, coerência, aspectos gramaticais, referenciação, além dos fatores sociais que o incentivaram no decorrer da escrita para a realização do texto. Para a avaliação de um texto, é necessário considerarmos todo o processo de produção, e não apenas o produto, de forma que o aluno compreenda que esse tipo de

atividade requer tempo e dedicação. É importante, nesse caso, ressaltar que a “avaliação do processo de produção de um texto escrito também não é um acontecimento pontual, localizado num determinado intervalo de tempo” (ANTUNES, 2006).

O professor poderia assumir o uso da língua de maneira real e dinâmica, no momento que avalia as produções textuais dos alunos, sem se deter apenas em analisar o “erro pontual”. Nesse intento, salientamos que o docente pode trabalhar com a produção do aluno, de maneira que este interaja com o seu professor, avaliando o que precisa ser melhorado na redação do seu texto. Muitas vezes, em sala de aula, as inadequações gramaticais das redações são as prioridades na análise de textos escritos. Observamos, muitas vezes, apenas o uso da língua de forma artificial e as discussões sobre as temáticas abordadas em um texto – bem como as reflexões sobre determinados “erros” de produção –, não acontecendo nas aulas em que se realizam esses textos, o que seria de importância ímpar no aprendizado significativo da LP.

Para que atitudes dessa natureza aconteçam, é necessário que o professor reveja sua prática e possa participar de algum processo de formação continuada. Como afirma Zozzoli (1998, p. 202), “quando o professor não participa de nenhum processo de formação continuada, torna-se difícil para ele identificar os diferentes paradigmas e, mais ainda, relacioná-los com sua prática, operando escolhas”. Muitos professores não têm oportunidades de se aperfeiçoarem, de maneira que repensem suas práticas e tenham uma real possibilidade de desenvolvimento profissional em sua área de ensino.

Rever sua prática é muito importante para o docente, pelo fato de passar a ter um olhar diferenciado para as atividades que são realizadas em sala de aula, e planejar melhor as suas aulas. Ao se ter o texto como seu objeto de estudo, tanto no que se refere à leitura, quanto à produção textual, ele deve se conscientizar que a prática do docente com o texto em sala de aula pode ser influenciada pela forma como o professor concebe a linguagem, o que acaba por influenciar na compreensão e produção textual. Segundo Geraldi (1996, p. 71), “centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o uso da língua, trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem”.

Essas práticas de linguagem podem estar relacionadas a uma abordagem mais dinâmica. Dessa forma, o docente insere em suas aulas discussões e debates, de maneira que as torne proveitosas e interessantes, sob o ponto de vista do discente, pelo fato de haver mais interação entre autor e leitor e ênfase numa abordagem dialógica da linguagem. Dessa forma, o aluno seria incentivado repensar sobre própria prática de produção textual. Nesse sentido, o professor poderia trabalhar o texto de forma dialógica, como dissemos, com o fim de tornar a

leitura mais prazerosa ao aluno. Esse, por sua vez, passaria a analisar o texto de uma maneira diferenciada em relação ao modelo tradicional, que tem o aluno apenas como receptor da mensagem.

Foi a partir da prática docente que promovemos, durante a nossa pesquisa, uma análise do trabalho com variados textos em sala de aula os quais apresentaram temáticas diversas. Nessa intenção, verificamos que os temas sociais neles inseridos poderiam ter sido mais discutidos e trabalhados como propostas de escrita nas atividades em sala de aula. Como exemplo, temos a temática sobre a violência, tratada em uma notícia de jornal, trazida pela professora para a sala de aula, em que não houve uma discussão sobre esse contexto social presente em nosso dia a dia. Essa docente poderia ter obtido mais referências sobre o texto trabalhado, a partir das discussões que fossem realizadas nas aulas de LP, com o propósito de estimular a reflexão dos estudantes e para que eles pudessem elaborar seus textos com mais propriedade.

Conforme afirma Portela (2013, p. 127), para o ensino da escrita, é imprescindível que se considere antes de tudo a leitura como base para a preparação de uma produção textual e se realize uma análise prévia de texto motivador, para se conhecer melhor a temática, e se possa transmiti-la com mais segurança aos alunos. Dessa forma, podemos analisar os textos produzidos pelos alunos na observância do que foi lido e discutido antes da escrita do texto.

Verificamos em sala de aula que falta em muitos professores essa análise prévia do texto que será estudado, com o objetivo de trabalhá-lo melhor nas aulas que envolvem leitura e produção textual. Os professores poderiam considerar a leitura ou a produção textual do aluno como atividades que os tornem sujeitos mais participativos, para que eles vejam na linguagem uma forma de se comunicar, de expressar suas opiniões, e passem a demonstrar uma maior criticidade em relação às diversas temáticas que podem ser abordadas em sala de aula. Muitas vezes, a falta dessa prática pelos professores está relacionada à questão da sua formação, de maneira que muitos não têm oportunidades de se aperfeiçoarem e de reverem sua atuação em sala de aula.

Essa dificuldade dos professores de LP em rever a sua atuação é visualizada, a partir de nossa prática, tanto em escolas públicas, quanto em escolas privadas. Acentua esse problema o fato de o docente ter uma carga horária em excesso, sem tempo para estudar e participar de cursos de formação. Além disso, como já discutimos, práticas que pressupõe a ênfase na dialogicidade da linguagem requerem certo tempo para a avaliação que se dará em processo. Observemos, nesse caso, que esses alunos produzirão os textos considerando

possíveis leitores (no caso da escola, muitas vezes, o professor é o leitor em potencial), posicionando-se diante de contextos (mesmo que ficcionais), operando escolhas lexicais, sob a orientação constante do professor. Arelado a isso, o docente terá que ler esses vários textos para poder além de destacar ocorrências discursivas e linguísticas para o ensino, propor possíveis alterações.

Ao refletirmos sobre essas problemáticas, salientamos que a perspectiva de língua/linguagem que orienta nosso trabalho visa a estabelecer quais as práticas de produções textuais, na relação com o outro, de forma que o sujeito se posicione a partir da interação verbal e do diálogo, e observe, assim, o uso constante da língua. Esse trabalho requer a visão de processo da linguagem. Nesse sentido, segundo Bakhtin (1981, p. 279), “todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e escritos concretos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana)”.

Esses enunciados citados por esse autor (1981) podem estar relacionados ao ensino de LP, de maneira que o docente destaque tanto a escrita, quanto a oralidade do aluno em sala de aula, e veja na produção de texto não só os aspectos quantitativos que visam à nota, mas também, e principalmente, a qualidade da produção, voltada, especialmente, ao aprendizado desse aluno. Ressaltamos, nesse intento, ser a aprendizagem a prioridade no ensino, e que é por ela que o discente terá condições de ampliar o seu conhecimento de mundo. Ademais, pelos textos lidos e postos em discussão, o professor poderá avaliar qual a contribuição que eles poderão trazer ao aluno, e de que forma os textos contribuem para uma interação social. Dessa forma, quando produzimos um texto, essa leitura poderia ter a intenção de interagir com o outro, concluindo que a língua é também um tipo de ação social.

Sinalizamos que o professor, em sua prática de ensino em sala de aula, a partir do estudo de língua sob a perspectiva dialógica da linguagem, poderia trabalhar de forma mais interacional com o aluno, de maneira que o texto se torne um produto social situado que o coloque no circuito de produção textual efetivo na sociedade. Com essa intenção, o docente poderia encorajar o aluno no ato da produção textual, escrevendo comentários e sugestões em seus textos. Essas intervenções (marcas de interações no texto) apresentarão importantes contribuições ao produtor do texto, de maneira tal que ele possa refazer suas escolhas e, com as sugestões dadas, traçar um plano de reescrita para seu texto (PORTELA, 2013, p. 127).

Com esse entendimento, enfatizamos que os trabalhos com os textos demandam uma visão mais aprofundada na qual todos os elementos desse processo de produção possam ser

avaliados – que vai desde a escolha do tema até as dificuldades ou não de concluí-lo etc. –, com o objetivo de se alcançar um ensino de LP mais proveitoso e situado, na expectativa de que os alunos tenham um rendimento mais satisfatório em suas produções textuais na escola e na sociedade.

1.2 Concepção de gêneros: perspectiva bakhtiniana

As dificuldades dos professores em trabalhar com textos em sala de aula também perpassam pelas noções de gêneros discursivos, e, em especial, pelas análises desses gêneros em razão de sua instabilidade. Conforme afirma Bakhtin (2003, p. 262):

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque, em cada campo dessa atividade, é integral o repertório desses gêneros que crescem e se diferenciam à medida que se desenvolvem e se complexificam em um determinado campo.

Esse autor considera os gêneros como elementos organizadores do discurso, em que o uso da língua ocorre em forma de enunciados. Ele diz que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Nesta investigação, assumimos a visão discursiva/textual, no que diz respeito ao trabalho com os gêneros, com vistas a uma construção dialógica dos textos em sala de aula, a partir da importância dos mais variados textos presentes em nosso dia a dia. Bakhtin (2003, p. 302) afirma: “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não tivéssemos seu domínio e se fosse preciso criá-los pela primeira vez em cada processo de fala, se nos fosse preciso construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria impossível”.

O autor defende que é impossível não se comunicar verbalmente por meio de algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Nesse sentido, em relação à prática de ensino em sala de aula, é interessante que o docente veja o gênero não apenas em sua escrita, mas também na questão da comunicação verbal, quando ele analisa as discussões sobre temas diversos em sala de aula, as quais podem estar associadas a outras áreas de ensino, de modo a tornar o gênero mais interdisciplinar. “Sendo assim, é

importante analisar que o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades sociais e culturais”, como afirma Marcuschi (2008, p. 155 e 156).

Sobre a discussão de gênero, Bakhtin (1979) afirma, ainda, que esses textos tratam de entidades escolhidas, tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou a intenção do locutor, sujeito responsável por enunciados, unidades reais e concretas da comunicação verbal (BAKHTIN *apud* KOCH, 2007, p. 107).

Tratamos em nosso trabalho a noção de gênero tendo em vista a perspectiva bakhtiniana do estudo da língua, a partir do nível linguístico-discursivo. A noção de gênero, em Bakhtin pressupõe uma significação arquitetônica do enunciado concreto que inclui conteúdo temático, forma compositiva, estilo, entonação expressiva e aponta necessariamente para uma dimensão extraverbal, que inclui os modos de produção e vinculação, os fatores sócio-históricos, bem como os valores constituídos socialmente. Abordaremos também o conceito de gênero discursivo que permeia o texto e como pode ser utilizado em sala de aula durante as leituras e produções textuais, a partir do dialogismo.

Como já vimos, os gêneros textuais surgem no nosso dia a dia de forma espontânea e, assim, novos gêneros vão se constituindo na sociedade; quando realmente verificamos sua presença, eles já estão inseridos em nossa prática comunicativa e discursiva. Como exemplos estão os gêneros relacionados às novas tecnologias que surgem diariamente, os quais têm um lugar específico na sociedade, a partir das interações sociais. A sociedade não consegue mais se desligar desses novos gêneros que estão relacionados ao convívio social, pelo fato de estarem presentes no nosso cotidiano.

Pelo que nos propomos a investigar neste estudo, é importante afirmar que, na contemporaneidade, o ensino de LP relacionado à leitura e à produção textual volta-se à comunicação e ao uso dos diversos gêneros existentes, os quais se instalam em várias instâncias comunicativas.

Conforme Bakhtin (1979), gêneros são vistos como tipos relativamente estáveis de enunciados ou formas relativamente estáveis e normativas do enunciado. Em se falando de enunciado, é necessário também entender a noção de língua que, segundo Bakhtin, é importante para a atividade humana, e está associada ao dialogismo. Ao nos depararmos com o ensino de gêneros discursivos no dia a dia em sala de aula, verificamos que a situação social

internalizada pelos sujeitos rodeia toda a comunicação, o que confirma a imprescindível presença dos gêneros no plano discursivo da linguagem, a partir da sua diversidade e funcionalidade.

Ao observar os gêneros textuais produzidos em sala de aula, visualizamos uma variedade de textos que nos rodeiam, mesmo sem conhecermos a sua origem e funcionalidade. No trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, percebemos como esse tipo de atividade está associado à oportunidade de lidar com a língua em seus mais variados usos, de acordo com a sua heterogeneidade e funcionalidade. Segundo Marcuschi (2005, p. 19), “mais do que uma forma, o gênero é uma ação social tipificada que se dá na recorrência de situação que torna o gênero reconhecível”. Consideramos que é necessário que haja momentos de reflexão sobre o uso de determinados gêneros em determinadas práticas sociais para que seja possível desenvolver o potencial de escrita do aluno de maneira reflexiva e participativa.

As questões relativas a gêneros discursivos apresentam-se nos estudos atuais como atividades que envolvem os textos em suas mais variadas funções, determinadas por meio dos tipos e formas que são apresentados a diversos contextos sociais, a partir da análise de aspectos que envolvem língua/linguagem e a relação do sujeito com o outro. Nesse sentido, salientamos o fato de que todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem e, assim, compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto o campo da atividade humana.

Ao inserir os gêneros discursivos no ensino da língua, na observância dos diversos contextos sociais que podem estar relacionados a esses textos, a língua será analisada não como código e, sim, a partir dos usos sociais que a envolvem, de maneira que estes possam contribuir para uma aula de LP mais proveitosa. Antunes (2003, p. 28) afirma que “uma aula de LP não será proveitosa se associada à leitura ela seja incapaz de suscitar no aluno a composição das múltiplas funções sociais da leitura. Muitas vezes, o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora da dela”. Essas múltiplas funções da leitura estão relacionadas aos variados contextos que o docente poderia trabalhar durante a leitura e produção textual; o texto é, nesse caso, um suporte para discussões dos temas abordados em sala de aula.

Por fim, é importante afirmar que algumas mudanças sociais vêm surgindo a partir do estudo dos gêneros, ao se levar em consideração a visão bakhtiniana em relação às

concepções de língua/linguagem, as quais tenham como foco o fenômeno social, histórico e ideológico. Trata-se assim, de perceber o gênero, a partir da análise linguística e textual.

1.3 Estudo de textos em sala de aula: leitura e produção textual

Para avaliar um texto escrito em sala de aula, é necessário observar como o leitor marca suas intenções discursivas e qual o foco comunicativo de determinada leitura, a partir da abordagem utilizada pelo professor nas aulas de LP, para que esse ensino seja mais proveitoso em termos de rendimento escolar.

