



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO-UFRPE
UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA-UAST
DEPARTAMENTO DE LETRAS

ROMERO RODRIGUES DE MEDEIROS

**ESCREVER NA SALA DE AULA: UMA ANÁLISE NO PROCESSO DE ENSINO DA
LÍNGUA PORTUGUESA**

Serra Talhada

2020

ROMERO RODRIGUES DE MEDEROS

**ESCREVER NA SALA DE AULA: UMA ANÁLISE NO PROCESSO DE ENSINO DA
LÍNGUA PORTUGUESA**

Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Letras, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Serra Talhada.

Professora orientadora: Dra. Jane Cristina Beltramini Berto.

Serra Talhada

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M488e Medeiros, Romero Rodrigues de
Escrever na sala de aula: uma análise no processo de ensino da língua portuguesa / Romero Rodrigues de Medeiros.
- 2020.
66 f.
- Orientadora: Jane Cristina Beltramini Berto.
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Letras,
Serra Talhada, 2020.
1. Escrita. 2. Ensino. 3. Práticas pedagógicas. 4. Livro didático. I. Berto, Jane Cristina Beltramini, orient. II. Título

ROMERO RODRIGUES DE MEDEIROS

**ESCREVER NA SALA DE AULA: UMA ANÁLISE NO PROCESSO DE ENSINO DA
LÍNGUA PORTUGUESA**

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Jane Cristina Beltramini Berto - (UAST-UFRPE)

Orientadora – Presidente

Profa. Dra. Maria do Socorro de Almeida Pereira - (UAST-UFRPE)

1ª examinadora – Membro Interno

Profa. Dra. Maria Sirleidy de Lima Cordeiro (SEDUC-CARUARU)

2ª examinadora – Membro Externo

Dedico este trabalho a meus pais, Francisco e Rosilda, que foram, são e serão meu porto seguro sempre, e a todos aqueles que me apoiam...

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, este momento marca uma reflexão acerca da trajetória acadêmica, acredito que o agradecimento é uma forma pela qual podemos nos reconhecer como sujeitos capazes, uma vez que temos possibilidades e oportunidades de justificar nossas conquistas a partir da colaboração das pessoas que nos auxiliaram nesse processo de formação e também de escrita do trabalho. Durante esses cinco anos de jornada, é notório, que as experiências ora positivas, ora negativas, favorecem a aquisição de conhecimento.

Primeiramente agradeço a Deus, por ter me mantido firme durante a realização do curso, além da graça da saúde e das forças para finalizá-lo, grato, principalmente pela força nos momentos de fraqueza que supliquei a ajuda para que eu não pudesse desviar do caminho, nem fracassar nos objetivos desejados. O meu Deus está presente em tudo.

Agradeço a meus pais Francisco e Rosilda (Dida), as minhas maiores inspirações, uma vez que, despertam-me motivos pelas lutas travadas no cotidiano, apesar de não estarem comigo diariamente, estão sempre presentes. É perceptível o orgulho que demonstram através das falas e gestos, afinal serei o primeiro da comunidade familiar formado na universidade federal. Além disso, são eles que me acolhem nos finais de semana, é neles que me encontro, que consigo paz, que alcanço a proteção, são minha única certeza, quando tudo é incerto, são meu refúgio. À minha irmã, que colabora, torce e deseja o meu sucesso.

Agradeço em especial às minhas primas Vanessa Rodrigues, ela é a irmã, amiga e prima carnal que Deus me deu, por todos os seus conselhos, pelo apoio virtual e real que sempre recebi, sobretudo por acreditar em mim, também por estar presente em todos os momentos. A reciprocidade é a palavra que nos define em todo e qualquer aspecto. Da mesma forma, agradeço também a minha prima de/para todos os momentos, Márcia Rejanos, pela grande colaboração, inspiração e motivação na vida acadêmica, e estar presente em momentos da minha vida.

Ademais, agradeço a instituição UFRPE-UAST, minha segunda casa durante anos, desse mesmo modo grato aos que compõem essa grande família Uastiana, por todo aprendizado adquirido, meu reconhecimento a todos os professores responsáveis nesse processo aquisitivo de conhecimento, todos contribuíram para o meu crescimento profissional e principalmente pessoal, destaco nesse sentido, a importância das deusas da literatura, professora Maria do Socorro Pereira de Almeida, pelo excelentíssimo trabalho desenvolvido na unidade acadêmica e pela sua representatividade como a verdadeira mulher nordestina, uma vez que nos

possibilitou leituras inesquecíveis e indispensáveis para nossa formação acadêmica e literária. A Valquíria Maria de Cavalcante Moura, pela magnitude que conduz suas aulas de literatura, nos mostra as possibilidades e facetas da leitura, elemento fundamental na realização do nosso curso de letras e durante a iniciação acadêmica, pois desde o primeiro período nos inspira a refletir sobre literatura, com grande maestria e simplicidade, desmistificando nossas primeiras impressões, nos instigando a pensar de forma crítica.

Agradeço a professora Dr^a Jane Cristina Beltramini Berto, profissional essencial para realização deste trabalho, tendo em vista que é notório seus atributos acadêmicos, tais como; excelência de pesquisas, competência curricular e domínio na área de ensino de Língua portuguesa. Além disso, de modo pessoal destaco a familiaridade e relação mútua de amizade não só comigo, mas com toda a turma. Ademais, através de suas aulas, pôde nos incentivar a cumprir com as nossas responsabilidades, sem deixar de evidenciar a importância de viver para além da universidade. Esses foram alguns motivos que guiaram na seleção de orientadoras, Jane é uma profissional humana excepcional.

Agradeço a todos meus amigos, principalmente minhas conterrâneas princesenses, Adinahélia, Joseilda e Natália, juntos conseguimos finalizar essa etapa de nossas vidas, conquistamos a licenciatura em letras. Informo que as trocas de conhecimentos, de conselhos, de mensagens de força foram indispensáveis durante esses anos de graduação. Acreditem, sem vocês não teria conseguido, muito obrigado.

Sou grato ainda as minhas amigas Josina Cristina e Jaiane Fontes por me auxiliarem e contribuírem no meu processo de formação. Durante esses anos foram meus pilares de sustentação, partilhamos inúmeros momentos, elas permanecerão vivas em mim, e amizade jamais será perdida. Sendo assim, tenho apreço por todos da minha turma, cada um tem um lugar especial na minha vida, obrigado por tudo, ainda temos muitas coisas boas para vivermos juntos. Amo vocês.

*O lucro do nosso estudo é tornarmo-nos melhores e mais sábios.
Michel de Montaigne*

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compreender o percurso do ensino da escrita, sobretudo a produção textual escolar, e de que forma as práticas pedagógicas realizadas podem contribuir para esse ensino nas aulas de língua portuguesa, em uma escola estadual na Paraíba. Para tanto, buscamos embasamento teórico em Soares (2002), Geraldi (1996, 1997); Berto (2016, 2018); Bakhtin (2000), Marcuschi, (1999) Zanini (1999) e demais pesquisadores que tratam e refletem sobre a temática em evidência. Apresentamos o Estado de Arte no intuito de investigar o que tem sido discutido a respeito da escrita e ensino na atualidade e, buscamos averiguar na sala de aula as práticas pedagógicas e percepções das docentes sobre do ensino da produção textual. Para isso, realizamos uma pesquisa-ação de base qualitativa, nos 3º anos da Escola Cidadã Integral Nossa Senhora do Bom Conselho na cidade de Princesa Isabel-PB. Quanto os procedimentos metodológicos empregamos a triangulação dos dados, pois analisamos os professores, as práticas pedagógicas, e as propostas do livro didático direcionadas ao ensino da escrita, cuja coleção do 3º ano Língua Portuguesa: Linguagem e interação dos autores (FARACO; MOURA; MARUTO JR. 2016) e apresentamos, por fim, as produções como resultados da prática docente. Assim, os primeiros resultados confirmam a hipótese de que tanto os materiais didáticos quanto as práticas pedagógicas não contemplam todo o processo de ensino da produção textual, uma vez que não são realizadas todas as etapas necessárias para a realização da produção textual escrita, de modo que a revisão e reescrita são sugeridas no LD e na sala de aula a correção adotada pelos professores é avaliativa, sem possibilidades da autoavaliação.

Palavras-chaves: Escrita, ensino, práticas pedagógicas, livro didático.

ABSTRACT

This study aims to understand the development of writing and its teaching with respect to text production in schools, and the way pedagogical practices can contribute to the teaching of writing in Portuguese language classes in a state high school in Paraíba. In order to support our research, we chose the works of Soares (2002), Geraldi (1996, 1997); Berto (2016, 2018); Bakhtin (2000), Marcuschi, (1999) Zanini (1999). Additionally, the works of other scholars who address and reflect on the subject of teaching writing also served as part of our theoretical basis. We also present the State of Art of the subject in an effort to investigate what has been discussed about writing and teaching today as we also seek to examine the pedagogical practices and perceptions of teachers about the teaching of text production in the classroom. For the purpose of achieving that, we carried out a qualitative action research with teachers and their third-year high schoolers at the Escola Cidadã Integral Nossa Senhora do Bom Conselho in the town of Princesa Isabel-PB. As for the methodological procedures adopted, we used data triangulation, considering that we analyzed teachers, their pedagogical practices and the activities suggested in textbooks that aimed specifically at teaching writing. The textbook mentioned is part of a collection for the third year of high school named: Portuguese: Language and interaction. It was written by the authors (FARACO; MOURA; MARUTO JR. 2016). To conclude, we present, the written productions as a result of the classes and teaching practice observed. As a consequence, the first results confirm the hypothesis that both textbooks and pedagogical practices do not contemplate the entire teaching process of text production, considering that not all the necessary steps were taken to conduct the process of text writing. Moreover, revision and rewriting are suggested in a broad and simply descriptive manner in the textbooks. Also, the correction method adopted by the teachers is for the purpose of evaluating the students only, disregarding the possibility of teachers' self-assessment.

Keywords: Writing, teaching, pedagogical practices, textbook.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Metodologia.....	36
Tabela 2-Aulas Observadas no ESO I – 2018	38
Tabela 3- Aulas observadas no ESO III – 2019	39

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos científicos.....	32
Quadro 2 - Unidade do livro didático.....	42
Quadro 3- Atividade 1 livro didático.....	42
Quadro 4 - Atividade 2 do livro didático.....	43
Quadro 5- Produção escrita I.....	45
Quadro 6- Sugestões de reescrita Produção textual I.....	45
Quadro 7 - Produção escrita II.....	46
Redação 1	49
Redação 2	51

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
CAPÍTULO I	14
1. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: UM ESTUDO DIACRÔNICO	14
1.1 O ensino de LP nos documentos curriculares	22
1.2 Gêneros textuais.....	24
1.3 Concepções de escrita.....	26
1.4 Estado de Arte.....	28
CAPÍTULO II	34
2. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	34
2.1 A pesquisa.....	34
2.2 Passos Metodológicos.....	35
CAPÍTULO III	37
3. ANÁLISES	37
3.1 Observações	37
3.1.1 Caracterização das professoras supervisoras.....	38
3.2 Análise: Práticas pedagógicas.....	39
3.3 Análise: Material didático.....	41
3.4 Produção textual: Resultados de uma prática	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	56
ANEXOS	59
APÊNDICES	60

APRESENTAÇÃO

Estamos inseridos numa sociedade globalizada e temos a necessidade de nos relacionarmos e interagirmos mediante a comunicação, nesse sentido é preciso desenvolver e constituir no processo de formação habilidades orais e escritas. Assim, é dever da escola seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) “Um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania”. (BRASIL, 1998, p.19).

Desse modo, esse trabalho busca destacar como objetivos: i) compreender o percurso histórico do ensino da escrita nas aulas de língua portuguesa; ii) investigar como as práticas pedagógicas contribuem nesse processo; assim como, iii) discutir a organização e as propostas presentes no livro didático, considerando que isso é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, de forma a contribuir para a aquisição de conhecimento por parte dos alunos e sua formação cidadã.

No primeiro capítulo, apoiados pelos pressupostos de Soares (2002), Geraldi (1996, 1997); Berto (2016, 2018); Bakhtin (2000), Marcuschi, (1999) Zanini, 1999), e nos documentos curriculares oficiais que regem a educação, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN (1997, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), discutiremos inicialmente, acerca do percurso histórico do ensino da escrita nas aulas de Língua Portuguesa- (LP), utilizaremos LP para nos referirmos a Língua Portuguesa ao longo do texto, e, posteriormente, algumas reflexões de como são organizadas as propostas de ensino nos documentos curriculares, os gêneros textuais de acordo com as concepções da escrita. Finalizamos, com apresentação do estado de arte com objetivo de investigar como as pesquisas têm se dedicado ao ensino da escrita.

Já no segundo capítulo, iniciamos com os pressupostos metodológicos caracterizando o campo de pesquisa, a Escola Cidadã Integral Nossa Senhora do Bom Conselho, cuja turmas são concluintes, alunos 3º ano médio na cidade de Princesa Isabel-PB.

Por fim, o terceiro capítulo centra-se nas análises, por meio da triangulação dos dados, onde apresentamos os resultados referentes ao professor, as práticas pedagógicas e as propostas de ensino da escrita no livro didático. Concluimos com as considerações finais acerca dos

objetivos, a reflexão sobre os dados e a proposta de estudo e as referências, bem como os anexos e apêndices.

CAPÍTULO I

1. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: UM ESTUDO DIACRÔNICO

Neste capítulo analisamos a perspectiva curricular do ensino de língua, mais especificamente o ensino de Língua Portuguesa, assim apresentaremos a base teórica (SOARES, 2002; GERALDI, 1996, 1997; BERTO 2016, 2018; BAKHTIN, 2000, MARCUSCHI, 1999; ZANINI, 1999). Abordaremos aqui o percurso histórico construtivo do ensino de língua portuguesa, mesmo que resumidamente, para adentrarmos a importância do ensino de produção textual, a partir do conceito de gênero textual, além disso, apontamos as concepções de escrita e a definição desse processo na formação cidadã.

