



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO-CEDUC
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES-DLA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA**

GABRYELLA CAROLINA DE MECÊDO SANTOS

**DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO DISSERTATIVO-
ARGUMENTATIVO EM SALA DE AULA AO PAPEL DO PROFESSOR DE
LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO**

**CAMPINA GRANDE
2018**

GABRYELLA CAROLINA DE MACÊDO SANTOS

**DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO DISSERTATIVO-
ARGUMENTATIVO DO EM SALA DE AULA AO PAPEL DO PROFESSOR DE
LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Letras-Língua Portuguesa- da Universidade Estadual da Paraíba, como pré-requisito para obtenção do título de Licenciatura Plena em Letras.

Área de concentração: Língua Portuguesa

Orientadora: Clara Regina Rodrigues de Souza

**CAMPINA GRANDE
2018**

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.

S237d Santos, Gabryella Carolina de Macedo.

Do contexto de produção do texto dissertativo-argumentativo em sala de aula ao papel do professor de língua portuguesa no ensino médio [manuscrito] : / Gabryella Carolina de Macedo Santos. - 2018.

52 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2018.

"Orientação : Profa. Ma. Clara Regina Rodrigues de Souza, Coordenação do Curso de Letras - CÉDUC."

1. Ensino de língua portuguesa. 2. Gênero dissertativo-argumentativo. 3. Linguística aplicada. 4. Processo ensino/aprendizagem.

21. ed. CDD 372.6

GABRYELLA CAROLINA DE MACÊDO SANTOS

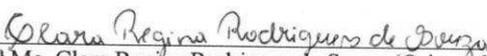
DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO GÊNERO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO
DO EM SALA DE AULA, AO PAPEL INFLUENCIADOR DO PROFESSOR DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

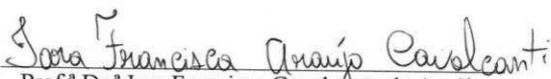
Monografia apresentada à Coordenação do
Curso de Letras-Língua Portuguesa da
Universidade Estadual da Paraíba, como pré-
requisito para obtenção do título de
Licenciatura Plena em Letras.

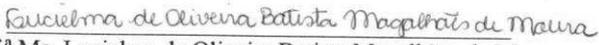
Área de concentração: Linguística Aplicada

Aprovada em: 12/06/2018.

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Me. Clara Regina Rodrigues de Souza (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof.^a Dr.^a Iara Francisca Cavalcante de Araújo
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof.^a Me. Lucielma de Oliveira Batista Magalhães de Moura
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A Deus, que guia meus passos e minhas decisões em todos os momentos.

Aos meus pais, Fátima e José.

Aos meus amigos.

À minha orientadora, Clara Regina.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre foi e sempre será o meu porto seguro ao qual dedico toda a minha adoração e fé.

Aos meus pais que, com toda simplicidade e dificuldades financeiras, nunca me abandonaram e jamais mediram esforços para que meu sonho se tornasse realidade.

Às minhas amigas, Thatyanne, Érica, Daniele, Flávia Roberta, Flávia Sampaio, Caline e Ana Flávia, que juntas enfrentamos os obstáculos e alegrias que a jornada de graduandas nos proporcionou.

Aos amigos, Álvaro, Jamilton, Rivonaldo e meu querido Pedrinho, pelos conselhos e brincadeiras durante o curso.

À minha querida amiga Adriana Cabral, que sempre me acolheu em sua casa me ajudou a concretizar o meu sonho.

Aos meus amigos companheiros de viagem diária no “Azulão”, pela força e garra.

À professora orientadora, Clara Regina, pelas orientações, confiança e paciência nas correções deste trabalho e por ter sido meu braço direito nessa etapa final.

Às professoras da banca examinadora, Iara Francisca e Lucielma de Oliveira que, gentilmente, aceitaram ler e examinar meu trabalho de conclusão de curso.

Ao nosso Grupo de Pesquisa, *Linguística, Texto e Discurso*, orientado pela professora Clara Regina, pelo apoio acadêmico.

Ao professor colaborador da minha pesquisa e aos alunos que participaram comigo desta pesquisa, permitindo-me assim acréscimos significativos quanto à educação para minha formação.

**“ELA NUNCA FOI BOA EM SER
PERFEITA, MAS APRENDEU COM A
VIDA, E COM AS PESSOAS QUE LHE
COBRARAM PERFEIÇÃO, QUE
AGRADAR DEMAIS OS OUTROS, ALÉM
DE CANSATIVO, É DECEPCIONANTE.
ELA ENTENDEU QUE ERA
DESNECESSÁRIO TANTO ESFORÇO
PARA SE ENCAIXAR EM MENTES
PEQUENAS. ELA SEGUIU AGRADANDO
A DEUS, E DESCOBRIU QUE PERFEITO É
ELE, E MESMO ASSIM, MUITOS O
DESPREZA.”**

(Cecília Sfalsin, grifos nossos)

RESUMO

O presente trabalho é resultado de um estudo sobre o ensino de escrita nas aulas de Língua Portuguesa (LP), no Ensino Médio. O problema em questão é: quais práticas de ensino/aprendizagem orientam a produção do gênero dissertativo-argumentativo? A resposta desse questionamento advém do objetivo, geral, de analisar o processo de ensino/aprendizagem do gênero dissertativo-argumentativo. De modo, específico, os objetivos são: (1) verificar a aprendizagem do referido gênero em uma turma de 3ª série do Ensino Médio, uma escola pública da cidade de Cuité – PB; (2) interpretar a prática do professor de língua portuguesa nesse contexto de ensino. A pesquisa foi realizada em uma escola de da rede estadual do município de Cuité-PB, através dos participantes da pesquisa, professor e alunos, de uma turma de 3ª série do Ensino Médio. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo de caráter exploratório e adotamos como instrumentos de coleta de dados: a observação de aulas, aplicação de questionário aos alunos e entrevista ao professor, além de coleta e análise de propostas de produções escritas pelos alunos. Seguimos as orientações dos documentos oficiais que regem a educação e propõem o ensino de LP, visando formar o aluno como cidadão crítico. Para a análise, as produções escritas foram categorizadas em (1) adequadas à situação de produção, (2) parcialmente adequadas, e (3) inadequadas. Para a fundamentação teórica deste trabalho, buscamos apoio teórico em Marcuschi (2004, 2008), Pereira (2010), Orlandi (2005), que fundamentam as concepções de escrita e de texto, Antunes (2007), Guedes (2006), entre outros, na linha do ensino/aprendizagem. Observamos algumas aulas do professor colaborador relacionadas à escrita da dissertação proposta pelo ENEM e constatamos que o professor, mesmo com dificuldades resultantes da indisciplina de alguns alunos, consegue mediar o processo de escrita, levando o estudante a pensar acerca da proposta de intervenção, atribuindo ponto de vista e argumentação para chegar ao produto final da dissertação.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Língua Portuguesa. Escrita. Ensino. Texto dissertativo – argumentativo.

ABSTRACT

The present work is the result of a study on the teaching of writing in the classes of Portuguese Language (LP), in High School. The problem in question is: which teaching / learning practices guide the production of the argumentative-essay genre? The answer to this question comes from the general objective of analyzing the teaching / learning process of the argumentative-essay genre. Specifically, the objectives are: (1) to verify the learning of this genre in a 3rd grade high school class, a public school in the city of Cuité - PB; (2) to interpret the Portuguese teacher's practice in this context of teaching. The research was carried out in a school of the state network of the municipality of Cuité-PB, through the research participants, teacher and students, of a 3rd grade high school class. The study is characterized as an exploratory field research and we adopt as instruments of data collection: observation of classes, application of questionnaire to the students and interview to the teacher, as well as collection and analysis of proposals of productions written by the students. We follow the guidelines of the official documents governing education and propose the teaching of LP, in order to train the student as a critical citizen. For the analysis, written productions were categorized into (1) appropriate to the production situation, (2) partially adequate, and (3) inadequate. For the theoretical basis of this work, we seek theoretical support in Marcuschi (2004, 2008), Pereira (2010), Orlandi (2005), who base the conceptions of writing and text, Antunes (2007), Guedes (2006), among others, in the line of teaching / learning. We observed some classes of the collaborating professor related to the writing of the dissertation proposed by the ENEM and found that the teacher, even with difficulties resulting from the indiscipline of some students, can mediate the writing process, leading the student to think about the intervention proposal, assigning point of view and argumentation to reach the final product of the dissertation.