Desse modo, podemos dizer que analisar um texto é procurar descobrir os contextos que envolvem a leitura, os elementos que fazem parte da compreensão, seu objetivo comunicativo, além da funcionalidade do gênero textual ou tipo textual estudado em sala de aula. O texto não é uma sequência de palavras, mas uma sequência de atos (HALLIDAY E HASAN, 1989 *apud* ANTUNES, 2003, p. 31). De acordo com Antunes, uma atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação, além de atividades de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto, são ações que encontramos muito na prática de sala de aula. Uma leitura com esse foco citado por essa autora não motiva os alunos a participarem das aulas de LP e os tornam reféns da própria língua; assim, eles não a consideram interessante, e muito menos inovadora, pois segue o modelo tradicional de ensino de língua.

Além da preocupação dos professores com a escrita dos alunos nos aspectos que envolvem a coerência, a coesão, outro problema é apresentado, no tocante à correção gramatical. Nesse sentido, verificamos que o essencial é que os alunos não apenas memorizem regras e exceções, e, sim, analisem como funciona a língua, para que conheçam os aspectos que envolvem sua estrutura, com vistas a um melhor entendimento da modalidade escrita formal da LP. Vários conceitos, classificações e exemplos, seguindo a norma culta, podem ser trabalhados em sala de aula, de modo a associá-los à leitura e à produção textual, para que se amplie a aprendizagem desses alunos em assuntos que envolvem regras gramaticais. Para isso, o ensino deverá apresentar-se de forma dialógica, a partir da leitura de um determinado gênero textual, por exemplo. É importante observar, também, que esse

conhecimento das regras gramaticais pode ser trabalhado de maneira diferenciada, utilizando o texto como base para os assuntos que envolvem a gramática normativa.

Segundo Antunes (2010, p. 49),

analisar textos é procurar descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição, sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com elementos da situação, os efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos.

Na análise de textos é preciso, também, procurar descobrir o conjunto de suas regularidades, daquilo que costuma ocorrer na sua produção e circulação, apesar da imensa diversidade de gêneros, propósito, formatos, suportes em que eles podem acontecer, a qual pode influenciar a escrita.

Sobre a escrita, Geraldi (1996, p. 15) afirma que: “escrever é um hábito que vai se aprimorando apenas no seu contínuo exercício e que infelizmente nem sempre se consolida na escolaridade anterior à pós-graduação”. Para nós, a atividade de escrita é, então, um processo, que só será aperfeiçoado pela prática, a partir do posicionamento do sujeito em relação a sua produção textual em sala de aula. Nessa perspectiva da escrita, os textos estão ligados a representações de ações realizadas no dia a dia, através da comunicação entre os sujeitos.

Sobre as atividades de produção textual na escola, especialmente a redação, Bunzen afirma que tal atividade tem sido um martírio, não só para os alunos, mas também para os professores, em razão dos temas repetitivos e de propostas de escrita sem fundamentação contextual entre outros. Geraldi (2006, p. 65) afirma: “é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido do uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois artificial”. Neste estudo, observamos as propostas de escrita relacionando-as com as discussões teóricas para entendermos o que as fundamentou. Um grande problema a nosso ver é a forma como o trabalho com a língua se dá de forma artificial.

Em relação a essa artificialidade na língua, um dos pontos que merecem destaque, e que são analisados no dia a dia em sala de aula, é o fato de muitos alunos não saberem como iniciar o texto tampouco como desenvolvê-lo. Na maioria das vezes, eles relatam sobre as dificuldades nas questões gramaticais e esse aspecto é bem visível nas produções textuais. Mesmo que muitos alunos elaborem textos com diversas inadequações associadas à

acentuação, concordância, pontuação e ortografia, além de outros, ressaltamos que tais inadequações interferem na compreensão e na composição do discurso também no sentido macrotextual⁵. Numa perspectiva ainda textual, indicamos que há problemas relacionados à coesão, coerência textual, retomada de ideias, progressão textual, referenciação etc. Ou seja, os discentes, por um lado, não se utilizam da norma padrão – ou mesmo não a sabem utilizar, o que atrapalha, sobremaneira, o seu rendimento escolar no que se refere, em particular, à produção textual – e, por outro também não são instigados a pensar nas implicações de uso de certo discurso, emprego de pronominalização, inserção de adjetivação em substantivos, reorganização de enunciados etc. em seu texto. Essas dificuldades dos alunos no que diz respeito à produção textual estão relacionadas também à falta do hábito de leitura, muitas vezes não estimuladas nos planejamentos de aula, evidenciada desde as séries iniciais. Assim, se muitos alunos não leem, conseqüentemente, não serão produtores de textos.

Além desses problemas em relação à leitura e à produção textual, observamos que muitos dos professores não conseguem inovar as aulas de português, não estimulando em alguns casos seus alunos no momento de produzir determinado texto. Percebemos, dessa forma, que essa prática de ensino pode estar relacionada a lacunas na formação profissional desses docentes. Salientamos também que muitos não têm condições e nem tempo de investir na profissão, em virtude da sobrecarga de trabalho, seja na escola, seja em casa, o que dificulta, até mesmo, que o professor realize um planejamento adequado para suas aulas muitas vezes.

Nesse sentido, consideramos que no ensino, de uma maneira geral, a prática de escrita contínua leva o sujeito a analisar o texto não como produto de codificação apenas, mas, sim, como uma atividade interativa que promove uma produção de sentidos com/na língua, a partir do que foi lido ou produzido em sala de aula. Esse tipo de atividade trata os gêneros na perspectiva dialógica, de maneira a levar os alunos a produzirem ou a analisarem eventos linguísticos dos mais diversos, tanto escritos quanto orais, e a identificarem as características de gênero de cada um, não para memorizá-los, mas para utilizá-los em sua prática; é a presença da autonomia relativa do sujeito em destaque (ZOLLI, 2006, p. 126). A partir

⁵ Estamos considerando o sentido macrotextual como itens textuais discursivos que se relacionam com a estrutura composicional do texto e que estão ao mesmo tempo atrelados à enunciação. Não queremos dizer com isso que os elementos chamados neste estudo de microtextuais não se correlacionam com o sentido e com a compreensão.

dessa autonomia relativa⁶ do sujeito, o aluno pode se tornar mais participativo, de maneira que se posicione em sala de aula como um sujeito crítico e reflexivo; considera-se a língua, seguindo essa perspectiva, como um tipo de ação social.

Ao se denominar a língua como um tipo de ação social, podemos trabalhar um texto com foco na observação de como eles se adequam a diversas situações. Afirma Antunes (2010, p. 53): “se tratando da escolha de um texto para se trabalhar em sala de aula, é importante que o professor leve em conta se os textos estão adequados à temática, à estruturação linguística e à faixa etária dos alunos”.

Por exemplo, muitas vezes o aluno não se identifica com a produção de textos e tem dificuldade nesse tipo de atividade pelo fato de não se achar um bom leitor e por considerar que não conhece as regras gramaticais para escrever de forma adequada à formalidade requerida. O conhecimento para uma “boa” produção de texto não pode estar relacionado apenas às regras gramaticais normativas, o aluno poderia conhecer também outros elementos textuais importantes para a construção do texto, como coesão, coerência, que fazem parte da textualidade. Antunes afirma que “nenhuma ação de linguagem acontece fora da textualidade” (2010, p. 29). A autora explica que fazer da textualidade o objeto de ensino não é, pois, ceder às teorias da moda, ou um jeito de, como dizem alguns, deixar as aulas mais motivadas, mais prazerosas, menos monótonas. É muito mais que isso, é uma questão de assumir a textualidade como o princípio que manifesta e que regula as atividades de linguagem.

Em face do exposto, para que o aluno seja considerado um produtor de textos e conheça determinado gênero textual, faz-se necessário que o docente observe, através do texto, os elementos que envolvem a linguagem, como conceitos de interação, discurso, língua e texto, para que interaja melhor com seus alunos. É importante que esse professor considere a escrita como um processo, em que o sujeito se posicione no discurso, pois o que vemos inúmeras vezes em sala de aula, a partir da nossa prática como professores de LP, são alunos que não se posicionam e apenas recebem “ordens”; eles não têm oportunidades de discutir ou comentar determinado assunto ou atividade imposta pelo docente, e é essa a realidade observada também quando se trabalha com os mais variados textos em sala de aula. O texto deveria ser visto pelo aluno como um evento comunicativo, que retrata as relações entre os

⁶ Segundo Zozolli, a autonomia é concebida como dependente da Intersubjetividade que se dá no plano histórico-serial. Além disso, é relativa também porque se apresenta oscilante, nunca estável, mesmo no que se concerne a um único sujeito.

sujeitos do discurso e que pode contribuir para uma interação social e não ser visto como um vilão que o aluno cada vez mais quer se distanciar.

Numa tentativa de interação, o que constatamos nas aulas de LP é que, por exemplo, em uma redação, a maioria dos professores de LP escreve sugestões para que o aluno melhore sua produção textual; no entanto esse processo não se concretiza, pois muitas dessas observações não são observadas pelo aluno; quer dizer, ela não reflete sobre as orientações postas pelo docente, e, assim, não se preocupa com seus erros na produção textual. O aluno poderia analisar, como afirma Antunes (2010), que essas considerações são importantes para que ele perceba seus erros e tenha um plano de texto. Nesse plano poderia ser proposto que o aluno escrevesse suas ideias de forma espontânea, ao tempo em que fosse sugerido que ele buscasse estabelecer uma ligação com as escolhas feitas: tarefa, intenção e destinatário (PORTELA, 2013, p. 127). Essas escolhas poderiam fazer parte do planejamento de aula do docente, a partir dos objetivos que são contemplados em cada conteúdo proposto, a fim de orientar o aluno na atividade e esta pudesse ser avaliada pela intenção de cada tarefa realizada, como também para quem essa atividade está sendo direcionada.

Não é demais lembrar que, ao analisar em nosso dia a dia, nas atividades de leitura e de produção de textos, o que ocorre muitas vezes é o não conhecimento do aluno em relação a determinado texto, referente à tipologia e aos gêneros textuais; evidencia-se, dessa forma, a necessidade de o professor buscar alguns conceitos associados a esses conteúdos, de modo a auxiliar os discentes na sua compreensão.

Por fim, nesta investigação, salientamos que os textos apresentados em sala de aula foram coletados e selecionados para o *corpus* do trabalho, de modo a não se analisar apenas o produto, e, sim, todo o processo de construção desses textos pelos alunos. Segundo Bakhtin (2005, p. 26), o homem não só é conhecido através dos textos, mas como ele se constrói como objeto de estudos nos textos ou por meio deles, o que distinguiria as ciências humanas das ciências exatas e biológicas; nestas, examinamos o homem fora do texto.

Nesse sentido, enfatizamos que as leituras e produções realizadas em sala de aula (o processo em si), bases de nossa pesquisa, contribuíram sobremaneira para este trabalho, de forma a observarmos como os textos podem ser abordados de maneira diferenciada, e como a participação dos alunos pode contribuir para o processo de ensino/aprendizagem, além de tornar a aula mais dinâmica e interacional.

1.4 Perspectiva dialógica da linguagem na apresentação dos textos lidos e produzidos em sala de aula

Bakhtin (1981, p. 124) afirma que “as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza e as formas das distintas enunciações, dos atos da fala isolados, em ligação estreita com a interação de que se constituem os elementos” devem ser a ordem metodológica para seu estudo. Essa ordem nos mostra que a interação verbal é o objeto de estudo do autor, a partir da fala, e que a língua se realiza através dessa interação verbal.

Esse autor propõe compreender a linguagem humana na perspectiva do outro; ele ressalta que a relação eu X outro no discurso está sempre em processo, pelo dialogismo que faz parte da interação verbal.

Como já afirmamos, nosso trabalho segue a perspectiva de Bakhtin(1979) em relação ao dialogismo. Em assim sendo, deparamo-nos com a necessidade de utilizá-la como construção teórica, na tentativa de elaborarmos uma metodologia de ensino de língua com mais possibilidades de constituição dos sentidos, a partir da interação verbal.

Numa visão da língua na perspectiva do dialogismo, os gêneros do discurso são enunciados relativamente estáveis utilizados em todas as esferas da atividade humana. Nesse sentido, essa noção de gêneros na perspectiva bakhtiniana nos mostra que eles organizam nossa fala nas nossas ações sociais, a partir da linguagem (BAKHTIN, 1992).

Seguindo a perspectiva bakhtiniana do dialogismo, a linguagem é vista como prática social, de acordo com a interação entre os sujeitos. Salientamos, dessa forma, que a concepção de linguagem apresentada em nossa pesquisa, seguindo as ideias de Bakhtin, tem como foco a utilização de uma língua que ocorre através de um gênero. Nesse intento, é importante reafirmarmos a inúmera variedade de gêneros discursivos que abrangem várias esferas sociais.

Nessa perspectiva, observamos que a língua precisa ser tratada como “viva” e que outros contextos podem ser inseridos em seu estudo, como o social, de maneira a manifestar a comunicação discursiva concreta abordada por Bakhtin (1992), e a relação texto X autor que pode estar inserida no ensino de línguas.

Essa dialogia diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos (BAKHTIN, 2003 *apud* BRAIT, 2005).

O texto, na visão de Bakhtin (2003, p. 319), é observado como fenômeno sociodiscursivo; assim, é primordial sua forma e as condições concretas da vida para a efetivação dos textos, sem perder de vista, nesse sentido, sua inter-relação e interação entre estrutura textual e vivência do produtor desse texto. Além disso, o texto pode ser visto como objeto concreto a partir de um plano de discurso relacionado à situação social dos interlocutores; faz-se necessário, dessa forma, articular as práticas de leitura, produção textual e análise linguística em sala de aula (GERALDI, 1997).

O foco para o ensino dos diferentes textos apresentados em sala de aula precisa estar centrado nas relações sociais e no estudo da linguagem, de forma que faça o docente pensar na relação dialógica com o outro, para o estabelecimento do intuito maior do princípio dialógico: a natureza social.

Esse princípio dialógico é discutido por Bakhtin (2005, p. 55); ele é estabelecido como a interação verbal no cenário das relações sociais. Nessa relação entre sujeito e dialogismo, o sujeito deve estar à frente da comunicação, pelo fato de participar de toda a enunciação, na qual há mediação entre os discursos e o modo como eles se relacionam para manter a composição heterogênea de suas partes. Em nosso trabalho, associamos os gêneros textuais apresentados em sala de aula ao dialogismo.

