



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS**

LAÍS NICÁCIO DE LIMA

**A CONCEPÇÃO DE ESCRITA ADOTADA POR PROFESSORES EM
FORMAÇÃO INICIAL: uma análise a partir dos relatórios de estágio**

CAMPINA GRANDE – PB

2017

LAÍS NICÁCIO DE LIMA

**A CONCEPÇÃO DE ESCRITA ADOTADA POR PROFESSORES EM
FORMAÇÃO INICIAL: uma análise a partir dos relatórios de estágio**

Artigo apresentado ao curso de Letras-
Português, da Universidade Estadual da
Paraíba – UEPB/Campus I, como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciatura Plena em Letras- Português.
Área de concentração: Linguística
Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Tatiana
Fernandes Sant' ana

CAMPINA GRANDE – PB

2017

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

L732c Lima, Lais Nicacio de.

A concepção de escrita adotada por professores em formação inicial: uma análise a partir dos relatórios de estágio [manuscrito] / Lais Nicacio de Lima. - 2017.

33 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.

"Orientação : Profa. Dra. Tatiana Fernandes Sant'Ana , Coordenação do Curso de Letras Português - CEDUC."

1. Concepções de escrita. 2. Relatórios de estágio. 3. Formação de professores.

21. ed. CDD 371.12

LAÍS NICÁCIO DE LIMA

A CONCEPÇÃO DE ESCRITA ADOTADA POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO

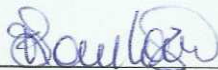
INICIAL: uma análise a partir dos relatórios de estágio

Artigo apresentado ao curso de Letras-Português,
da Universidade Estadual da Paraíba –
UEPB/Campus I, como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciatura Plena em
Letras-Português.

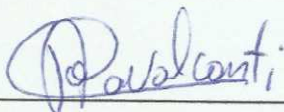
Área de concentração: Linguística Aplicada

Aprovado (a) em: 15 / 12 / 17

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Tatiana Fernandes Sant'ana
Universidade Estadual da Paraíba



Prof. Dra. Iara Francisca Araújo Cavalcanti
Universidade Estadual da Paraíba



Prof. Me. Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa
Universidade Estadual da Paraíba

A minha mãe, pela dedicação, companheirismo e amizade, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me dado o dom da vida e se feito presente em todos os momentos os quais tenho passado, por me sustentar e me abençoar com sua infinita graça e misericórdia, sem ele não teria chegado até aqui.

Aos meus pais, pelo incentivo, amor e compreensão.

Aos professores, que me incentivaram durante o curso e me ajudaram a concretizar essa etapa da minha vida.

Aos meus colegas de curso, os quais tive o imenso prazer em compartilhar momentos de aprendizado que ficarão guardados na memória.

A minha orientadora, professora Tatiana Fernandes Sant'ana, por sua imensa compreensão, sendo além de orientadora, uma amiga que me impulsionou e me ajudou para que essa pesquisa fosse realizada.

A minha chefe, Marta Mello, que acompanhou minha trajetória acadêmica desde o início, me ajudando direta e indiretamente para que eu chegasse até aqui.

E a todos que fizeram parte da minha formação, meu muito obrigado.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1. DO PRODUTO AO PROCESSO: o percurso histórico sobre a escrita.....	7
2. A ESCRITA HOJE: a perspectiva adotada pelos estagiários.....	10
3. EM BUSCA DO <i>CORPUS</i>: organizando a pesquisa.....	13
4. A ESCRITA TRABALHADA PELOS ESTAGIÁRIOS: produto ou processo?.....	14
ALGUMAS CONCLUSÕES.....	21
REFERÊNCIAS.....	23
ANEXO A – RECORTE DO RELATÓRIO A.....	24
ANEXO B – RECORTE DO RELATÓRIO B.....	27
ANEXO C – RECORTE DO RELATÓRIO C.....	30

A CONCEPÇÃO DE ESCRITA ADOTADA POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL: uma análise a partir dos relatórios de estágio

Laís Nicácio de Lima¹

RESUMO

Ao analisarmos a evolução da escrita ao longo dos anos, podemos observar seu desenvolvimento histórico, desde a década de 70, até os dias atuais, seguindo uma linha de construção que parte do produto ao processo (MARCUSCHI, 2008). Remetendo isso aos manuais de ensino e às práticas desempenhadas em sala de aula, realizamos um estudo no intuito de analisar a concepção de escrita adotada na intervenção do estágio supervisionado, no curso de Letras-Português, em turmas de Ensino Médio, com a finalidade de investigar a ênfase que é dada a produção de textos (voltada ao gênero ou à tipologia textuais) e identificar (se há ou não) o trabalho com a reescrita de textos e como ele é realizado, baseada nas contribuições teóricas de Sercundes (2000), Calkins (1989) e Kleiman (1995). Para tanto, selecionamos três (03) relatórios de estágio para analisarmos, em especial, o tópico destinado ao relato de experiência, sendo dois (02) coletados em 2016.1 e um (01) em 2017.1, nomeados de A, B e C, respectivamente. Partindo de uma pesquisa qualitativo-interpretativista, os resultados apontam, por um lado, para um ensino embasado nas teorias dos anos 2000, e, por outro, um ensino tradicional, mecanizado, seguindo a perspectiva da escrita como produto.

Palavras-chave: Concepções de escrita. Professores em formação inicial. Relatórios de estágio.

INTRODUÇÃO

Sabemos que desde os anos iniciais, o indivíduo começa a reconhecer a importância da escrita para desenvolver uma boa produção textual, tornando-se um sujeito atuante e ativo dessa prática de grande valia social e não apenas um conhecedor dos códigos, como era trabalhado na década de 70. Com o advento dos anos, a escrita tornou-se um processo continuado, que se perdura na vida do indivíduo, estabelecendo “relações sociais e identitárias” para o indivíduo (MEURER, 2002 p. 28).

Ao falarmos da escrita, seguindo uma linearidade, percebemos que ela sempre foi trabalhada em sala de aula em conjunto com a atuação dos docentes. No estágio supervisionado, vemos que a produção do aluno é resultado de uma prática elaborada e realizada pelos estagiários em sala, por isso, sentimos a necessidade de analisar a prática desses docentes em formação com o trabalho da produção de texto.

Pensando nisso, elencamos como objetivo geral, analisar a concepção de escrita (como produto ou como processo) adotada na intervenção do estágio supervisionado, no curso de Letras-Português, em turmas de Ensino Médio. Mais precisamente, como objetivos específicos, investigar a ênfase que é dada à produção de textos (voltada ao

¹ Graduanda em Letras Português, pela Universidade Estadual da Paraíba.

gênero ou à tipologia textual); e identificar (se há ou não) o trabalho com a reescrita de textos e como é realizado.

Para isso, inicialmente, faremos um percurso histórico sobre as concepções de escrita ao longo das décadas e como esta é abordada nos documentos oficiais. Posteriormente, analisaremos os procedimentos adotados por estagiários, a partir de três (03) relatórios de estágio, sendo o primeiro, em uma turma do 3º ano do ensino médio, o segundo referente a uma turma do 1º ano do ensino médio e o terceiro, a uma turma do EJA, nos semestres 2016.1 e 2017.1. E, por fim, faremos o entrecruzamento de informações, refletindo sobre a concepção teórica de escrita utilizada, de fato, pelos estagiários, seguido das considerações finais e anexos.

1. DO PRODUTO AO PROCESSO: o percurso histórico sobre a escrita

Ao realizarmos uma análise temporal desde a década de 70, passando pelos anos 80, 90, até os dias atuais, encontramos diversas evoluções relacionadas ao desencadeamento do processo de escrita.

Nos anos 70, essa modalidade esteve literalmente associada à alfabetização, voltada ao sistema alfabético e ortográfico, considerado, basicamente, único e necessário para a apropriação do código, sem se preocupar com outros fatores externos, como culturais, sociais e políticos:

Grosso modo, pode-se definir conceitualmente alfabetização como o “processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitam ao aluno ler e escrever com autonomia” (CARVALHO; MENDONÇA, 2006, p.19).

De acordo com a citação, podemos dizer que a alfabetização, nessa época, estava fundamentalmente ligada ao domínio da escrita, à decodificação ortográfica, sendo considerado alfabetizado aquele que conseguia reproduzir e decodificar o signo linguístico. Logo, podemos dizer que na década de 70, os alunos foram muito estimulados a identificar letras e palavras para produzir textos escritos e quem dominava essa técnica estava apto a ler e a escrever mecanicamente.