Dessa forma, vale salientar que a LP exerce uma função de extrema importância na escola e na formação do indivíduo, é comum assimilar o ensino da língua materna com o ensino de gramática dessa língua, uma vez que as discussões sempre enfocam o ensino da gramática. Por isso, é possível fazer um retrospecto desse ensino. Apesar de estarmos tão familiarizados com a presença do português, nos surpreendemos, em conformidade com Magda Soares (2002, p.157) “quando verificamos quão tardia foi a inclusão dessa disciplina no currículo escolar: ela só ocorre nas últimas décadas do século XIX, já no fim do Império”.

Para essa autora, embora o português funcionasse como língua oficial, oferecia como língua falada, “caráter de insularidade nos centros urbanos emergentes” (SOARES, 2002 p.158). Assim, essa língua geral era utilizada a fim de evangelizaram os jesuítas, nela também escreveram peças dramáticas para a catequese.

Há uma guinada no ensino, obrigando o uso da língua portuguesa, a partir dos anos 50 do século XVIII, quando implementada a reforma dos estudos em Portugal e suas colônias pelo Marquês de Pombal. No Brasil o que dominava até então era o sistema pedagógico dos jesuítas, porém essa reforma que ficou conhecida como a reforma pombalina¹.

¹ A Reforma Pombalina foi o período que a educação vivenciou uma grande ruptura histórica num processo já implantado. Em 1759 os jesuítas foram expulsos de todas as colônias portuguesas por decisão de Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777. Enquanto as escolas da Companhia de Jesus (Jesuítas) tinham por objetivo servir aos interesses da fé, Pombal, influenciado pelas ideias do iluminismo propagadas na Europa, na época, pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado. Ler CARVALHO (2003, p.7).

Brandão mostra a importância da retórica no Brasil no século XIX, após indicar e analisar os manuais de retórica e poética que então constituíam livros didáticos no ensino médio (Brandão, 1988, p.190). Ao passo que, Segundo Neves (1987, p.41) tanto a atividade retórica quanto a exegese dos poetas instituíram uma prática que necessariamente encaminharia para preocupações gramaticais.

E é nesse sentido que a retórica constitui em condições de possibilidade para o surgimento da gramática. “A gramática apresenta-se, então, como modo de ensinar a falar, a ler e a escrever corretamente. Independente das formas no decorrer do tempo, a correção tenta regular e normalizar as línguas. (MARIANTE, 2008, p.37).

No ensino, o sujeito/aluno precisava dominar informações, isto é, seu conhecimento frente ao determinado conteúdo, baseados numa perspectiva tradicional. Entretanto, as realidades dos alunos não correspondiam ao que era ensinado, assim não entendiam o porquê de assimilar tais conteúdos transmitidos. Nesse contexto, na “década dos conceitos” o ato de conhecer a língua materna “mais que se valer de termos sofisticados pela erudição, era conhecer as normas que regiam a língua. Assim, conhecer língua significava dominar a gramática² da língua: sua história e suas normas”. (ZANINI, 1999, p. 80).

Nessa perspectiva, conhecer a língua materna mostrava domínio dos conteúdos gramaticais, por essa razão, aplica-se aqui o conceito da “ linguagem como expressão do pensamento”, essa concepção tradicional que visava priorizar e valorizar a forma em detrimento do conteúdo. Nesse processo de transmissão de conteúdo “uma fonte que sabe, lugar ocupado exclusivamente pelo professor, e um receptáculo deste saber, lugar ocupado exclusivamente pelo aluno” (GERALDI, 1997, p. 20).

Por outro lado, as propostas de democratização da escola (décadas de 1950 e 1960) começam a surgir mudanças significativas nesse quadro, pois, os alunos que passaram a frequentar as salas de aula traziam consigo variedades da língua e leituras de mundo que já não podiam mais ser ignoradas, influenciando no modo como o professor lidava com essa diversidade.

Dessa forma, nos anos de 1950 e 1960, era visível a forma progressiva como se deu a fusão gramática-texto (estuda a gramática baseada no texto ou se estuda o texto com os

² A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4024/61, estabeleceu diretrizes para o então chamado ensino primário. Esta, reforçou esse enfoque que já se vinha dando ao ensino da gramática pela gramática. (ZANINI, 1999, p. 80)

mecanismos gramaticais), isto é, observa-se a importância da gramática minimizada, e uma atenção maior destinada às outras práticas da língua, como a produção de textos. Nesse momento, os manuais passam a apresentar exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática. No que se refere à produção escrita, as atenções recaíam sobre a forma, isto é, sobre o produto estático.

Além disso, com a publicação dos livros didáticos, é transferida (ao seu autor) a tarefa de preparar aulas e exercícios, teria se intensificado, segundo autora, o processo de depreciação da função docente.

Em 1966, sob a égide da ditadura militar foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), cuja função era coordenar a produção, edição e distribuição do livro didático. Para assegurar recursos governamentais, contou-se com o financiamento proveniente do acordo MEC – USAID (United States Agency for International Development). O aporte de recursos públicos garantiu a continuidade do livro didático que, a partir de então, ocupou lugar relevante nas preocupações do Estado brasileiro que, mais uma vez, pretendia ter o controle sobre o que e como se ensinava. (BEZERRA E LUCA 2006, p. 30).

O período entre o século XIX e as décadas de 1950 uma vez que a informação sobre o assunto se torna importante já que a chegada do livro didático no Brasil começa a ser gestada ainda em 1929 e implantada em 1934, no Governo Vargas, com uma rígida fiscalização para que não viesse à escola, nada que não fosse de interesse do poder governamental, ou seja, seria um controle de tudo que se via dentro das escolas. Depois, um acordo entre MEC e USAID (United States Agency for International Development) vai trazer um controle ainda maior em relação ao que se pode ver nas escolas e o que deve conter o livro didático, ferindo irreversivelmente os aspectos metodológicos e didáticos no país e rebaixando a escola pública.

Ainda nesse contexto semelhante, Miranda faz a seguinte observação:

A questão da compra e distribuição de livros didáticos recebeu tratamento específico do poder público em contextos diferenciados — 1966, 1971 e 1976 —, todos marcados, porém, pela censura e ausência de liberdades democráticas. De outra parte, esse momento foi marcado pela progressiva ampliação da população escolar, em um movimento de massificação do ensino cujas consequências[sic], sob o ponto de vista da qualidade, acabariam por deixar marcas indeléveis no sistema público de ensino e que persistem como o seu maior desafio. (MIRANDA, 2004, p.5)

Neles, as mudanças aparecem na forma de novos conteúdos que já não trazem somente os textos clássicos da literatura, mas também textos que se aproximam dos usos da língua nas práticas sociais, como história em quadrinhos e textos da esfera jornalística³.

³ Também a “cara” do livro didático passa a ser outra, pois aliado ao momento de desenvolvimento da indústria gráfica no Brasil, as novas ideias presentes nos livros vêm acompanhadas de ilustrações coloridas que afastam esse modelo dos tradicionais livros didáticos utilizados até então.

Os livros “didáticos” tornaram-se os grandes aliados dos professores, já que vinham com diversos e variados exercícios, aos quais os alunos respondiam no próprio livro e nos quais o professor, presenteado pelo livro do professor, já encontrava as respostas, aceitas com submissão, sem muito, ou talvez, sem nenhum questionamento. (ZANINI, 1999, p.81).

Com isso, o ensino do latim foi perdendo seu uso e prestígio social, excluído definitivamente no século XX do ensino fundamental e médio. Entretanto, com o fim do império as disciplinas retórica e gramática que serviam para o ensino de língua portuguesa, se tornaram uma única disciplina – português. À medida que os anos avançaram, tivemos várias mudanças no ensino da língua materna.

Nas décadas de 1960 e 1970, apontamos mais algumas mudanças importantes que teriam sido operadas em relação ao ensino, em geral e ao ensino de língua portuguesa em particular. Assim, no período, segundo autora, a educação foi colocada a serviço do que se nomeou desenvolvimento. Na década de 70, isto é a “década dos modelos”. A cobrança ainda se debruçava sobre a forma, só que agora, verificando-se a reprodução dos modelos. (ZANINI, 1999, p. 81).

O ensino teria assumido caráter pragmático e utilitarista, e seu objetivo seria o desenvolvimento do uso da língua, o que se conseguiria com alterações na disciplina, que se fundamentaria a partir de então em elementos da teoria da comunicação. Nesse novo contexto, o aluno seria visto como um emissor-receptor de códigos os mais diversos, e não mais apenas do verbal.

Em conformidade com Zanini (1999) para o sujeito adquirir um conhecimento era necessário tempo, no mundo marcado pela correria, “a sociedade precisava de pessoas que fossem capazes de reproduzirem modelos de linguagem-padrão, a fim de acompanharem a velocidade do tempo e produzirem mais no campo de trabalho”. (ZANINI, 1999, p. 81). Assim, cria-se, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁴: a Lei 5692/71.

Ao passo que teria havido, também, a ampliação do conceito de leitura (não mais apenas voltada para a recepção do texto verbal, mas também do não verbal), e a escolha dos textos para uso no ensino não mais se faria exclusivamente segundo critérios literários, mas

⁴ A Lei 5692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 decretou modificações abruptas em todas as disciplinas curriculares. Em relação ao ensino de língua materna, houve mudanças na nomenclatura deixava clara a concepção de linguagem que previa um sujeito capaz de internalizar o saber, que estava fora dele, por meio da repetição, de exercícios que estimulassem a resposta, de forma que ele “seguisse o modelo” (ZANINI, 1999, p. 81

segundo a intensidade de sua presença nas práticas sociais. No final da década de 1970, quando se começa a pensar a linguagem em suas múltiplas realizações, como parte do desenvolvimento humano, surgem ideias que implicam o estudo dos processos envolvidos no ato de escrever.

Na década de 1980, as discussões sobre o ensino no país se desenvolviam no sentido de mostrar a ineficiência dessas práticas que se voltavam, historicamente, para as classes mais favorecidas, excluindo a maior parte da sociedade. Afora o contexto social, nesse período configurou-se um embate entre Linguística e Gramática Tradicional. Segundo Soares (2002), os anos 1980, com o processo de redemocratização do país, a disciplina voltaria a ser denominada português e teorias da área das ciências linguísticas, ainda que já previstas nos currículos de formação de professores desde a década de 1960, chegariam finalmente ao campo do ensino de língua materna.

Para Geraldi (1997, p.17), na década de 80, o ensino de língua materna “foi objeto de um minucioso esquadrinhamento” o que resultou numa bibliografia consistente, distinta em dois grupos que entre si se complementam. Num grupo, estão as pesquisas voltadas para as análises com diferentes enfoques, centradas no ensino de leitura de textos (literários ou não), da gramática, na variação linguística, na análise de redações.

Noutro grupo, reúnem-se os trabalhos que, considerando ou não os resultados apresentados por tais pesquisas, passam a veicular propostas de práticas pedagógicas, com objetivo de interferir na realidade e construir alternativas pedagógicas, delineando o perfil da escola como poderia ser. Retomam-se os mesmos temas, com novos enfoques, com vistas a propostas de atividades de ensino/aprendizagem.

Na escola, o aluno proveniente das classes sociais mais vulneráveis passa a ter contato com padrões culturais muito distantes dos seus, o que exige uma nova postura dos professores, assim como novos conteúdos e novas metodologias. A unicidade da língua, que perdurou nas práticas pedagógicas de ensino de língua materna desde seu início, passa a ser questionada.

Nessa abordagem, valorizam-se os conhecimentos e experiências dos interlocutores, que funcionam como expectativas de comunicação, tanto do ponto de vista do autor, ao traduzi-las em palavras, como do leitor, por ocasião da atividade de compreensão de textos. Essa concepção instigou a pesquisa no sentido de desenvolver modelos que descrevessem como os processos cognitivos operam a integração dos diversos sistemas de conhecimento na produção e leitura de textos. (FORTUNATO, 2009, p. 41)

Nesse sentido, os estudos de Geraldi apontam para a necessidade de se considerar a produção de textos como ponto de partida e de chegada de todo o processo de

ensino/aprendizagem da língua. Isso porque, segundo ele, é no texto que a língua – objeto de estudo –

[...] se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 1997, p. 135)

Assim, a linguagem, nessa perspectiva, é algo que se constitui num processo sociointeracionista, compreendida como inseparável do ser humano, uma vez que sem linguagem não há pensamento, atividades que se desenvolvem ao mesmo tempo. Assim,

[...] a relação pensamento e linguagem é posta sob escrutínio e a importância desta na constituição daquele é (re) afirmada; às hipóteses estabelecidas nesta relação são aliados os estudos relativos às variedades lingüísticas; discurso e texto passam a ser a unidades de estudo à medida que se esgotavam as possibilidades de explicação dos fenômenos com base no enunciado; os estudos literários passam a confrontar diferentes leituras dos mesmos textos e incorporam o leitor como categoria tão importante quanto texto e autor; a questão do sujeito é retomada por diferentes áreas de conhecimento (GERALDI, 1997, p.18).

Com isso, notamos que o ensino apesar de percorrer longos caminhos, observamos que não é de hoje que a gramática nas escolas está no patamar mais elevado, ainda mais quando visitamos ou conversamos com outros professores que já estão na sala de aula há muito tempo. Estes alegam, que os métodos para fazer com que os alunos concentrem na aula, é escrevendo atividades gramaticais, no entanto, nós sabemos que mostrar e inovar métodos pedagógicos com eixos diferentes favorecem a concentração e o aprendizado.

Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas. Nesses limites, ficam te, os objetivos que uma compreensão mais relevante da linguagem poderia suscitar — linguagem que só funciona para que as pessoas possam interagir socialmente. Embora muitas ações institucionais já se tenham desenvolvido, no sentido de motivar e fundamentar uma reorientação dessa prática, as experiências de renovação, infelizmente, ainda não ultrapassam o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas. (ANTUNES, 2003, p.18-19).