Keywords: Applied Linguistics. Portuguese Language. Writing. Teaching. Dissertation - argumentative text.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fachada da escola Orlando Venâncio dos Santos	28
Figura 2 – Questionário aplicado aos alunos do 3º ano do turno integral do Ensino Médio da escola Orlando Venâncio dos Santos	30
Figura 3 – Perguntas da entrevista realizada com o professor	31
Figura 4 - Respostas dos alunos à questão 1 do questionário	31
Figura 5 - Respostas dos alunos à questão 2 do questionário	32
Figura 6 - Respostas dos alunos à questão 3 do questionário	32
Figura 7 - Respostas dos alunos à questão 4 do questionário	34
Figura 8 - Respostas dos alunos à questão 5 do questionário	34
Figura 9 - Respostas dos alunos à questão 6 do questionário	37
Figura 10 - Respostas dos alunos à questão 7 do questionário	37
Figura 11 - Exemplo de carta do professor aos alunos	39

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	A EDUCAÇÃO E O PAPEL DO PROFESSOR NA FUNÇÃO POLÍTICA E SOCIAL DO ENSINO DE ESCRITA	13
2.1	A prática docente em língua portuguesa no ensino	15
2.2	A língua como instrução social	16
3	A ESCRITA DO GÊNERO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO EM SALA DE AULA.....	19
3.1	O que é texto?.....	19
3.2	Concepções de escrita	22
3.3	A escrita do texto dissertativo – argumentativo na sala de aula	25
4	ASPECTOS METODOLÓGICOS	27
4.1	Natureza da pesquisa	27
4.2	Caracterização da escola, campo de pesquisa	27
4.3	Participantes da pesquisa	28
4.4	Instrumentos de coleta de dados	29
4.4.1	<i>Respostas dos alunos ao questionário acerca da escrita na prática pedagógica</i>	<i>31</i>
4.5	Relato de observação das aulas	34
4.6	Respostas do professor colaborador à entrevista	39
5	ANÁLISE ACERCA DO TRABALHO COM A ESCRITA.....	40
5.1	O papel do professor na aprendizagem de escrita: uma análise de questionário e entrevista	40
5.2	Análise das produções escritas dos alunos	42
5.2.1	<i>Propostas de intervenção do texto dissertativo-argumentativo adequadas à situação de produção.....</i>	<i>42</i>
5.2.2	<i>Propostas de intervenção parcialmente adequadas</i>	<i>44</i>
5.2.3	<i>Propostas de intervenção inadequadas</i>	<i>46</i>
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49

1 INTRODUÇÃO

Enquanto graduanda do curso de Licenciatura plena em Letras-Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual da Paraíba, as disciplinas que mais despertaram meu interesse foram as que iam ao encontro do viés da discussão de práticas de ensino e formação do professor.

O ambiente escolar procura, entre outros objetivos, preparar os alunos a ingressarem no ensino superior e/ou no mercado de trabalho, bem como buscar ensinar a fazer uso da linguagem diante de determinadas situações em ambientes sociais. Sendo assim, é responsável também pela formação de cidadãos críticos e conscientes. Além de proporcionar condições que os tornem aptos a compreender, analisar, interpretar e produzir textos.

Diante dessa motivação, fruto de minha formação em Linguística Aplicada – com base em Bezerra (2003) e Paiva (2005) – esta pesquisa advém da reflexão sobre como vem sendo proposto o ensino de Língua Portuguesa (doravante LP), mais especificamente, nas aulas de produções escritas, de onde surgem as primeiras inquietações acerca do contexto em que o aluno está inserido no momento de produção.

Refletindo sobre tal preocupação, chegamos ao seguinte questionamento: quais práticas de ensino/aprendizagem orientam a produção do gênero dissertativo-argumentativo? A resposta dessa questão advém do objetivo geral, de analisar o processo de ensino/aprendizagem do gênero dissertativo-argumentativo. De modo específico, os objetivos são: (1) verificar a aprendizagem do referido gênero em uma turma de 3ª série do Ensino Médio uma escola pública da cidade de Cuité - PB; (2) interpretar a prática do professor de língua portuguesa nesse contexto de ensino.

Tal preocupação está relacionada à hipótese de que o contexto escolar de produção, e o processo de orientação, ao propor determinado gênero, é fundamental para o desenvolvimento da escrita por parte do aluno, pois é a partir da reflexão sobre o gênero proposto e sobre a situação de comunicação pelo professor, que o aluno consegue atribuir funcionalidade para determinada produção escrita.

A formação profissional acontece no ambiente da sala de aula, que oportuniza professores e alunos a construção de relações pedagógicas e emotivas, na medida em que conquistam a confiança de que uma aprendizagem significativa acontece em conjunto. Ou seja, é na sala de aula que a relação professor-aluno acontece e as conexões de interação são estabelecidas.

Guedes (2006, p.54) aponta que não se trata de um ensino no qual o aluno seja confinado a aceitar tudo o que é dito para ele que é certo ou errado, mas que deve existir entre o professor e o aluno um diálogo, para que o conhecimento em ensino seja enriquecido com essas trocas de ideias. A potencial consequência desse compartilhamento é a realidade que o aluno vive ser levada para o que aprende na escola. Diante dessa afirmativa, tornam-se preocupantes algumas metodologias adotadas por alguns professores que se limitam a ensinar aos alunos o código normalizado da língua. Dessa forma, a realização deste trabalho, consiste na observação de aulas de língua portuguesa no Ensino Médio da escola estadual de ensino integral Orlando Venâncio dos Santos de Cuité/PB, mais especificamente nas aulas de produções escritas sobre o gênero dissertativo-argumentativo.

Levando em consideração as observações levantadas acima, a realização desta pesquisa se justifica pela contribuição para os estudos do ensino de LP, uma vez que há um grande interesse, por parte de pesquisadores e órgãos ligados ao ensino, com a formação do professor e aprendizagem do aluno. Justifica-se porque aponta como as dificuldades, citadas acima, tratadas nas propostas de produções: como o professor reage ao propor uma produção escrita e, também, o contexto escolar, ou seja, a maneira que se apresenta tal produção e seu desenvolvimento pelos alunos.

Escolher um postulado teórico é também assumir uma postura pedagógica específica no que diz respeito às práticas de escrita e reescrita e a influência que o professor tem diante das propostas de produções escritas. Escrever não é uma simples ação. Envolve uma série de conhecimentos e habilidades, ações que vão além de uma sequência de frases. São necessários aspectos cognitivos, sociais e culturais no momento da comunicação e o escritor precisa ter conhecimento das diferentes situações que o texto se insere. Para isso, o papel do professor é primordial como mediador desses conhecimentos.

Sendo assim, este estudo está organizado em seis capítulos. O **primeiro** capítulo conta com a introdução do trabalho. O **segundo capítulo**, de fundamentação teórica, aborda o papel do professor e a função social no ensino da escrita. O **terceiro capítulo**, de fundamentação teórica, envolve: estudos e pesquisas na área da educação apoiados em documentos oficiais (OCEN, PCNEM, LDBEM, entre outros) e de ensino/aprendizagem de LP, sobremaneira de escrita (BAKHTIN, 1992; GARCEZ, 2008; MARCUSCHI, 2004; PEREIRA – 2007, entre outros). O **quarto capítulo**, discorre acerca da descrição dos aspectos metodológicos, o tipo de pesquisa adotado, bem como apresenta seu contexto de desenvolvimento e o processo de coleta e categorização de dados. Também expõe o relato descritivo acerca da entrevista feita

com o professor colaborador e o acompanhamento das aulas de LP. O **quinto capítulo** é destinado à análise e discussão dos dados, considerando as respostas do professor colaborador à entrevista e às observações das aulas, bem como é de análise das produções escritas dos alunos, durante o período de experiência da pesquisa. O **sexto** capítulo apresenta as considerações constatadas ao final da pesquisa, de que o professor é um mediador responsável pela aprendizagem dos alunos do gênero dissertativo em questão.