Além disso, podemos destacar o uso do texto como pretexto, ressaltando questões relevantes em relação aos elementos da textualidade, quais sejam “intertextualidade, coerência, coesão e aceitabilidade, informatividade, situacionalidade,

intencionalidade e aceitabilidade”, tão amplamente discutidos por autores como Beaugrande e Dressler (1983). Também não esqueçamos o estudo das tipologias, considerando que “tipo textual designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição”, não ultrapassando as cinco classificações, narração, argumentação, exposição, descrição e injunção (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Anos depois, na década de 80, essa concepção como produto começou a ser repensada, pois os estudos começavam a tender para uma escrita mais voltada ao processo². Alguns pesquisadores, como é o caso de Sercundes (2000), passaram a priorizar a produção textual realizada em etapas, sendo dividida, inicialmente, em duas fases: **preparação prévia** e **reescrita**. Na primeira, salienta a autora, consideramos questões como assistir a um filme ou ler um texto, que servem como um “pretexto” para escrever a produção inicial. Já na segunda, a continuação do processo de escrita é destinada às correções da primeira produção, que funciona como uma espécie de revisão da primeira produção.

Apesar de o estudo de Sercundes ter sido publicado em 2000, anterior a ele, e de igual relevância, está o de Calkins (1989, p.31), que insere outras etapas no processo de escrita: **planejar** (as ideias que motivam a produção do texto, em forma de tópicos, como se fosse um planejamento do que vai ser elaborado); **produzir** (a primeira versão, transformando os tópicos planejados em um texto em prosa); **revisar** (o seu próprio texto, analisando e refazendo as correções que julga ser necessárias; momento em que o escritor passa a ser o leitor do que escreveu); e **editar** (a última versão, atentando para todas as correções necessárias, a fim de que sua produção seja finalizada com sucesso).

Essa contribuição de Calkins foi bastante defendida na década de 80, pois rompe com a proposta mecânica de produto e começa a valorizar não só o texto em si, mas desde a preparação mental das ideias até à materialização da escrita, incluindo sua edição.

Neste ínterim, surgiu a grande concepção teórica para os estudos sobre a escrita, a teoria do letramento, termo criado por Mary Kato, que se refere ao “conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e tecnológico, em contextos específicos e para objetivos determinados” (KATO, 1986, p.7).

² Além da escrita como produto e processo, seguindo a perspectiva do cognitivismo, temos como exemplo a escrita como “dom”, assim apresentada por (GARCEZ, 2002), mas que não será objeto de estudo nessa pesquisa, tendo em vista que ela não aparece nos dados em análise.

Nesse contexto, para Kleiman (1995, p. 68), a escrita passa a ser definida como “um conjunto de práticas sociais nas quais um sujeito ou um grupo de sujeitos se engaja e em que escrita é parte integrante”. Aos poucos, começou a se correlacionar as manifestações sociais, socioculturais e sociopolíticas, associadas às práticas de letramento dentro e fora da escola, consolidando as experiências vividas pelos participantes.

Ainda nesta concepção, chamou-nos a atenção para o fato de que o aluno iniciava um momento de construção de ideias, através da sua experiência com a realidade social e das suas práticas cotidianas como indivíduo socializado. Com o tempo, a elaboração do texto precisava ser produzida com uma determinada finalidade, como defendia Garcez (2004).

Assim, os discentes paulatinamente deixavam de ser vistos como alunos apenas alfabetizados, que dominavam o código escrito, como na década de 70, para cidadãos capazes de realizar produções, a partir do seu conhecimento social, como proposto em meados dos anos 80.

Já na década de 90, a concepção processual da escrita se fortaleceu, tendo em vista a teoria dos gêneros textuais. Marcuschi (2008, p. 154) passou a considerar que “toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”. Desse modo, assim como a concepção de letramento, a escrita está diretamente ligada à função social, produzida com a finalidade de comunicar e informar, direcionada a um público alvo específico, argumenta o autor.

Chegando aos anos 2000, no Brasil, a teoria sociointeracionista ganhou um novo paradigma na produção textual. Ela evidencia ainda mais a teoria dos gêneros e a concepção do letramento, já que as relações externas e sociais interferem de forma direta nas etapas de produção, a partir de suas condições de produções.

Bronckart (1999, p.94) divide as condições de produção em quatro espaços: o **lugar social**, “o modo de interação em que o texto é produzido: escola família, exército, interação comercial, interação informal, etc.”; a **posição social do emissor**, o “papel de professor, de pai, de cliente, de superior hierárquico, de amigo, etc.”; a **posição social do receptor**, “(considerado o destinatário), o papel de aluno, de criança, de colega, de subordinado, de amigo, etc.”; e, o **objetivo** da interação, “o qual é do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário.”. Desse modo, observamos que o autor (1999) apresenta aspectos relevantes em relação à

importância da escrita, apontando não só o espaço em que a produção é elaborada, mas os aspectos sociais, o autor e o leitor.

Com esse percurso histórico, percebemos que as concepções de escrita passaram por várias reformulações, excedendo sua simples utilização de domínio do código e atingindo funções que alcançam a função social. Resta-nos saber se esta evolução ocorreu também na escola, na educação básica.

2. A ESCRITA HOJE: a perspectiva adotada pelos estagiários

Ao falarmos no ensino da Língua Portuguesa, fazemos uma alusão aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e às Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006), documentos que devem ser utilizados pelas instituições de ensino básico e discutidos nos cursos de licenciatura.

Durante os primeiros anos de formação do aprendiz, que vão desde os anos iniciais até o ensino médio, as aulas de Língua Portuguesa devem estar centradas em quatro eixos norteadores (ler, escrever, falar e ouvir):

O processo de ensino e de aprendizagem deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos, pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta (OCEM, 2006, p. 18).

Durante todo o ensino básico, o aluno deverá passar por etapas indispensáveis, não só voltadas ao contexto sócio-político, mas a questões fundamentais como atividades de língua e linguagem, que abrangem toda sua formação, até a academia. Porém, predominantemente, a ênfase recai em apenas uma dessas perspectivas teóricas, na escrita, porém, sem nenhuma finalidade de utilização social.

Diante disso, precisamos retomar uma pertinente reflexão feita por Reinaldo (2005, p.89) acerca da escolha do material e das práticas didáticas adotadas pelos docentes em sala de aula: “O conhecimento dos conceitos adotados pelos diversos modelos teóricos de escrita levará o professor a fazer escolhas didáticas mais adequadas”. Infelizmente, o professor, exercendo o papel de maior autoridade em sala de aula, restringe-se a discutir regras gramaticais e estruturais nas produções dos alunos, como atesta Oliveira (2004):

O professor, numa atitude autoritária, ao solicitar uma produção escrita, simplesmente tem abastecido o aluno com regras gramaticais descontextualizadas e algumas “dicas” de como escrever, esperando que, como em uma receita pronta, instantaneamente o aluno produzisse um bom texto (OLIVEIRA, 2004, p. 7).

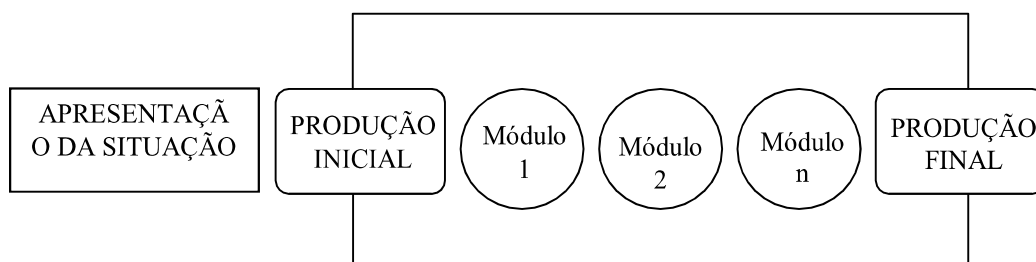
Práticas como essa, citada pela autora (2004), ao invés de formar cidadãos capazes de realizar boas produções, geram alunos mecanizados, preocupados com regras gramaticais e com a estrutura do gênero a ser seguido, muitas vezes deixando de expor suas ideias e conhecimentos, fixados nos textos base e nas “dicas” dadas pelos docentes.