A concepção difundida na década de 1980 é fortalecida na década de 1990, com a difusão dos conceitos de Bakhtin. Apesar do foco central de atenção dos estudos de Bakhtin não estarem voltados para as questões de ensino/aprendizagem, suas ideias têm impulsionado as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos nas áreas relacionadas à linguagem com os gêneros do discurso como objeto de ensino, além das noções de interação verbal e dialogismo.

A década da interação, como foi atribuída aos anos 90, sem ainda ter-se consolidada uma nova lei de diretrizes e bases da educação que orientasse os professores de forma mais autorizada. E os caminhos são trilhados à luz de concepções já credibilizadas por uma prática reveladora de frágil eficácia. Mas, após tantos encontros e desencontros, a nova lei, após duas décadas, aí está, a 9394/96. Nela, o ensino de língua materna se realiza, tentando costurar num único processo a teoria e a prática.

No que tange à língua materna, o seu ensino parte do ponto em que se prevê a concretização de seus objetivos: o texto. A sua produção advém de um processo contínuo de ensino/aprendizagem, cuja “metodologia permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos” (SERCUNDES, 1997, p. 83).

Por outro lado, na época, configuram-se, na verdade, como uma inabilidade em desvincular o ensino da Língua Portuguesa do ensino da Gramática. Nota-se um indício de mudança somente no final da década, quando há a remissão direta às propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. Geraldi (1985). Para o autor, a utilização do texto como pretexto para outra atividade define o tipo de interlocução que se estabelece.

Na década de 2000, o trabalho com os gêneros do discurso, passa a fazer parte efetivamente da esfera escolar. Em relação à prática da produção textual, além da influência da concepção de linguagem difundida na década anterior, pesquisas apontam novas metodologias que fazem uso do conceito de gênero de Bakhtin. Dolz *et al* (2010) apontam inúmeras vantagens nessa perspectiva de ensino e metodologias que visam adaptar os pressupostos teóricos às práticas pedagógicas.

Então, visando o ensino da LP, torna-se necessário pontuar ainda importância do livro didático permitem o contato dos leitores com textos verbais e não verbais que são representados nas obras para se ensinar determinado conteúdo ou exercitar determinadas capacidades (BUNZEN; ROJO, 2005); constituem um instrumento de trabalho para a atividade docente e para a aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2017); permitem o desenvolvimento de habilidades cognitivas do leitor; possibilitam a ampliação de conhecimento pelos alunos, como também, de suas capacidades de reflexão sobre as temáticas lançadas nessas obras; proporcionam o desenvolvimento de competências e habilidades associadas aos usos escolares (BRASIL, 2014).

À medida de tais fatos, as ciências linguísticas, especificamente, a sociolinguística debruça-se em pesquisas no intuito de instruir a escola para as diferenças entre variedades

linguísticas, as quais são faladas pelos alunos e a variedade denominada "padrão culto", que se lhes pretende ensinar nas aulas de português. Ainda nessa perspectiva

[...] a linguística, ao desenvolver estudos de descrição da língua portuguesa, tanto escrita quanto falada, tem trazido novas concepções da gramática do português, que se opõem à concepção prescritiva que vinha vigorando, e à concepção de que só da língua escrita se tem de conhecer a gramática; novas concepções que resultam em uma também nova concepção do papel e da função da gramática no ensino de português, bem como da natureza e conteúdo de uma gramática para fins didáticos, que há de ser tanto uma gramática da língua escrita quanto uma gramática da língua falada [...](SOARES, 2002, p. 172).

Embora traçados um panorama a respeito do ensino de língua portuguesa nas escolas, percebemos que um dos maiores dilemas enfrentados ainda hoje pelo professor de língua portuguesa é o do como conciliar o estudo do texto com o estudo da gramática. Uma vez que se tornou quase que um lugar comum no ensino de língua o estudo a partir do texto, algumas ideias vêm permeando esse ensino, a saber a concepção de ensino de língua como sistema, a língua como comunicação, a língua como discurso. De tal modo;

Perspectivas teóricas desenvolvidas na linguística a partir da segunda metade do século XX, observando o caráter social da linguagem, têm provocado uma transformação no pensar sobre o ensino de língua deixando de lado o estudo de questões estruturais apenas, em prol de uma abordagem sobre o uso vinculado à dimensão de práticas sociais. O objetivo central do ensino de língua portuguesa passa ser o de desenvolver a competência do aluno com vistas a torna-lo um bom produtor e leitor dos mais variados textos que circulam socialmente. (SEDRINS; SIBALDO. 2017, p.80).

A língua portuguesa nesse sentido percorre uma longa história, com trajetória repleta de mudanças, tendo em vista que não era ausente apenas no currículo, mas também, do convívio social. A partir da década de 80, ocorre um intenso desenvolvimento de diversos estudos e pesquisas na Área de Língua Portuguesa. Tais estudos tinham como objetivo alterar as práticas didático-pedagógicas do ensino dessa disciplina e, sobretudo, propor uma nova forma de conceber o ensino de Língua Portuguesa. Dentre esses estudos, podemos destacar os estudos da corrente Funcionalista, da Enunciativa, da Pragmática, da Linguística Textual, da Sociolinguística e da Análise do Discurso. A partir de tais estudos, a linguagem passa a ser concebida como recurso de interação social e, acima de tudo, atrelada a propósitos comunicativos. Essa nova concepção de linguagem provocou diversas alterações na metodologia de ensino da língua.

Dentro dessa perspectiva, a língua passa a ser percebida como atividade social em constante uso comunicativo. Assim, a função do ensino da gramática não se limita à estrutura

da língua, mas também abrange o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno e não mais levá-lo a produzir respostas corretas. Isto é, sua função consiste em aumentar a capacidade do aluno usar a língua nas mais diversas situações. É nesse contexto que o uso da língua passa a ser estudado tendo como base textos e discursos, que ocorrem em situações comunicativas do dia a dia por meio dos mais diversos gêneros. Dito de outra forma, o funcionamento da língua passa a ser estudado com base nos mais variados gêneros textuais produzidos no cotidiano e, em especial, por meio de situações reais de comunicação.

1.1 O ensino de LP nos documentos curriculares

Após várias modificações, a língua portuguesa assume mudanças de conteúdo, principalmente por causa da lei de diretrizes e Bases da Educação-LDB, já mencionadas anteriormente. E isso se dá porque devido ao processo de globalização e transformação das condições sociais e culturais. Sobretudo, das possibilidades de acesso à escola vai exigindo a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição, o que acarreta, entre outras alterações, mudanças nas disciplinas e documentos curriculares. Assim, é de suma importância apontar tais documentos e suas implicações no ensino da língua materna.

Tendo em vista os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (BRASIL, 1998) de língua portuguesa, é possível considerar a visão de uma nova proposta de ensino e aprendizagem no país, então o documento estrutura-se com base na vertente teórico-epistemológica sócio histórica, de modo que, firmam um modelo de ensino estabelecidos por meio das orientações nacionais e comprometido com uma formação que garanta aos estudantes usarem a linguagem com autonomia e competência. Os estados refizeram e reformaram seus próprios currículos escolares. Acrescenta-se, então,

Em relação aos: PCN não se pode deixar de reconhecer que as concepções teóricas subjacentes ao documento já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social (cf. p. 19). Além disso, estabelecem que os conteúdos de língua portuguesa devem se articular em torno de dois grandes eixos: o do uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos. Nenhuma atenção é concedida aos conteúdos gramaticais, na forma e na sequência tradicional das classes de palavras, tal como aparecia nos programas de ensino de antes. (ANTUNES, 2003, 21,22)

É nesse ambiente que surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também ela produto de consultorias universitárias, de comitês de especialistas, de técnicos competentes.

Seguindo o mesmo diapasão: implantação vertical, referência para os sistemas de avaliação. Imposição, enfim. Como ocorrera com os PCN, assim que aprovada a BNCC, surgirão os programas “BNCC em ação” para tentar chegar ao chão da escola, copiando o programa “PCN em ação”. Provavelmente os assessores e consultores, dos centros universitários e das Organizações Não Governamentais (ONG) e Organizações Sociais (OS), já estão com os projetos elaborados para apresentar assim que saírem os novos editais, sugeridos por eles mesmos.

A Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2018) pauta-se no ensino a partir da natureza social e interacional da linguagem, torna o texto como objeto central de ensino e privilegia práticas de uso da linguagem na escola. Todavia, assim como outros documentos da legislação educativa, apresentam pontos negativos e positivos da visão da língua e de seu ensino, que precisam ser analisadas e adaptadas ao âmbito escolar, uma vez que o professor deve ser crítico, de modo a verificar as teorias práticas e metodologias para o ensino.

Ao passo que esses documentos auxiliam ao profissional possibilidades de adaptação e inovação de métodos, no intuito de promover um ensino aprendizagem qualitativo e dinâmico, com isso permitem uma mudança significativa ao ensino de língua materna uma variedade e diversidade. Logo podemos comprovar isso na resposta sobre essa mudança nos 20 primeiros anos do século XXI, de Luiz Carlos Travaglia, que professor Titular aposentado de Linguística e Língua Portuguesa e pesquisador do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, licenciado em Letras e doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas.

Houve mudanças significativas, orientadas pelos documentos reguladores em vigor e por uma contribuição cada vez mais sólida, sistematizada e engajada da linguística em sua relação com o ensino. Dentre essas contribuições, resalto: o desenvolvimento e implementação na escola da noção de gênero, que abarca inclusive os fenômenos contemporâneos da cibercultura; o deslocamento da centralidade do ensino de português na gramática como sistema que organiza a norma-padrão para uma concepção voltada para o uso da língua em contextos variados e para os efeitos de sentido criados pela organização dos textos; o tratamento da variação linguística, que recupera na escola os usos que o aluno domina, para ampliá-los e adequá-los às diferentes situações sociais. (AGUIAR, SANTOS, 2019, p.379).

Aqui mostramos sobretudo, a importância de uma perspectiva histórica para compreender e explicar o estatuto atual da disciplina. Então, nos propusemos a fazer a retomada histórica e reflexiva pelo viés de ensino da língua portuguesa, embora resumidamente, é possível estabelecer assim mesmo, um paralelo, ora entre fatores externos e internos, ora cada

momento passado e presente: Só assim, compreendendo-a e explicando-a, a partir de sua história, pode-se interferir nela - seja com a instituição de 'parâmetros curriculares' para o ensino de português, seja com a reformulação dos cursos de formação de professores de português.

Por fim, é necessário apontar sobretudo a partir dos estudos de Geraldi (1985; 1997) a opção pelo ensino de LP por meio do texto e posteriormente nos PCN essa opção é reiterada, uma vez que os gêneros como afirmam os documentos são objeto do ensino da língua (BRASIL, 1997). Conforme apontam os estudos de Berto (2016; 2018). Dessa forma, com o advento da Base Nacional Comum Curricular, novo documento publicado em 2018 encaminhamento teórico-metodológico é reforçado, e discutido, inclusive com os novos gêneros digitais, como forma de acompanhar todo o processo de avanço tecnológico por que passa a escola na atualidade.

1.2 Gêneros textuais

Após a discussão de autores sobre os avanços e retrocessos referente ao processo curricular de ensino de LP, tratada anteriormente sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil, consideramos que indispensável a partir de então, uma reflexão teórica sobre os gêneros textuais e sua relevância no ensino. Assim, para começarmos é importante mencionar as definições etimológicas do termo. A palavra gênero, origem no latim, *gènus*, *èris* "nascimento, descendência, origem; raça, tronco" remonta, no indo-europeu significando "gerar, produzir". Em português e em espanhol, de acordo com o dicionário Houaiss, terá como étimo o pl. *genèra*, que, posteriormente, ao se tornar singular, é tomado como de 2ª declinação **genèrum*; ver *gen-*. Aqui no Brasil, a propagação do termo ocorre com a divulgação dos PCN de Língua Portuguesa, a partir de 1996. (HOUAISS, 1985, p.74).

Diante do exposto, é preciso pensar no caráter social do ensino. Assim Marcuschi aponta que os gêneros textuais são eventos comunicativos e os define "como entidades concretas realizadas, apresentam-se com forma e conteúdo próprio e situam-se em contextos de uso localizados, definidos por comunidades com práticas linguísticas e normas sociais comuns". (MARCUSCHI, 2000, p.8). Para o autor, os gêneros constituem uma diversidade de produção linguística e favorece a construção de sentido, destacando a importância do sujeito e do contexto na comunicação.

Nesse propósito, é com base nos gêneros, que temos a possibilidade de organizar nossa fala e nossa escrita, assim como a gramática organiza as formas. Em conformidade, Bronckart adota, então, a denominação gênero de texto, que, para o autor, é “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente”. (BRONCKART, 2003, p.75). Todo texto inscreve-se, por necessidade, em outro conjunto de textos ou em um gênero. Por isso, denomina-lo gênero textual.

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para refletir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. (MARCUSCHI, 2002, p.22-24).

Aqui no notamos a possibilidade infinita de associação de gêneros para contemplar o ensino. À medida que, os tipos textuais sejam mais singulares de acordo com Marcuschi (2002), “Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção”. (MARCUSCHI, 2002, p.22-24).

Bakhtin (2000) constata que aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo (...). Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. Dessa forma, o documento curricular assim se posiciona:

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. (BRASIL, 2017, p.136).

Nesse contexto, assumir a responsabilidade de promover a ampliação desse ensino, o professor deve dispor de técnicas metodológicas inovadoras e dinâmicas que promovam o

aprendizado para além da sala de aula, e mostre que outros ambientes podem contribuir na aquisição de conhecimento.

Por fim, no intuito de esclarecer ainda mais, a comunicação verbal, Bakhtin (2000) denomina gênero discursivo. Segundo Bronckart (2003), os gêneros nunca podem ser classificados por critérios linguísticos, como se pensou nas primeiras formulações teóricas. Os tipos de discursos, que são produtos de semiotização do agente-produtor postos em atuação discursiva, tampouco servem como critério definidor do gênero. Conforme o autor (2003), ainda que haja vários exemplares de um mesmo gênero e que, em tese, possam ser constituídas por tipos discursivos afins, cada texto possui características individuais e, por isso, é um objeto exemplar, único.