2 A EDUCAÇÃO E O PAPEL DO PROFESSOR NA FUNÇÃO POLÍTICA E SOCIAL DO ENSINO DE ESCRITA

O ensino de língua portuguesa tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores¹ e especialistas da área. Muitas abordagens e práticas pedagógicas são propostas para o professor aplicar às suas aulas, para que o ensino de língua tome o texto como fonte geradora da comunicação e interação social entre os interlocutores. No entanto, são frequentes os questionamentos de como está sendo tratado esse ensino.

No Brasil, as discussões acerca do ensino de língua e da educação, de um modo geral, têm sido voltadas a um ensino considerado de qualidade no que diz respeito a investimentos, valorização dos recursos oferecidos e principalmente bons resultados. Há lacunas no processo de ensino-aprendizagem, devido ao comodismo ou à falta de incentivos que o profissional da educação se deixa levar, diante de situações desfavoráveis a ele. São pensamentos e comportamentos negativos que, muitas vezes, acabam gerando o desinteresse dos alunos diante das práticas pedagógicas dos professores.

A formação profissional do professor é muito mais extensa que a sua vida acadêmica. Desde criança a experiência como estudante é um momento inicial para se aprender a ser professor, ou seja, contato com experiências de explicar um assunto à turma de colegas ou brincar de escolinha torna familiar essa experiência. Ao chegar à graduação, o aluno já tem acumulado pelo menos onze anos de experiência diária com essas práticas, pois, além das práticas dele, também tem contato direto com os professores que, assim, se tornam exemplo e/ou antiexemplo para esse futuro profissional. O aluno de licenciatura se sente familiarizado com o ambiente de trabalho.

Dessa forma, cada professor acaba sendo também o responsável de sua formação. Suas escolhas, de quais modelos seguir, fazem com que seu trabalho seja desempenhado com êxito. Escolher postulados teóricos, conforme os documentos oficiais da educação, é desempenhar práticas pedagógicas que envolvam a relação aluno-professor, de maneira que os dois estabeleçam uma troca de conhecimentos e consigam construir de maneira significativa a interação necessária no momento da aula, na questão de esclarecer dúvidas, de tornar o mais claro possível a proposta escrita, por exemplo, de conseguir aproximar os conteúdos à realidade do aluno, estabelecer uma função social a formação cidadã.

¹ Antunes (2009), Garcez (2008), Oliveira (2010), Pereira (2007), Pereira (2010), entre outros.

Tradicionalmente, segundo Bezerra (2003), o ensino de língua no Brasil diz respeito à gramática normativa e seus aspectos prescritivos e também analíticos, no que faz referência ao conjunto de regras e funções sintáticas. Ainda há quem ensine de forma tradicional e mecanicista, usando o livro didático, sem adequações ao contexto de ensino, bem como aplicando exercícios de fixação.

As dificuldades de ensinar gramática começam quando os professores não dominam estruturas gramaticais padrões, pela deficiência enfrentada já no tempo de escola. Isso decorre de um ciclo de falta de aprendizagem de um o processo de decorar funções sintáticas e identificá-las dentro de seguimentos retirados de gêneros textuais. Guedes (2006, p. 49) aponta como se deu essa crise no ensino, tanto no que é ensinado para os professores, quanto pelo que ensinam aos alunos. O que houve foi uma briga hegemônica para que a gramática que vigorasse fosse a que a elite achasse correta. Assim deu-se o nome de gramática normativa, na qual o foco era estudar regras por meio da metodologia de decorar sem que fosse atribuída função alguma a essas regras. A partir de 1950, as gramáticas passaram a ser chamadas de descritivas e expositivas, incorporando outros aspectos funcionais para se ensinar. No entanto, a deficiência no ensino-aprendizagem permaneceu devido aos costumes de se ensinar pela tradição.

Batista (1997, p. 101) diz que “ensina-se, fundamentalmente, a disciplina gramatical que tende a se organizar em duas correntes de discurso distintas: aquela que se desenvolve em torno de saberes relacionados à disciplina gramatical e aquela que se desenvolve em torno de usos da língua”. Essas duas correntes possuem diferentes mecanismos de articulação. Uma, relacionada ao ensino de gramática tem mais destaque em relação a outra. Enquanto uma corrente tem como método a “repetição de uma mesma organização discursiva e a alternância da produção de discurso”; a outra tem como método progredir através do desenvolvimento do aluno, pela análise e pela síntese, que destaca conteúdos anteriores e ao final do ano, são cobrados, na última avaliação, esses conhecimentos gramaticais acumulados (BATISTA, 1997 p. 102).

Para além de reconhecer estruturas, ensinar e aprender uma língua é escrever e falar adequadamente. De acordo com Azeredo (2007), o ensino de língua deve-se pautar no desenvolvimento das competências de falar e escrever adequadamente, bem como de competências gramaticais, de identificar e mobilizar estruturas linguístico-textuais. Vai ao encontro com a realidade do aluno em relacionar-se com o outro, a fim de compartilhar um universo de referências e troca de experiências (AZEREDO, 2007). Dessa forma, estaremos

atuando no mundo, nos relacionando com os outros, além de expormos nossa opinião diante de quaisquer conteúdos.

Cabe ao professor tomar a iniciativa de fazer o aluno falar, produzir, argumentar e impor sua voz, mas não fazer por fazer, ou reproduzir um discurso comum, que seja apenas obrigação, porém usar tudo isso a favor dele mesmo e de sua realidade social mais próxima. Devemos dar sentido e atribuir valor a esse diálogo quanto aos recursos expressivos que o aluno se apropria para se expressar. Escutar o que o aluno tem a dizer ou escrever não é só uma atitude de “psicólogo” é também um meio de investigação para se chegar a conclusões de que o aluno domina a língua à sua maneira.

O professor não pode esperar por um leitor, nossa tarefa é construí-lo. Os exercícios de ler e escrever caminham juntos na formação, logo, não é só por obrigação que devemos propor produções escritas ou solicitar leituras. Trata-se de questionar na sala de aula o porquê de escrever e ler, a fim de obtermos diálogos efetivos na condição de aprendizes da realidade viva que o texto desempenha na sociedade.

2.1 A prática docente de língua portuguesa no ensino médio

Os Parâmetros Curriculares nos fazem refletir sobre o sentido do ensino-aprendizagem na área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, que, voltado para o Ensino Médio, indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes, como: pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significado, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos (PCNEM 2000, p. 5). Nesse sentido, os documentos oficiais indicam que os alunos devem aprimorar suas habilidades e conhecimentos, em cada ciclo de ensino, visando desempenhar uma atuação democrática e participativa social e ser um bom profissional na área de trabalho que escolher.

No nível do Ensino Médio, o papel da escola é fazer com que o aluno desenvolva suas habilidades necessárias para se tornar um cidadão atuante no contexto social. Assim, a LDBEM/96, na seção IV Art. 35, toma o Ensino Médio como etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, tendo como finalidades o aprimoramento do educando como pessoa humana e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos ao longo do Ensino Fundamental.

As OCEM (2006, p. 17), fundamentadas no que diz a LDBEM, esperam que os estudantes, nessa etapa final de formação, possam desenvolver as capacidades necessárias que os possibilitam:

- (i) Avançar em níveis complexos de estudo;
- (ii) Integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional;
- (iii) Atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social.

Em síntese, considerando esse ponto de vista, o Ensino Médio deve atuar de forma que garanta a formação básica para que o aluno se insira no mundo do trabalho exercendo a cidadania em sintonia com o contexto social.