Seguindo a concepção dialógica da língua, os sujeitos são vistos como autores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores (KOCH, 2007). O ato de escrita e leitura, seguindo esse ensino dialógico, proporciona buscar um conhecimento além do código linguístico; tem como foco, assim, a interação entre autor, texto e leitor.

Ao se trabalhar com noção de texto em sala de aula, podemos observar que o seu sentido depende da relação entre sujeitos, a qual é a valorizada no dialogismo proposto por Bakhtin(1979). Essa relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto (BAKHTIN, 2005, p. 29). Em assim sendo, a possibilidade de se trabalhar com os gêneros do discurso torna-se enorme, tanto pela sua funcionalidade quanto pela sua riqueza e diversidade; dessa forma, afirmamos que o estudo sobre o dialogismo pode contribuir para esse trabalho, no

tocante à interação entre os interlocutores, como em sala de aula na relação entre professores e alunos.

Bakhtin(1979) trata a importância da questão do diálogo nas relações humanas e considera a linguagem como fundamental em todo esse processo, a partir da interação verbal. Essa interação verbal citada por Bakhtin pode estar relacionada à abordagem de gêneros, pelo fato de levar em conta a participação do sujeito nas leituras e produções textuais. Nesse âmbito, Bakhtin não apenas menciona a relação entre os sujeitos isoladamente, mas, sim, como eles interagem com a sociedade. Com esse pensamento, buscamos associar o dialogismo ao ensino dos gêneros em razão de haver um diálogo presente entre os textos analisados, e que essa relação pode trazer um estudo pertinente às ideias de Bakhtin.

Salientamos que avaliar os gêneros discursivos na perspectiva dialógica da linguagem requer visualizá-los em uma esfera social, de modo a observarmos que a prática se associa à teoria no processo de ensino e aprendizagem, e, assim, ser necessária a atribuição da noção de gêneros sem dissociá-la das noções de interação verbal, língua, texto, discurso, enunciado, pois somente na relação com esses conceitos podemos aprender sem reduzir a noção de gênero (RODRIGUES, 2005, p. 154).

CAPÍTULO 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A intenção deste estudo foi a de analisar as concepções de língua/linguagem apresentadas em aulas de produção textual, de identificar a abordagem de trabalho com os gêneros textuais nessa aula, além de analisar as propostas de produções textuais que foram apresentadas na turma do 8º ano de uma instituição localizada no bairro da Cambona (Maceió – AL) como dito anteriormente. A coleta de dados e o registro dessas aulas foram realizados entre os meses de setembro a dezembro de 2012.

Enfatizamos que apenas as aulas que envolveram produção textual foram gravadas (dez aulas de produção textual foram registradas, das quais três foram selecionadas para este trabalho). Seguem abaixo os gêneros trabalhados pela professora nas aulas gravadas.

QUADRO - Gêneros trabalhados pela professora nas aulas gravadas.

Data	Produção	Gênero	Descrição de Atividades
12/09/2012	1) Poema	Poema	Leitura e produção textual (poemas)
15/09/2012	2) Reportagem	Reportagem	Produção de uma reportagem para um jornal local
10/10/2012	3) Texto narrativo	História em quadrinhos	Leitura e interpretação de texto
15/10/2012	4) Texto publicitário	Folder	Elaboração de um folder
19/10/2012	5) Texto jornalístico	Notícia	Elaboração de um texto semelhante ao texto original do jornal

A abordagem de pesquisa foi qualitativa, a qual, de acordo com Lüdke (1986), tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, como será melhor especificado adiante.

2.1 Abordagens qualitativas da pesquisa

Segundo Lüdke (1986, p. 11), é “cada vez mais evidente o interesse que os pesquisadores da área de educação vêm demonstrando pelo uso das metodologias qualitativas, pelo fato de ser um tipo de pesquisa que descreva situações para a obtenção de dados [...]”. Ainda segundo essa autora (idem, ibidem), esse tipo de pesquisa transmite “um caráter

flexível e maleável, em que os sujeitos envolvidos na pesquisa podem se posicionar durante as investigações [...]”.

Dentro da abordagem qualitativa, optamos pelo estudo de caso. Lüdke (1986, p. 19) afirma que “o estudo de caso visa à descoberta, e o quadro teórico inicial servirá como esqueleto de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados na medida em que o estudo avance”.

No decorrer de nossa pesquisa, novos elementos, novas dimensões sobre as produções textuais dos alunos foram avaliados, de acordo com a metodologia apresentada pela docente nas aulas de LP, a partir da descrição dos fatos que ocorreram nessas aulas. Conforme afirma Trivinõs (2006, p. 128), “a pesquisa qualitativa é essencialmente descritiva e as descrições dos fenômenos estão impregnadas de significados que lhes outorga e como aquelas são produtos de uma visão subjetiva”.

De fato, há, na pesquisa qualitativa, uma preocupação com a compreensão dos significados que se associam ao estudo, levando o pesquisador a ter uma visão ampla do que está sendo investigado. Assim, foi analisado o comportamento dos sujeitos durante a coleta de dados, a participação dos alunos nas leituras e produções textuais apresentadas em sala de aula, para que pudéssemos observar o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos em relação aos diferentes gêneros textuais trabalhados nas aulas de LP. Várias informações sobre as aulas gravadas foram registradas, com o intuito de se perceber quais as perspectivas de ensino e concepções de língua e linguagem que a docente utilizava nas aulas de LP, e de se descobrir novas informações ou novos fatos acerca do fenômeno estudado.

A esse respeito, Lüdke afirma: “com essa variedade de informação oriunda de fontes variadas, o pesquisador poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas” (LÜDKE, 1986, p. 19).

Para a pesquisa apresentada, além da gravação de 60 horas aulas de LP e entrevistas realizadas, foram necessários registros em notas de campo sobre textos e leituras utilizadas em sala de aula e coleta de produções dos textos dos alunos. Ressaltamos que não só os textos lidos e produzidos em sala de aula, mas também a metodologia utilizada pela professora durante a pesquisa.

2.2 Fases da pesquisa

As fases que envolveram a pesquisa foram divididas em cinco. A primeira foi a realização de uma entrevista inicial com a professora para conhecer seu perfil acadêmico e suas maiores dificuldades como professora; a segunda foi a realização de uma atividade de sondagem com os 34 alunos da turma do 8º ano B, para se avaliar as reflexões dos discentes em relação à leitura e à produção textual; a terceira fase está relacionada aos registros e gravações das aulas observadas; a quarta fase foi a realização de uma outra entrevista com a professora para uma visualização sobre o ensino de gêneros textuais; e a quinta e última fases referiram-se à análise dos dados coletados na pesquisa.

2.3 Caracterização da Escola envolvida na pesquisa

A instituição selecionada para a observação é de Maceió – AL, bairro Cambona. Em relação à estrutura física, a instituição apresenta quinze (15) salas de aulas, uma sala para biblioteca, uma quadra de esportes que fica dentro da instituição e um laboratório de informática. São oferecidos aos alunos em outro horário da aula: reforço escolar, esporte, aulas de informática e atividades no laboratório de ciências. Há na instituição quatro (4) professores de LP que lecionam nas turmas do ensino fundamental maior, cada uma com uma média de 20 horas semanais por turma. Essas docentes são graduadas em Letras e têm pós-graduação na área de atuação.

Essa escola é uma instituição que oferece serviços para pessoas de baixa renda, pelo fato de apresentar mensalidades acessíveis a esse público da periferia do bairro e também de outros bairros distantes da escola.

Seguem abaixo fotos da escola correspondentes a: salas de aula, biblioteca e quadra de esportes, que são muito utilizadas pelos alunos, os quais as consideram ambientes agradáveis, e que eles gostam muito de frequentar.

Fotos 1 – Salas de aulas



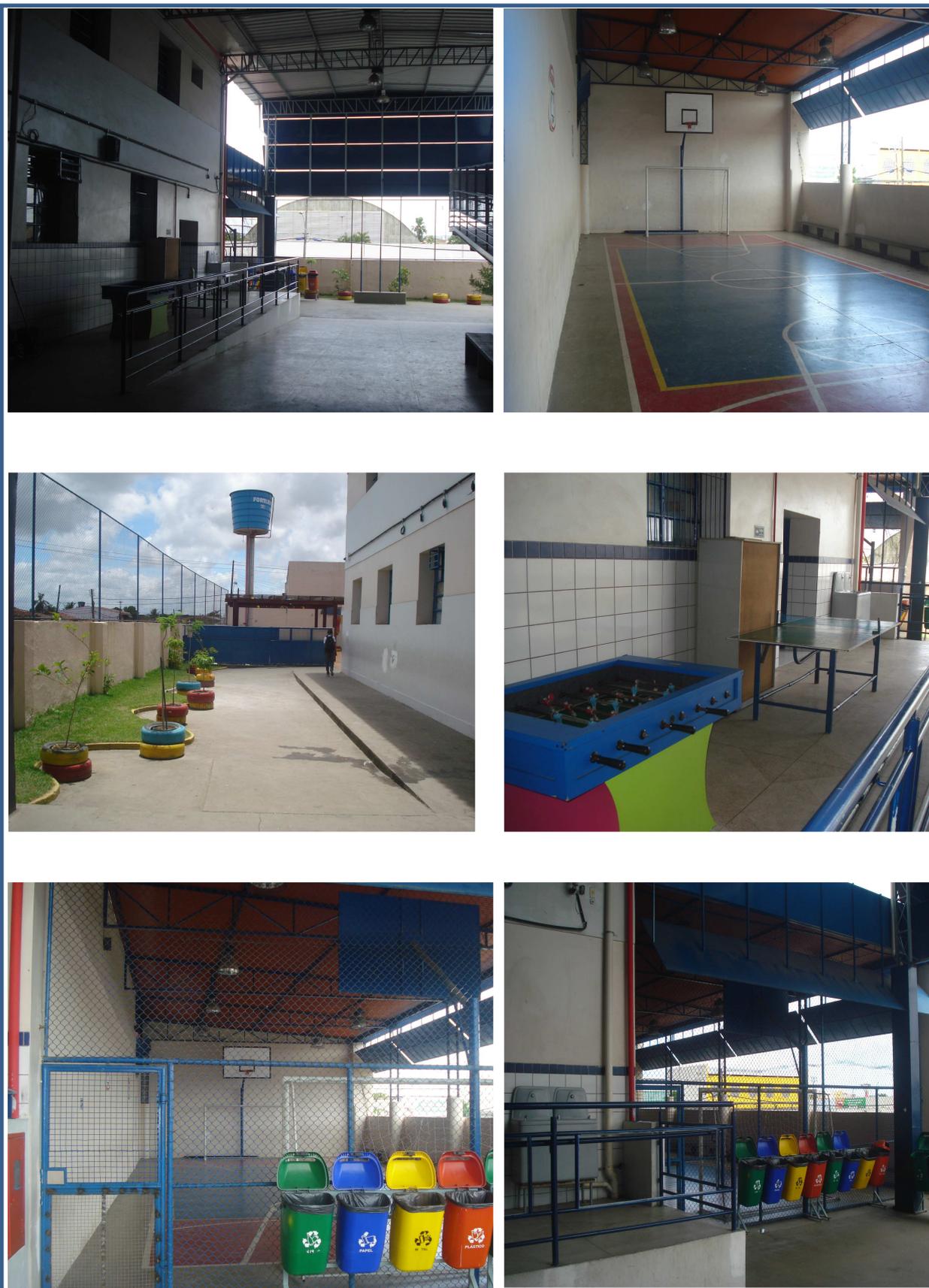
Fonte: Prédio da escola onde se realizou a pesquisa.

Fotos 2 - Biblioteca



Fonte: Prédio da escola onde se realizou a pesquisa.

Fotos 3 - Quadra de esporte



Fonte: Prédio da escola onde se realizou a pesquisa.

2.4 Caracterização da Professora e dos Alunos Envolvidos na Pesquisa

A professora que autorizou nossa permanência em sala de aula durante a pesquisa realizada em 2012 possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Alagoas com habilitação em Português/Espanhol e especialização em Gestão e Inspeção escolar. A turma indicada pela professora para a pesquisa foi a do 8º ano; essa escolha se deu, segundo ela, em razão de essa turma ser considerada “a mais participativa”, tanto no tocante à leitura quanto em relação à produção textual.

A professora da turma respondeu a uma entrevista que nos possibilitou traçar um perfil da docente em relação a suas perspectivas sobre a profissão, além das dificuldades por ela observadas em sala de aula. No decorrer da entrevista, verificamos seu interesse em continuar lecionando e em fazer um Mestrado em Linguística como pode ser observado em sua fala: Trecho 1- “Neste ano de 2013 pretendo iniciar como aluna especial e estudar para a seleção do Mestrado em 2014, além disso me identifico com a área de ensino, e também gosto de ensinar língua espanhola, pelo fato de já ter realizado cursos nessa área”.

Em relação à postura dos alunos, durante as gravações das aulas, pudemos observar que a turma era participativa nas leituras e produções textuais realizadas em sala de aula. Alguns alunos, no entanto, conversavam muito e ficavam dispersos; durante algumas discussões realizadas pela professora sobre determinado texto, esses alunos atrapalhavam a aula, e, assim, prejudicavam o rendimento escolar.

Constituíram como sujeitos da pesquisa 34 alunos dessa turma do ensino fundamental maior com faixa etária entre 13 e 14 anos, formada por 19 meninos e 16 meninas, os quais, em geral, participam das aulas.

Durante a realização da primeira atividade em que pudemos ter o contato inicial com a turma, observamos que os alunos prestaram atenção ao que estava sendo explicado para eles; assim, ficaram cientes de que iriam ser gravadas algumas aulas e essas aulas seriam registradas em um diário de campo, e de que esse trabalho se tratava de uma pesquisa de Mestrado.

No momento da realização do questionário de sondagem, os alunos ficaram concentrados, respondendo às perguntas elaboradas na atividade, em uma única aula; essas perguntas se relacionavam à leitura, à produção de textos, aos gêneros textuais e às aulas de redação, como está apresentado abaixo:

Questionário de Sondagem

1ª Parte – Leia as questões que seguem e as responda de maneira objetiva:

1 – Para você o que é produzir um bom texto?