1.3 Concepções de escrita

Conforme os gêneros inauguraram uma nova forma de ensino de LP nas escolas, amparado pelos encaminhamentos dos documentos curriculares como apresentamos anteriormente. Nessa seção buscaremos abordar como esses conhecimentos podem auxiliar nas atividades de produção textual escrita, a partir das concepções aqui discutidas.

De tal forma, Geraldi (1996) e Fiad & Mayrink-Sabinson (1994) apresentam a escrita através de duas concepções teóricas, como inspiração divina e como trabalho. Nesse contexto, encontramos em Sercundes (1997), três concepções: escrita como dom, como consequência, e como trabalho, reportando-se as duas primeiras à perspectiva teórica de escrita como inspiração.

Na primeira concepção, segundo Fiad & Mayrink-Sabinson (1994, p.57), a escrita é vista como “fruto de uma emoção”, assim, trabalhar a reescrita do texto, além de ser uma tarefa difícil, que exige trabalho, demonstraria frieza, pois quebraria o encanto da inspiração. Nesse sentido, acreditamos que a organização de palavras que juntas atribuem sentido ao discurso do falante da língua, são oriundas das relações externas e internas do sujeito, sentimentos pensamentos movidos no momento ora que se fala, ora que se escreve. Aqui, a reescrita está condicionada a quebra do que é natural.

Para Sercundes (1997), essa escrita é vista como dom, como uma “inspiração divina”, pois não há nada que faça uma relação com o que o aluno irá escrever. Dessa forma, não ocorre nenhuma atividade prévia sobre o assunto, isto é, a leitura de um ou mais textos, uma discussão

ou um debate sobre o tema, enfim, não há nenhuma orientação para subsidiar o educando na construção de seu texto.

Ainda de acordo com Sercundes (1997), a escrita como consequência está baseada na produção de textos a partir de atividades prévias de leitura, acompanhadas de comentários sobre interpretação, o estudo do vocabulário, ou ainda um filme, uma palestra, um passeio etc. Essas atividades seguem o esquema tradicional dos livros didáticos e servem apenas como pretexto para a escrita, além de serem “previstas, controláveis, porque o material não é formulado para o professor usá-lo, e sim para segui-lo” (SERCUNDES, 1997, p.80).

Aqui a escrita é controlada, e determinada a partir de regras que limitam o sujeito na manifestação de seus pensamentos, isto é, o aluno deve seguir um modelo já estabelecido. Se enquadram nesses tipos de escrita trabalhos de produções tais como; redações, fichamentos, resumos, artigos de opiniões e tantos outros. Logo, deve-se seguir determinada proposta referenciada previamente baseada na leitura.

A concepção de escrita como trabalho, é terceira concepção contempla também as atividades prévias da concepção de escrita como consequência, entretanto, naquela, tais atividades servem como suporte e, nesta, como pretexto para a produção escrita. A denominação “escrita como trabalho” nos mostra que o ato de escrever não se dá por meio da inspiração do indivíduo, mas de seu esforço, já que se trata de um processo contínuo, realizado em vários momentos, como postulam Fiad & Mayrink-Sabinson (1994): planejamento, execução, leitura do texto e modificação, a partir da sua reescrita.

A escrita como trabalho está pautada também nos modelos, mas diferente da escrita como concepção, as atividades não servem como apoio e sim como pretexto das produções. Aqui o que contribui para a escrita é o aperfeiçoamento dos argumentos e elementos textuais utilizados pelos sujeitos. Além disso, todo o embasamento textual depende não só da bagagem de leituras realizadas pelo indivíduo, mas também do conhecimento de mundo adquirido ao longo do processo de formação.

Ao retomar Bakhtin, Geraldi (1996) também propõe a escrita como trabalho em um processo de interação com atividades de refacção textual, em que o interlocutor determina o movimento “inter-intra-inter-individual” Geraldi (1996, p.137), numa alusão explícita, também, a Vygotsky (1988). Na visão metodológica de Sercundes (1997) a produção de escrita como trabalho “surge de um processo contínuo de ensino/aprendizagem”, permitindo “integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos”, Sercundes (1997, p. 83),

que passam a escrever na escola, conforme apresenta Geraldi (1993), constituindo-se sujeitos de seu dizer, com objetivos e interlocutores definidos.

Dessa forma, podem-se organizar procedimentos didáticos para desenvolver atividades com o assunto que os alunos estão estudando e, a partir dessas atividades, solicitar a produção textual, que resultará em outras produções, abordando o assunto, porém com um fim específico que lhes faça sentido, para que o texto, de acordo com Koch (2002), passe a ser o lugar da interação, onde os sujeitos se constroem e são construídos.

Em síntese, é através da análise do texto que entendemos a visão de mundo do sujeito, constituídos a partir de suas ideologias, leituras e interações. Nas palavras de Bakhtin (1929, p.85) produzir um texto é: “Submeter uma mensagem a uma codificação, o que é, em certo sentido, uma visão bastante reducionista da própria interação verbal, seja escrita ou oral, pois observa a língua de forma monológica e histórica”. Desse modo, a fim de comunicar-se com o outro o sujeito utiliza-se da linguagem oral ou escrita, assim a mensagem é transmitida, ambos precisam dominar conhecimento de mundo, afinal é através dele que estabelecemos sentido e desenvolvemos a interação.

1.4 Estado de Arte

Nas últimas décadas vem ocorrendo uma tentativa de reorganização do ensino da língua materna, no intuito de possibilitar a todos os cidadãos uma formação mais sólida. Assim, é no espaço escolar que precisam ser desenvolvidas competências que preparem o aluno para atuar nos mais diversos ambientes sociais. Com isso, devem ser trabalhadas as competências orais e escritas indispensáveis para o sujeito em sua atuação social.

Mediante a isso, para melhor compreendermos como vem sendo discutido o ensino da escrita nas escolas brasileiras na atualidade, empenhamo-nos em constituir o estado de arte, ou estado de conhecimento, acerca da temática, por meio de uma pesquisa bibliográfica.

Inicialmente foi selecionado o texto “Escrita, ensino de Língua portuguesa e a formação do professor” de autoria de Sandoval Nonato (2019). Assim, o mesmo discute o estatuto da escrita como componente curricular da disciplina língua portuguesa na escola brasileira, no percurso de abordagem histórico desse ensino.

Por conseguinte, a partir do eixo histórico o autor propõe discutir escrita como componente curricular da disciplina língua portuguesa na escola brasileira. Para tanto,

apresenta-se, inicialmente, um panorama dos modos com que a produção escrita é abordada no percurso histórico de constituição do ensino de língua portuguesa, no que se refere aos currículos e programas de ensino e aos materiais didáticos propostos. Em seguida, contrasta-se esse estatuto historicamente construído da escrita com práticas de ensino de língua portuguesa atuais mediadas por estudantes de licenciatura em Letras, por ocasião de realização de estágio em escolas da rede pública da cidade de São Paulo.

A descrição e a análise do processo de implementação de um projeto de ensino do texto escrito argumentativo por uma estudante, conforme registrado em seu relatório de estágio, permitem problematizar alguns desafios que a abordagem da escrita coloca para as práticas de ensino e para a formação do professor de língua portuguesa. Para isso, a autora em suas discussões, se sustentou em teorias de autores como Bunzen (2006; 2011) Marcuschi (2010), Pietri (2010) Razzini (2000), Rojo (2008), Soares (2002).

Ademais, no segundo trabalho de pesquisa intitulado “Ensino da escrita: diferentes contextos, diferentes métodos?”. Neste trabalho de Elisete Maria de Carvalho Mesquita (2013), “Durante a rotina escolar, o professor desenvolve uma série de atividades que visam à formação crítica e cidadã dos alunos. Dentre essas atividades, chama a atenção o papel da produção textual (oral e escrita), que, se bem trabalhada, é capaz de revolucionar a vida do indivíduo. Aqui, notamos que através de discussões que promovam o pensamento crítico do aluno favorece na formação cidadã, afinal muitas vezes é pela escrita pelo que o sujeito pode expressar seus pensamentos, conhecimentos, e visões de mundo.

De tal forma a autora entende que a produção textual deve ser concebida como o sustentáculo da disciplina na qual ela se apresenta como obrigatória e que seu ensino deve ser conduzido a partir de pressupostos teóricos coerentes com o entendimento da língua como veículo de interação social. Por isso, no artigo notamos a pretensão da mesma em estabelecer uma discussão a respeito do ensino da escrita nas salas de aulas de escolas públicas de Portugal, comparando a realidade desse país com a realidade brasileira.

A autora observa ainda como alunos portugueses, matriculados em diferentes anos do Ensino Básico (5º ao 9º) são levados a produzirem textos escritos. E considera a hipótese de que o fato de os documentos oficiais desses dois países apresentarem distintas diretrizes para o trabalho com a escrita em sala de aula faz com que os professores adotem diferentes estratégias para fazerem com que os alunos produzam textos escritos. Dessa forma, os resultados mostraram que o processo de escrita em escolas públicas portuguesas, apesar de obedecer a

diretrizes de documentos oficiais de longa tradição, que vêm se modificando desde a década de 1920, apresenta características tradicionais, em que a produção obedece a um esquema linguístico formal.

Por fim, para conseguir promover a discussão sobre escrita e processo de ensino da língua portuguesa no artigo, a autora recorre aos trabalhos de Carvalho (1999; 2003), Meurer *et al.*, (2005) Bastos (2001) Costa Val (1999) Charolles (1988), Martins e Niza (1998) e Geraldi (1997). No entanto, a produção escrita tem sido, tradicionalmente, mal compreendida pelos sujeitos nela envolvidos. Por um lado, os professores parecem correlacionar produção escrita com momento de avaliação das regras gramaticais trabalhadas (RODRIGUES, 2000, p.207). Vale salientar, sobretudo que a escrita, então, “exige a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar. ” (BARBEIRO e PEREIRA, 2007, p.17).

O terceiro trabalho analisado, trata-se de uma dissertação de doutorado de Livia Maria Aires de Castro (2014) “Escrita, escola e letramento: produção textual na perspectiva da avaliatividade e da linguística sistêmico-funcional”. Nesse a autora tem como objetivo investigar a produção escrita de alunos de ensino médio de uma escola pública da rede estadual do Rio de Janeiro, buscando observar as dificuldades em lidar com a modalidade escrita da língua, considerando que, muitas vezes, isso pode trazer consequências para a vida do indivíduo, dentro e fora do ambiente escolar. Na escola, a dificuldade com a escrita pode acarretar falta de interesse ou motivação, ao passo que, uma vez fora da escola, o indivíduo que tenha dificuldades em se envolver em práticas sociais de leitura e escrita pode ter menos chances de mobilidade social, além de ficar à margem da sociedade de um modo geral (ROJO, 2010, SOARES, 1998).

Desse modo, a pesquisa aborda as seguintes questões: 1) Que avaliações os alunos concluintes do ensino médio fazem acerca da escola, incluindo os sujeitos que ali agem, reagem e interagem? 2) De que maneira essa escola desempenha o seu papel como agência de letramento escolar? 3) Que relações podem ser levantadas entre escola e inclusão e exclusão social? O conjunto de dados gerados para este estudo consiste em redações escritas em sala de aula (N=30) por alunos do terceiro ano do Ensino Médio, de uma escola na zona oeste do Rio de Janeiro. Dados estatísticos acerca do desempenho de alunos brasileiros em avaliações de

percurso, tais como PISA, SAEB e, sobretudo, matrizes de avaliação do ENEM, foram utilizados para examinar e classificar os dados.

Castro mostra que resultados da análise indicam que os alunos fazem uma avaliação da escola que oscila, muitas vezes, entre o positivo e o negativo, principalmente quando se trata de afeto, e que a instituição é personificada e valorizada pelo seu papel social sobre o educacional. Os demais membros da comunidade escolar, como professores e colegas, também são avaliados afetivamente. Quando as marcas linguísticas nos mostram Julgamento ou Apreciação, no entanto, a avaliação aponta para um posicionamento mais negativo do aluno em relação à escola.

Para finalizar conclui-se que textos escritos dos alunos mostram ainda que estes apresentam um grau bastante incipiente de letramento escolar, mesmo após onze anos, em média, dedicados à conclusão da educação básica. Esses resultados levam à discussão sobre as interferências que as deficiências de letramento podem ter na vida dos indivíduos, que, como os alunos observados, podem enfrentar dificuldades para ingressar em instituições públicas de ensino superior e para obter colocações mais satisfatórias no mercado de trabalho.

O quarto trabalho analisado faz parte da dissertação de mestrado de Lucimere Barbosa Santos, intitulada-se “As práticas de escrita no ensino médio” (2016). A pesquisa trata do estudo das práticas de escrita de estudantes de uma escola da rede pública estadual do Estado da Bahia. A autora discute e identifica as práticas de escrita propostas pelos professores aos estudantes do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Tal pesquisa é considerada qualitativa se concentrou na área de Educação e o desenho de estudo adotado correspondeu ao Estudo de Caso. Ela utilizou-se procedimentos de acesso à informação foram através da entrevista com os docentes que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa.

Mediante ao desenvolvimento da pesquisa é possível notar um contexto com propostas de práticas de escrita que situam os gêneros textuais como o artigo, o conto, a crônica, a resenha, o resumo, o texto dissertativo-argumentativo e o verbete, juntamente com habilidades e competências no exercício para tornar a escrita uma prática familiar. A partir dessa exposição, a análise de resultados apresentou o contexto das práticas de escrita conforme o campo empírico. A investigação trouxe informações e dados a respeito das práticas de escrita ofertadas aos estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual Alberto Santos Dumont.