Nos documentos oficiais já citados acima, podemos reconhecer a orientação para se trabalhar com gêneros, como algo minucioso, adaptado a cada situação, no qual “o texto passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esse status por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor” (OCEM, 2006, p. 21). Essa adaptação dar-se pelo fato da diferenciação nos que diz respeito aos gêneros orais e escritos:

Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Logo, para desenvolvermos uma prática de ensino que contemple esta nova realidade, autores como Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), apresentam como sugestão metodológica a elaboração de uma **sequência didática**. Vejamos o esquema apresentado por esses autores (2004, p. 98):

Figura 01: ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 98)

Tal procedimento da sequência didática ajuda a organizar as etapas da produção de um gênero, seja ele oral ou escrito, que abranja predominantemente a leitura e a escrita. Na **apresentação da situação**, o professor deve expor ao aluno, de uma forma detalhada, todas as informações da atividade que será realizada, apresentando o problema, levantando questionamentos acerca da escolha do gênero a ser explorado e a quem ele será direcionado. Nessa primeira etapa, realiza-se a separação dos *conteúdos*, o tema e o material que vai ser discutido.

Na **produção inicial**, os alunos realizarão o primeiro texto. O discente terá mais um contato com o gênero, o que dará suporte para a realização de uma primeira produção, de acordo com o que já foi apresentado na fase anterior. Caso o aprendiz distancie-se parcialmente do gênero proposto, o que é compreensível para uma produção inicial, as etapas seguintes possibilitarão o melhoramento da produção, pois “essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais da turma.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Nos **módulos**, o professor, diante da primeira produção do aluno, elaborará “várias atividades ou exercícios”, que lhe darão “os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98). Podemos dizer que a separação do material para a elaboração dos módulos deve suprir as necessidades dos alunos, identificadas pelo professor após o seu contato com a primeira produção. Os módulos surgiram como algo inovador nesse processo de produção textual, deixando de ser algo pronto e passando a ser algo elaborado e adaptado para atender à necessidade de um determinado aluno ou de uma determinada turma. Nessa etapa, o professor deverá explorar com os diferentes níveis de dificuldade do aluno, para que, no final, consiga refazê-lo.

E essa refacção ocorre na **produção final**, momento de finalização da sequência, etapa em que o aluno põe em prática todas as informações que foram estudadas através dos módulos. Essa última fase é o resultado de todo o trabalho com a sequência didática, toda abordagem durante as etapas é absorvida na última produção, já que o aluno explorou diversos aspectos da língua, que são de suma importância para a elaboração de um bom texto. A partir da produção final, além de ter o prazer de ter realizado, na maioria das vezes, um bom trabalho, o professor terá livre permissão para realizar uma avaliação somatória.

Em linhas gerais, para se produzir um texto, seja ele oral ou escrito, percebemos que pesquisas obtiveram um grande avanço, adotando a escrita como processo, resta-nos saber se o que é discutido pelos autores é posto em prática no cotidiano escolar.

3. EM BUSCA DO *CORPUS*: organizando a pesquisa

A metodologia que empregamos nesse estudo foi a do tipo qualitativo-interpretativa, pois realizamos a “interpretação do fenômeno observado a partir de vários ângulos e utilização de diferentes fontes de dados comparadas entre si” (MOTTA-ROTH, 2010, p.113). Além disso, está associada a uma pesquisa empírica, resultante de “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico” (OLIVEIRA, 2003, p.37).

Atrelado a isso, o contexto de nossa pesquisa é o estágio supervisionado, que se constitui de grande importância para a formação do aluno e, nas licenciaturas, na UEPB, em especial, está configurado na observação/monitoria e regência nos Ensinos Fundamental II e Médio, conforme a RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/ 14/2005.

Para análise dos dados, particularmente, temos como campo de estudo o estágio supervisionado III, que, no curso de Letra-Português, está dividido em língua e literatura, detendo-nos, especificamente, na experiência desenvolvida em língua.

Assim, os dados a serem analisados foram coletados a partir de relatórios de estágio de intervenção, sendo dois (02) coletados em 2016.1 e um (01) em 2017.1, nomeados de A, B e C, respectivamente, e selecionados por serem turmas de diferentes níveis: o relatório A, em uma turma do 3º ano do ensino médio; o B, referente a uma turma do 1º ano do ensino médio; e o C, uma turma do EJA, sendo os dois primeiros em turmas diurnas e um em turma noturna.

Estruturalmente, foram escritos em duas partes, uma destinada à teoria e, outra, ao relato de experiência de intervenção, parte que nos interessa nesse estudo. Em todos eles, foram elaboradas sequências didáticas, a serem desenvolvidas na intervenção, sendo que:

- em dois (02) deles, A e B, foi seguida uma ordem gradativa de apresentação da situação, trabalho com a produção escrita e com a reescrita de textos, em um total de seis (06) encontros, conforme constam nos anexos A e B;

- em um (01), C,³ foi desenvolvida uma sequência de leitura, interpretação e produção de vários gêneros textuais (propaganda, artigo de opinião e texto publicitário), realizado em um total de sete (07) encontros, como pode ser visualizado no anexo C.

Sabendo disso, analisaremos a parte destinada à produção, observando como os estagiários conseguiram se apropriar da teoria, vista na graduação, e como a exploraram em sala de aula, na educação básica.

4. A ESCRITA TRABALHADA PELOS ESTAGIÁRIOS: produto ou processo?

Visando retomar os objetivos apresentados, nesse momento, pretendemos refletir sobre a perspectiva de escrita apresentada em cada relatório, separadamente.

a) Relatório A:

No relatório A, a atuação em sala de aula ocorreu no semestre 2016.1, no turno da manhã, teve início no dia 29 de agosto e encerrou no dia 20 de outubro, em uma turma do 3º ano do Ensino Médio.

A sequência didática foi elaborada e utilizada pela dupla, dividida em sete encontros, com a finalidade de trabalhar a escrita e reescrita, utilizando as cinco (05) competências do ENEM. Para tanto, as aulas foram divididas em cinco, assim tituladas: (1) As competências do ENEM, (2) Análise de redações, (3) A escassez de água no Brasil e produção textual, (4) Correção coletiva das redações e (5) Reescrita, sendo os dois primeiros voltados a uma revisão do perfil exigido pelo exame nacional.

Assim, após três (03) encontros discutindo sobre a temática “Falta d’água no Brasil” e sobre a aplicabilidade do conteúdo das aulas, tendo como objetivo, apresentar o texto dissertativo-argumentativo e as cinco competências do ENEM, no relatório A, encontramos o seguinte fragmento na parte destinada à produção:

³ Não nos interessa, para esta pesquisa, nem os nomes dos autores dos relatórios, nem os dos professores que supervisionaram o estágio, já que o foco é o procedimento de escrita adotado e não os sujeitos em si.

Fragmento 01: Relatório A – 3º. Ano – Reescrita da Introdução

Lemos e discutimos textos em três níveis: baixo, médio e bom. Após a discussão desses textos, pedimos para que os alunos reescrevessem a introdução do primeiro texto que era de nível baixo, de forma que ficasse coerente, pois a introdução dessa dissertação estava totalmente inadequada para o desenvolvimento do resto da redação. Priorizamos a coerência, porém na leitura e discussão dos outros textos, fazíamos retomadas as outras competências, pois se fazia necessário para que eles reconhecessem os erros e também os acertos que correspondiam as exigidas cinco competências do ENEM.

Nitidamente, podemos perceber, com a leitura do fragmento (01), que o foco das aulas, de acordo com o relatório A, foi o da tipologia textual dissertativo-argumentativo, tendo em vista que as estagiárias ministraram aulas para uma turma de 3º ano de Ensino Médio, cujo conteúdo, como se costuma acontecer, é voltado predominantemente ao ENEM. Podemos comprovar tomando por base o próprio vocabulário presente no fragmento, mediante expressões como: “três níveis: baixo, médio e bom”, referindo-se aos níveis das produções, avaliados pelo exame; e “cinco competências do ENEM”, reportando-se as categorias de correção da redação, sendo o foco das aulas do estágio. Desse modo, podemos observar que a preocupação central não é o aprendizado propriamente dito, mas um ensino subserviente a um exame nacional.