1. – Em relação à produção textual, qual o tipo de texto que você escreve com mais facilidade? Por quê?
2. – Você se considera um bom leitor? Por quê?
3. – Justifique sua resposta anterior com alguma/s experiência/s vivenciada/s em sala de aula.
4. – Você participa das aulas de leitura? Por quê?
5. – Você produz textos quantas vezes na semana? Quais?
6. – O que mais você gosta de fazer quando está produzindo? O que você mais gosta de ver num texto quando está lendo?
7. – Você acha que produz bons textos, por quê?

2ª Parte

8. – Nas aulas de redação, com que frequência você produz textos?

- a) () às vezes
- b) () sempre
- c) () nunca
- d) () outra resposta. Qual _____

9. – Quais das atividades abaixo você costuma fazer no computador (pode assinalar mais de uma)?

1. Escrever relatórios e outros textos
2. Escrever trabalhos escolares
3. Organizar agenda ou lista de tarefas
4. Digitar dados ou informações
5. Elaborar planilhas ou montar bancos de dados
6. Consultar e pesquisar
7. Montar páginas ou fazer programas de computador
8. Fazer cursos a distância
9. Pagar contas e movimentar contas bancárias
10. Enviar e receber e-mails
11. Outras atividades. Quais? _____

10. – Quais desses materiais (impressos) há em sua casa? (Pode assinalar mais de um).

1. Álbuns de fotografia
2. Bíblia ou livros religiosos
3. Cartilhas ou livros escolares
4. Livros ou folhetos de literatura de cordel
5. Dicionário
6. Enciclopédias
7. Folhetos, apostilhas ou livretos de movimentos sociais, de partidos políticos ou grupos religiosos
8. Folhinhas, calendários
9. Guias de ruas e serviços
10. Catálogos e listas telefônicas
11. Jornais
12. Livros de receitas
13. Livros de literatura
14. Livros didáticos ou apostilas escolares
15. Livros infantis
16. Livros técnicos ou especializados
17. Manuais de instrução
18. Revistas
19. Outros. Quais? _____
20. Não tem nenhum desses materiais

E quais desses assinalados você mais utiliza? Por quê?

11. – Que tipo(s) de atividade(s) você costuma fazer? Marque a frequência com que você realiza essas atividades.

	Às vezes	Sempre	Nunca
1. Consultar catálogo telefônico			
2. Consultar guia de rua			
3. Fazer listas de coisas que precisa fazer			
4. Usar agenda para marcar compromissos			
5. Deixar bilhetes com recados para alguém da casa			
6. Escrever cartas para amigos ou familiares			
7. Ler cartas de amigos ou familiares			
8. Ler correspondência impressa que chega em casa			
9. Fazer lista de compras			
10. Procurar ofertas ou promoções em folhetos e jornais			
11. Verificar a data de vencimento dos produtos que compra			
12. Comparar preço entre produtos antes de comprar			
13. Fazer compras a prazo com crediário			
14. Pagar contas em bancos ou casas lotéricas			

15. Fazer depósito ou saques em caixas eletrônicos			
16. Ler manuais para instalar aparelhos domésticos			
17. Reclamar por escrito sobre produtos ou serviços que adquiriu			
18. Ler bulas de remédios			
19. Copiar ou anotar receitas			
20. Copiar ou anotar letras de música			
21. Escrever histórias, poesia ou letras de música (de sua autoria)			
22. Escrever diário pessoal			
23. Outras. Quais? _____			

Seguem as primeiras interpretações resultantes da análise do questionário, respondido por 31 alunos.

Quadro 1: Resumo da questão 11

Atividade	Quantidade de alunos que realizam esse tipo de atividade	Frequência
Consultar catálogo telefônico	19	Às vezes
Ler bulas de remédio	12	Às vezes
Verificar a data de vencimento dos produtos	15	Às vezes
Ler correspondência que chega em casa	10	Às vezes
Fazer lista de compras	15	Nunca
Deixar bilhetes com recados para alguém em casa	13	Nunca
Copiar ou anotar letras de música	14	Nunca

Fonte: Questionário aplicado aos alunos.

Quadro 2: Resumo da questão 11

Atividade	Quantidade de alunos	Frequência
-----------	----------------------	------------

	que realizam esse tipo de atividade	
Consultar nome de rua	03	Nunca
Escrever cartas para amigos	02	Nunca
Reclamar por escrito sobre produtos ou serviços que adquiriu	05	Nunca

Fonte: Questionário aplicado aos alunos.

Inicialmente é importante considerar que os gêneros que os alunos mais assinalaram foram aqueles que eles utilizam no cotidiano. Seguem abaixo algumas discussões sobre essas questões respondidas pelos alunos.

Quadro 3 – Gêneros mais utilizados pelos alunos

<p>A) Práticas sociais relacionadas à compra e venda de produtos.</p> <p>Observamos que 30 ocorrências apontaram que essas atividades assinaladas pelos alunos, como verificar a data de vencimento dos produtos e fazer lista de compras, referem-se a atividades que os alunos se deparam em seu cotidiano.</p>
<p>B) O catálogo telefônico ou a agenda telefônica do celular?</p> <p>Nessa opção, houve 19 ocorrências; perguntamo-nos se realmente os alunos utilizam catálogos ou se eles consideraram que seria a agenda do telefone celular. Essa pergunta é pertinente à pesquisa pelo fato de os alunos em sua maioria na turma do 8º ano apresentarem celulares e muitos deles os utilizavam em sala de aula, e também pelo fato de o catálogo não estar sendo tão usado nos dias de hoje, pois encontramos telefones e endereços de forma mais rápida pela internet ou por meio de celulares.</p>
<p>C) Gênero textual e faixa etária</p> <p>Outra atividade que muitos alunos assinalaram foi a cópia ou anotação de letras de música, atividade essa que foi entendida pelo fato de a maioria dos alunos nessa turma ter entre 13 e 14 anos e por ser uma prática comum a adolescentes nessa faixa etária.</p>

D) O que é mesmo carta?

Em relação a esse gênero, observamos que poucos ou quase nenhum aluno assinalou essa atividade de escrever cartas. Com as novas práticas em relação às mensagens de texto, é comum hoje em dia trocarmos informações por e-mail, mensagens de texto pelo celular ou pelo *Facebook*, por meio do bate-papo, e não mais nos utilizarmos (ou nos utilizarmos muito pouco) desse gênero textual.

Fonte: Questionário aplicado aos alunos.

Em relação ao questionário de sondagem apresentado, evidenciamos que as atividades relacionadas aos gêneros textuais utilizados no dia a dia dos alunos são adequadas a sua realidade e que cada aluno mostra sua preferência textual de acordo com o que foi demonstrado na tabulação dos dados.

Com essa atividade, pudemos perceber quais são gêneros que fazem parte do cotidiano dos jovens e de que forma o professor pode trabalhar essa diversidade de textos, na observância de outros contextos sociais, e quais os textos que os alunos costumam ler e produzir fora da sala de aula. Segundo Antunes (2010, p. 55), “tudo pode ser analisado em textos, de fato, neles toda a língua, em suas múltiplas dimensões, pode estar presente”. Nessas dimensões associadas ao texto, podemos visualizar vários contextos que podem estar relacionados à leitura e produção de texto; nesse sentido, temos a escrita como uma atividade de manifestação de ideias e intenções, ou seja, é uma ação estritamente contextual.

Em seguida segue o capítulo que tratará sobre a análise dos dados coletados na pesquisa.

Nesta seção, apresentamos os dados coletados durante a nossa pesquisa que teve uma duração de três meses (de setembro a dezembro de 2012). Nesse período, foram gravadas 60 horas aulas de observação em sala de aula, das quais realizamos registros em um diário de campo. Seleccionamos, de todas as aulas gravadas, apenas três delas, pois pudemos observar que os gêneros trabalhados pela docente nessas aulas contribuiriam para a construção teórica presente em nosso trabalho.

Seleccionamos três atividades para a análise: o primeiro texto selecionado está associado às novas tecnologias; o segundo, à produção de um folder em sala de aula; e o terceiro, a uma notícia de jornal, retirada do jornal *Gazeta de Alagoas*.

3.1 Análise do Trabalho com os Gêneros Textuais Histórias em Quadrinhos e Poema

Para a escolha dos dados coletados durante a pesquisa, levamos em consideração a participação dos alunos durante a realização das atividades e a abordagem da docente em relação à apresentação dos textos produzidos em sala de aula.

Seleccionamos, para análise, a aula apresentada no dia 10/10/2012, referente à temática “novas tecnologias”. O gênero utilizado para a leitura inicial foi histórias em quadrinhos. Nesse dia, a professora iniciou a aula pedindo que os alunos abrissem o livro didático de português na página 180 (segue abaixo). Observamos que não houve, antes da leitura desse gênero, uma discussão sobre o tema para observar o conhecimento prévio dos alunos no tocante ao uso do computador e dessas novas tecnologias que estão surgindo na atualidade. Em seguida, a professora discutiu com os alunos algumas questões apresentadas no livro didático sobre o texto apresentado abaixo.

Figura 1 – História em quadrinho no livro didático



Fonte: DELMANTO, Dileta. *Português ideias & Linguagens*. Saraiva, 2008, p. 180.

Depois da leitura oral do texto, a professora fez algumas perguntas aos alunos, seguindo as questões do livro didático, como podemos observar na transcrição abaixo.

Quadro 4 – Cena de sala de aula

<p>P: Qual o aluno que não tem computador?</p> <p>A: Eu tenho tablet/serve?</p> <p>A: É com internet ou sem// professora?</p> <p>P: Vocês usam a Lan house?</p> <p>A: Uso muito/ é um vício/uso muitos jogos;</p> <p>A: Não uso drogas/ uso computador/vício</p> <p>P: O que vocês acham das pessoas que preferem passar horas diante de um computador em vez de manter o contato pessoal com os outros?</p> <p>A: Mas nós podemos ver/professora/pelo Skype.</p> <p>P: Mas não é a mesma coisa.</p>
--

Fonte: Diálogo entre professora e alunos da escola onde se realizou a pesquisa.

Evidenciamos que, em todas as falas da professora no momento da gravação, ela nunca percebe a presença de um outro sujeito, dificultando assim o diálogo com o aluno:

- P: Qual o aluno que não tem computador?
- A: Eu tenho tablet/serve?
- A: É com internet ou sem// professora?
- P: Vocês usam a Lan house?

Parece-nos, como vemos acima, que a professora apenas lança perguntas e não considera as respostas para redirecionar suas falas, suas próximas perguntas. No trecho acima, há pelo menos duas informações que não foram ratificadas por ela: 1. tablet serve? 2. é com internet ou sem? Pelas anotações de campo, temos a informação de que as perguntas eram escutadas, no entanto não consideradas.

Na última fala, inclusive, ela responde de forma bastante lacônica e com tom de finalização, pois não concorda com a afirmação dada pelo aluno, demonstrando um pouco de impaciência com determinado aluno.

- A: Mas nós podemos ver/professora/pelo Skype.

P: Mas não é a mesma coisa.

Se a temática era sobre o uso do computador e se o quadrinho representava essa discussão, entendemos que não houve uma discussão sobre o assunto abordado pelo/no texto, principalmente pela forma como as perguntas geradoras não funcionam como questionamentos, pelo fato da docente não responder às perguntas dos alunos. Além dessa temática geral (uso do computador), ressaltamos que a professora também poderia, a partir da fala dos alunos, ter promovido uma reflexão sobre assuntos transversais que foram observados nas falas. Por exemplo, poderia ter ocorrido um redirecionamento a partir das respostas dos alunos que assumiu o uso da internet como um “vício”. Nesse sentido, afirmamos que a docente poderia ter exposto sua opinião sobre a questão, de modo a alertar os estudantes para esse tipo de atividade que pode se tornar prejudicial à vida do aluno quando realizado em excesso ou sem cuidados necessários.

Outro ponto a destacar da cena do quadro 4 é que, ao argumentar sobre o que ela chama de “contato pessoal” com o outro, em defesa se ficar menos horas “diante do computador”, o aluno a responde imediatamente, indicando-lhe um recurso que, a seu ver, também possibilitaria o contato, no caso o visual, com seu interlocutor. Essa ocorrência ressalta novamente a ausência de uma perspectiva dialógica do discurso que acomoda diferentes vozes, de vários contextos e diversas ideologias, como diz Bakhtin: “somente na comunicação, na interação do homem com o homem revela-se o ‘homem no homem’ para outros ou para si mesmo” (BAKHTIN, 2010, p. 292).

A partir da perspectiva dialógica, a nosso ver, promoveria uma interação mais intensa e significativa tanto para aluno quanto para o professor, pelo fato de estimular mais a discussões e questionamentos em sala de aula, de acordo com os temas apresentados pela docente.

Um dos possíveis motivos pelo qual a docente não discutia com a turma sobre os textos apresentados em sala, poderia ser o horário, pois ela parecia estar preocupada com o término da aula, parecendo estar um pouco atrasada, querendo concluir os capítulos do livro. Dessa maneira, constatamos que não houve um planejamento adequado da professora para que o texto fosse lido de maneira mais participativa e que os alunos pudessem interagir mais na aula.

Se a professora tivesse assumido uma prática participativa, o texto passaria a ser considerado uma unidade da comunicação verbal. Oliveira (2001, p. 3) diz que, ao tomar-se o enunciado como unidade da comunicação verbal, a abordagem metodológica desloca-se do olhar do texto que se restringe a processos de identificação para um outro que se remete a operações de compreensão e interpretação. O sujeito no processo de comunicação verbal está presente nas relações sociais as quais são construídas no cotidiano, o que o torna ativo no processo de interação/troca entre os pares.

Em relação à metodologia da professora com o uso de textos, observamos uma dependência da docente em relação ao livro didático, de maneira que ela utilizava em suas aulas a maioria dos exercícios abordados nesse material, como o questionário apresentado na transcrição acima. A questão não é usar ou não usar o livro didático, mas, sim, a forma como a docente poderia usá-lo, na busca pela extrapolação dos conteúdos e leituras apresentados no livro didático.

O fato é que esse tipo de atividade, seguindo o que está estritamente apresentado no livro didático, pode ser repassada aos alunos de forma mecânica, como foi observado na aula registrada. Ressaltamos que o resultado seria outro se o docente observasse que outras estratégias de leitura poderiam ter sido realizadas em sala de aula, como atividades em duplas, debates ou uma discussão mais fundamentada da temática abordada em sala de aula, no caso em específico sobre as novas tecnologias. Observamos, de acordo com as questões que a professora realizou em sala de aula, que em nenhum momento as respostas dos alunos foram consideradas como dispositivo para uma discussão; o que se constatava era um silêncio em torno dessas respostas, de maneira tal que, se o aluno esperasse uma contraproposta da professora sobre o que havia falado, isso não acontecia e, assim, seu discurso não era respondido.