Portanto, as práticas de escrita correspondem ao registro de ideias, exposição de temas, escrita de narrativas, anotações para seleção de argumentos e a escrita do rascunho como

uma situação importante para a apresentação definitiva do texto, entre outras situações. Escrever também faz parte da prática de uma cultura, ou seja, a cultura da escrita, que ao longo do tempo foi se constituindo em outras necessidades: educacional, profissional e social. A prática de escrita se relaciona com o letramento, que exige uma relação diferente com a escrita. As competências e habilidades colocam a prática de escrita numa dimensão de apropriar-se da escrita na condição de uma propriedade, uma conquista do indivíduo. Essa relação com a escrita se faz presente com a produção textual para atender às exigências das situações sociocomunicativas.

Quadro 1 - Artigos científicos

Artigos científicos			
Fontes	Autor	Ano	Pesquisas- Artigos
Cielo: Trabalhos em Linguística Aplicada (SIELO)	Sandoval Nonato	2019	Escrita, ensino de língua portuguesa e formação do professor
Anais do SILEL	Elisete maria de carvalho Mesquita	2013	O ensino da escrita: diferentes contextos, diferentes métodos?
Tese	Livia Maria Aires de Castro	2014	Escrita, escola e letramento: produção textual na perspectiva da avaliatividade e da linguística sistêmico-funcional
Tese	Lucimere Barbosa Santos	2017	As práticas de escrita no ensino médio

Fonte: Dados organizados pelo autor

Sendo assim, por meio do estado de arte é notório perceber o quão o eixo da escrita contribui no processo de formação de todo e qualquer cidadão, através do ensino da língua portuguesa e dos documentos curriculares, o sujeito constitui na escola seu senso crítico. Sobretudo, é necessário entender como este ensino se consolida em regiões distintas. Além disso, é preciso reconhecer as falhas e as dificuldades encontradas no contexto escolar e que muitas vezes difere do que os documentos propõem como ideal para o ensino.

Logo, instigados pelo tema, essa pesquisa reflete acerca das questões que apontam para a conscientização da importância da escrita para a inclusão do cidadão e para a compreensão do porquê um eixo tão importante. De tal modo, através da pesquisa e das suas implicações

podemos entender mais afundo o processo de formação do cidadão, entendemos ainda o progresso do sujeito em relação a produção textual ensinada nas aulas de língua portuguesa.

CAPÍTULO II

2. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo, evidenciamos os métodos que foram utilizados nesta pesquisa. O termo pesquisa derivada do latim, “perquirere que significa perquirir, buscar com cuidado, informar-se de” (SILVA, 2004, p. 1038). Dessa forma, no contexto conceitual da língua portuguesa, pesquisa é entendida como “ação de pesquisar, busca, investigação; trabalho científico que registra os resultados de uma investigação” (BORBA, 2004, p. 1.067), como apresentamos na sequência.

2.1 A pesquisa

Nessa perspectiva, o estudo em questão será baseado na pesquisa-ação caracteriza-se como uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática. Assim, “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino...” (TRIPP, 2005, p. 445).

A pesquisa etnográfica visa compreender os processos do cotidiano em suas diversas nuances e modalidades. No caso do universo educativo, o fio condutor da pesquisa para analisar o processo social, cultural e histórico de uma comunidade estudantil se faz com os estudos sobre o cotidiano educacional. Assim, a pesquisa etnográfica ou estudo etnográfico visa:

[...] descrever e analisar práticas, crenças e valores culturais de uma comunidade. É um tipo de estudo comum na Antropologia, Sociologia e Psicologia, no qual os dados são coletados normalmente, através da observação participante do cotidiano da comunidade. (APPOLINÁRIO 2011, p.75)

A estratégia de análise adotada baseou-se na triangulação dos dados que, para Cohen & Laurence (apud COSTA, 2012, p.19) consiste na “obtenção de observação com múltiplas estratégias: observações no decorrer do período, soluções sociais, pessoais em várias formas de interação”. Ainda, nas palavras da autora a triangulação dos dados garante que a teoria está sendo testada de várias maneiras (COSTA, 2013). Como em qualquer pesquisa, “a validade decorre mais da adequação, do rigor e da eficácia com que esses métodos são aplicados e do

cuidado na ponderação criteriosa da evidência do que da aplicação de um determinado conjunto de regras ou da adesão a uma tradição estabelecida”. (BAZELEY 2004, p.9).

Diante disso, selecionamos a instituição de ensino a Escola Cidadã Integral Nossa Senhora do Bom Conselho, localizada no Município de Princesa Isabel-PB.

Assim, nossas observações foram realizadas em turmas concluintes do ensino médio no processo de Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO). Então, serão consideradas as aulas de observação do ESO I e do ESO III, na referida escola, pertencente ao estado da Paraíba. A pesquisa será baseada, sobretudo, na aproximação entre teoria e prática, uma vez que são pertinentes no curso de formação inicial e constituição docente.

2.2 Passos Metodológicos

No primeiro momento, fizemos um levantamento das aulas observadas, pois acreditamos que importante descrever e conhecer o contexto educacional no qual direcionaremos essa pesquisa. Em seguida, focaremos em como as práticas pedagógicas e o livro didático contribuem no processo de ensino aprendizagem do aluno. Aqui estabelecemos um paralelo entre as propostas do livro didáticos e das práticas das profissionais da escola de campo, e apontamos a importância deles no processo de formação cidadã.

Partindo de tais perspectivas, o trabalho analisou o perfil dos docentes supervisores, isto é, suas práticas na sala de aula, compreendendo o processo realizado durante o estágio. Analisamos ainda, as propostas do livro didático da coleção utilizada pela escola. Assim, entende-se também a função desses profissionais que servem como referência para outros em formação. Para isso, empregamos entrevistas como instrumentos de coleta e de análise dos dados já observados, que serviram de apoio para traçar o perfil dos professores supervisores, conforme tabela a seguir:

Tabela 1- Metodologia

Ação	Foco	Instrumentos
Leitura	Conhecimento teórico	Pesquisa
Análise de Aulas (Estágio)	Conhecimento pedagógico	Observação de aulas; Entrevistas
Coleta de dados	Análise, metodologia e materiais didáticos	Coleta de textos escritos; Relatos
Análise por meio de triangulação dos dados (MEDEIROS, 2020)		

Fonte: Dados organizados pelo autor (2020).

Sendo assim, a pesquisa desenvolvida de base qualitativa, caracterizada como estudo de caso, buscou centrar-se nos dados coletados a partir da observação das aulas, o material didático e na concepção de linguagem da docente, por meio de entrevista, uma vez que foi necessário realizar ainda o cruzamento das experiências de ambos os âmbitos educacionais, por meio da triangulação de dados.

Por fim, apresentaremos textos (redação) colhidos durante o processo de desenvolvimento do ESO II, de modo a exemplificar, como parte do estudo proposto, o conhecimento de mundo do sujeito aluno, e de como as práticas utilizadas pelos professores de LP podem influenciar a aquisição e o desenvolvimento das competências requeridas para o conhecimento linguístico e argumentativo.

CAPÍTULO III

3. ANÁLISES

Neste capítulo unimos as análises sobre os dados coletados e observações realizadas ao longo da pesquisa, a medida em que buscamos focar nas práticas pedagógicas, materiais didáticos e os textos, haja visto, discutimos na sequência cumprindo com os objetivos propostos para esse estudo.

3.1 Observações

No intuito de averiguar como estão ocorrendo as práticas de escrita no espaço de sala de aula nos dias atuais. Apresentamos algumas informações sobre o nosso campo de pesquisa, a Escola de campo em uma turma de 3º ano, na Escola Cidadã Integral Estadual de ensino fundamental e médio Nossa Senhora do Bom Conselho, na cidade de Princesa Isabel-PB.

Assim, as observações foram realizadas em duas etapas distintas, inicialmente, na turma 3º ano A no ano de 2018, turma com 25 alunos num período de 8 (oito) horas aulas com duração de 45 minutos cada, durante os dias 10 (dez) a 07 (sete) de outubro de 2018, no período vespertino. Além disso, posteriormente também no 3º ano B, turma com 22 alunos, durante o período de 30 (Trinta) de setembro a 10 (dez) de outubro de 2019, no turno matutino.

No que corresponde ao Projeto Político Pedagógico (2017), essa instituição tem como principal objetivo “promover uma prática educativa inovadora na perspectiva de formação do cidadão crítico, criativo, ético, participativo e de agente transformador” (PPP, 2017, p.20). Quanto as professoras das turmas observadas, ambas docentes são formadas em Letras e possuem pós-graduação, encontram-se na docência há anos. Trataremos delas mais adiante especificamente na análise quanto às práticas pedagógicas.

Foi nesse contexto que inicie as observações, direcionando o olhar para a prática pedagógica com foco na escrita, no contexto da sala de aula. Para tanto, antes de iniciar, vale mencionar que as atividades realizadas durante esse período, segundo a professora, foram direcionadas pela Secretaria da 11ª Região de Ensino do Estado Paraíba, como forma de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM, que é realizado todos os anos. Assim, para efeito de melhor esclarecimento da prática pedagógica e o trabalho referente a

escrita a seguir será apresentado não só a caracterização dos sujeitos de pesquisas, como também as aulas vivenciadas.

3.1.1 Caracterização das professoras supervisoras

Professora 1 (P1)

Professora de Língua Portuguesa há 34 anos, formada há 31 anos, pela Fundação Francisco Mascarenhas-FFM, Patos-PB. Leciona Língua Portuguesa em uma turma do 2º ano, e em todos 3º anos do ensino médio integral.

Tendo em vista a formação da professora, ela é pós-graduada em Língua Portuguesa, além de outras especializações. O foco das aulas de modo geral da professora, além do ensino de gramática, é a produção e interpretação de textos, buscando adequar seus alunos a escrita da norma culta padrão, e a visão interpretativa de contextos por meio de textos.

Professora 2 (P2)

Professora de Língua Portuguesa há 10 anos, formada em Licenciatura em Letras pela Faculdade de formação de professores de Serra Talhada - (FAFOPST), concluiu sua graduação no ano de 2007, leciona apenas a disciplina de Língua portuguesa no ensino médio da escola, é pós-graduada em Letras e Literatura. Apresentamos, na sequência, as tabelas com as observações de aulas (2018-2019):

Tabela 2-Aulas Observadas no ESO I – 2018

ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO EM LÍNGUA PORTUGUESA I				
Carga horaria	Ano	Turma	Conteúdo	Metodologia
2h aula	3º ano	A	Crase	Leitura coletiva, explicação
2h aula	3º ano	A	Filme A onda/ Debate	Atividade oral
2h aula	3º ano	A	Texto Argumentativo, conjunções, orações subordinadas	Leitura coletiva, Exposição oral
2h aula	3º ano	A	Produção Redação	Produção escrita- Texto argumentativo

Fonte: (MEDEIROS, 2020)

Tabela 3- Aulas observadas no ESO III – 2019

ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO EM LÍNGUA PORTUGUESA III				
Carga horaria	Ano	Turma	Conteúdo	Metodologia
2h aula	3 ° ano	B	Ortografia	Aula expositiva
2h aula	3 ° ano	B	Período composto	Aula expositiva
2h aula	3 ° ano	B	Pré-Modernismo	Aula expositiva
2h aula	3 ° ano	B	Sintaxe da regência	Aula expositiva

Fonte: (MEDEIROS, 2020)

Mediante essa apresentação, podemos observar que os objetivos das aulas estavam centrados no ensino da gramática e, conseqüentemente, para realização do ENEM. Ainda nessa perspectiva de ensino é possível notamos a constante utilização de livros no intuito de promover maciçamente o ensino gramatical.

Assim, percebemos que esse eixo apesar de ser trabalhado é explicitamente voltado para gramática, nos relatos há menção da produção textual de forma sutil, pois as abordagens presenciadas em ambos os estágios evidenciam que o texto não é pensado nem trabalhado nas aulas de Língua portuguesa, uma vez que devemos reconhecer sua importância nessas aulas.

3.2 Análise: Práticas pedagógicas

Nossas análises verificando como estão sendo vivenciadas as práticas da escrita no âmbito da sala de aula nos dias atuais, como objetivo geram desse estudo. As observações realizadas nos últimos anos em contextos distintos, traçamos algumas considerações em linhas gerais referente as práticas observadas.

Mediante as observações desenvolvidas por intermédio dos estágios, constatamos, sobretudo, que as aulas centravam-se no ensino da gramática. Nesse propósito a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a **Lei 4024/61**, estabeleceu diretrizes para o então chamado ensino primário. Esta, reforçou esse enfoque que já se vinha dando ao ensino da gramática pela gramática. (ZANINI, 1999, p.80).

Na sala de aula, percebemos que as poucas atividades direcionadas à escrita tinham perspectivas e fins gramaticais. As realidades dessas aulas denunciam um ensino que prioriza

as regras em detrimento dos usos. Evidência maior dessa afirmação está na subdivisão do ensino de língua materna em disciplinas distintas no Ensino Médio: Língua Portuguesa e Redação.

Na primeira, são ensinadas as regras gramaticais, a partir de exercícios com base em frases soltas ou exercícios de estudo de textos, focado na apropriação e no reconhecimento de regras e nomenclaturas. Na segunda, embora o objetivo declarado seja ensinar a escrever, isso ocorre com base em textos vazios de significação para o aprendiz, culminando em produções que desconsideram as etapas de produção, bem como o contexto, a finalidade de acordo com a situação comunicativa.

As atividades de leitura de textos motivadores e exposição de regras não se configuram como formas precisas para o desenvolvimento da escrita, o que vimos são as chamadas redações escolares, produzidas com o propósito de o professor avaliar a aplicação de regras gramaticais. O retorno, para o aluno, é uma correção no nível ortográfico e sintático, às vezes sem a preocupação com a revisão e a reescrita orientadas, etapas essenciais do processo.

Atualmente, ainda que muitos professores tenham optado pela denominação “produção de texto” em substituição à “redação” (mudança também percebida nas matrizes curriculares), os pressupostos do ensino da escrita permanecem sem alterações. Segundo Geraldi (2012), a diferença entre esses dois pressupostos reside, principalmente, no fato de que, na redação, os textos são produzidos para a escola e, na produção de texto, os textos são produzidos na escola, ou pelo menos, deveria ser. Assim o objetivo é a correção apenas, tendo o professor como único interlocutor, e no segundo caso, a produção “serve” ajuda, tem um objetivo que vai além da nota, tem função social.