Para endossar essa afirmativa, encontramos outros registros, nesse mesmo fragmento em análise, sobre o trabalho com a reescritura, o que, a princípio, poderíamos pensar que a escrita estava sendo considerada de forma processual. Porém, identificamos que o ato de reescrever estava centrado apenas na “introdução” do 1º texto “que era de nível baixo”, desconsiderando o restante da produção.

Outro aspecto a ser considerado é que, mesmo que a ideia seja “melhorar” o texto inicial, autores como Calkins (1989), Sercundes (2000) e Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) defendem que isso deve ser feito por etapas, o que, com a leitura do fragmento 01, não nos fica claro se a primeira produção foi feita pelos próprios alunos do 3º ano ou se foi um recorte de texto retirado da internet, de um candidato de anos anteriores, por exemplo.

Ainda acerca do relatório A, mas em outro momento, constatamos a reflexão das estagiárias sobre a proposta de intervenção, exigida pelo ENEM, como observamos em:

Fragmento 02: Relatório A – 3º. Ano - Foco no ENEM

O tema da redação foi “A importância da utilização adequada dos recursos hídricos para o Brasil no século XXI”, dessa forma os alunos deveriam expor a relevância de uma boa utilização da água e elaborar uma proposta de solução para o problema ou para a consequência de um mau uso dessa água.

Em uma das redações (Apêndice D) a proposta de solução foi o seguinte:

“Dessa forma, é preciso que o governo atue nesse problema adotando medidas como a transposição do Rio São Francisco, isto devia acontecer pois só assim nos ajudaria bastante a combater esta crise, além disso o mais importante seria a chuva pois é ela que enche os rios e não nos devia ficar sem água.”

O foco principal da sua proposta de solução foi a transposição do Rio São Francisco, fato esse que está totalmente inadequado para o contexto da proposta da redação, o redator focou apenas na cidade de Campina Grande (sua cidade), porém a proposta de solução deveria estar relacionado ao Brasil como um todo, isto está bem explícito na proposta de redação, dessa forma a escritora não correspondeu à quinta competência (elaborar uma proposta de solução para o problema abordado) do ENEM de forma satisfatória, e também houve problemas de pontuação, no qual fere a primeira competência do ENEM.

Com a leitura do fragmento 2, notificamos que o aspecto social, tão amplamente ressaltado por autores como Marcuschi (2008), Kleiman (1995), não é valorizado, e sim, uma “proposta de solução para o problema” guiada pelas as orientações do ENEM. Com isso, deduzimos que o trabalho com a escrita, desenvolvido no 3º ano, ainda recai em um ensino conservador, das décadas de 70 e início da de 80, cuja escrita é explorada como produto, centrada na tipologia dissertativa-argumentativa, já que esse é o modelo exigido pelos exames nacionais para adentrar na universidade.

A seguir, observaremos a concepção de escrita existente no relatório B.

b) Relatório B

No relatório B, assim como no relatório A, as estagiárias tiveram como base o planejamento de uma sequência didática (SD) intitulada “A Internet: Um olhar voltado às redes sociais no mundo adolescente”, cujo período de intervenção teve início no dia 22 de Agosto até o dia 17 de Outubro, no ano de 2016, em uma turma do 2º ano do Ensino Médio, totalizando cinco (05) encontros.

Após três (03) aulas discutindo sobre a temática “A internet: um olhar voltado às redes sociais no mundo adolescente”, e uma (01) explorando o gênero artigo de opinião, foi pedido aos alunos, no quinto encontro, a produção da primeira versão desse gênero.

Embora trabalhada a temática, através dos módulos durante as três (03) primeiras aulas, a quarta foi marcado pelo início da produção, restando apenas um último encontro para o trabalho com as correções da produção e conseqüentemente realizarem a reescrita m sala de aula. Para isso, no relatório B, foram selecionados fragmentos de três produções realizadas pelos alunos, que serviram de suporte para o quinto e último encontro, destinado à reescrita.

Nesse segundo relatório, encontramos trechos reflexivos acerca da temática explorada, como também aspectos voltados às questões estruturais do gênero, como o que segue:

Fragmento 03: Relatório B – 2º Ano – Discussão sobre Artigo de Opinião

Dessa forma, a abordagem do gênero ocorreu no 3º encontro, intitulado “As Redes Sociais e suas informações na internet: O limite entre o público e o privado”. Iniciamos a aula lendo o artigo em anexo, refletindo sobre os efeitos e a influência dos novos meios de comunicação na sociedade e apontando as características do gênero [artigo de opinião]. Questionamos quais os argumentos utilizados pelo autor, como ele se posiciona em relação ao tema abordado e qual o papel social desse gênero. Nessa perspectiva, o texto tem como função propor a reflexão, possibilitando diversas discussões (GERALDI, 2006). Com base no artigo, podemos lembrar algumas questões importantes em relação à estruturação e à função desse gênero, sempre partindo do texto, ou seja, durante a leitura, fazíamos apontamentos em relação às características do gênero e que serviriam ao aluno como base para a produção.

No fragmento (03), acima, podemos observar que no terceiro encontro a dupla, autora do relatório B, começou a explorar o gênero, artigo de opinião, detendo-se a questões como “apontando as características do gênero”.

Essa preocupação parece estar norteada com as contribuições de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), ao sugerirem que o ensino de línguas deve ser embasado, tanto na apresentação de uma situação ao abordar uma temática, quanto na primeira produção de uma gênero, vinculada ao conhecimento prévio do aluno, daí a discussão em torno da

“estrutura” e “função”, como podemos visualizar em 03. Com disso, é possível diagnosticarmos que a concepção de escrita revelada nesse fragmento visa à produção de um gênero textual, não mais de um tipo de texto, como no relatório A, o que vem a ser um procedimento positivo, considerando as contribuições teóricas já sinalizadas, pois o texto extrapola o limite escolar e atinge uma prática social, ao considerar as condições de produção. Além disso, a discussão põe em evidencia a escrita do gênero, debatida e refletida de forma interativa com o aluno, pois, as características do gênero não estiveram voltadas apenas à estrutura, como também à função.

No quarto encontro, finalmente, foi iniciado o processo de reescrita do gênero proposto, conforme constatamos:

Fragmento 04: Relatório B – 2º Ano – Reescrita do Artigo de Opinião

Partindo de vários problemas de escrita apresentados, propomos uma atividade de reescrita, visando à importância da reescrita para o processo de produção textual, como Garcez (2001, p. 125) afirma que “ao revisar o texto produzido você terá a oportunidade de reconsiderar uma série de decisões tomadas no início da produção.” Sendo assim, ao pedirmos a reescrita no 5º encontro, elaboramos uma atividade (em apêndice) formulada através dos problemas que observamos nas produções, selecionamos alguns fragmentos dos textos e debatemos os problemas encontrados, com a turma. Ao começarmos a explanação, observamos uma grande busca por partes dos alunos, diversos questionamentos e percebemos que os alunos se dedicaram bastante a aula.

Nesse fragmento 04, observamos que os estagiários sinalizam a discussão e reflexão em torno da produção inicial. Assim como propõem Dolz, Noverraz e Schnewuly (2004), o trabalho com os módulos foi feito tendo como foco um percurso que contemplou a discussão “dos problemas que observamos nas produções, selecionamos alguns fragmentos dos textos e debatemos os problemas encontrados, com a turma”. Sob a nossa ótica, ancoradas nas propostas dos autores acima, tal procedimento está adequado, mesmo que o fragmento 4 não deixe explícito como foi feito isso. Contudo, considerando o grau de satisfação apresentado, uma vez que “os alunos se dedicaram bastante a aula”, percebemos, de fato, uma real preocupação com a escrita processual.

c) Relatório C:

No relatório C, diferentemente do que consta nos relatórios A e B, a dupla de estagiários desenvolveu uma experiência em uma turma do EJA, no semestre 2017.1, durante os meses abril e maio de 2017. A sequência de aulas esteve centrada na temática “Consumo e Consumismo”, levando diversos gêneros textuais para serem trabalhados em sala de aula durante seis (06) encontros.