Brito (1997) afirma que o vínculo entre o livro didático e a prática escolar se explica por três razões principais: a) a estruturação do sistema escolar na sociedade industrial de massa, b) o papel ideal e ideologicamente atribuído à escola (que faz o livro didático incorporar para si a tarefa de estabelecer uma ponte entre as instâncias produtoras do conhecimento), e c) a visão do aluno como ser em formação (que dá origem a um processo de simplificação e padronização da exposição do conteúdo).

Nesse sentido, acreditamos que a dependência da professora em relação ao livro didático tem a função social de transmitir conhecimento, além do que já faz parte da própria

instituição trabalhar com esses livros; estes são repassados aos professores, os quais muitas vezes não analisam, antes da seleção do material, o que será trabalhado em sala de aula.

Esse fato demonstra que a escola ao reforçar essa prática contribui para a constituição de sujeitos “iguais”, sem autonomia, mesmo que relativa (ZOZZOLI, 2002). O que se espera é uma postura dialógica no processo de ensino-aprendizagem de LP, além de se observar que as práticas que não consideram a contrarresposta, a réplica, o contraponto dos argumentos não promovem o desenvolvimento discursivo-social do aluno.

Essa postura dialógica relaciona-se a uma construção interativa em sala de aula, de maneira que o sujeito se posicione como participante dos discursos e que apresente uma posição ativa em relação a leituras e produções textuais nas aulas de LP.

Faz-se necessário que o professor propicie esse espaço dialógico em sala de aula nas relações discursivas que serão trabalhadas, de acordo com sua metodologia, e que, a partir desse espaço, o docente perceba o trabalho e a prática da linguagem que envolvem as atividades de leitura e produção textual.

Nessas atividades, o docente poderia perceber qual a função pretendida com determinado texto, como afirma Antunes (2010, p. 59):

no ensino da língua, o apelo maior deve ser orientado para a descoberta e a compreensão dos sentidos, das intenções e da função com que as coisas são ditas, o fundamental, portanto, é perceber a função pretendida para cada uso, para cada escolha.

Analisar os objetivos e as funções de um texto torna o aluno mais crítico e participativo, pelo fato de eles conhecerem o porquê de determinada produção ou leitura, desde sua escolha até o seu produto final. Mas, como já dito, a formação do professor não possibilita, muitas vezes, que ele repense, estude, avalie sua prática em relação ao ensino de LP, direcionado aos textos lidos e produzidos em sala de aula.

Nessa perspectiva, é importante salientar que Bakhtin (2003) define gêneros textuais como práticas relativamente estáveis e que há características “repetíveis” nos gêneros. Essa caracterização do gênero poderia ter sido discutida em sala de aula na apresentação dos dois gêneros textuais selecionados para análise em nosso trabalho: revista em quadrinhos e poema, com o objetivo de que o aluno identifique melhor os textos de acordo com suas características.

Reforçamos que a docente não citou as características pertinentes aos gêneros textuais estudados em sala de aula e isso poderia ter sido discutido durante a aula, além dos aspectos que envolvem língua/linguagem e o vocabulário do texto, que poderiam estar relacionados à leitura e produção textual.

Na sequência das atividades, depois da discussão das perguntas apresentadas no livro didático, a docente continuou utilizando o material do livro didático com um poema que apresentava a mesma temática sobre a internet, como segue abaixo:

Quadro 5 - Poema

<p>Poeminha Virtual</p> <p>internet é bom demais navegar é preciso pelo mundo das paisagens animais com ou sem siso melhor ainda computador desligado é a vida real tendo ao lado você meu amor de verdade viva e não virtual que não dá tilt nem me deleta.</p>
--

Fonte: TAVARES, Ulisses. **Poeminha virtual**. In: *Caindo na real*. São Paulo: Moderna, 2004.

Salientamos que não houve discussão sobre o texto lido, no que se refere à temática abordada (o uso da internet), nem em relação à estrutura do gênero textual (poema); a professora apenas pediu que um aluno lesse o texto e não o comentou.

O que constatamos, dessa forma, é que a professora promoveu essas leituras em sala de aula sem articulá-las à produção textual, seguindo apenas as atividades apresentadas no livro didático. Em relação ao material didático de LP que, no geral, verificamos nas escolas, percebemos que vários textos são apresentados nesses livros sem nenhum objetivo, e, em assim sendo, as concepções de língua/linguagem não são observadas, além de o uso da língua

de forma real e dinâmica não ser enfatizado. Sobre as características do tratamento dos gêneros no livro didático, Suassuna (2008, p. 111) afirma que:

a fragmentação; a adulteração das características socioculturais dos textos; a profusão de gêneros sem que haja um trabalho pedagógico relevante a ser feito com eles e que considere as suas especificidades; a presença de atividades inúteis, sem sentido e sem propósito comunicativo; a inexecutabilidade das tarefas solicitadas; a falta de um fio condutor que sirva para estabelecer relações entre os gêneros; a visão da linguagem enquanto estrutura resultam mais na exploração mecânica de palavras e frases e menos no entendimento da sua dimensão discursiva.

Essa afirmação nos faz pensar como os professores utilizam o material didático em sala de aula. Como muitos dos livros didáticos apresentam realmente questões sem nenhum sentido, sem propósito comunicativo, isso faz com que as aulas se tornem mecânicas e improdutivas; o mais sério disso é o fato de o docente se sentir na obrigação de seguir esse material didático, mesmo que apresente incoerências em suas aulas, devido a uma imposição da escola. A prática social e a interação verbal não são valorizadas quando o docente apenas reproduz o que está no livro didático; ao agir dessa forma, o professor deixa para trás um dos objetivos da LP que é o de formar leitores e produtores de textos, a fim de que estes consigam se posicionar como sujeitos críticos e participativos.

Ainda com essas reflexões, observaremos a seguir uma análise de outro gênero textual trabalhado pela docente nas aulas de LP.

3.2. Análise do Trabalho com o Gênero Textual *Folders*

Outra aula selecionada para a análise de dados foi apresentada no dia 15/10/2012, em que a professora solicitou que os alunos elaborassem, em dupla, um *folder* referente a algum produto que considerassem interessante e que atraísse o cliente para o consumo desse produto.

Segundo informações da professora, registradas em notas de campo do dia 08/10/2012, em uma aula anterior à realização da atividade do dia 15/10/2012, ela havia explicado o gênero textual anúncios, apresentado no material didático, de maneira a informar que esse tipo de texto deve ser criativo, sedutor e adequado ao público a que se destina. A docente iniciou a aula do dia 15/10/2012 pedindo que os alunos abrissem o livro de língua portuguesa na página 163 – introdução do texto 2, unidade 7 (segue abaixo) e realizou a

atividade que consta também no material, para mostrar conceitos e exemplos de textos publicitários.

Abaixo seguem a introdução do capítulo sobre anúncios e um exercício que apresenta questões relacionados a esse conteúdo.

Figura 2 - Introdução do capítulo do livro sobre anúncios

Texto
2

*O Texto 1 desta Unidade fala da onipresença da publicidade nos dias atuais. Para que o objetivo da propaganda — levar o consumidor a comprar — seja alcançado, os **anúncios** devem ser sedutores, criativos e adequados ao público a que se destinam.*

Vamos ver um exemplo desse gênero textual.

A Epson acaba de deixar gatos e lebres mais diferentes do que nunca.

Reprodução

Como reconhecer as **NOVAS EMBALAGENS** de cartuchos para impressoras Epson?

Procure pelos Selos Holográficos Epson Genuine e Epson do Brasil, cheque se as descrições e características estão todas em português, se na embalagem estão o selo da bandeira Epson Brasil e a reprodução da obra de um grande artista brasileiro. Pronto, você já pode reproduzir a sua obra sem nenhuma preocupação.

EPSON
IMAGEM SEM LIMITES
www.epson.com.br

Suprimentos Originais Epson. Garantia de qualidade de impressão e maior vida útil da sua impressora.

(Anúncio publicado na revista *Veja*. São Paulo, Editora Abril, 12 fev. 2008.)

Trabalhando com o texto

1. Qual o produto anunciado? Cartuchos para impressoras.
2. Como o leitor fica sabendo que tipo de produto é anunciado e para que serve?
3. O anúncio reproduzido utiliza linguagens verbal e não verbal para chamar a atenção para seu produto.

a) Qual a importância da imagem no anúncio?

b) No anúncio, aparecem diferentes tamanhos de letras. Releia a chamada inicial (que aparece em letras destacadas acima da foto) e explique:

- sua relação com a imagem;

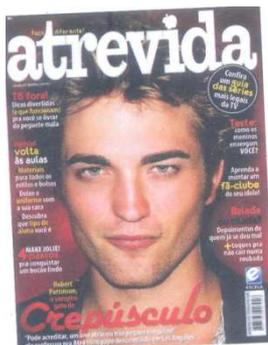
- a mensagem que o anunciante quer transmitir ao leitor.

4. A que tipo de público o anúncio visa?

5. A revista *Veja* é uma publicação semanal, dirigida principalmente a pessoas interessadas em informações gerais e sobre o que se passa no país e no mundo. Considerando essas informações:

a) Você acha que os anunciantes souberam escolher o veículo adequado para apresentar a propaganda reproduzida na página anterior?

b) Quais das publicações abaixo poderiam ser escolhidas para, com igual eficácia, veicular o anúncio? Justifique sua resposta.



6. Num anúncio aparecem, frequentemente, o logotipo (ou marca) do anunciante e *slogans* da marca e do produto.

a) Na imagem reproduzida na página anterior, localize o logotipo do produto anunciado e da empresa que o fabrica.

b) Qual é o *slogan* do fabricante?

Nessa aula, os alunos produziram o texto em dupla, e a professora informou que iria ler os folders produzidos e expor os títulos dos trabalhos no quadro para que a turma visualizasse. Em seguida, a docente mostrou os *folders* para a turma e promoveu uma votação com o objetivo de escolher os melhores textos.

A professora não explicou os critérios para a escolha dos melhores textos. Sob nossa avaliação, ela considerou que já havia dito as características que eram próprias do gênero folders no momento que iniciou o conteúdo em outra aula como: criatividade, adequação do público, além de sedução e convencimento que o texto pode representar a partir de sua leitura, e, dessa forma, os critérios já estavam estabelecidos para tal escolha.

Salientamos que em um texto, além de se observar as características que são próprias de um determinado gênero textual, é necessário também compreender o sentido da leitura, a partir do ato da escrita, como afirma Geraldini (*apud* LIMA, 2008, p. 25): “o ato de escrever pressupõe o ter o que dizer, ter a quem dizer, ter razões para dizer, constituir-se enquanto locutor/sujeito do dizer e dispor de mecanismos e estratégias do dizer”.

Verificamos, no entanto, que em nenhum momento durante a realização da atividade a professora explicou qual objetivo daquela produção e qual o público a que poderia ser destinado esse tipo de texto, de modo a tornar a leitura mais significativa, para que os sujeitos envolvidos na atividade compreendessem o processo de escrita. Observamos que a docente havia falado na aula anterior que os textos publicitários devem ser adequados ao público, mas não continham informações acerca de quais pessoas poderiam ser essas.

A professora informou para a turma que cada dupla iria receber um ponto pela realização da atividade e todos os alunos participaram; constatamos, nesse momento, interação por parte das duplas durante a produção dos textos. Antunes (2010) diz que:

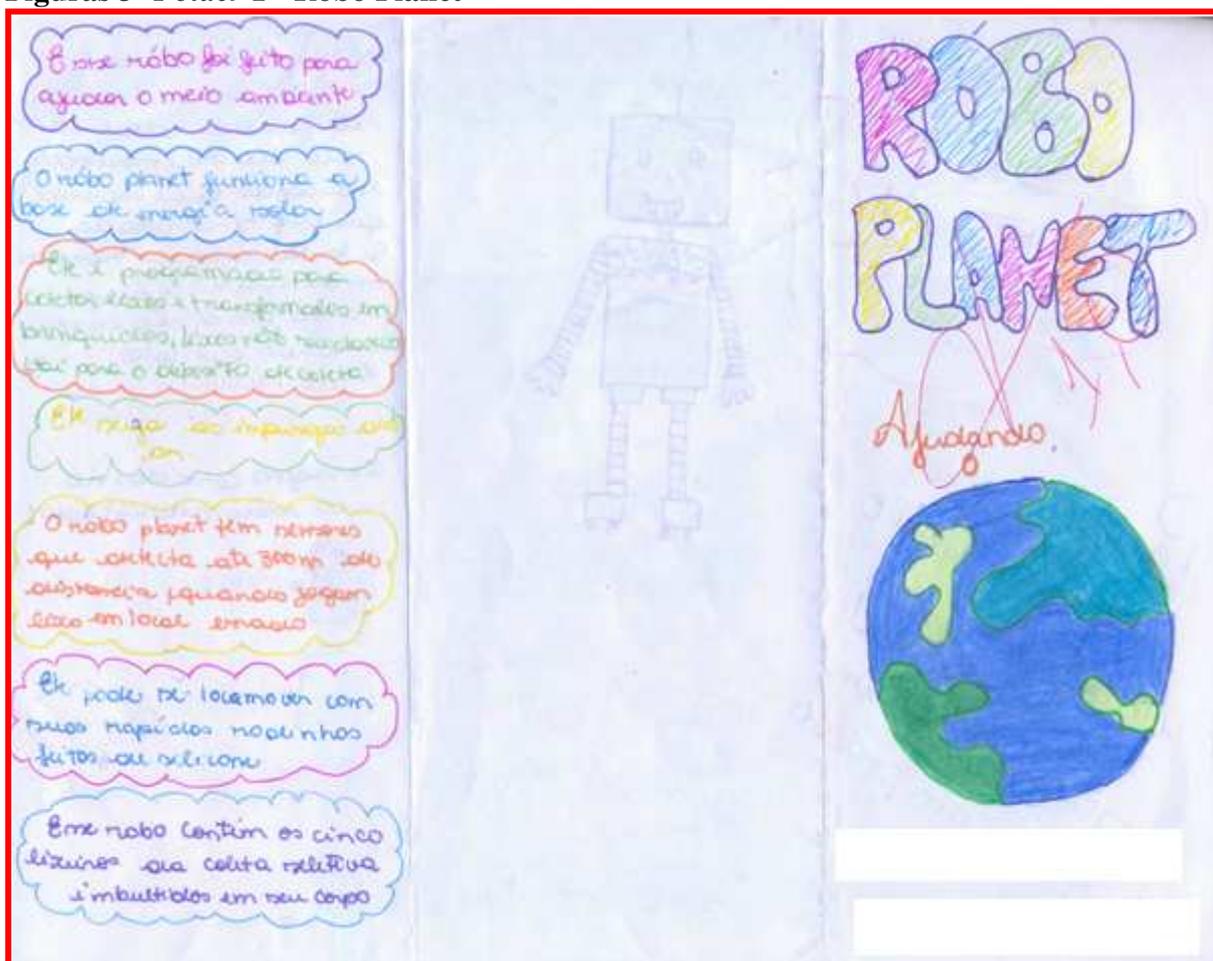
Uma atividade é interativa quando é realizada conjuntamente por duas pessoas ou mais pessoas, cujas ações se interdependam na busca dos mesmos fins. Assim, numa interação (“ação entre”) o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas condições. Nesse sentido a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala.