Ainda nessa perspectiva, a produção de texto objetiva “produzir, transformar, mudar, mediante a ação humana, o estado da natureza com vistas a um interesse humano” (GUEDES 2009, p.90). Entretanto, o que observamos frequentemente nas escolas é que prática da escrita tem como consequência a promoção de alunos com base na capacidade de escrever redações gramaticalmente corretas e não, necessariamente, pela competência em produzir textos coesos e coerentes.

No decorrer da pesquisa notamos que P1 apesar de promover o ensino da gramática ela disponibiliza dentro da sala de aula espaços de discussão de ideias, promovidas por debates, isso favorece a constituição de entendimento de mundo nos alunos e contribui na aquisição e formulação de argumentos, necessários aos jovens.

Ainda por meio dessas vivências, percebemos que P2 também tenta variar suas aulas, através de métodos inovadores, e promove o ensino da literatura, embora não trabalhe com o texto. Como vimos, ambas parecem desconhecerem os benefícios de trabalhar o ensino por intermédio no texto, contrariando os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), ao trazer o texto como objeto de ensino e, integrava as atividades de leitura, análise linguística e produção escrita.

Ressaltamos ainda, o quão importante desenvolver uma produção escrita, pautada no planejamento e etapas, como na discussão de conhecimentos prévios, nas pesquisas, em que o docente apresenta os subsídios necessários para a execução dessa produção. Na revisão que pode ser realizada pelo próprio autor, porém com a mediação do professor, pensando assim também na reescrita, cujas orientações permitam o aluno adequações necessárias para o texto.

Sendo assim, defendemos um ensino de forma contextualizada, em que o aluno deve compreender o texto para que depois se dirija à escrita, nem que esse texto seja simples e pequeno. Portanto, perante ao que foi descrito e observado, evidenciamos que as propostas pedagógicas não estão diretamente preocupadas no desenvolvimento da escrita. Em síntese, foram desenvolvidas aulas que tinham o objetivo avaliativo de regras gramaticais, nos aspectos estruturais do gênero. Embora não tínhamos o objetivo de discutir essa prática, mas ao observá-la notadamente foi preciso incluir esse registro não como crítica, mas como um dado para análise.

3.3 Análise: Material didático

Inicialmente, sabemos que o livro didático (LD) exerce uma função importante não só em aulas de língua portuguesa, mas como também de modo geral nas escolas públicas. Nesse sentido, vale a iniciativa de analisar a coleção didática, que está em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais-Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), cuja abordagem para o ensino da língua está pautada na concepção sociointeracionista da linguagem. Assim, a linguagem é uma forma de interação social, os sujeitos se constituem a partir da interação com o outro.

Nesse contexto, procedemos à análise da unidade 4, do livro intitulado “Linguagem e interação”, do 3º ano dos autores Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior, distribuído pela editora Ática, adotado pela escola, apesar da professora não utilizar com frequência. Esta unidade denominada Mundo do trabalho II, está

dividida em dois capítulos, o primeiro: Correspondência formal argumentativa – em que os autores (2016) propõem o estudo do gênero carta.

A unidade 4 inicia com o exemplo de Carta, reproduzida por M. K tal como foi originalmente diagramada, em forma de agradecimento pela prestação de serviços. Os autores do LD sugerem que seja realizada uma leitura e uma espécie de recapitulação comparando o gênero com outros que têm a mesma finalidade comunicativa. Assim, o objetivo deste texto inicial é promover uma reflexão sobre a temática da unidade, é necessário que o professor promova inicialmente esse espaço através da mediação de ideias, no intuito de estabelecer o ensino na perspectiva interacionista, considerando o aluno.

O capítulo inicial da unidade é; Correspondência formal argumentativa e está sob essa organização;

Quadro 2 - Unidade do livro didático

Estudo do texto	Para entender o texto; As palavras no contexto; Linguagem e texto
Diálogo com a literatura	Terceira fase do Modernismo brasileiro
Língua – Análise e reflexão	Mecanismos sintáticos de coesão e coerência III - coordenação
Práticas de linguagem	Produção oral- Mesa redonda I Produção escrita– Correspondência argumentativa

FONTE: (FARACO, MOURA, MARUXO JR, 2016, p. 258-283).

Para essa análise focaremos nas seções intituladas “Para entender o texto”, “As palavras no contexto”, Linguagem e texto” e “A produção escrita”. Para entender o texto traz questões interpretativas da correspondência. Apesar de contemplar etapas da leitura detalhada, há também questões que permitem a decodificação e transcrição do texto. As mesmas são desenvolvidas de modo linear no intuito de levar os alunos a identificar os argumentos que compõem a correspondência argumentativa. Como exemplo;

Quadro 3- Atividade 1 livro didático

- 1' Ao ler o texto, você certamente percebeu que ele não é uma correspondência com a finalidade pessoal. Por quê?
- 2' O enunciador considera adequado expressar seu agradecimento à empresa destinatária da carta. Cite no caderno uma passagem do texto que exemplifique essa afirmativa.
- 3' Identifique o objetivo de cada um dos parágrafos da carta.
- 4' Que argumentos o remetente da carta usa para justificar o elogio e o agradecimento?
- 5' Que argumento você julga ser o mais relevante para justificar esse agradecimento? Por quê?

FONTE: (FARACO, MOURA, MARUXO JR, 2016, p. 259-260).

Observamos ainda que, os autores abordam noções contextuais da produção do gênero correspondência argumentativa, tais como o local de circulação, a finalidade deste tipo de produção, que permite ao aluno refletir sobre argumentos do texto, estabelecendo relação com sua temática. Nesse sentido, vale salientar a importância de discutir esses questionamentos da argumentação.

Já na seção, As palavras do texto e a linguagem do texto, há um foco nos aspectos linguísticos como o uso dos pronomes demonstrativos, por exemplo. Além disso, é destacado na atividade a importância de retomar conhecimentos sobre noções da função dêitica, enunciador e enunciatário, elementos esses que contribuem na construção de sentido do texto. Como observamos abaixo;

Quadro 4 - Atividade 2 do livro didático

- 1- Releia o trecho: “Venho, por meio desta, expressar meu agradecimento a esta prestadora de serviço, especificamente à equipe de limpeza e corte de grama nas ruas”. Analise as outras ocorrências dos pronomes demonstrativos na carta
 - a' Identifique se os demonstrativos foram empregados em função dêitica ou anafórica / catafórica e se os empregos foram feitos de acordo com as variedades formais da língua portuguesa.
 - b' Tente formular uma hipótese para explicar os usos dos pronomes demonstrativos feitos por M. K.
- 2- Pelo que se pode compreender do texto, que tipo de serviço motivou a escrita da carta que M. K. encaminhou a empresa destinatária?
- 3- Além de agradecer pelo serviço prestado, M. K. também usa a carta para outra finalidade. Qual?
- 4- Há boa variedade de formas de modalização na carta.

a' Localize alguns exemplos delas e cite-os no caderno.
b' Tente explicar, com base no que você já sabe sobre modalização e argumentação, e a importância na carta.

FONTE: (FARACO, MOURA, MARUXO JR, 2016, p.260-261).

A atividade, apesar de tratar de aspectos linguísticos da enunciação, não a contempla com tal complexidade do eixo. Acreditamos que para promover e trabalhar de fato, só é possível quando há reflexão sobre os textos orais, escritos e multissemióticos, envolvendo os conhecimentos sobre o sistema alfabético de escrita, a norma padrão, os aspectos discursivos, textuais, gramaticais, os modos de organização linguística (fonética, fonológica, conhecimentos grafônicos, ortográficos e lexicais, morfossintática, semântica e pragmática).

Ainda sobre essa questão, é por meio desses aspectos citados, principalmente pelas escolhas linguísticas do enunciador que notamos a situação enunciativa, assim como também de aspectos do enunciatário. Dessa forma, concordamos com Geraldi (1997) que a análise linguística só tem sentido de ser interior das outras práticas de leitura e produção de textos – formando a base do trabalho docente com Língua Portuguesa.

Adiante, é apresentado na seção Linguagem e texto - Correspondência argumentativa, nele são descritos todos os conceitos do gênero, além de esclarecer finalidades, ambientes de circulação e outras variedades atreladas ao gênero. Desse modo, é apresentado ainda toda análise estrutural desse tipo de produção, argumentativa. Destacando assim, através de parágrafos a composição da estrutura, nesse caso, tese, explicações, justificativas, objetivos e conclusões.

É louvável considerarmos que a definição do gênero abordado nesse capítulo, visto que ajudam aos alunos identificarem características pertinentes a esse tipo de produção. É mais interessante ainda, notarmos que a preocupação não está relacionada somente a estrutura, mas sim toda a composição como as diversidades do gênero, as variedades e reflexão do contexto social.

Na próxima seção do capítulo - Produção escrita-, os autores recorrem a correspondência argumentativa: exemplo da carta de motivação para encaminhamento de currículo, retomam aos outros tipos de correspondência expostas na seção citada anteriormente. Assim, após apresentarem a finalidade dessa produção, sugerem que o aluno retome a uma produção escrita no capítulo 5, uma vez que já organizaram dados da vida escolar e

eventualmente profissional, somente dessa forma podem obter êxito nessa proposta. Apresentam as instruções seguintes, como descrito no quadro 5.

Quadro 5- Produção escrita I

a'Trata-se de uma carta formal, portanto, o nível da linguagem empregada deve ser formal.
b'Uma carta se inicia pela indicação do local e data. No espaço do papel, essa informação fica alinhada a partir da margem esquerda ou à direita.
c'Embaixo da data, indique o nome da empresa e , na próxima linha, seu endereço completo.
d'Em seguida, é usual o emprego de uma fórmula de evocação. No texto 1, por exemplo, usou-se Prezados Senhores

- Inicie o texto com algumas informações essenciais:
No primeiro parágrafo, anuncie o objetivo da carta, seguido das suas habilidades e interesses;
Nos parágrafos seguintes, utilize a informações do seu próprio currículo e ressalte seus pontos fortes
Encerre agradecendo a oportunidade de estagio oferecido pela empresa, e assine-a

FONTE: (FARACO, MOURA, MARUXO JR, 2016, p. 284).

No que tange à proposta de escrita textual, notamos que os autores do LD elaboraram uma proposta semelhante a sequência didática, que podemos defini-la, como “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p.97). Logo, isso permite que o aluno adquira conhecimento de modo linear, pudemos notar isso na retomada da produção.

Em conformidade com o PCN apresentam como um de seus objetivos no processo de ensino e aprendizagem, que o aluno esteja apto a “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (BRASIL, 1998, p.5).

Contudo, é dado ao aluno poucas oportunidades de familiarização com o gênero, embora tenha sido vivenciado, faltam ainda subsídios que permitam o auxílio mais interativo nesse processo de escrita. As produções finalizadas no LD oferecem poucas opções de reescrita, as instruções são essas;

Quadro 6- Sugestões de reescrita Produção textual I

-Releia sua carta e verifique:
Pronomes de tratamento e fórmula de polidez;
Aspectos sintáticos de linguagem formal ligados à concordância, regência e colocação;
Uso das normas de modalização para marcar sua posição pessoal em relação à oportunidade de estágio oferecida;
Uso dos conectores lógicos-relacionais que expressam as diferentes circunstâncias;
Coerência dos argumentos apresentados.

Se houver algum problema, reescreva o trecho em questão

FONTE: (FARACO, MOURA, MARUXO JR, 2016, p. 284).

E por fim, encerrando o capítulo são apresentados em síntese os objetivos e o aprendizado desenvolvido ao longo do estudo da unidade, desse modo um dos objetivos da coleção, reiterado pelos autores é que os alunos podem promover a autoavaliação. Isso, permite aos alunos uma atuação crítica perante suas próprias escritas.

Ainda na Unidade 4, passaremos nossas considerações sobre o segundo capítulo, porém nosso olhar volta-se apenas para a seção da produção escrita, a fim de estabelecer paralelo entre as duas produções idealizadas nessa unidade em estudo.

Quanto a parte organizacional de atividades e sequência de abordagens, esse capítulo segue a mesma lógica. No entanto, nesse é abordado a Dissertação em prosa, no intuito de trabalhar questão da extrema importância, argumentação, enfatizando a relevância do sujeito crítico e da redação. Desse modo, podemos notar que o último capítulo da obra é pensado exclusivamente nessa tese da construção de argumentos, logo no início é citado e retomado a proposta da redação do ENEM 2015, cujo tema *A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira*. Entretanto, neste capítulo em especial, são apontadas situações que permitem aos jovens compreenderem o seu espaço de atuação, de forma crítica.

Quadro 7 - Produção escrita II

-Imagine que você vai prestar um exame vestibular com esta proposta para a redação: o candidato deve discorrer sobre suas perspectivas em relação à futura carreira profissional e ao mundo de trabalho.
a'Redija uma dissertação em prosa a respeito desse tema.
b'Com base nas características textuais do gênero dissertação em prosa comentadas nesta seção, avalie sua própria produção textual.
c'Discuta com os colegas e o professor os resultados dessa análise e registrem suas conclusões

FONTE: (FARACO, MOURA, MARUXO JR, 2016, p. 334).

Contudo, de acordo com que abordamos nessa discussão em relação ao ensino da produção, percebemos que trata o gênero de forma sistemática, mediante as diferentes etapas como: introdução, estudo do texto, ensino literário, gramática, produção e discussão, promovendo assim, uma atividade que proporciona o desenvolvimento da escrita. Por outro lado, há fatores e encaminhamentos que contrariam essa forma de ensino, como observamos durante as aulas.

O eixo de ensino da escrita necessita de planejamento, sistematização e práticas reflexivas que possibilitem e garantam aos estudantes as habilidades fundamentais na atuação da sociedade. Nesse sentido, no intuito de analisar esse ensino nos dirigimos de modo mais analítico para essa obra *Linguagem e interação* a fim de constatar como os gêneros textuais escritos promovem o desenvolvimento da escrita.