Após uma abordagem voltada, principalmente, para questões estruturais, a realização de leituras concisas e um trabalho perfunctório iniciado em encontros anteriores, foi solicitada aos alunos a produção de duas propagandas, como revelado a seguir:

Fragmento 05: Relatório C – EJA – Produção de Propagandas

No quarto encontro, dia 03 de maio, ao apresentarmos o gênero, alguns alunos que possuíam conhecimento prévio sobre o gênero em questão, logo identificaram seus elementos composicionais. Quanto à temática, a interpretação e a questão da realidade, pareceu não ser uma novidade para eles, que participaram satisfatoriamente, discutindo e levantando questões acerca do tema. Essas abordagens ofereceu-lhes oportunidade de expor suas opiniões e de refletir sobre a temática abordada nos textos.

Atrelado a esses saberes, inserimos atividades de linguagem, onde os alunos compreenderam o conceito de funções da linguagem percebendo através dos textos lidos, a funcionalidade dessa classe gramatical no processo comunicativo e na construção do texto.

No fragmento cinco (05), temos como referência o ensino de funções de linguagem aplicado a um gênero, desse modo, podemos levar em consideração as questões relacionadas aos elementos da textualidade, apontados por Beaugrande e Dressler (1983).

Um aspecto interessante que podemos considerar é a ausência do trabalho da escrita como processo, já que esta não foi abordada paulatinamente, passando por etapas, como sugerem Sercundes (2000) e Reinaldo (2005), para citar alguns, nem há relatos do trabalho com a reescrita, tendo em vista que no terceiro encontro foi pedida a produção e, no quarto, o foco foram os aspectos composicionais do gênero, com ênfase nas funções da linguagem.

Ao analisarmos o fragmento cinco (05), observamos que essas etapas não foram cumpridas, mesmo utilizando o método da sequência didática e a utilização dos

módulos defendidos por Dolz, Noverraz e Scheuwly (2004). A grande vantagem é que a análise linguística foi contemplada ao abordar as “funções da linguagem”, apesar de elas não serem bem compreendidas pelos estagiários, ao considerá-las como “classe gramatical”, o que não procede.

Seguindo a linearidade da análise, temos ainda outro exemplo em relação à produção dos alunos que foi realizada no fim dos encontros da dupla do relatório C, a qual realizou a abordagem de outro gênero, totalmente diferente do trabalhado anterior, restando assim dois encontros para o processo da produção dos textos por parte dos alunos. Vejamos o que a dupla C relata acerca desse último momento:

Fragmento 06: Relatório C – EJA – Vários gêneros

[...] Ainda nesta aula nos detemos em explicar o gênero Artigo de Opinião e levamos alguns exemplos de artigos e instruímos os alunos de como criar argumentos para fundamentar a ideia principal do texto.

O sexto encontro foi realizado no dia 17 de maio, solicitamos os artigos de opinião que pedimos que elaborassem em casa. Muitos não fizeram e aula foi separada apenas para a produção, mediante nossas orientações. Seria nosso último, mas devido aos atrasos do conteúdo e o tempo que era mínimo, prologamos nossa vivência para mais um dia.

No último encontro, dia 24 de Maio, a aula se iniciou e trabalhamos com a função poética. O módulo foi bastante proveitoso e podemos aproveitar todo o conteúdo, pois continha várias ilustrações e poema. Trouxemos outro material por fora que foi o poema de José Paulo Paes- Ao Shopping Center, no qual interpretamos todos em conjunto. Nesta aula os alunos estavam inquietos, mas percebemos um significativo aumento na participação da leitura e na atividade que foi proposta para que eles produzissem um texto publicitário levando em consideração a função poética. |

Em suma, a aula correu bem e foi bastante proveitosa e durante a correção de alguns textos que foram entregues, ficamos felizes com o desempenho dos alunos em realizar a atividade. Despedimo-nos deles e agradecemos pela experiência que eles nos proporcionaram.

Com a leitura do fragmento seis (06), notamos que mais uma vez a concepção da escrita como processo não foi adotada, já que com um leque de atividades foi desenvolvido em sequência, tais como discussão e posterior produção de um “artigo de opinião”, leitura de “poema”, produção de um “texto publicitário”, mas a impressão que temos é que nenhum desses foi aprofundado.

Ao tomarmos como exemplo o trabalho desenvolvido com a produção dos gêneros, observamos que a experiência realizada, segundo o relatório C, atesta que em sete (07) encontros, foram produzidos duas propagandas, um artigo de opinião e um texto publicitário. O que mais nos inquieta é a ausência de continuidade dessas produções, sem investir nas dificuldades reveladas pelos alunos na versão inicial, já que no encontro posterior era solicitado outro texto.

Apesar de ser considerado o fato de se explorar a caracterização e a funcionalidade desses, nos dois últimos fragmentos, 5 e 6, não há qualquer indício de reescritura, nem que seja da introdução, como no relatório A, ou muito menos de uma produção final, como em B. Mais surpreendente ainda é que em nenhum dos três relatórios, considerados para análise dessa nossa pesquisa, a circulação do gênero foi valorizada, tornando o leitor dos textos apenas o professor-estagiário.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Após analisarmos a prática desenvolvida e a metodologia utilizada pelos docentes em formação inicial na educação básica, a partir dos dados selecionados, chegamos a alguns resultados.

Quanto aos manuais de ensino, a partir do que propõem os documentos oficiais, o trabalho com escrita é algo bastante relevante nas aulas de Língua Portuguesa, atividade que requer práticas e métodos eficazes para formar cidadãos capazes, não só de realizar uma boa produção, como também de reconhecer os inúmeros gêneros presentes em seu cotidiano. Assim, nos três relatórios, encontramos atividades de produção textual, tanto no âmbito do produto, como na abordagem do texto dissertativo-argumentativo, proposto no relatório A, como no âmbito do processo, com foco nos gêneros artigo de opinião, em B, e em propagandas e textos publicitários, no C, porém, em apenas dois deles, relatórios A e B, foi discutida a reescrita de texto.

Diante disso, pudemos diagnosticar que os alunos estagiários, concluintes do curso de Letras-Português, da UEPB, ao realizarem um trabalho com escrita (e reescrita) na escola, em sua maioria, mantiveram uma concepção ainda centrada no modelo processual, típica da década de 90 e anos 2000, porém ainda muito restrita aos fatores de textualidade, da década de 80, como os elementos de coesão e de coerência (ou mesmo as funções da linguagem). Porém, em todos eles, encontramos a abordagem

teórica à concepção de gênero textual, mas, do ponto de vista prático, o enfoque continua sendo as características, a estrutura, em detrimento da sua funcionalidade. Em nenhuma dos relatórios analisados, foram apresentados os tipos de correção para realizarem a reescrita, assim mencionados por Ruiz (2013).⁴

Desse modo, surge-nos o seguinte questionamento: O que está faltando para que os estagiários explorem, de fato, a escrita processual nas aulas, na educação básica? Em linhas gerais, podemos afirmar que há uma dificuldade em associar os conteúdos teóricos, obtidos nas academia, com a prática em sala de aula, na escola, dando a impressão de que os professores em formação conhecem o “o quê fazer”, mas não sabem ainda o “como fazer”. Como não é proposta deste estudo, fica a sugestão para uma próxima pesquisa, investigar se essa dificuldade é específica dos estagiários em formação ou se isso se estende aos professores supervisores que orientam o planejamento e elaboração das aulas.

THE WRITTEN CONCEPTION ADOPTED BY TEACHERS IN INITIAL TRAINING: an analysis from the traineeship reports

ABSTRACT

When we analyze the writing evolution throughout the years, we can observe its historic development, since 70's, until today, following a construction line that starts from the product to the process. (MARCUSCHI, 2008). Referring this to teaching manuals and the practice inside the classroom, we made a study aims to analyze the writing conceptions adopted in the intervention of supervised internship in Letras – Portuguese, course, in high school classes to investigate the emphasize given to texts production (focus on genre or texts typologies) and indentify (if there is or there is not) a work with rewriting of texts and how ir is carried out, based on Sercundes (2000), Calking (1989) and Kleiman (1995) theoretical contributions. Therefore we selected three (03) internships reports to analyze, in special, the topic destined to experience report, two of these reports were collected in 2016.1 and one of them in 2017. We call them by A, B and C respectively. Starting from a qualitative interpretative research, the result point, to a teaching based on theories of 2000, and, on the other hand based on a traditional teaching.

Keywords: Writing conceptions, Teachers in initial training. Internship reports.

⁴ Ruiz (2013) destaca os quatro tipos de correções realizados pelos professores, que são: indicativa, resolutiva, classificatória e textual-interativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** – Brasília: MEC, 2006.