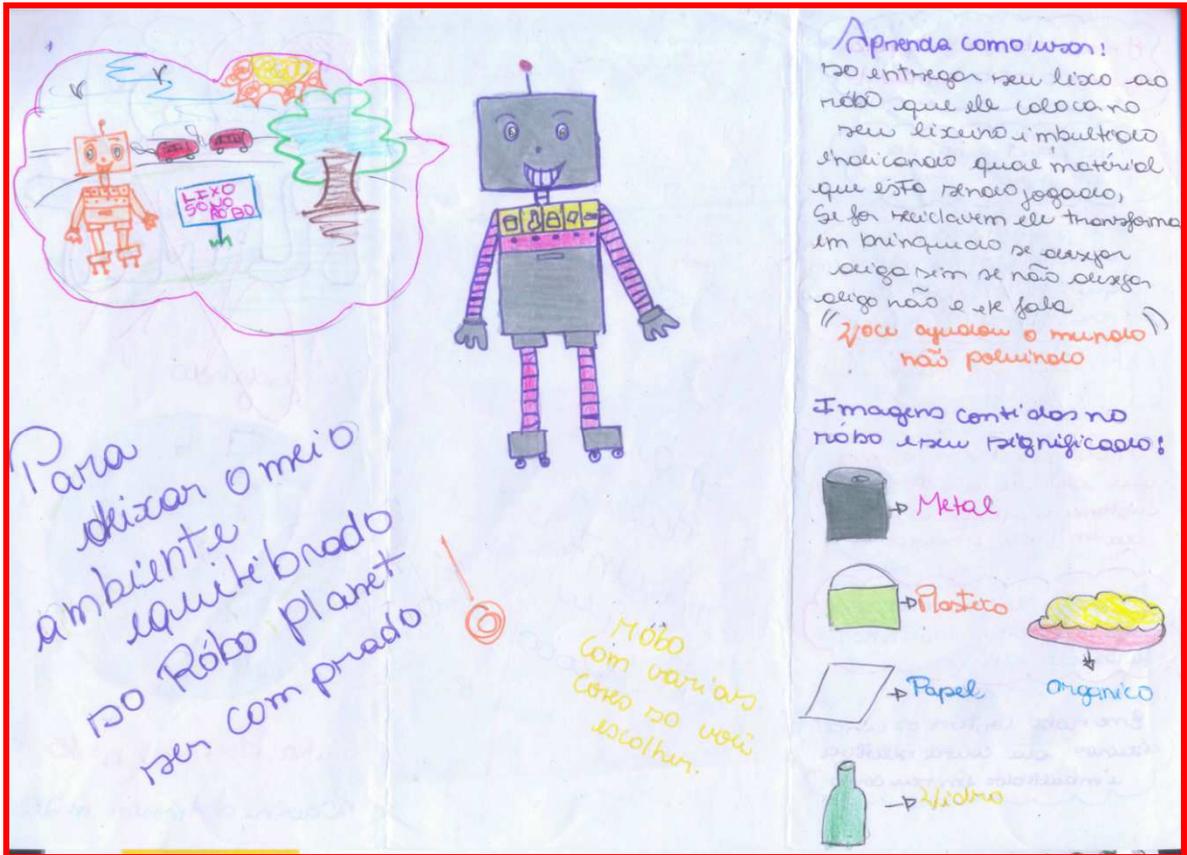
Essa interação se deu em primeira instância no instante em que a professora sugeriu a atividade em duplas, com a intenção de incentivar o diálogo entre os sujeitos envolvidos na realização do *folder*, diferentemente da perspectiva dialógica, na qual, mesmo sem a

participação efetiva do sujeito, mesmo que ele esteja sozinho na construção do discurso, há interação.

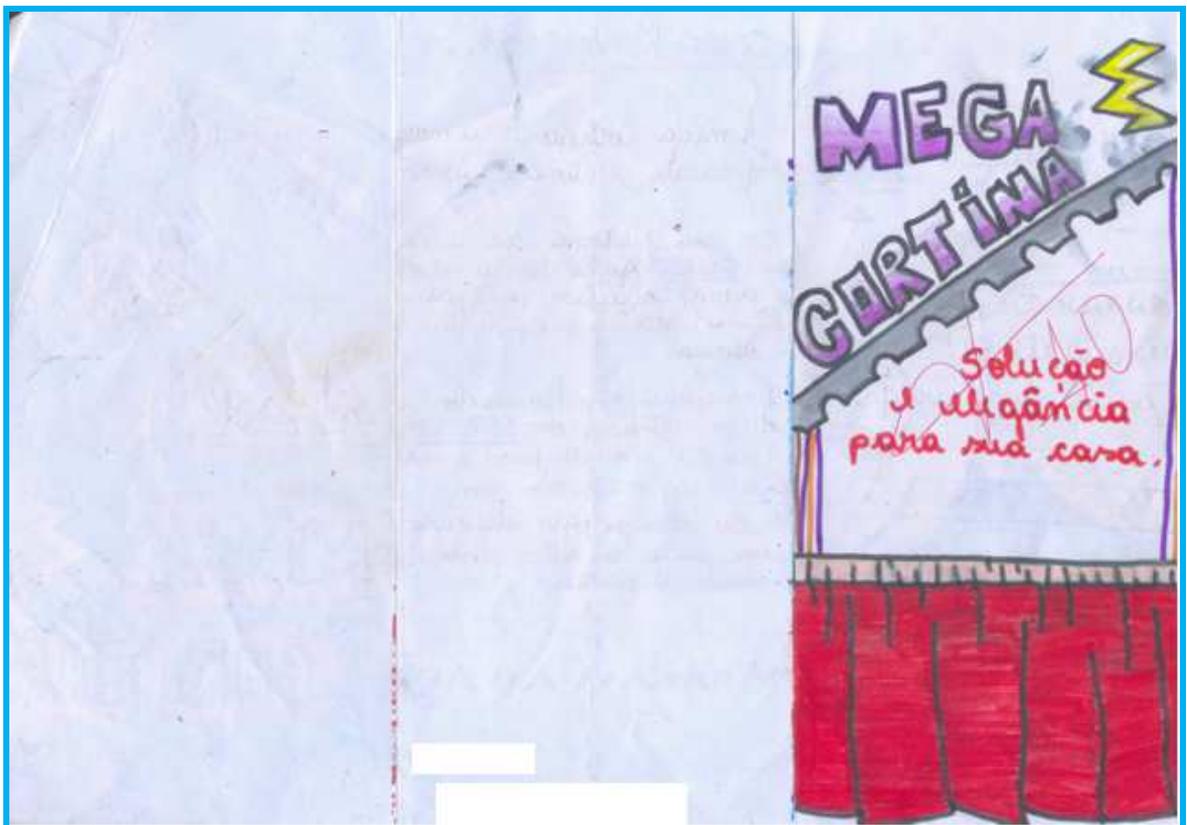
Os dois *folders* selecionados pela turma e que fizeram parte da análise dos dados apresentados em nosso trabalho foram os seguintes:

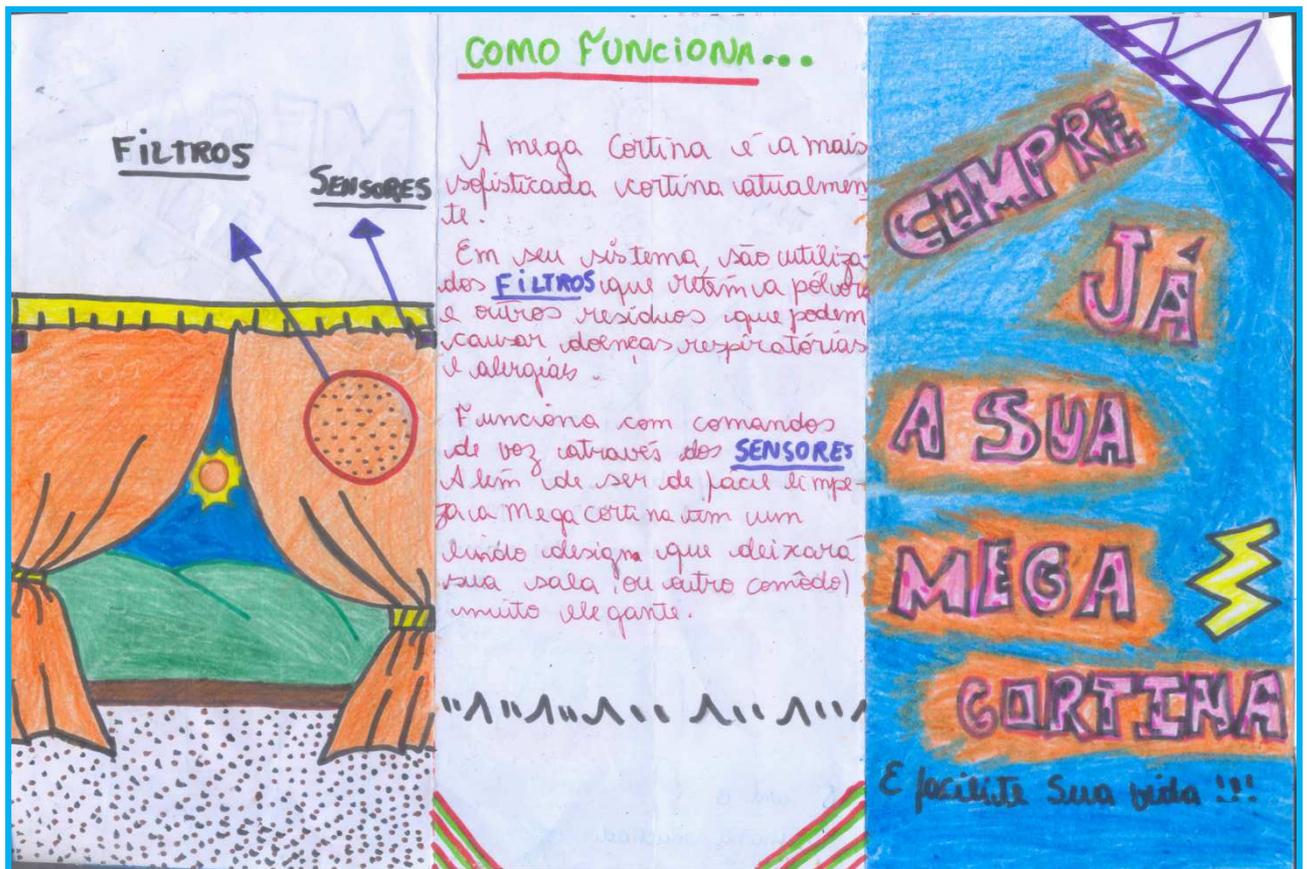
Figuras 3- Folder 1 - Robô Planet





Figuras 4 - Folder 2 - Mega Cortina





Fonte: Trabalhos produzidos pelos alunos sujeitos da pesquisa.

O primeiro *folder* selecionado pela turma com o título: “Mega Cortina” – *solução e elegância para sua casa* apresenta um texto que explica as características do produto como: é a mais sofisticada cortina atualmente; em seu sistema são utilizados sensores, dentre outros.

Ao analisar as palavras utilizadas nesse *folder*, verificamos que os alunos citam a expressão “Mega cortina” como um grande lançamento, com o fim de levar o leitor a ter mais curiosidade em conhecer o produto pela referência que é dada, a partir do adjetivo mega. O vocabulário utilizado pelas duplas também foi analisado pela professora no ato da correção; a docente comentou que as palavras utilizadas no texto atrairiam o leitor para conhecer o produto.

Além disso, observamos no texto:

- 1) o uso do advérbio “mais” que ressalta a cortina como a mais sofisticada, levando o leitor a perceber a qualidade do produto que está sendo enfatizada por essa palavra.

- 2) a utilização de duas palavras destacadas no texto: Filtros e Sensores, que a dupla idealizadora do *folder* destacou com letras maiúsculas, além de tê-las pintado com uma cor diferenciada, de maneira a enfatizar a importância do produto para o leitor.
- 3) a expressão “Reter pólvora” leva-nos a verificar em que situações práticas é preciso reter pólvora e o motivo pelo qual os alunos citaram esse termo.
- 4) qualidades explicitadas:
 - a) tecnológicas: comando de voz
 - b) visuais: a partir do apelo visual. A dupla usou a palavra *design* e a associou à questão de elegância, observada pelos desenhos apresentados no *folder*.
 - c) práticas: comando de voz e fácil limpeza.
- 5) uso dos termos: elegante e sofisticado.

Na análise da expressão “Reter pólvora”, enfatizamos o postulado de Swales (*apud* HEMAIS, 2005, p. 109) quanto afirma que o texto deve ser visto em seu contexto e não pode ser completamente entendido e interpretado apenas por meio de uma análise de elementos linguísticos. Em relação ao que foi citado pelos alunos nessa atividade, subentendemos que a dupla talvez quisesse associar a expressão “reter pólvora” à realidade de violência vivenciada no cotidiano da sociedade.

No segundo *folder*, selecionado pela turma, sob o tema: “Robô Planet – ajudando o planeta”, vimos a linguagem como prática social, na medida em que associa o produto a utilidades do nosso dia a dia. Esse fato é verificado logo no início do texto, quando se afirma que “Para deixar o meio ambiente equilibrado, o robô planet deve ser comprado”, na tentativa de atrair o leitor a conhecer o produto, a partir das explicações sobre ele. A produção textual apresenta também instruções, com o fim de informar ao leitor a usar o produto; os autores, nesse intento, associam as linguagens verbal e não verbal de forma criativa, ou seja, desenharam um robô e um planeta, logo na capa, para informar ao leitor que é um produto que irá ajudar o meio ambiente.