Levando em consideração os PCNEF, o ensino deve ser gradativo, construído ao longo do Ensino Fundamental e Médio. Pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina de Língua Portuguesa, no contexto do Ensino Médio são as habilidades de leitura, escrita, fala e escuta. Isso implica no entendimento da dissertação e argumentação sobre os diversos textos que circulam socialmente e são necessários os mais variados conhecimentos, facilitando no desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e linguagem (OCEM, 2006, p.18).

As competências objetivadas no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio pretendem definir e aprimorar conhecimentos para que o aluno desse nível prossiga nos estudos e participe da vida social (PCNEM 2000, p. 6). Para isso, ele precisa encontrar, nesta etapa de formação, métodos e conteúdos que o farão progredir nos conhecimentos e conseguir aproveitar o aprimoramento dos mesmos para sua vida profissional. As OCEM (2006, p. 27) afirmam que o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de “possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação, abordagens interdisciplinares na prática da sala de aula são essenciais”.

2.2 A língua como instrução social

Métodos didáticos e referenciais teóricos influenciam práticas pedagógicas. O ensino de língua ainda é atrelado a duas habilidades tradicionais, falar e escrever adequadamente e identificar, mediante a nomenclatura gramatical, seus aspectos estruturais. Hoje, sabemos que essa visão é equivocada, preconceituosa e redutora, pois priva as variações linguísticas, limita

o conhecimento a somente seguir uma linha de pensamento meramente tradicional e opressora (AZEREDO, 2007, p.32).

Diante desse ponto de vista, as orientações que fundamentam a educação no Ensino Médio apontam maneiras de como se objetiva seguir o ensino de língua. As Orientações curriculares do Ensino Médio (2006, p. 28) defendem “a lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos, pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social”. Isto é, por meio dessa proposta, obtém-se resultados desejáveis para o ensino, de maneira, eficiente na formação cidadã do alunado.

Desde o século XX, estudos sobre o ensino de língua têm se intensificado e se tornado mais explorados. Movimentos de inclusão social e da sociolinguística têm motivado reflexões úteis às práticas de ensino. Especialistas têm sido convocados para debaterem a respeito do assunto e a sugerir modernização nas práticas pedagógicas (AZEREDO 2007, p. 32). Logo, há a necessidade de discutir esse tema, visto que causa preocupação de como está sendo ofertado o ensino-aprendizagem.

Marcuschi (2004, p. 22) afirma que a escolarização é “uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo”. Dessa maneira, o papel da escola é formar o estudante não só capaz de ler, escrever e compreender, mas também de socializar, argumentar, questionar, agir criticamente na sociedade.

Na perspectiva de inovações metodológicas e também na atitude do professor, é preciso conectá-las ao uso da língua em situação de interação. Ao ser considerada essa dimensão, o professor passa a ser um promotor de um ensino de língua que prepara o aluno, desenvolvendo as habilidades de linguagem efetivamente no papel social. As práticas pedagógicas adotadas pelo professor devem levar a compreender que os alunos são cidadãos em formação social atuantes na sociedade e o ambiente escolar é grande influenciador reconhecendo o aluno como sujeito sociohistórico. As OCEM (2006, p. 27) reforçam que a escola como formadora tem “a função de promover condições para que os alunos reflitam sobre os conhecimentos construídos ao longo de seu processo de socialização e possam agir sobre (e com) eles, transformando-os, continuamente, nas suas ações”.

Aprender uma língua é aprender a manter uma relação com o outro no objetivo de compartilhar conhecimentos. Quando se diz que uma comunidade fala uma língua, imagina-se que todos os membros a conheçam. No entanto, ninguém de fato conhece tudo na totalidade de seus usos. A língua é uma instituição social, coletiva, uma forma de conhecimento, um meio de construir relações com os outros. Uma pessoa é capaz de escolher, utilizar, diferentes

estilos linguísticos de acordo com o contexto e a finalidade do momento da comunicação (AZEREDO, 2007, p. 34-35).

Por ser uma atividade de interação, a língua, como comunicação social supõe outros componentes além da gramática. Antunes (2007, p. 40) diz que uma “língua é uma entidade complexa, um conjunto de subsistemas que se integram e se interdependem irremediavelmente”. Portanto, não é apenas saber as regras gramaticais, as classes de palavras, mas também saber o uso delas na rua, em casa, na vida. Saber fazer uso dela para interagir socialmente.

3 A ESCRITA DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO EM SALA DE AULA

3.1 O que é texto?

É necessário pensarmos as práticas docentes quanto ao seu posicionamento diante da atividade de escrita. Como já foi dito, não é só solicitar uma produção escrita, visando correções ortográficas e estudar gramática, mas devemos formar nosso aluno de forma que ele consiga imprimir suas opiniões e seu pensamento crítico no seu texto, sua figura deve estar impressa, atribuindo funcionalidade e objetivos para determinada produção (SOUZA, 2015, p. 23). Diante dessa afirmação, a escola desempenha um papel significativo também na formação social cidadã do aluno

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com letramento, prática social, mas apenas em um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos(alfabético/numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção da escola. Já outras agências de letramento como a família, a igreja, a rua, como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1997, p. 20)

Tempos atrás, em alguns estabelecimentos de ensino, alguns professores consideravam que o texto era somente os registros escritos que apresentavam uma linguagem clara, objetiva e adequada. Com os avanços das pesquisas diante dos estudos sobre discurso, linguística e literatura, essa definição para texto mudou. Considerando apenas o texto verbal, escrito ou falado, temos uma representação da linguagem em função da comunicação, na qual o autor deixa impressa sua intenção, influência de contexto de produção, escolhas linguísticas no momento de interação na relação comunicativa, estabelecendo sentido ao ato de se comunicar (COSTA VAL, 2004, p. 113).

Bronckart (2003) propõe a concepção de texto determinada ao contexto de produção, mais o condicionando a meios sociais e psicológicos do agir comunicativo. Essa concepção não se limita à visão congelada do contexto comunicativo, nem ao tratamento limitado do contexto imediato de produção. O texto é o resultado concreto da atividade que se faz por meio de princípios comunicativos. Assim, podemos dizer que as propostas de produções escritas na escola devem acontecer em situações reais, valorizando o ensino de língua e contexto escolar, uma prática de letramento.

O texto é a unidade a qual o autor permite que o leitor tenha diante de si sons, letras, imagens e sequências com uma extensão, com começo, meio e fim, estabelecendo coerência, progressão e finalidade (ORLANDI, 2005, p. 64). “O texto, deve ser então considerado como o lugar material em que essa relação produz seus efeitos, apresentando-se imaginariamente como uma unidade na relação entre os sujeitos e os sentidos” (ORLANDI 2005, p. 87).

Pereira (2007) cita que “o texto é a constituição de uma unidade semântica”. Sendo assim, o texto se constrói partindo de um princípio de sentido e significado para que haja a comunicação desejada entre autor e receptor. Dessa forma, o texto torna-se uma construção social que tem finalidades. O autor se utiliza do contexto de produção que chega a influenciar no resultado como a intenção que escreve, o gênero textual solicitado, a situação de comunicação, as informações necessárias para que o texto seja coerente, a fim de que a comunicação aconteça sem que fiquem lacunas.

Os PCNs (2000, p. 58) estabelecem que as produções escritas seguem algumas condições de produção, as quais orientam que os textos precisam da

especificidade do gênero, finalidade, espaço de circulação, interlocutor e para elaboração dos textos são precisos alguns procedimentos: escolha de tema, levantamento de ideias, planejamento, rascunho, revisão (com intervenção do professor), a utilização de mecanismos discursivos de coesão e coerência e a versão final. (BRASIL, 2000, p. 58).

Pereira (2010, p. 154) explica como os PCNs deixam claro sobre o objetivo do ensino de língua, que se centra no desenvolvimento das competências necessárias para a construção do conhecimento, voltadas para as práticas interacionais ancoradas no ensino baseado nos gêneros textuais, com intervenções pedagógicas, “utilizando textos como material didático por excelência”, percebendo que “os textos são constituídos por forma e função e o ensino do conteúdo gramatical deve estar articulado a essa concepção”.