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics.** London: Longman, 1983.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo.** Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CALKINS, L.M. (1989). **A arte de ensinar a escrever: O desenvolvimento do discurso escrito.** Porto Alegre: Artes Médicas.

CARVALHO, M.A.F. MENDONÇA, R.H. (org.). **Práticas de leitura e escrita.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B.; Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento In.: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

GARCEZ, Lucília. (2002). **Técnicas de redação.** São Paulo: Martins Fontes.

GARCEZ, Lucília H. do Carmo. **Técnicas de redação: o que é preciso para saber para bem escrever,** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KATO, M. **No mundo da escrita.** São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008, (p.146-225)

MEURER, José Luiz, MOTTA-ROTH, Désirée. (2002). **Gêneros textuais: subsídios para o ensino da linguagem.** Bauru: EDUSC-Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2002.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade.** São Paulo: Parábola editorial, 2010

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses.** Recife: Edições Bagaço, 2003.

OLIVEIRA, Jossely Bezerra Martins de. Concepções de escrita, texto e gênero textual em relatos de aula de língua materna. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 2, n. 2, mar.de 2004. ISSN 1678-8931.

REINALDO, Maria Augusta G. de M.– “A Orientação para Produção de Texto”. IN: BEZERRA, M. Â (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares.** 3. ed. Rio de Janeiro. Lucerna, 2005, p. 89-99.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola.** São Paulo: Contexto, 2013

SERCUNDES, Maria Madalena. Ensinando a escrever. In: **Aprender e ensinar com textos de alunos.** São Paulo: Cortez, 2000.

ANEXO A – RECORTE DO RELATÓRIO A

c) Produção e reescrita

No terceiro encontro, não foi possível realizar as duas aulas, pois a professora da turma nos pediu para que cedêssemos uma das aulas para que os alunos pudessem apresentar seus seminários, de forma que estava sendo necessária uma nota para finalizar o bimestre, dessa forma, ministramos apenas a primeira aula.

Iniciamos a aula escrevendo no quadro, como elemento motivador, a porcentagem de água que o açude Epitácio Pessoa estava no momento (7,5%), no qual nos deu uma abertura para discutirmos a temática, focalizando, a princípio, a realidade de Campina Grande e das cidades vizinhas. Por conseguinte, abordamos a falta de água no Brasil em algumas regiões, realizando a leitura e discussão do texto “Escassez de água no Brasil”. Os alunos se mostraram bastantes participativos por se tratar de um tema na qual eles vivenciam diariamente em nossa cidade.

Sabendo da importância da escrita na sala de aula, Geraldi (1993, p. 135) conceitua a elaboração da redação “como ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua [pois] é no texto que a língua se revela em sua totalidade”. Ao escrever uma redação as ideologias do escritor são reveladas, de forma que apresenta sua colocação sobre determinado assunto. Com base nessa teoria, pedimos a elaboração de um texto dissertativo argumentativo a respeito da escassez de água no Brasil, de forma que eles pudessem se posicionar e trazer soluções adequadas e coerentes para os problemas hídricos enfrentados em várias regiões da sociedade

brasileira. Por não podermos ministrar as duas aulas, pedimos que as redações fossem redigidas em casa.

No quarto encontro, levamos três redações elaboradas por eles, e não identificadas para que pudéssemos corrigir e discuti-las. Foram discutidas redação de nível baixo, médio e alto. Corrigimos as redações, enfaticamente, de acordo com as cinco competências cobradas pelo ENEM. Fizemos com que eles refletissem a respeito dos erros encontrados nas redações, fazendo-os identificar nas duas primeiras redações corrigidas a falta de domínio da norma culta da língua escrita, a falta de compreensão da proposta e a falta de uma solução adequada para o problema.

O que podemos perceber e refletir sobre essa aula e sobre as nossas correções nas perspectivas redações foi que, mesmo com todas as mudanças e evoluções na educação, os alunos ainda permanecem com falhas e problemas para realizar textos e apresentar suas concepções de determinados assuntos através da língua escrita. Ao corrigirmos todos os textos, percebemos que alguns alunos desenvolveram suas ideologias de forma satisfatória, porém, muitas vezes apresentando incoerência no texto dissertativo. O que se percebe é que a maioria dos alunos apresenta um enorme bloqueio para demonstrar e organizar suas ideias, encontramos também em alguns alunos, dificuldades em demonstrar o domínio da norma culta da língua escrita. A gramática é um recurso que influencia, pois, a partir dela, temos a possibilidade de realizar textos coesos.

No quinto encontro, entregamos todas as redações dos alunos e realizamos uma atividade de reescrita, pois é nela que o processo de aprendizagem é efetivado, de forma que os alunos podem enxergar seus erros gramaticais, erros de coesão e coerência. É o momento em que o aluno se dá à oportunidade de crescer como um bom escritor, a escrita é processo, e nessa continuidade o refazer do texto se torna indispensável para a abordagem de um escritor habilidoso.

A prática de reescrita facultará ao aluno aguçar sua capacidade de identificar segmentos de texto, onde aquilo que está escrito não é o pretendido, e aplicar conhecimentos sobre a língua para resolver as falhas, quer ser acrescentando, excluindo, substituindo e/ou deslocando segmentos linguísticos, com o objetivo de adequar a produção a situação sócio-verbal. (GUSSO, 2010, p. 147)

Ao analisarmos junto com os alunos os seus erros e dificuldades, percebemos que muitos deles, enxergaram coisas que na primeira escrita passou despercebido, e essa percepção deles é onde a função da reescrita no quesito aprendizagem é efetivado.

O nosso foco nas aulas foram as cinco competências do ENEM, e em algumas redações percebemos que alguns alunos não corresponderam a todas as competências, e uma que mais nos chamou a atenção, foi o fato de os alunos não manter uma coerência em seus textos e nas suas propostas de soluções não ser fiel ao que a proposta da redação solicita.

O tema da redação foi “A importância da utilização adequada dos recursos hídricos para o Brasil no século XXI”, dessa forma os alunos deveriam expor a relevância de uma boa utilização da água e elaborar uma proposta de solução para o problema ou para a consequência de um mau uso dessa água.

Em uma das redações a proposta de solução foi o seguinte:

“Dessa forma, é preciso que o governo atue nesse problema adotando medidas como a transposição do Rio São Francisco, isto devia acontecer pois só assim nos ajudaria bastante a combater esta crise, além disso o mais importante seria a chuva pois é ela que enche os rios e não nos devia ficar sem água.”

O foco principal da sua proposta de solução foi a transposição do Rio São Francisco, fato esse que está totalmente inadequado para o contexto da proposta da redação, o redator focou apenas na cidade de Campina Grande (sua cidade), porém a proposta de solução deveria estar relacionado ao Brasil como um todo, isto está bem explícito na proposta de redação, dessa forma a escritora não correspondeu à quinta competência (elaborar uma proposta de solução para o problema abordado) do ENEM de forma satisfatória, e também houve problemas de pontuação, no qual fere a primeira competência do ENEM.

Com o trabalho de reescrita, foi possível que o aluno percebesse que a quinta competência não estava correspondendo ao que se pedia, sendo assim foi refeito e obtido uma melhor proposta. Sendo ela:

“Por fim, é preciso que o governo atue nesse problema adotando medidas, como a transposição dos rios para as cidades necessitadas de água. Cabe também a população se conscientizar reutilizando e economizando a água, assim poderíamos evitar que os problemas hídricos chegassem a afetar a população.”

Nessa reescrita, o aluno focou para os problemas das cidades de todo o Brasil, tornando-se adequado para o que se pede, ou seja ao refazer o texto ficou nítido que a redação ficou mais adequada para a finalidade do que se foi requerido pelo texto dissertativo-argumentativo e pelas cinco competências do ENEM, é refazendo textos que o aluno vai obtendo condições de domínio da modalidade escrita.

Na reescrita os alunos tiveram uma considerável melhoria em seus textos, dessa forma, a professora da turma, nos pediu que ao corrigirmos as redações atribuísssem notas para os textos, de forma que seria utilizado para uma nota do bimestre. Disso, concluímos que além dos conhecimentos que os alunos tiveram por meio da escrita, conseguimos também contribuir para auxiliar as atividades de notas da professora.