Em relação ao ensino da gramática normativa, registrado em uma das aulas gravadas durante a pesquisa, não observamos a articulação da produção textual com assuntos gramaticais. Sob nosso entendimento, a docente, na realização dessas produções, poderia ter feito atividades em que os alunos buscassem no texto alguns desses assuntos, com o fim de compreendê-los, a partir de exemplos apresentados na leitura.

A professora em uma das entrevistas gravadas para análise de dados relatou que, nas aulas de gramática, observa que os alunos ficam dispersos e que ela poderia modificar ou repensar sua prática para as aulas que envolvessem o estudo de conteúdos gramaticais. É o que podemos observar em uma de suas falas:

Quadro 6 - Entrevista

Pesquisadora:

Tem alguma aula que você observou que os alunos ficaram dispersos?

Professora:

Sim, pois passo o conteúdo e os alunos não prestam atenção.

Em uma aula sobre vozes verbais, eu comecei a explicar a questão e os alunos não participaram; penso em outras aulas de gramática, diferenciar minha metodologia para que os alunos compreendam melhor assuntos gramaticais.

Fonte: Dados de pesquisa.

Em atividades que envolvem o ensino da gramática normativa, constatamos, a partir da nossa prática em sala de aula, que muitos alunos não se interessam por esse estudo e que se sentem desestimulados nas aulas que envolvem a aprendizagem da norma culta.

Dessa forma, analisamos que no gênero textual *folders* a professora poderia ter discutido o conteúdo gramatical que estava sendo estudado em sala de aula, de maneira a articular o assunto ao texto lido e produzido pelos alunos, e, assim, contextualizar o ensino da gramática normativa.

Essa dificuldade dos professores de LP em relação a sua prática é muitas vezes observada desde a formação inicial do aluno no curso de Letras. Segundo Santos (2008, p. 107), observamos que a ênfase principal nesse curso restringe-se à exposição e à avaliação de conteúdos sem uma correlação com as orientações pedagógicas dos futuros professores. Além disso, verificamos também que a escola divide o ensino de LP muitas vezes em gramática, produção textual e interpretação de texto, visualizando assim uma língua fragmentada.

O trabalho com textos em sala de aula pode envolver várias dimensões como afirma Zozzoli (*apud* ESPÍNDULA, p. 159): “o ensino e a aprendizagem da leitura e da produção escrita envolvem, ao mesmo tempo, várias dimensões, dentre elas as linguísticas, discursivas e educacionais”. Essas dimensões direcionam mais o ensino de LP e tornam as aulas

verdadeiramente proveitosas, pois pode haver uma articulação maior entre leitura, escrita, produção de sentidos, a fim de que se possa promover uma maior interação entre os sujeitos.

3.3. Análise do Trabalho com o Gênero Textual Notícia de Jornal

Outro texto selecionado para análise foi apresentado no dia 19/10/2012. A professora levou um jornal para a sala de aula; de início, expôs a manchete da matéria do jornal de Alagoas: “Quadrilha explode mais uma agência bancária”, e fez leitura do olho da notícia: “Pelos ares. Posto de atendimento do Bradesco de Olho d’Água Grande é alvo de assaltantes”. Vejamos abaixo o texto retirado do jornal Gazeta de Alagoas utilizado pela docente nessa aula.

Figura 5 – Notícia de jornal.

PELOS ARES. Posto de atendimento do Bradesco de Olho d’Água Grande é alvo de assaltantes

Quadrilha explode mais uma agência bancária

Ação criminosa foi presenciada por PMs, que nada puderam fazer

PATRICIA BASTOS
REPORTER

Olho d’Água Grande – Os moradores do município de Olho d’Água Grande acordaram, na madrugada de ontem, com o barulho de fortes explosões no momento em que o posto de atendimento do banco Bradesco, localizado na Rua 14 de Setembro, era assaltado. Apesar de o Grupamento da Polícia Militar estar localizado a aproximadamente 50 metros de distância, os dois PMs que cumpriam plantão nada puderam fazer para evitar o crime.

“A gente estava cercado, tanto pela frente quanto pelos fundos do Grupo-

mento. Depois das explosões, várias pessoas ligaram para avisar sobre o assalto, mas havia homens armados do lado de fora e não tinha como a gente sair. A única coisa que pudemos fazer foi pedir reforços ao Batalhão em Arapiraca”, afirmou um policial, que pediu para não ter o nome revelado. Ele contou que apenas ele e um colega cobriam o plantão noturno no GPM.

As explosões aconteceram por volta de 3h da madrugada, mas desde a noite de quarta que moradores relatam a presença de veículos suspeitos circulando pela cidade. “A informação que levantamos foi de que o crime foi praticado por um grupo formado por cerca de 15 homens, que estariam em pelo menos três veículos”, ressaltou o policial.

A detonação de dinamite provocou grande des-

truição, além de estilhaçar o portão de vidro, arrasou com todo o interior do estabelecimento, chegando até mesmo a comprometer a estrutura física e a arremessar pedaços do caixa eletrônico até a rua. Se havia sistema de monitoramento por câmeras, o equipamento também foi destruído. Após explodirem o caixa eletrônico, os bandidos fugiram levando uma quantia em dinheiro não revelada.

Durante toda a manhã, policiais militares fizeram diligências na região e o Instituto de Criminalística foi acionado para fazer perícia no local, que foi isolado com restos do forro de PVC. Segundo um morador das proximidades, as explosões foram ouvidas por todos os moradores da região.

“O barulho foi muito alto, fez até o vidro das janelas estremecer. Não tive coragem de colocar a cara na porta para saber o que estava acontecendo, mas percebi que a explosão vinha do banco”, contou o morador. Somente depois que os reforços da polícia chegaram ao local, ele relata, é que as pessoas tive-

ram coragem de sair de casa. “Algumas crianças que chegaram a entrar lá para procurar notas de dinheiro rasgadas ou queimadas, mas a polícia não deixou”, disse.

Até o final da manhã de ontem, os peritos do Instituto de Criminalística (IC) não haviam chegado ao local. As investigações serão conduzidas pela Seção de Roubo a Banco da Divisão Especial de Investigações e Capturas (Deic).

O posto de atendimento do Bradesco foi alvo de tentativa de assalto no mês de setembro de 2011. Na ocasião, uma quadrilha usou uma caminhonete para quebrar o portão de vidro do estabelecimento e usou um pé de cabra para tentar arrombar o caixa eletrônico, mas sem sucesso.

Este foi o segundo assalto a banco ocorrido este mês. O primeiro aconteceu no município de Viçosa, no último dia 13. Os assaltantes também usaram dinamites para explodir caixas eletrônicas e trocaram tiros com a Polícia Militar durante a fuga.

No dia seguinte, a delegada Maria Angelita, da Deic, afirmou que a polícia já possuía identificação dos suspeitos desse crime, mas ninguém foi preso. ☉

PATRICIA BASTOS



Posto ficou totalmente destruído e foi isolado com restos do forro de PVC; as explosões foram ouvidas por todos os moradores da região

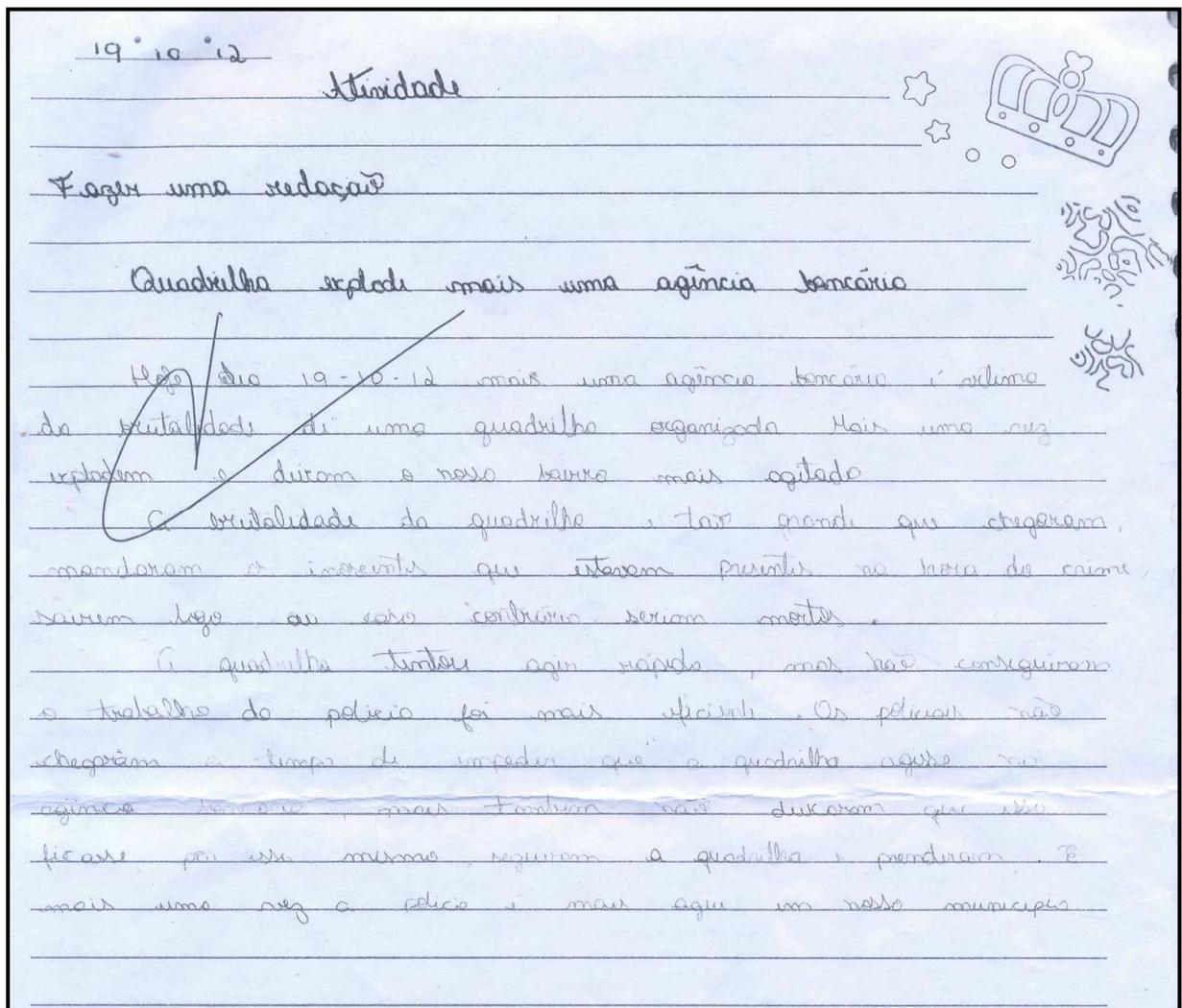
Frustrado

O posto de atendimento do Bradesco foi alvo de tentativa de assalto em setembro de 2011. Bandidos usaram um pé de cabra para tentar arrombar o caixa eletrônico, mas sem sucesso

Fonte: Jornal gazeta de Alagoas.

A partir da leitura do trecho do jornal e da apresentação do título, a professora solicitou que os alunos produzissem um texto a partir dessas informações; ela informou aos discentes que, depois, iria ler alguns textos, para, em seguida, escolher qual deles ficou mais parecido com o texto original do jornal, e que seria lido no fim da aula pela professora. Abaixo seguem os três textos selecionados pela turma e pela professora. Todos os alunos elaboraram textos, mas, para análise do trabalho, escolhemos apenas os três textos que seguem, pelo fato de terem sido escolhidos pela turma e pela professora.

Figura 6 - TEXTO 1



Fonte: Produção textual de aluno da pesquisa.

Figura 7 - TEXTO 2

Princípios Momentos

PSTQQSS

19/10/12

Maceió, 19 de outubro de 2012

Quadrilha explode mais uma agência bancária

No dia 18 de outubro uma quadrilha fortemente armada, esbata a agência bancária brasileira.

Os assaltantes assaltaram a agência de manhã e retiraram pelos portões das fundos, entregaram câmeras e prenderam os funcionários numa sala, amarraram os seguradores e os direitos ficaram incógnitos. Ao todo os assaltantes tiraram do banco um milhão de reais.

Após que os assaltantes saíram, a polícia foi acionada e está investigando procurando algumas pistas.

Fonte: Produção textual de aluno sujeito da pesquisa.

Figura 8 - TEXTO 3

Maceió, 19 de outubro de 2012

Quadrilha explode mais uma agência bancária

Na noite passada uma quadrilha explodiu uma agência bancária no interior do Estado de Alagoas. Os moradores acordaram assustados pensando que fosse terror, mas os pais ficaram desesperados, só pensavam em proteger seus filhos.

Não é a primeira vez que essa quadrilha faz isso em Alagoas, pois a quadrilha usa bananas de dinamite, o estouro foi tão alto, que parte do teto do banco caiu, e algumas crianças ameaçam cair.

Não se sabe ao certo quanto dinheiro foi furtado, mais estimasse aproximadamente um total de R\$ 500,000 quinhentos mil reais.

Antunes (2003, p. 54) afirma que a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam, da parte de quem escreve, uma série de decisões. Observamos que no momento da realização dessa atividade não houve uma decisão por parte dos alunos em realizar de imediato a produção textual, pelo fato de muitos não terem compreendido o que a docente havia explicado.

Nesse sentido, salientamos que, quando um professor não deixa claro para a turma a atividade que pretende realizar, com o fim de mostrar os objetivos do exercício proposto e os critérios para a realização dessa atividade, o aluno se sente desmotivado em realizá-la, pelo fato de não haver compreensão na informação repassada pelo docente. Antunes (2003), numa análise sobre a escrita, afirma que a etapa da escrita propriamente dita é a do registro, quando concretamente quem escreve vai seguir a planta esboçada e dar forma ao objeto projetado. Por analogia, afirmamos que não se faz uma construção sem planejamento.

Com essa afirmação da autora, ressaltamos que muitas vezes a carência de planejamento adequado dos professores na elaboração de suas aulas é latente. Nesse sentido, é importante dizer que essa deficiência se dá pela falta de tempo desses docentes, mediante o excesso na sua carga horária. Em sendo assim, temos, de um lado, esses profissionais que não conseguem repensar sua prática pedagógica, e, de outro, o aluno que deve conhecer os passos que deverá seguir para realizar uma produção textual: o tema proposto, as ideias que serão inseridas no texto, o gênero textual indicado, a fim de que sua produção se torne organizada e o leitor consiga compreendê-la. Esses passos, no entanto, não foram citados na realização da produção textual sugerida “Notícia de jornal”.