O texto não é uma sequência de frases aleatórias, juntas, que não apresentam uma função social de comunicação, sem elementos de coesão e coerência. Para escrever um texto é preciso planejamento, também é preciso fazer com que a comunicação seja completa, sem contar que, muitas vezes, a intertextualidade se faz necessária, até porque um texto não é uma unidade fechada, tem relações com outros textos, inclusive no contexto de produção entre sujeitos e situação (ORLANDI 2005, p. 87).

Entre texto e contexto há uma relação direta, no momento de interação, e principalmente no momento de produção, visto que o texto não é uma estrutura fechada e sofre influências, as quais o autor se utiliza para que aconteça a comunicação de forma

adequada e completa. “O texto não é mais visto como algo que se fecha em si mesmo, que tem um final, mas como um processo resultante de muitas operações de comunicação que dependem do sujeito e do contexto social e nunca se finda” (SILVA, 2011, p. 19).

No período de Ensino Fundamental, os alunos assumem o pensamento e comportamento, advindo das metodologias usadas pelos professores, de que as produções escritas são solicitadas para correção ortográfica, sem pensar que há uma função social por trás dessa prática, principalmente na formação crítica-argumentativa do aluno. O texto, como já foi dito, é uma construção social que, no momento de comunicação, o sujeito faz uso de mecanismos que auxiliam na compreensão do texto, além de não associarem a comunicação por meio de gêneros textuais.

Isso pode vir acumulado de uma série de costumes que os professores colocam no aluno, como, por exemplo, “escrevam um texto sobre suas férias” e não explicitam que as formas de comunicação acontecem por meio dos gêneros textuais e que os sujeitos estabelecem suas condições de produções a partir da situação, aceitabilidade, intertextualidade, coesão, coerência e informatividade para chegar a uma finalidade. No Ensino Médio, os alunos precisam:

no contexto das práticas de aprendizagem de língua(gem), conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interação informais, sejam elas face a face ou não. Dito de outra forma, o aluno deverá passar a lidar com situações de interação que se revestem de uma complexidade que exigirá dele a construção de saberes relativos ao uso de estratégias (linguística, textual e pragmática) por meio das quais se procura assegurar a autonomia do texto em relação ao contexto de situação imediato; (BRASIL, 2006, p. 32).

Para isso, o papel do professor, na situação de solicitar e de apresentar os gêneros textuais, é muito importante, pois se o professor permanecer seguindo a linha de pensamento dos professores tradicionalistas, tente a utilizar o texto só para verificar erros ortográficos e gramaticais, sem focar no papel social que desempenha. Orlandi (2005, p. 70) diz que o professor precisa oferecer condições favoráveis à produção escrita e especificação dos gêneros e também ressalta, ainda, que “ensinar aqui significa trabalhar o efeito-leitor com o próprio aprendiz. E isto visa interferir na imagem que ele tem de texto e de leitura (ORLANDI 2005, p. 70).

Diante das concepções de texto apresentadas neste tópico, que relacionam que o texto não é uma sequência, sem lógica, de frases, mas que é uma construção social e influencia na vida do aluno, o próximo tópico trata das concepções de escrita.

3.2 Concepções de escrita²

Desde as décadas de 70 e 80, tem se discutido o melhoramento no ensino de língua portuguesa nas escolas. Os índices de reprovações são altos devido à dificuldade de leitura e escrita dos alunos. Essa dificuldade vem, principalmente, do ensino-aprendizado fragilizado em questões metodológicas e condições de salas de aulas, muitas vezes, superlotadas, que resultam no ensino que os alunos recebem da primeira série até a quinta série. Assim, ingressam no Fundamental II, com dificuldade na escrita, leitura e uso da linguagem. Conseqüentemente, levam essas dificuldades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística para o Ensino Médio (SANTOS, 2016).

Tomando a escrita e o papel do professor como ponto de partida para a realização desta pesquisa, é importante defender como trabalhar com escrita e o que se faz necessário desenvolver nos alunos, além dos conhecimentos linguísticos e contextuais, o conhecimento das várias modalidades discursivas e a situação que cada uma acontece, como também conhecer diversos gêneros.

Quando propomos uma produção escrita seguindo um tipo específico de discurso, como o jornalístico, político, etc., devemos assumir que estamos optando por um, entre vários discursos e, além disso, cada discurso é manifestado em diversos gêneros. Bakhtin (1992, p. 291) diz que “a variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve”.

A escrita é usada nos mais variados contextos sociais básicos da vida, como ambiente de trabalho, escola, relações diárias, contexto familiar, entre outros. Diante desses contextos, em cada um deles, os objetivos do uso da escrita são diversos, estabelecendo, relações inevitáveis entre escrita e contexto, fazendo surgir os gêneros textuais. Se as escolas soubessem algo a mais sobre essa questão, enfrentariam com maior maleabilidade sua tarefa (MARCUSCHI, 2004, p. 19).

Pereira (2007) defende a concepção de escrita, centralizando sua atenção para estratégias cognitivas, possivelmente utilizadas pelo sujeito escritor na produção escrita. Diante das quatro concepções de escrita que Pereira (2007) defende, destacaremos aqui duas delas. A *psicolinguística*, a qual a produção de um texto vai muito além de escrever, analisa

² As discussões desse tópico resultam do seguinte trabalho que publiquei anteriormente. SANTOS, Gabryella Carolina de Macêdo. **O ensino de língua portuguesa: dificuldades no processo de construção de conhecimentos e transmissão de saberes**. Editora Realize, 2016.

os processos que são realizados antes, durante e depois da produção, como pensar em um tema, na estrutura, na revisão e reescrita.

Centraliza ainda a perspectiva do *sujeito como escritor*, dentro de uma problemática para discutir todos os processos de produção. Dessa forma, o texto precisa ter sentido e produzir não é meramente uma atividade para testar os conhecimentos gramaticais dos alunos, e sim uma atividade na qual os alunos produzem textos com objetivos reais, organizando as ideias a ponto de produzir textos com intenção, finalidade, direcionamento, o que faz compreender que o texto é mais que uma sequência de frases.

Garcez (2008, p. 2) diz que a escrita “é uma construção social, coletiva, tanto na história humana quanto na história de cada indivíduo. O aprendiz precisa das outras pessoas para começar e para continuar escrevendo.” Além dessa afirmação, ela destaca a familiaridade com o ato de escrever, que depende exclusivamente de nós. Isso implica no modo como aprendemos a escrever, os mitos que cercam a produção escrita, a importância que atribuímos ao texto escrito e a frequência com que escrevemos. Escrever bem é resultado da reflexão da prática de leitura e da prática de escrever frequentemente, relacionando com a bagagem de conhecimentos e experiências de mundo. Portanto, é necessário escrever sempre, sobre tudo, em diversas ocasiões.

Utilizamos a escrita em diversos lugares. Estamos cercados por textos escritos, nos comunicamos por meio de textos. Fazemos atividades variadas com registros escritos, o que torna o contexto social mais exigente em relação à escrita. Por meio da escrita, argumentamos, interagimos, certificamo-nos oficialmente, visto que é por meio da linguagem que nos comunicamos. As OCEM dizem que

a língua é uma das formas de manifestação da linguagem, é um entre os sistemas semióticos (no mundo de hoje diversas outras formas de comunicação tomaram espaço além da linguagem verbal e linguagem não-verbal, notas musicais sistemas numéricos, códigos, braile, libras, entre outros e entender que cada um deles são organizados e desempenham função social para seu uso) construídos historicamente e socialmente pelo homem. (BRASIL, 2006, p. 25)

Diante da abordagem da escrita como prática social, Pereira (2007, p. 7) aponta que as “práticas sociais por meio da linguagem não apenas se regularizam nas interações interpessoais em espaços sociais como também legitimam esses espaços; a relação entre sociedade e linguagem é dialógica”. Isto é, nas interações, as ações sofrem influências que resultam nos objetivos da comunicação, nos recursos lexicais, gramaticais e multimodais.