ANEXO B – RECORTE DO RELATÓRIO B

c) Escrita e reescrita do gênero: reflexão e análise

Iniciamos o processo produção de um artigo de opinião, no nosso 4º encontro, visando ir de encontro ao que Antunes (2003, p. 47) “a escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes.”. A priori, começamos a nossa aula retomando alguns tópicos do 3º encontro, listando com os alunos as características do gênero, sua funcionalidade e seu público alvo, entre outros pontos. Refletimos sobre o tema que propusemos “As Redes Sociais no mundo adolescente”, objetivando o aluno tornar-se crítico ao falar de pontos polêmicos da sociedade na qual ele está inserido, como é o caso do uso constante das redes sociais pelos jovens.

Embora a escrita da maioria dos estudantes contenham diversas marcas de oralidade e alguns desvios ortográficos, percebemos a utilização de expressões próprias de textos escritos formais – demonstrando que eles têm acesso a diferentes registros, embora ainda não dominem totalmente a escrita formal. Para maior reflexão, escolhemos 3 produções realizadas pelos alunos, e discutiremos aqui 4 pontos importantes para a produção do gênero, tais como: adequação do título, contexto de produção de linguagem, estrutura e argumentação.

Iniciaremos com o 1º ponto, “adequação do título”. Ao desenvolvermos esse trabalho, falamos sobre a relação do título com o texto e a importância de um bom encadeamento de sentido entre ambos. Mesmo assim, ainda encontramos títulos como os que seguem:

Aluno 1: “Rede sociais, como distanciam pessoas?” (J.B.F.S)

Aluno 2: “A utopia digital” (J.V.M.O)

Aluno 3: “O uso obsessivo das redes sociais pelos jovens.” (P.V.A.L)

O que podemos observar nos títulos dos alunos 1 e 3 é a questão de como os estudantes se restringiram, exclusivamente, ao tema em discussão, já o aluno 2 foi ousado, entendo a função do título, que é instigar o leitor a querer ler o texto, partindo do pressuposto, que esse gênero é classificado no domínio social de comunicação, e, nos termos de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 121), chama atenção para o “dentro” do texto, causando a inquietação do leitor.

Tomando por base de que esse gênero precisa basear-se em uma questão de interesse e relevância social, de maneira que o autor precisa se colocar como alguém que discute a questão racionalmente, posicionando-se vejamos os fragmentos que seguem, retirados das mesmas 3 produções anteriores:

Aluno 1:

Portanto, defendo que o uso dessas redes sociais sem moderação distanciam as pessoas, de certa forma também aproxima, mas somente quando estamos distantes (J.B.F.S)

Aluno 2:

As redes sociais não só influenciam a sociedade, elas tornam a sociedade, criam a ilusão de uma utopia, onde se postam sentimentos e momentos de uma vida pintada como perfeita, só de momentos felizes, pois ninguém precisa saber como é sua vida fora da rede, não é mesmo? (J.V.M.O)

Aluno 3:

Resumindo, as redes sociais são um refúgio para os jovens e ao mesmo tempo é uma perdição, pois quanto mais tempo você fica, menos quer dedicar às outras coisas, pois acaba, mesmo que inconscientemente, adquirindo um certo medo de ser rejeitado pela sociedade, é como Nietzsche disse: “Quando você olha para o abismo, o abismo olha de volta para você. (P.V.A.L)

Observamos nitidamente, através desses fragmentos, a falta de posicionamento dos autores, podemos notar que o aluno 1 e 2, não tiveram um posicionamento de relevância social como o proposto, no entanto, o aluno 3, foi o mais além, buscando citações que sustente sua opinião.

Partindo da noção que o artigo de opinião se estrutura por base da presença de uma contextualização do que se pretende defender, dando uma explicação da posição diante da questão defendida, usando argumentos que sustente a opinião do autor, e finalizando o texto com uma conclusão adequada, vejamos com base nesses aspectos, analisamos alguns fragmentos de textos dos alunos, e, percebemos que a grande dificuldade é a articulação entre os pontos estruturais, vejamos abaixo:

Aluno 1

Certamente, várias pessoas precisam das redes sociais para trabalhar, se comunicar com amigos de longe, marcar eventos e por ai vai. Mas será que não estamos dando importância demais ou passando a maior parte do nosso tempo nas redes sociais? Será que estamos usando só para o necessário ou só para nos divertir no tempo livre? Claramente elas permitem a interação com pessoas, mas também o distanciamento da interação pessoal.

Quantas vezes não vemos tantos jovens quando saem em conjunto ficar no celular? até mesmo jogando, quando estamos em casa mesmo muitas vezes preferimos ficar no celular conversando, postando fotos, assistindo vídeos, porque preferir isso do que conversar com sua família, fazer laços ainda mais forte. Já vi várias pessoas saem para ficar nas redes e não para se divertir com seus amigos e família. (J.B.F.S)

Aluno 2

A vida de todos está na rede, onde passamos as férias, os bares que frequentamos com os amigos, as roupas que vestimos, com quem “ficamos”. Vemos a necessidade de mostrar como vivemos e o que sentimos ao mundo, mesmo que o mesmo nos julgue por isso. Mas. Porque essa necessidade de mostrar ao mundo a vida que levamos? Porque isso se tornou mais que uma necessidade, uma obrigação na sociedade?

Hoje, quem não tem ao menos uma rede social, ao menos um Facebook é tratado como estranho na sociedade. É quase uma imposição social você tornar público sua vida e ideias para ser incluído nas “rodas sociais”. Mas, em maior parte, acaba sendo uma obrigação auto imposta com o objetivo de conseguir uma aprovação do que faz e sente, seguindo uma “moda” ditada por aqueles a quem seguem.” (J.V.M.O)

Aluno 3

Quanto tempo, em média, os jovens de hoje em dia passam nas redes sociais? Qual o motivo de todo este tempo gasto? No que poderiam melhorar caso eles relacionassem metade desde tempo para outras coisas?

De acordo com pesquisas, os jovens passam cerca de três à cinco horas em redes sociais por dia, contando também com a madrugada – que deveria ser dedicada para o descanso – tempo este que é geralmente gasto “postando” fotos, editando seu “status” (sobre o que se sente, o que está fazendo, etc), entre outras coisas.

Um jovem possui dificultando nos estudos, porém, ao chegar em casa, vai direto para computador “visitar” suas redes sociais, as quais ele fica durante cinco horas e o resto do tempo fazendo coisas adversas. Se o mesmo dessas cinco retirasse ao menos uma hora para estudar, suas notas poderiam melhorar.

As redes sociais servem como um “libertador de stress” para alguns jovens que não tem com quem “desabafar” sobre seus problemas. Lá é um local onde podemos retirar nossas “máscaras” e sermos nós mesmos sem o medo rejeitados pelos “amigos”. (P.V.A.L)

Através desses fragmentos percebemos a dificuldade dos alunos para formularem uma sequência argumentativa coerente, por exemplo, o texto dos alunos 1 e 2 notamos problemas de concordância, regência, falta de encadeamento textual contendo ideias confusas. Já no texto do aluno 3, ainda há problemas textuais, no entanto, percebemos a

questão dos argumentos mais presentes e observamos também a apresentação do tema mais coerente.

Partindo de vários problemas de escrita apresentados, propomos uma atividade de reescrita, visando à importância da reescrita para o processo de produção textual, como Garcez (2001, p. 125) afirma que “ao revisar o texto produzido você terá a oportunidade de reconsiderar uma série de decisões tomadas no início da produção.”. Sendo assim, ao pedirmos a reescrita no 5º encontro, elaboramos uma atividade (em apêndice) formulada através dos problemas que observamos nas produções, selecionamos alguns fragmentos dos textos e debatemos os problemas encontrados, com a turma. Ao começarmos a explanação, observamos uma grande busca por partes dos alunos, diversos questionamentos e percebemos que os alunos se dedicaram bastante a aula.

Em síntese, o trabalho com o gênero artigo de opinião e sua reescrita é bastante complicado, dada a sua falta de especificidade, e de falta de subsídios no decorrer do nosso curso, por exemplo, como trabalhar escrita e reescrita na sala de aula em situações reais, antes de chegarmos a um estágio. Essa experiência, principalmente o trabalho de reescrita, no qual sentimos muita dificuldade, nos mostrou que não devemos nos prender apenas aos fatores gramaticais e ortográficos, pois a abordagem de temas polêmicos, favorecida por esse gênero, exige, também, o trabalho com as ideologias presentes nas produções, tarefa esta que exige um longo e incessante processo; a oportunidade de reescrita dos textos pelos alunos proporcionou a ocasião para discutir tais problemas.