Nessa perspectiva, percebemos inicialmente que o livro atende aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e as orientações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ao promover o ensino da língua numa concepção interacionista e integrando as atividades de leitura, análise linguística e produção textual oral e escrita.

Por outro lado, é preciso reconhecer que as possibilidades de encaminhamentos direcionados a revisão e reescrita são restritas e quase inexistentes. Assim, vale salientar que é através da revisão e da reescrita textual, que contribuem no processo de aprimoramento da competência escrita dos alunos (BERTO, 2016; 2018). Então, destaca-se que o profissional docente precisa atentar-se a essa lacuna deixada pelo LD, repensando sua prática referente a esses procedimentos metodológicos com a finalidade de promover o ensino da escrita.

Além disso, observamos também que são variados os gêneros textuais que compõem a coleção, todavia, percebemos que os gêneros textuais escritos se sobressaem em relação aos orais. Embora as atividades de produção envolvam os dois. Ademais, pelo viés da análise proposta aqui, cujo foco está no ensino da escrita, nos deparamos com uma linearidade essencial na construção desse processo de ensino.

Diante disso, destacamos as preocupações dos autores ao tratarem da questão argumentativa vista na unidade 4, conforme descrição já mencionada aqui, principalmente nos últimos dois capítulos. Haja visto, os autores expõem momentos de reflexões ao sugerir ora na finalização da proposta escrita do capítulo 7 – “ Compare sua carta com as dos colegas e converse com eles sobre essas produções. O professor poderá auxiliar você a melhorar seu texto.

Assim, quando precisar produzir ou enviar uma carta desse tipo poderá valer-se dos conhecimentos que adquiriu nesta atividade” (p.284) e também do capítulo 8 “ Discuta com seus colegas e o professor os resultados dessa análise e registem suas conclusões” (FARACO, MOURA, MARUXO JR, 2016, p. 335).

Ademais, essas orientações são muito amplas, pouco específicas, não são apresentadas sugestões dos aspectos a serem considerados. Mas ainda assim, quando há esses momentos na sala de aula, os alunos entendem a suas capacidades da autoavaliação, de tal maneira nos deparamos a seguinte afirmação nos Parâmetros Curriculares Nacionais, sobre o que chama de “escritor competente” como sendo um indivíduo: “capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento” (BRASIL, 1998, p.48).

Dessa maneira, podemos concluir que LD analisado nesse estudo, os autores apresentam propostas coerentes, mas com algumas lacunas referente a reescrita textual. Consideramos que a obra contribui para o processo de ensino-aprendizagem de modo que possibilita que o aluno organize, crie e reflita sobre a estrutura textual, bem como aprimore os aspectos linguísticos em conformidade com os autores “Pouco a pouco, vocês notarão que as aulas de Língua Portuguesa vão se transformar em um espaço de convívio e interação” (FARACO, MOURA, MARUXO JR, 2016, p.3).

3. 4 Produção textual: Resultados de uma prática

As observações nos permitem apresentarmos os resultados de uma prática, referente a constituição do argumento nas redações da turma do 3º A, da escola ECI Nossa senhora do Bom Conselho. Com bases nessas produções discutimos aspectos da argumentação, enfatizando que a proposta de produção textual da profissional docente.

Passaremos, as considerações mais do que criar uma relação de ligação entre as partes do texto, percebe-se que os elementos argumentativos buscam criar uma relação lógica em que o texto apresente uma orientação definida. Cabe aqui salientar que muitas vezes quando se ensina redações escolares o foco ainda recai sobre os aspectos mais formais, o que em parte é um equívoco, pois, nos vestibulares em geral e também no ENEM é exigido do aluno que domine a norma padrão da língua e também que saiba argumentar. Para pensar essas questões

discutidas até aqui, lançaremos algumas reflexões a partir de duas redações de alunos. Para melhor leitura, as redações serão denominadas de Redação 1 e Redação 2.

Por conseguinte, esses textos foram coletados numa aula de observação de ESO I, cujo foco estava direcionado a produção textual, nessa perspectiva, nosso intuito foi remete-los a uma discussão analítica quando a organização dos argumentos identificados. Com isso, somos direcionados para entender como as práticas influenciam na escrita, posto que os dois escolhidos para o momento se diferenciam dos demais, nos tais aspectos, organização, linguagem e argumentação

Redação 1

TEMA: AS MÍDIAS E OS IMPACTOS SOCIAIS DO "DIGITAL INFLUENCER NA CONTEMPORANEIDADE"

As mídias sociais tem se mostrado bastante ativa na vida de toda sociedade, algumas pessoas não se dão conta do quanto se tornaram dependentes de toda essa tecnologia, e que elas trazem consigo, não só benefícios, mas como malefícios também.

Um dos pontos mais usados ultimamente, é o YouTube, lá encontramos de tudo, notícias, desenhos, músicas e vídeos YouTube, os famosos influenciadores digitais. Eles tem como alvo, principalmente o grupo mais jovem, que estão mais interagidos com os sociais.

Os conteúdos se diferenciam de acordo com cada conteúdo, não são jogos, esportes, dicas de beleza, entretenimento etc. Cada influenciador, tem um grande público que o acompanha, muitas pessoas seguem ou se baseiam nos conselhos e dicas que eles passam, é aí que pode estar o perigo, na internet tem muitas coisas reais e verdadeiras, porém, podem ser recompensados de forma rápida, coisas que podem facilmente influenciar alguém.

Alguns sites seguem é algo de extrema importância, o segredo é a pesquisa. A existência e monitoramento de um coluto responsável no caso do uso de seus filhos menores. A internet pode ser algo incrível, desde que seja usado com responsabilidade.

Fonte: Escola ECI Nossa Senhora do Bom Conselho, 3º ano A / Redação – Aluna A

Na Redação 1, se observa que o estudante constrói o primeiro parágrafo através da argumentação pelo lugar comum, ou seja, as informações contidas são mais conhecidas das pessoas em geral e também se observa que há uma pequena progressão argumentativa, em razão dos poucos operadores argumentativos. Já no segundo parágrafo, constam tanto a argumentação

pelo lugar comum quanto argumentação vaga, além de haver pouquíssima progressão argumentativa. Nesse caso, o estudante recorre exclusivamente a conhecimentos já sabidos pelas demais pessoas e também não deixa claro, por meio, de marcas linguísticas se esse trecho se relaciona de forma positiva ou negativa com a discussão que ele vem desenvolvendo, bem como faz uso muito limitado de operadores argumentativos.

No terceiro parágrafo, o estudante recorre novamente à argumentação pelo lugar comum, sendo que há um pouco mais de progressão argumentativa do que no parágrafo anterior. Mais uma vez as informações contidas nesse parágrafo são quase que exclusivamente conhecidas pela sociedade. Por fim, no último parágrafo há também uma construção da pelo lugar comum, não há uma sinalização linguística que marque a conclusão do texto, tampouco que aponte um posicionamento do estudante em relação ao tema tratado na redação.

Em síntese, o estudante demonstra pouco conhecimento dos mecanismos linguísticos que promovam a argumentatividade no texto. Isso fica notório pelo repertório limitado de operadores argumentativos que se restringem basicamente ao uso de “mas” e “e”, como também a progressão entre os parágrafos. A falta desses elementos dificulta a percepção do percurso argumentativo da redação, e, conseqüentemente, do posicionamento do estudo em relação ao tema tratado. Soma-se a isso, o fato da redação ser construída basicamente através da argumentação pelo lugar comum, o que faz a redação progredir muito pouco, em relação às informações apresentadas. Cabe aqui ressaltar que não há problemas em utilizar esse recurso, o problema reside no fato de se limitar apenas a essa estratégia. Além disso, não há fatos, dados ou exemplos que comprovem nenhum dos argumentos apresentados, o que corrobora e/ou faz com que o estudante se atenha limitado às informações já conhecidas.

Redação 2

A tecnologia e principalmente as mídias sociais, vem revolucionando tanto o mundo como o mercado de trabalho, e uma das mais novas apostas é a carreira de influenciador digital. Pessoas que através de vídeos são capazes de influenciar milhões de pessoas. É isso trás aspectos positivos como também negativos.

Junto os positivos associa-se o grande crescimento das campanhas publicitárias digitais, dado pelo enorme poder de alcance que essas pessoas possuem na mídia. Cabe destacar também o digital influencer Carolinhes Meira, que através das redes sociais mudou a vida de muitas famílias na vila em que reside no município de Penedo, estado de Alagoas.

Por outro lado o mal uso desse ferramenta pode ocasionar fatos gravíssimos nas vidas das pessoas. Pelo fato das influenciadoras expor suas vidas de forma que os seguidores sintam-se próximos ocasiona o surgimento de haters, pessoas que por trás das redes sociais disseminam o ódio e a falta de empatia com o próximo.

Levando em consideração estes aspectos citados, é necessário criar um controle mais específico em relação aos usuários e o que é divulgado, também que os órgãos competentes estabeleça soluções plausíveis para que a injustiça não prevaleça nessa ferramenta de suma importância no dia a dia da sociedade.

Fonte: Escola ECI Nossa Senhora do Bom Conselho, 3º ano A / Redação – Aluna B

Na redação 2, se observa que o estudante constrói o primeiro parágrafo, por meio, da argumentação pelo lugar comum no início e, logo após, há uma progressão, em relação as informações novas. Observa-se ainda que há um encadeamento de ideias que visam relacionar aspectos positivos e negativos sobre o tema da redação. Por sua vez, o segundo parágrafo é construído basicamente através de informações novas.

Embora pareça um fato positivo, é preciso sempre medir a quantidade de informação nova e velha. Isso porque quando se apresenta apenas informações novas se corre o risco de não ser entendido pelos leitores, já quando se tem um contraponto entre informação nova e velha é mais fácil de fazer entender, pois o leitor através de inferências das informações velhas

consegue construir sentido sob a informação nova. Além disso, o uso dos operadores argumentativos articula o parágrafo, mostrando inclusive o posicionamento do estudante.

No parágrafo seguinte, a construção ocorre, por meio, da argumentação pelo lugar comum, ou seja, conhecimentos mais conhecidos pelas pessoas e há ainda uma progressão nas ideias, mas deixou a desejar em relação ao posicionamento, isto é, não ficou claro para o leitor o que o estudante acredita em relação a esse parágrafo. Por fim, tem-se novamente o uso da argumentação pelo lugar comum e a progressão das ideias. Nessa última etapa, o estudante delinea de forma mais evidente seu posicionamento sobre a temática abordada. De modo geral, ambos os parágrafos apresentam uma boa distribuição de operadores argumentativos, o que favorece o fluxo textual e também a percepção da visão que o estudante apresenta sobre a temática.

Em suma, o estudante demonstra bastante conhecimento de mecanismos linguísticos que promovem a argumentatividade, incluindo os operadores argumentativos e isso fica evidente na distribuição desses recursos ao longo do texto. Nesse sentido, o leitor consegue construir o percurso argumentativo da redação, ou seja, perceber o que é favorável ou não sobre o tema tratado pelo estudante. Além disso, há uma mescla de informações novas e velhas que faz o texto progredir e também o recrutamento de exemplos que validam o argumento apresentado pelo estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao traçamos um panorama inicial, tínhamos como propósito compreender o processo de ensino da escrita nas aulas de língua portuguesa, a partir das nossas reflexões sobre esse percurso histórico. A partir disso, reconhecemos o quanto o ensino progrediu mediante a reformulação dos documentos oficiais, percebendo que é fundamental a todo profissional, nesse caso, o educador a formação continuada a fim de acompanhar a evolução e reformulação desse ensino, que se atualiza conforme o processo de globalização.

Em relação a esse objetivo, notamos que no decorrer dos anos há preocupação em melhorar, diversificar e ampliar a qualidade da educação, nesse contexto, pesquisas e estudos vem sendo realizados e esse avanço é notado diariamente. Além disso, as políticas públicas contribuem nesse avanço. Também conseguimos entender como as práticas pedagógicas contribuem nesse processo, assim como a ausência delas pode ser prejudicial para formação do aluno. Notamos que no âmbito escolar ainda não está firmado e consolidado o ensino sociointeracionista sugerido tanto ora pelos documentos curriculares ora pelo livro didático.

Por fim, o ultimo objetivo, traz a perspectiva de discutir e averiguar a organização e as propostas presentes no livro didático, referentes a produção textual. Por isso, destacamos a necessidade dos autores contemplar nesse sentido propostas de revisão e reescrita mais específicas, assim como realizam as instruções da realização da produção. Consideramos, pois, que o professor exerce uma função de suma importância, uma vez que pode minimizar através da metodologia de ensino essas divergências descritas a fim de desenvolver junto aos alunos ensino-aprendizagem, essencial para a construção ideológica do sujeito.

No quesito de ensino de produção textual, é preciso que o professor se faça mais autônomo e se permita promover discussões de determinados temas. Sobretudo, antes da produção, construa através da escrita o processo de reescrita, que não deixa de ser importante na formação do sujeito. Para tanto, é essencial formação continuada e organização de planejamento baseados no conhecimento das turmas nas quais leciona a disciplina de língua portuguesa.

Diante dessas discussões, ainda é um desafio tornar a escrita como processo prazeroso e satisfatório para os alunos, especificamente o gênero redação. Este por sua vez, imposto desde o princípio com muita dificuldade por desconsiderar a “língua falada”, e exigir uma escrita da

norma culta padrão, comum a gramática. Para o ensino de língua portuguesa, há empecilho em tratar os com a dinamicidade gêneros textuais, pensando em produções que não focalizem na dita redação clássica. Somente assim, o ensino estará voltado as práticas da linguagem e não da gramática, uma vez que o aluno pode compreender o seu uso.

As práticas pedagógicas realizadas pelas professoras durante as aulas observadas, divergem por vários fatores das propostas das atividades ofertadas pelo livro didático e pelos documentos norteadores de ensino, uma vez que promovem o ensino de forma distanciada do que prevê as orientações curriculares. Acreditamos que isso pode retardar ou prejudicar o desenvolvimento da competência linguística, textual e discursiva dos alunos.