Diversas são as maneiras de se comunicar, os gêneros são as formas de comunicação. A tecnologia cria novos gêneros e deixa em desuso outros, por tornar mais imediata a comunicação. Esses gêneros que emergiram com o avanço da tecnologia relacionam a oralidade e a escrita quanto ao uso da linguagem, na qual seu funcionamento, de acordo com sua esfera de circulação, permite alcançar seus objetivos. Marcuschi (2003) destaca que é bom salientarmos que, embora os gêneros textuais “não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sociocomuniativos e funcionais, isso não quer dizer que estamos desprezando a forma”. Sendo assim, os gêneros se definem pelo seu aspecto social, em muitos casos o que define o gênero é a sua forma e em outro caso, o que os define é a sua função social, o contexto de produção.

Marcuschi (2008, p. 155) apresenta, de uma maneira mais sistemática, como devemos entender os gêneros textuais, destacando sua funcionalidade e importância social e cognitiva construída a partir das relações de interação:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que representam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, P. 155)

Dessa maneira, os alunos fora da escola organizam seu pensamento e forma de se comunicar, de acordo com a intenção no momento de interação. No entanto, o que a escola muitas vezes objetiva é o produto final das produções escritas, não atentando para funcionalidade diante da sociedade. Mascuschi (2008, p. 155) reforça que os gêneros textuais são “construções comunicativas que sofrem influências sociais, históricas e sociocomunicativas”.

Logo, não é só o professor solicitar uma produção escrita de determinado gênero e apenas querer que o aluno atenda a estrutura característica que cada gênero apresenta, mas também reforçar o contexto de produção que foi propiciado ao aluno, devido à perspectiva já mencionada influenciadora. Vale salientar que o processo de escrever é um processo contínuo, que requer tempo e principalmente ter em mente que sempre se pode melhorar, por isso a atividade de reescrita tem seu papel de extrema importância no ato de escrever.

3.3 A escrita do texto dissertativo – argumentativo na sala de aula

Este tópico trata de questões relacionadas ao texto dissertativo-argumentativo adotado pelo ENEM, como um requisito avaliativo. Durante muito tempo, o gênero foi usado apenas como um tipo de texto ensinado com o intuito de possibilitar a aprovação do aluno no Ensino Médio, por meio do vestibular. Dessa forma, o ensino do gênero dissertativo-argumentativo era limitado a atividades de escrita com uma finalidade meramente escolar. De acordo com Cruz (2013, p. 154), a proposta de produção do ENEM mostra um novo uso da antiga dissertação, destacando que a nomenclatura do gênero se tipificou durante o tempo, e a distinção da nomenclatura para “dissertativo-argumentativo” mostra mais do que seu reconhecimento social, mostra seu lado político diante da correlação com a grade de correção da atividade de produção.

O texto dissertativo-argumentativo tem assumido papel importante na sociedade, o que extrapola sua função comunicativa escolar, diante de diferentes situações comunicativas sociais e linguísticas, e não só como requisito avaliativo para ingresso em alguma instituição de ensino superior. Dessa forma, auxilia no exercício pleno da cidadania, visto que é necessário a argumentação, posicionamento crítico e defesa do ponto vista do aluno (SOUZA, 2003, p. 162).

Sendo assim, é responsabilidade da escola criar oportunidades do aluno colocar em prática o exercício de argumentação e dissertar sobre determinado assunto, seja no contexto de sala de aula ou não, mas a escola é a instituição responsável por formar o aluno para a cidadania e o texto dissertativo-argumentativo tem por meta possibilitar que o aluno utilize recursos linguísticos e discursivos necessários para quaisquer situações comunicativas que seja necessário o uso da voz do indivíduo em formação (ABAURRE, 2002).

Se pensarmos nos temas sugeridos às produções no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), percebemos que tratam de assuntos sociais que exigem uma postura crítica e cidadã (ALVES, 2016 P. 20). Se pegarmos como exemplo o tema da dissertação do Enem de 2017, “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, os alunos deveriam apresentar, estruturado por introdução-desenvolvimento-conclusão, argumentos convincentes, defendendo seu ponto de vista, além de soluções. No Ensino Médio, a dissertação tem espaço com maior dedicação, principalmente, no 3º ano médio, afinal os alunos estão concluindo a fase escolar e se preparando para ingressar no ensino superior.

Um dos objetivos com o gênero dissertativo-argumentativo é conseguir fazer com que o aluno consiga apresentar argumentos coerentes e convincentes ao leitor, sem impor sua

opinião explicitamente. Por esse lado, faz-se necessário apresentar os tipos de argumentos que podem ser utilizados na produção escrita do gênero. De acordo com Bichibichi (2008, p. 48), existem quatro tipos de argumentos. Segundo a autora, podem ser: argumentos de autoridade ou citação, aos quais o autor utiliza opinião e pensamentos de pessoas ou instituições reconhecidas pela sociedade; de dados concretos que buscam comprovar por meio de resultados de pesquisas científicas, históricas que tenham dados concretos, fidedignos; de exemplificação que podem ser criados a partir de exemplos, de citações que tenham caráter verdadeiro diante do assunto sem se mostrar invenção; de refutação se originam dos argumentos que sustentam o ponto de vista oposto.

É necessário ter em mente que a escola é a responsável por formar o aluno para o exercício da cidadania, como já foi dito neste tópico, e sabendo que o gênero em questão adotado também pelo ENEM, traz no seu contexto de produção o posicionamento crítico do aluno diante de temas sociais. Podemos dizer que o trabalho do professor ao propor tais produções não seja meramente para prepará-los a escrever o gênero para cumprir com requisito avaliativo do vestibular, e sim para que essa atividade seja também para mostrar ao aluno que se posicionar diante de questões sociais, de maneira crítica e ética, é importante para uma boa formação cidadã diante de quaisquer situações de comunicação.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem como finalidade relatar: a natureza da pesquisa no tópico 4.1; no 4.2, apresentar o campo de pesquisa; no 4.3, os sujeitos da pesquisa; no 4.4, as OCEM (2006, p. 25) e os instrumentos de coleta de dados; no 4.5, temos o relato de observação das aulas; e no tópico 4.6, voltamo-nos para as respostas da entrevista, feita ao professor colaborador da pesquisa. Essa organização tem como pretexto contribuir com nossas reflexões.

4.1 Natureza da pesquisa

Nosso estudo é de natureza qualitativa, o que comprova com as palavras de Lima (2001, p. 15), que afirma que a pesquisa qualitativa busca compreender o fenômeno, descrever o objeto de estudo e interpretar seus valores e relações sem separar o pensamento da realidade dos atores sociais, a qual o pesquisado e pesquisador são atuantes recorrentes no desenvolvimento da pesquisa.

Utilizamos o método dedutivo, ao partir da teoria para análise do corpus. Ademais, o estudo se configura como uma pesquisa de campo de caráter exploratório, posto o fato que procura “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias com vistas na formulação de problemas ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 1987, p. 44).

Em linhas gerais, esta pesquisa se situa nos estudos da Linguística Aplicada, em conformidade com o que Paiva (2005) diz sobre a reflexão necessária à ser feita diante dos problemas relacionados à linguagem da vida real e às condições de envolvimento entre pesquisador e pesquisados na realização do estudo.

4.2 Caracterização da escola, campo de pesquisa

A presente pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Orlando Venâncio dos Santos, com sede na Rua 15 de Novembro, s/n, Bairro Centro, localizada no município de Cuité-PB.

O sistema educacional do município conta com 27 escolas municipais, seis na zona urbana e 21 na zona rural, três estaduais na zona urbana e uma na zona rural e ainda uma instituição de nível superior, o *Campus Cuité* da Universidade Federal de Campina Grande. Logo, são ofertados à população local três níveis de ensino: Fundamental, Médio e Superior.

O espaço físico da referida é composto por 13 salas de aulas amplas e arejadas, todas com ventiladores. Toda a infraestrutura se apresenta em boas condições, graças ao trabalho de conscientização dos alunos e da comunidade, visando à preservação do patrimônio escolar, que tem como entidade mantenedora o Governo do Estado da Paraíba.