ANEXO C – RECORTE DO RELATÓRIO C

4.1 RELATO DAS AULAS

No primeiro encontro, que ocorreu no dia 05 de abril trabalhamos o módulo didático sob o tema: “Consumo e Consumismo”, com o pretexto de levar os alunos a refletirem sobre o papel do ser humano na sociedade, ante uma postura ética e de bom senso, através do gênero textual propaganda comercial, cuja característica principal é justamente desvendar o que há de implícito. O texto e/ou imagem apresentam e representam algo que leva uma pessoa a refletir.

O consumo está relacionado diretamente ao ato da compra sempre que necessário. Já o consumismo é quando a necessidade/compra está rompida, ou seja, a

pessoa não precisa de maneira alguma da aquisição. O que é muito bem ocultado nas imagens e/ou textos das propagandas comerciais. Geralmente são feitos de maneira lúdica, com linguagem simples, capaz de despertar certos interesses, segundo os alunos.

As abordagens aconteceram de maneira satisfatória, pois, ao seguirmos o cronograma apresentado no módulo didático, que fazia valer a sequência didática elaborada, permitimos aos alunos uma participação mais efetiva nas atividades e discussões propostas, fossem oral ou escrita, e de maneira interativa. Assim, as aulas ocorreram de forma harmoniosa, e os conteúdos foram trabalhados, de tal maneira, que percebemos que boa parte estava envolvida e compenetrada na temática proposta.

Durante o segundo encontro no dia 12 de abril, nossa turma sofreu uma redução de alunos, pois, os horários não haviam sido definidos até o primeiro encontro, mediante a situação ficamos apenas com poucos menos de 15 alunos em sala de aula.

Iniciamos aula fazendo uma breve recapitulação da aula anterior, em seguida iniciamos o conteúdo novo: “propagandas comerciais”. Foi bastante pertinente trabalharmos com as propagandas, tendo em vista que nosso tema era “Consumo e Consumismo”.

A propaganda é um gênero textual que se faz presente em inúmeros lugares e das variadas maneiras. Podem ser classificadas como propagandas ideológicas, política, social, de produtos, de promoções e muitas outras. Elas podem ser em forma de cartazes, de banners, de mídia televisiva, de áudio, de panfletos, de etiquetas, etc.

Analisamos com os alunos a propaganda do cartão de crédito da empresa VISA, nosso objetivo era que os alunos assimilassem a composição das propagandas, notassem as expressões que faziam parte daquele gênero. Após a análise da propaganda da empresa VISA e HSBC despertamos para os alunos que para produção de uma propaganda, os criadores utilizavam alguns recursos. Os recursos seriam as funções da linguagem. Trabalhamos a função: referencial, conativa e poética durante a aula. Nosso objetivo durante esse encontro era de fazer com que os alunos compreendessem que umas “simples” propaganda acarretava um estudo detalhado e preciso e com objetividade. Definimos o conceito de função da linguagem, aproveitamos o conteúdo para mostrar como funciona o sistema de comunicação. Mostramos outros tipos de funções e por fim aplicamos a atividade de produção textual.

Em nosso terceiro encontro, no dia 19 de Abril, retomamos o conteúdo da aula anterior sobre as funções básicas da linguagem verbal. Os alunos estavam atentos e abertos ao diálogo, e em alguns momentos dúvidas foram surgindo por parte de alguns

estudantes referente às funções referencial e conotativa, contudo estávamos em prontidão e esclarecemos todos os questionamentos. O Horário das aulas sempre foi um desafio para nós, pois as aulas que deveriam começar às 18:40h sempre inicializava depois das 19:00h e terminava às 19:50h, devido a isso tínhamos pouco tempo para ministrar a aula e seguir com o cronograma proposto. Mas nos esforçamos para tornar a aula proveitosa, sempre com exemplos para que todos pudessem entender todo o conteúdo.

Em seguida pedimos que os alunos fizessem a atividade que consistia na produção de duas propagandas em forma de textos, usando as formas conotativas, emotivas, referências ou poéticas. Enquanto os alunos resolviam as atividades atendemos individualmente cada um, ajudando a identificar as características de cada função. Ao final da aula corrigimos as atividades e os estudantes foram liberados.

Apesar do horário corrido esta aula foi bastante proveitosa, de acordo com as expectativas. Notamos a participação dos alunos na leitura dos textos e o interesse de todos em realizar as atividades proposta ao fim da aula. Houve poucos problemas de disciplinas, somente algumas vezes que chamamos atenção deles por conversas paralelas.

No quarto encontro, dia 03 de maio, ao apresentarmos o gênero, alguns alunos que possuíam conhecimento prévio sobre o gênero em questão, logo identificaram seus elementos composicionais. Quanto à temática, a interpretação e a questão da realidade, pareceu não ser uma novidade para eles, que participaram satisfatoriamente, discutindo e levantando questões acerca do tema. Essas abordagens ofereceu-lhes oportunidade de expor suas opiniões e de refletir sobre a temática abordada nos textos.

Atrelado a esses saberes, inserimos atividades de linguagem, onde os alunos compreenderam o conceito de funções da linguagem percebendo através dos textos lidos, a funcionalidade dessa classe gramatical no processo comunicativo e na construção do texto. Evitando-se trabalhar o texto apenas como pretexto para se ensinar gramática, mas, ao contrário, estabelecendo relações entre o conteúdo apresentado e o próprio texto.

As atividades envolviam interpretação dos textos, discussões sobre a temática apresentada, propostas de produção textual.

Nosso quinto encontro foi no dia 10 de Maio. O objetivo da aula era expor o conteúdo sobre Gêneros textuais, por meio de exemplos e de maneira expositiva e interativa procuramos envolver os alunos que estavam um pouco dispersos com a aula

que estava sendo ministrada, visto que era um tema que muitos não dominavam. A aula se iniciou e foi pedido para que os alunos lessem o módulo sobre o assunto que estava sendo ministrado. No começo a pequena quantidade de alunos que estavam presente não se interessaram a ler, mas com alguma insistência foi realizada voluntariamente a leitura por alguns alunos. A didática utilizada para apresentar a definição de gênero partiu dos conhecimentos prévios que os próprios alunos tinham sobre o tema, e assim ficou claro para eles que Gênero textual são as diversas situações comunicativas que estamos expostos durante o dia-a-dia e que possui seu próprio estilo e estrutura. Com diversos exemplos de gêneros como: Carta, propaganda, receita e notícia os alunos puderam identificar suas características. Ainda nesta aula nos detemos em explicar o gênero Artigo de Opinião e levamos alguns exemplos de artigos e instruímos os alunos de como criar argumentos para fundamentar a ideia principal do texto.

A análise desta aula foi muito boa, todos os alunos participaram, debateram sobre o assunto e interagiram entre sim e conosco estagiários. No início eles estavam desmotivados, devido ao cansaço físico e outros motivos pessoais, mas cessou no decorrer da aula. Por conta do tempo a aula foi encerrada, mas foi retomada na próxima aula.

O sexto encontro foi realizado no dia 17 de maio, solicitamos os artigos de opinião que pedimos que elaborassem em casa. Muitos não fizeram e aula foi separada apenas para a produção, mediante nossas orientações. Seria nosso último, mas devido aos atrasos do conteúdo e o tempo que era mínimo, prologamos nossa vivência para mais um dia.

No último encontro, dia 24 de Maio, a aula se iniciou e trabalhamos com a função poética. O módulo foi bastante proveitoso e podemos aproveitar todo o conteúdo, pois continha várias ilustrações e poema. Trouxemos outro material por fora que foi o poema de José Paulo Paes- Ao Shopping Center, no qual interpretamos todos em conjunto. Nesta aula os alunos estavam inquietos, mas percebemos um significativo aumento na participação da leitura e na atividade que foi proposta para que eles produzissem um texto publicitário levando em consideração a função poética.

Em suma, a aula correu bem e foi bastante proveitosa e durante a correção de alguns textos que foram entregues, ficamos felizes com o desempenho dos alunos em realizar a atividade. Despedimo-nos deles e agradecemos pela experiência que eles nos proporcionaram.