Em atividades relacionadas às aulas de redação, podemos observar que muitos alunos produzem os textos de forma improvisada, e, dessa forma, não se preocupam em organizá-los. Antunes (2003, p. 57) afirma: “a falta de esforço, a improvisação e a pressa com que nossos alunos escrevem parecem indicar que lhes sobra competência e arte”. Atividades mal planejadas pelo aluno em suas produções textuais podem ser um reflexo de uma falta de maturidade do aluno em relação à leitura e elaboração de textos, o que demonstra um não comprometimento do aluno na realização do seu texto.

No momento da aula com o gênero textual “Notícia de jornal”, a docente poderia ter explorado a grande relevância social que se encontra presente em textos como esse, de forma a confirmar que as informações contidas na notícia dialogam com outros contextos, os quais poderiam ter sido discutidos em sala de aula. Constatamos, no entanto, que nenhuma

discussão foi realizada em sala de aula sobre a temática que envolvia a leitura, por exemplo, a violência nas cidades.

Afirmamos que uma discussão em relação ao gênero apresentado – Notícia de jornal em sala de aula – pode levar o aluno a formar seu senso crítico e confrontar a realidade. Lembramos que essa questão é complexa e processual e dependerá tanto aluno quanto do professor; este deve estimular os discentes a discutirem os temas propostos, para que possam expor suas opiniões sobre as diversas temáticas abordadas nos textos apresentados na aula.

Sobre a questão, frisamos que, para definir uma atividade de linguagem, deve-se enfocar a situação de produção do enunciado/texto que determina a base de orientação para a ação de linguagem materializada na produção do texto (oral ou escrito), conforme afirma Bronckart (*apud* CRISTÓVÃO, 2011, p. 33). Ainda, segundo o autor, redimensionar o trabalho com as práticas sociais de linguagem de leitura e produção escrita nas aulas de LP nos remete às questões de interpretação e compreensão, reprodução e criação.

Vale ressaltar que o trabalho com gênero textual é fundamental na escola, pelo fato de todo texto ser considerado uma expressão de uma atividade social. Além de seus sentidos linguísticos, o texto reveste-se de uma relevância sociocomunicativa, pois está sempre inserido, como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano (ANTUNES, 2010, p. 31).

Dessa forma, deveriam ser observados em sala de aula: a forma que determinado texto pode ser trabalhado nas aulas de LP; de que maneira o docente articula a leitura com a produção textual e qual a compreensão do aluno em relação a sua produção textual. No que diz respeito ao gênero notícia selecionado para análise, observamos que a professora não pôs em discussão, após a leitura do texto, a estrutura e as características desse gênero. Ela poderia, por exemplo, ter definido a notícia como o gênero básico do jornalismo, em que se relata um fato do cotidiano, e afirmado que ele é considerado genuinamente informativo, apesar de ser marcado por intenções discursivas. Com essa dinâmica, a docente teria exposto para a turma do que se tratava aquela leitura e qual seria seu objetivo, no caso específico, o de informar.

Nessa atividade sobre o gênero notícia, observamos durante as gravações da aula que alguns alunos não compreenderam a atividade pela fala de um dos discentes da turma (“Não estou entendendo nada o que a professora está falando sobre a atividade”). Esse fato dificultou a produção textual de alguns alunos, pois eles não estavam entendendo o que realmente era para ser feito na atividade proposta. A docente não expôs de forma organizada e objetiva sua

intenção com determinada atividade; também não foi priorizado o uso da língua de forma dinâmica e reflexiva, ou seja, um uso da língua que priorizasse uma reflexão linguística a partir dos textos apresentados em sala de aula. A adoção desse procedimento teria o intuito de contribuir para um nível de criticidade maior por parte do leitor que começa a compreender os temas discutidos, o que tornaria a atividade mais significativa e dialógica.

Esses questionamentos podem fazer parte do planejamento do professor em suas aulas de leitura e produção textual, de modo que as aulas se tornem mais dinâmicas, e o aluno possa ser considerado um sujeito que tem a capacidade de expor suas ideias, opiniões, e que consiga interagir no meio que está exposto, a sala de aula.

Por fim, ressaltamos, dentre outros conceitos, o que apresenta Koch (2003, p. 87) acerca da concepção de texto, com a intenção de que o docente a refletisse em suas aulas de LP: “os textos são o resultado de ações sociais com a linguagem e representam um aspecto relevante dos gêneros textuais, pois eles são artefatos linguísticos, mas de natureza cultural e social, envolvendo muitos outros fenômenos”. Reafirmamos, no entanto, que a formação do professor muitas vezes não permite uma reflexão sobre seu ensino, de maneira que ele possa repensar sua prática em relação à abordagem utilizada nas aulas de LP que envolve leitura e produção textual.

Sabemos, como professores de língua portuguesa, a importância de trabalhar os textos em sala de aula com o fim de promover a atenção dos alunos para as aulas que envolvam leitura e produção textual e um trabalho efetivamente significativo. Esses foram alguns dos motivos que nos fez pensar nesta pesquisa. A partir disso, propomos refletir e analisar as concepções de língua e linguagem apresentadas em sala de aula no tocante aos trabalhos com a produção textual.

A apresentação dos textos lidos e produzidos em sala de aula pela professora e apresentados neste trabalho nos permitiu um novo olhar sobre o trabalho docente com o ensino de LP. Nossa proposta é a de que os professores possam repensar suas práticas nessas aulas, de maneira que o ensino priorize ampliar as práticas do aluno como sujeito interlocutor que fala, ouve, escreve e lê textos.

As reflexões que podemos retirar desta pesquisa atentam para o fato de que o professor deveria reconsiderar as posturas políticas e pedagógicas de suas ações na apresentação de uma atividade em sala de aula, principalmente com as produções textuais, na intenção de explicitar o objetivo, as etapas e o desenvolvimento da atividade, para que o aluno possa realizá-la com a devida compreensão da função daquele gênero. Dessa maneira, o aluno poderia interagir mais na aula e se motivar com a prática de ensino apresentada pelos docentes.

Outra discussão apresentada em uma das aulas de LP e registrada na pesquisa foi a dependência do professor em relação ao livro didático. Esse aspecto fez com que a docente deixasse de trabalhar de forma mais interacional e que envolvesse uma metodologia de ensino mais voltada para o ensino de língua como estrutura, a partir da construção de sentidos que deveria ser apresentada nas aulas de LP.

No âmbito dessa discussão sobre os acontecimentos de língua evidenciados na turma do 8º ano, foco do nosso estudo, foi dada ênfase à observação da prática pedagógica da docente de LP em aulas de leitura e produção de texto, com o fim de observar quais delas seguiam a perspectiva dialógica da linguagem proposta por Bakhtin.

De acordo com a observação da prática de ensino apresentada pela docente, concluímos que a abordagem dialógica de trabalho com um determinado texto em sala de aula é essencial para a aprendizagem dos alunos. Entendemos também que discussões propostas pelos docentes que consideram essa abordagem nas suas aulas podem promover uma maior interação entre os alunos, um aprendizado mais contextualizado e, conseqüentemente, um

ensino mais voltado a práticas efetivas de língua. Nesse intento, é nosso desafio como professores buscar estratégias e situações que tornem as aulas mais relevantes em relação à produção e leitura de um texto.

Nessa perspectiva, o professor pode tratar a linguagem como interação verbal, além de associar as suas aulas a uma reflexão linguística que se dá concomitantemente à leitura de mundo (FREIRE, 1996). Essa, por sua vez, dá-se quando sua prática deixa de ser meramente mecânica para se tornar uma construção das compreensões dos sentidos veiculados pelo texto. Nesse contexto a produção de textos perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar também momento de expressão da subjetividade de seu autor (GERALDI, 1996, p. 66).

Reiteramos que o professor não deve apenas trabalhar o conhecimento estrutural da gramática normativa sem considerá-lo nas práticas discursivas dos textos, de maneira a buscar privilegiar uma concepção de linguagem como espaço de interlocução e não simplesmente como sistema abstrato decodificável. O ensino de LP, nessa visão, decorre, numa perspectiva dialógica, de reflexões sobre o uso social dessa língua que, na sala de aula, observamos, muito comumente, no trabalho com a produção textual. Transformar o ensino tradicional de LP em um ensino inovador não é tarefa simples, pois o docente deve estar preparado para essa mudança. A consequência dessa ação resultará em um ensino voltado à prática e em sua relação com a teoria, para que se propicie a existência de interlocutores críticos que participem ativamente dos discursos produzidos em sala de aula.

Nas aulas registradas, observamos um ensino de LP voltado apenas à análise do texto como código linguístico e ao ensino da escrita fundamentada apenas em buscar o “erro” do aluno a partir do que foi escrito no texto. Isso evidencia um ensino que não busca caracterizar o aluno de acordo com sua competência linguística, de modo a avaliá-lo de conformidade com outros contextos e com o que ele traz de conhecimento prévio sobre as temáticas apresentadas em sala de aula. Para isso, o estudo de textos (leitura e produção textual) deveria ter uma referência mais voltada a uma intenção comunicativa, a partir da produção do discurso.

Ressaltamos, nesse sentido, que os PCNs do ensino fundamental e do ensino médio propõem o texto como unidade de estudo e sugerem que

sejam enfatizados os gêneros discursivos, com seus aspectos temáticos, composicionais e estilísticos (indicação clara da perspectiva Bakhtiniana a ser considerada), em substituição à proposta tradicional das estruturas narrativas, descritivas e dissertativas” (BEZERRA, 2007, p. 144).

Enfim, como pesquisadora e professora de LP, afirmamos que este trabalho contribuiu não apenas para analisar a prática docente em sala de aula, como também para repensar nossa

própria prática de ensino nas aulas que envolvem leitura e produção textual. Ademais, a investigação se fez importante no sentido de terem sido revistos conceitos e teorias associadas aos estudos sobre o ensino de LP, os gêneros textuais, as práticas sociais de escrita, dentre outros.

Por fim, entendemos que, em nosso trabalho, priorizamos o registro das aulas de forma descritiva e observacional, sem nenhuma intervenção direta, de maneira em que não discutimos nossas opiniões ou críticas referentes a sua atuação. Para um trabalho futuro, pensamos em pedir a contribuição da mesma docente, seguindo outro tipo de pesquisa, como a pesquisa-ação, que contribuirá para uma análise das aulas de LP de maneira mais participativa, onde poderemos escutá-la e observar melhor suas dificuldades nesse ensino.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.
- _____. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN M. **Estética da criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.
- _____. **Dialogismo e construção do sentido**. Beth Brait (Org). 2. ed. Campinas: Unicamp, 2005.
- _____. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. São Paulo-Pontes-1989
- BONINI, Adair. **O ensino de tipologia textual em Manuais didáticos de 2º grau para a língua portuguesa**. Trabalhos em linguística aplicada. Campinas, 1998.
- BRANDÃO, H. N. **Texto, a articulação**: gêneros do discurso e ensino. São Paulo, 2001.
- BRITO, P. L. **A redação**: Leitura, teoria e prática, n. 15, p. 17-21, jun.1990.
- BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discurso**. São Paulo: EDUC, 1999.
- BUNZEN, Clécio. MENDONÇA; Ângela B. Kleiman. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. (Estratégia de ensino).
- DELMANTO, Dileta. **Português**: ideias & linguagem, 8. ano. Saraiva, 2009.
- DÉSIRÉE, Motta-Roth (Orgs.) **Gêneros**: teorias, métodos debates. São Paulo: Parábola, 2005.

ESPÍNDULA, L; ESTER, M. **O texto: vários olhares, múltiplos sentidos.** Paraíba: UFPB, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino, exercício de militância e divulgação.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006.

GERHARDT, Ana Flávia. **Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada.** São Paulo: Pontes, 2013.

HEMAIS, B. **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Linguagem e ensino, exercícios de militância e divulgação.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Da sala de aula à construção externa.** In: Zaccur, E. (org.). **A magia da linguagem.** Rio de Janeiro, 2001.

KOCH, I. V. **Desvendado os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **O texto e a construção de sentidos.** São Paulo: Contexto, 2003

LEFFA, V. J. **Pesquisa em linguística aplicada.** Pelotas: Educat, 2006.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Menga Lüdke, Marli E. D. André. São Paulo: EPU, 1986.

LIMA, S. **Concepção bakhtiniana de linguagem e de gênero discursivo: uma análise das orientações curriculares de língua portuguesa,** 2006.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação.** São Paulo: Cortez: 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MILLER, C. R. **Genre as Social Action**: *Artely Journal of Speech*, 1981.

OLIVEIRA, M. B. **Contribuições do círculo de Bakhtin ao ensino de língua portuguesa**, 2001.

RODRIGUES, R. H. **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

SANTOS, L. F. A formação inicial dos professores de Letras. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Línguas e Linguística**: Número Temático: Ensino da Língua Portuguesa: Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – Faculdade de Letras. n. 42 (Julho/Dezembro 2008). Maceió: EDUFAL.

SOARES, Silvana. **O ensino-aprendizagem de língua portuguesa no curso normal superior na modalidade de educação a distância**: da teoria à transposição didática. Maringá. Dissertação de Mestrado, 2012.

SOUZA, Socorro Cláudia Tavares de. **As abordagens tipológicas dos textos**. Linguagem em (Dis)curso. Tubarão. SC, v. 12.1, p. 347-364. jan./abr.2012. Disponível em: < <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/>> Acesso: 05. Jul. 2013.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: os gêneros textuais e a “ortodoxia escolar”**. In: ZOZZOLI, R.M.D.; OLIVEIRA, M.B. Leitura, escrita e ensino. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 111-135.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo SILVA, 1928. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. **Leitura e Produção de Textos: Teorias e Práticas em Sala de Aula**. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz (org.) Revista Leitura nº 21 (jan/jun 1998) Maceió: Imprensa Universitária, UFAL, 1998.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. **Compreensão e Produção Responsivas Ativas: indícios nas produções dos alunos** in: Ler e Produzir. Org. Rita Maria Diniz Zozzoli. Maceió: EDUFAL, 2002

ZOZZOLI, R. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, V. (Org). **Pesquisa em linguística aplicada: Temas e métodos**. Pelotas: EDUCAT, 2006.