A seleção da escola campo de pesquisa considerou, principalmente, o fato da instituição de ensino ser de referência para região. Foi então selecionada essa escola, que é considerada o maior estabelecimento de ensino público do município, e integra a 4ª região de ensino da Paraíba (Fig. 01).

Figura 01: Fachada da escola Orlando Venâncio dos santos, Cuité-PB.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

4.3 Participantes da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, foi preciso um ambiente que propiciasse as informações necessárias, como o modo de atuação do professor de língua portuguesa no Ensino Médio e a turma na qual ele leciona. Sendo assim, foi necessário pedir autorização à gestora da escola e ao professor colaborador para que a pesquisa fosse possível em uma das turmas da escola.

A turma observada funciona no período integral, é o 3º ano do Ensino Médio, tem aproximadamente 38 alunos com faixa etária entre 17 e 19 anos de idade. O professor titular (aqui nomeado de João, para preservarmos sua identidade) tem formação em nível de

graduação e especialização no Curso de Letras. No primeiro encontro, foi explicado aos alunos o motivo do acompanhamento das aulas na sala deles, pedimos que os alunos ficassem à vontade para a realização das observações, da mesma forma foi solicitado ao professor que seguisse com seu cronograma de atividades.

4.4 Instrumentos de coleta de dados

Considerando a natureza da nossa pesquisa, optamos por começar com a aplicação de um questionário com a turma colaboradora. Durante as observações das aulas, foram descritos todos os momentos dos encontros em um diário de bordo e por fim foi realizada uma entrevista com o professor titular da turma.

A princípio, não era desejado que o professor deduzisse quais eram os objetivos da pesquisa para que não influenciasse nos resultados. No entanto, o professor só permitiu observarmos uma aula ou duas, no máximo, por semana e por coincidência era sempre aulas voltadas à produção escrita.

O fato de adotarmos o questionário, possibilitou obtermos informações sobre os envolvidos, como também atingir um grande número de contribuintes, além dos conhecimentos, valores e crenças, de maneira rápida e direta. Os alunos foram questionados acerca da importância da escrita em suas vidas, como também, o que acham do professor como influenciador nas produções, além de dados pessoais. Dessa forma, obtivemos resultados imediatos, visto que o questionário é um gênero curto e as perguntas são objetivas. Conseguimos levantar número de alunos, faixa-etária, sexo e quais tinham mais afinidade com a disciplina e quem não.

O segundo meio de coleta de dados foi o diário de bordo, que construímos a partir das observações das aulas permitidas pelo professor colaborador. A construção do diário de bordo partiu da necessidade de anotar informações importantes sobre o que era observado durante as aulas. À medida que observávamos as aulas, anotávamos tudo o que o professor ia escrevendo e também nossa opinião sobre determinadas atitudes tomadas por ele que chamou nossa atenção quer seja positivamente quer seja negativamente. Facilitou a descrição das aulas sem perder nenhum momento.

Por fim, o terceiro instrumento foi a entrevista com o professor colaborador, que foi realizada no final de toda a etapa de pesquisa. A entrevista foi composta por dez perguntas voltadas para escrita, texto e papel do professor.

Começamos o trabalho aplicando um questionário (ver Figura 2), composto por sete questões objetivas, que possibilitaram traçar o perfil dos alunos, suas experiências com a escrita e também como avaliam o papel que o professor desempenha no momento das produções quanto a incentivo e correções.

Figura 2: Questionário aplicado aos alunos do 3º ano do turno integral do Ensino Médio da escola Orlando Venâncio dos Santos

QUESTIONÁRIO	
Sexo: Masculino (<input type="checkbox"/>) Feminino (<input type="checkbox"/>)	
1. Para você qual é o grau de importância das produções escritas na formação básica?	Muito importante(<input type="checkbox"/>) Pouco importante(<input type="checkbox"/>) Nada importante(<input type="checkbox"/>)
2. A atenção destinada à escrita na formação básica é	Muito satisfatória(<input type="checkbox"/>) Pouco satisfatória(<input type="checkbox"/>) Nada satisfatória(<input type="checkbox"/>)
3. Você apresenta dificuldades em escrever	Sim(<input type="checkbox"/>) Um pouco(<input type="checkbox"/>) Não(<input type="checkbox"/>)
4. Como você avalia o papel do professor de português no momento das produções escritas?	Muito satisfatório(<input type="checkbox"/>) Pouco satisfatório(<input type="checkbox"/>) Nada satisfatório(<input type="checkbox"/>)
5. O professor auxilia no momento de produção?	Sempre(<input type="checkbox"/>) As vezes(<input type="checkbox"/>) Nem sempre(<input type="checkbox"/>) Nunca(<input type="checkbox"/>)
6. Depois da primeira versão escrita, fazem atividade de reescrita?	Sempre(<input type="checkbox"/>) As vezes(<input type="checkbox"/>) Nem sempre(<input type="checkbox"/>) Nunca(<input type="checkbox"/>)
7. As aulas destinadas às produções escritas, são suficientes para sua formação?	Muito satisfatórias(<input type="checkbox"/>) Pouco satisfatórias(<input type="checkbox"/>) Nada satisfatórias(<input type="checkbox"/>)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A entrevista (ver Figura 3), feita com o professor colaborador, foi gravada com sua autorização, composta por dez perguntas que foram respondidas de maneira livre sem leitura prévia, porém todas voltadas para a escrita na prática docente. Utilizamos esse instrumento para saber sobre as perspectivas que o professor tem a cerca da escrita escolar.

Figura 3: Perguntas da entrevista realizada com o professor

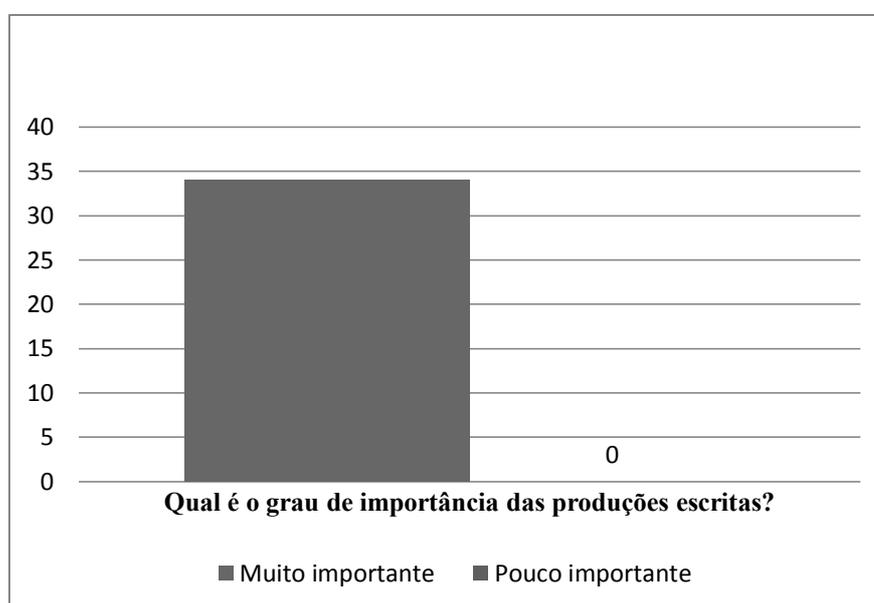
1. Onde se formou? Há quanto tempo?
2. Por que escolheu a profissão? Há quanto tempo trabalha na área?
3. Qual é a sua relação com a escrita?
4. O que é escrever?
5. Para você, o que é texto? E para quem serve?
6. O que você espera dos seus alunos nas produções escritas?
7. Por que propor produções escritas?
8. No momento de propor determinada produção, com o que você prepara os alunos para tal?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