Quanto a escrita, vários aspectos são motivos para que muitos não atinjam as metas qualitativas da escola, as práticas didáticas, os fatores sociais, econômicos e culturais também podem determinar na visão de mundo dos sujeitos em formação. No que corresponde aos gêneros que fundamentam o ensino da escrita, na obra analisada, observamos que a coleção vem apresentando a atividade sistematizada e sequenciada, o que possibilita a reflexão da linguagem e de todos os eixos, portanto adequados para o desenvolvimento cidadão dos alunos, segundo as orientações oficiais.

No que tange aos textos analisados notamos que os argumentos utilizados divergem entre sujeitos, uns utilizam de modo coerente e organizado, outros possuem dificuldades. Enfatizamos, sobretudo, a necessidade de se trabalhar a produção de textos não como uma atividade mecânica e sem sentido para o aluno, mas uma proposta que considere a motivação inicial, o interlocutor, priorizando a forma e o conteúdo dessa escrita, com o intuito de que o aluno tenha o contato com o gênero que será produzido, demonstre conhecimento sobre o gênero, por meio de discussões mediadas pelo docente para que, posteriormente, ele possa ter subsídios necessários para realizar a produção textual.

Dessa forma, podemos concluir que o livro didático passa constantemente por um processo de atualização vêm rompendo com a tradição e substituindo-a pela interação, de modo a desconstrução de rótulos. Portanto, os métodos e concepções docentes supervalorizam ainda e se preocupam no ensino mais gramatical da língua, sem muita interação, em razão disso é imprescindível o investimento e dedicação na formação continuada, a fim de sejam estabelecidos inovação no âmbito escolar, constituindo uma interação dinâmica, ao mesmo tempo em que pode ser uma maneira de romper visões até então estabelecidas. Sendo assim, é

de suma importância formar alunos capazes de atuar e conviver em sociedade, e a escrita complementa esse processo, contribuindo com eficácia na formação cidadã.

Acreditamos ainda que é nesses espaços que estão as oportunidades de aquisição de conhecimentos mútuos, apropriar-se deles para realizar pesquisas, aperfeiçoar métodos e trocar experiências, é um desafio que promove o crescimento pessoal e profissional dos docentes ainda em formação inicial. Essas foram as razões que me permitiram repensar e discutir questionamentos dessa pesquisa. Por fim, acrescentamos que o estágio, é de suma importância, pois é nesse campo que podemos aproximar as teorias das práticas, isso é indispensável à nossa formação.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. p. 295.

AGUIAR, Maycon Silva; SANTOS, Leonor Werneck dos. **Ensino de língua portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI**. Policromias. Dezembro/2019 p. 360- 394.

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

BAKHTIN, Mikhail. [1959-1961]. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. M. E. Galvão Gomes. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BERTO, J.C.B. As orientações Curriculares Oficiais para a produção textual escrita e os conceitos de revisão e reescrita. In: CHAGURI, Jonathas de Paula. BERTO, Jane Cristina Beltramini. (Org.). **Pesquisas em História da Educação e Linguística Aplicada: Novos olhares para o ensino de línguas no Brasil**. 1ed. Campinas: Pontes, 2018, v. 1, p. 393-420.

BEZERRA, J. C dos. S.; PAIXÃO, S. V da.; MENEGASSI, R. J. **A entonação valorativa em atividades de livro didático de português do ensino fundamental**. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 8, n. 3, p. 22-41, set./dez. 2019.

BRANDÃO, de O. (1988a): **Os manuais de retórica brasileiros do século XIX**. In. PERRONE-MorsésL,. (org.). O Ateneu: retórica e paixão. SHO Paulo: Brasiliense/Editora da Universidade de São Paulo, pp. 43-5H

BRASIL. LEI Nº 5.692, 11 de agosto de 1971 - Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acessado em 04/07/2020

_____. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. MEC, 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Conteúdos Curriculares. Brasília: MEC/SEF. 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Conteúdos Curriculares. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de. Em busca da Qualidade PNLD – História – 1996 – 2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org). **Livros Didáticos de História e Geografia. Avaliação e Pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 27 – 53.

BRONCKART, J.-P. Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sóciodiscursivo. São Paulo: Edusc, 2003.

BUNZEN, C. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. **Estudos Linguísticos XXXIV**. v.1, p.557-562, 2005.

CARVALHO, Ligia Maria. **Os pressupostos ideológicos das reformas pombalinas do estado português (1750-1777)**, Goiânia 2003.

COSTA, Juliana de Almeida. **Práticas de Leitura e de Escrita nas oficinas de Letramento do Programa Mais Educação: um olhar sobre a ação docente**; Salvador, 2012

DOLZ, J.; GAGNON, R; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **A escrita como trabalho**. In: MARTINS M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994, p. 54-63

FORTUNATO, Márcia Vescovi, ROCCO, Maria Tereza Fraga (orientadora). **Autoria e aprendizagem da escrita**. 2009. 216 f. Tese (doutorado em educação) – Universidade de São Paulo, USP, 2009.

GERALDI, J.W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, J. W. Livro Didático de Língua Portuguesa: a favor ou contra? **Leitura: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 9, p. 4 -7, jun. 1987.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993. KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

GONÇALVES, Adair Vieira. Ferramentas didáticas para o ensino de língua portuguesa: gêneros textuais, transposição e modelo didáticos. **Raído**, Dourados, MS, v. 2, n. 4, p. 43-60, jul./dez. 2008.

HOUAISS. **O Português no Brasil**. Rio de Janeiro: UNIBRADE, Centro de Cultura, 1985.

MARIANTE, Maria Alvina Pereira. **A ordem da língua um estudo sobre gramática e ensino da língua**, 2008.

MARCUSCHI, Beth. Redação Escolar: Características de um objeto de ensino. **Revista da Faced**. Bahia, n.09, p.139-153, 2005.

MARCUSCHI, L.A. Compreensão de Texto: Algumas Reflexões. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 46-59, 2003.

_____. **Da fala para a escrita — atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MIRANDA, Sônia Regina; LUCA, Tânia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.24, n.48, 2004.

NEVES, M. H. M. **A vertente grega da gramática tradicional**. São Paulo: Hucitec, 1987.

ROJO, Roxane, **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. In: MEURER; BONINI; MOTTA- ROTH (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. 184- 207.

SEDRINS, A. P.; SIBALDO, M. A. **Conectando saberes na escola: linguística, literatura, educação e ensino de línguas: reflexões relatos e propostas de atividades-** Pipa Comunicação, 2017.

SOARES, M. **Que professores de português queremos formar?** **Revista Movimento**, Rio de Janeiro, n. 3, p.149-155, maio 2001.

_____. **Português na escola-** História de uma disciplina curricular. In BAGNO, marcos (org). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p.155-177.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Org.) **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. vol 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZANINI, Marilurdes. **Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna** *Acta Scientiarum* 21(1) p. 79-88, 1999.

ANEXOS



Livro didático e outras propostas de Produção escrita

II. Produção escrita

Lendas e registro da tradição oral

Propomos que você pesquise a rica tradição oral brasileira para nela observar as explicações que diferentes comunidades apresentam para um mesmo tema.

A tradição oral brasileira é constituída por lendas de origens diversas, entre as quais se destacam as lendas europeias (principalmente as de origem ibérica), as africanas (em especial as dos povos iorubás, bantos e quimbundos) e as indígenas (de inúmeros povos).

a) Reúna-se com alguns colegas e pesquise lendas de cada uma dessas três grandes tradições orais. Seleccionem algumas para apresentar para a classe. Anotem junto a cada uma delas a origem e a fonte pesquisada. Se possível, levem esse material em folhas soltas, separando as histórias umas das outras.



b) Na data combinada com o professor, compartilhem com os outros grupos as lendas encontradas. Organizem uma leitura das diversas histórias reunidas pelos grupos. Discutam esse material lido com toda a classe e procurem organizá-lo segundo algum critério de classificação, como temas. Por exemplo, divisão 1: histórias que tentam explicar a criação do mundo; divisão 2: histórias sobre criaturas e seres fantásticos (monstros, criaturas antropomórficas, etc.).

c) Coletivamente elaborem uma síntese por escrito, explicando e esclarecendo as características recorrentes dessas lendas, o que elas têm em comum, o que têm de diferente, etc.

II. Produção escrita

Narrativa de memórias

Nos capítulos desta Unidade, a questão da memória é recorrente: as lendas estudadas são exemplos de narrativas que se perpetuam devido à tradição oral e à memória. Essas lendas tinham, e ainda têm, muitas vezes, característica educativa ou exemplar. E constituem a cultura e a maneira como os povos que as produziram compreendiam — e compreendem — o mundo.

Nesse sentido, as narrativas de memórias aproximam-se muito das lendas: são registros de eventos e fatos acontecidos que revelam como uma pessoa vê e analisa o mundo e os fatos que acontecem com ela. Esses registros podem ter finalidades diversas, mas em muitos casos são apenas uma forma de garantir que os fatos e eventos vividos não sejam esquecidos. *Navegação de cabotagem*, por exemplo, permite não só conhecer as memórias de uma fase da vida de Jorge Amado como também descobrir de que maneira esse escritor percebeu e escolheu relatar fatos históricos da época.

Quem lê registros dessa natureza o faz pelas mais variadas razões: o importante é o interesse despertado por essas narrativas.

Você e seus colegas de classe vivem em uma mesma época e provavelmente já se defrontaram com questões pessoais semelhantes. Porém, cada um de vocês deve ter tido impressões diferentes e percepções variadas dos fatos vividos. Vamos conferir isso com base na atividade proposta a seguir.

Na atividade 7 da seção "Linguagem e texto" deste capítulo, você relatou um fato curioso que lhe aconteceu.

a) Relembra o que foi relatado com detalhes e, a partir disso, produza uma narrativa de memórias.

Releia seu texto e observe:

- Há no texto a tensão entre o presente e o passado?
- Há problemas de linguagem em seu texto?

Reescreva-o se considerar necessário.

b) Compartilhe esse relato com os colegas. Assim você poderá descobrir semelhanças e diferenças entre vocês: no que foi vivido, na forma de cada um organizar e perceber as próprias lembranças, etc.

APÊNDICES

As mídias e os impactos sociais do "digital influencer" na contemporaneidade

Sabemos que a tecnologia de fato nos traz facilidades na vida moderna, mas também tem acomodado o ser humano e o estabelecendo em uma zona de conforto difícil de sair, pegando de um comodismo e uma exposição exacerbada principalmente quando se trata dos mídias sociais.

As pessoas tem se tornado verdadeiros "escravos" de tanta facilidade existente hoje em dia por meio de uma dependência de influenciadores digitais, e de se espantar que o indivíduo quando deente, querendo e magruca ou até mesmo conselhos sentimentais recorra a um leigo esquecendo que existem profissionais capacitados para auxiliá-los, quando se recorre a esses atalhos o barato quase sempre sai caro.

Também não se pode negar a grande exposição existente principalmente entre os jovens, que desejando aceitação social, expõem o seu cotidiano de forma preocupante, ao não terem cuidado pois por não saberem quem está do outro lado da rede colocam-se em perigo e também aos seus próximos.

É necessário que se tenha um melhor acompanhamento das autoridades, segundo é claro pelos familiares e amigos, é essencial que não se desista, embora por muito tempo prejudicada a situação se agrava a cada dia, enquanto isso cada vez mais afastam-se do mundo real e sentam-se ao digital.

É notório que a sociedade gira em torno das redes sociais, cada vez mais tem influenciado os seres e quem ficam mais tempo ligados nos redes, as redes vão interagirem uma com os outros, o que também causa a falta de empatia entre os pessoas.

Em primeiro lugar sabemos que todo dia que nos passa, os seres vão constantemente influenciados pelo o mundo virtual, onde acabam dedicando maior parte do seu tempo, conectados. Onde fazem novas amizades conhecem pessoas que estão do outro lado do mundo, e até mesmo buscam oportunidades de emprego, as tantas coisas que podem nos proporcionar, mais também não podemos ficar independentes desses aparelhos e nem acreditar em tudo que é proposto pelas por que onde há benefícios pode haver vícios nem sempre tudo que vemos realmente é verdade, com toda essa tecnologia causou individualismos as pessoas não se comunicam tanto com os que estão presentes e vão com os que estão distantes, preferem curtir mais o mundo virtual mas a medida para serem tomadas com esses fatores para que possamos entender que a vida não se vive apenas em passa muito tempo conectado, mas não podemos descartar os benefícios que juntamente com a tecnologia nos trouxe.

Atualmente sempre que precisamos de alguma coisa recorremos as redes sociais em busca de sabermos onde comprar, qual é melhor lugar entre outras coisas, mais precisamos tomar cuidado, na hora de tomar certas decisões fica a dica, a mídia nos proporciona várias coisas

devemos ter cuidado, não devemos acreditar em tudo
que vemos nos telinhas dos celulares e nem deixar
nossas vidas depender deles.

Malefícios e Benefícios da Mídia no Cotidiano.

Atualmente o mundo gira em torno da internet, onde há diversas atividades que podem deixar alguém famoso ou até mesmo levar ao suicídio.

O meio de comunicação em torno "do eu" é muito importante, pois ajuda na divulgação de locais, mercados, descoberta de novas experiências, pesquisa, etc. Porém, é importante ressaltar que nem ajudando muito ao longo dos anos.

No entanto, uma grande porcentagem de pessoas são influenciadas pela mídia, com medicamentos não indicados, baixo número de pesquisas que causam desconfortos na cabeça de alguns, grande número de transtorno mental, jogos que necessitam de sacrifício, pregamos uma quantidade influenciadora sem estrutura, enfim, há vários fatores que não ajudam a lidar com problemas futuros, se não forem manuseados de maneira correta.

Portanto, tendo em vista o exposto

medidas que sejam necessário. É de respon-
sabilidade do governo promover atividades
que proporcionem modalidades que atraiam
e permitam atividades legalmente, palestras
falamos e mostrando o devido conteúdo,
deixando que tenha progresso.