4.4.1 Respostas dos alunos ao questionário acerca da escrita na prática pedagógica

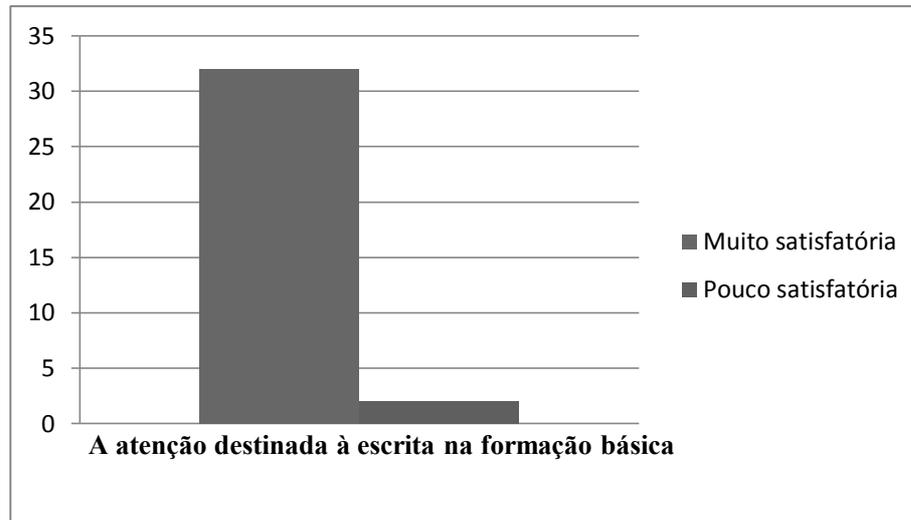
Esta seção tem objetivo de mostrar as figuras contendo as respostas dos alunos às perguntas do questionário aplicado em sala de aula, bem como as experiências dos alunos com a escrita na escola e a colaboração do professor titular. A figura 4 mostra as respostas dos alunos à primeira questão do questionário sobre a importância da escrita na formação básica.

Figura 4 : Respostas dos alunos à questão 1 do questionário



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A figura anterior mostra a relação que os alunos têm com a escrita, apresentando unanimidade nas respostas, já que consideram que a escrita é muito importante na formação básica. A segunda questão apresenta uma mudança nas respostas, as quais a maior parte dos alunos consideram muito satisfatória a atenção que é destinada à escrita e um número pequeno diz que é pouco satisfatória (Figura 5).

Figura 5: Respostas dos alunos à questão 2 do questionário

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Sabemos que escrever é uma tarefa que requer atenção, foco e trabalho. Sendo assim, a terceira questão do questionário interroga os alunos dessa maneira e suas respostas estão dispostas no gráfico três, que mostra uma diferença de respostas entre as primeiras questões, pois as primeiras tinham como resposta “muito satisfatória”, já o resultado da questão três tem a resposta “pouco satisfatória” como maioria.

Figura 6: Respostas dos alunos à questão 3 do questionário

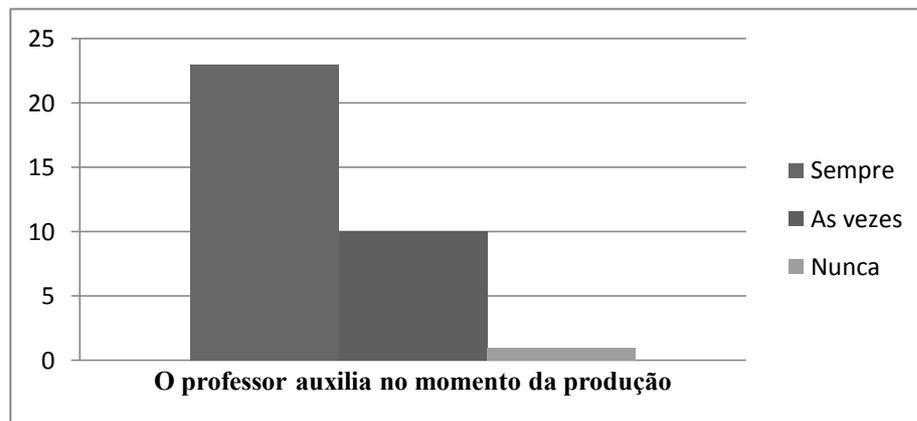
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quanto à questão que é fundamental para nossa pesquisa, a qual os alunos avaliam o papel do professor como influenciador no momento das produções escritas temos uma resposta quase unânime, sendo que um dos alunos discorda dos colegas que consideraram como muito satisfatória a atuação do professor e ele considera pouco satisfatória (ver figura 7).

Figura 7: Respostas dos alunos à questão 4 do questionário

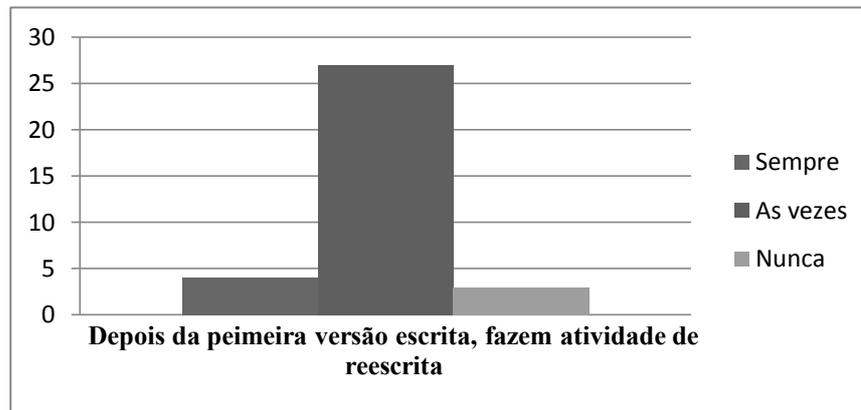
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A figura 8 mostra o resultado da quinta questão sobre o auxílio do professor no momento das produções, no quesito de aconselhar outras formas de escrever e desenvolver determinado argumento, por exemplo, além do auxílio na apresentação do gênero.

Figura 8: Respostas dos alunos à 5ª questão do questionário

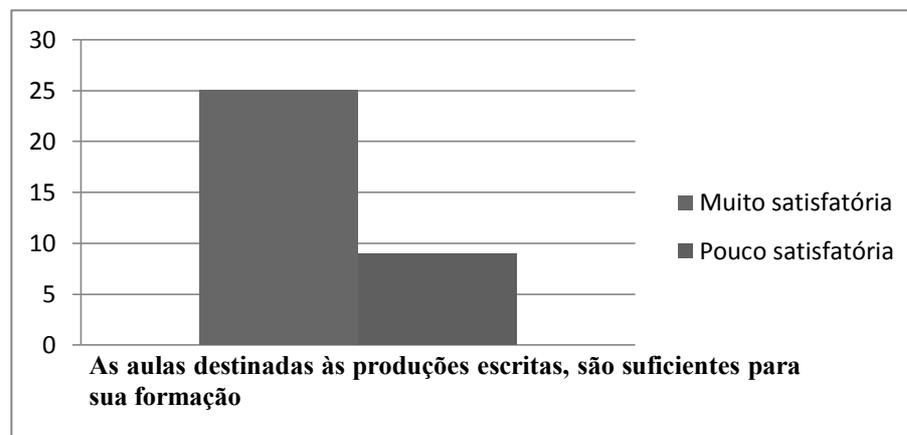
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Já foi dito, neste tópico, que escrever é um ato que necessita de dedicação e trabalho. Dessa forma, os textos que produzimos sempre podem melhorar e para isso a atividade de reescrita é importante, principalmente quando o aluno atende às correções feitas pelo professor titular, quer seja no seu texto ou em um recadinho à parte da folha de resposta que consta o gênero produzido. A figura 9 mostra as respostas a questão 6 com esse tema.

Figura 9:Respostas dos alunos à questão 6 do questionário

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As aulas destinadas à produção escrita foram levadas em consideração na construção desse questionário e os alunos atenderam respondendo-o da maneira que avaliaram melhor, ou seja, 25 dos alunos consideram que as aulas são muito satisfatórias, já 9 dos alunos consideraram que as aulas são pouco satisfatórias (ver figura 10).

Figura 10 :Respostas dos alunos à questão 7 do questionário

4.5 Relato de observação

No mês de abril de 2018, foi dado início à atuação da nossa pesquisa em campo com as observações das aulas do professor colaborador. Na primeira aula fomos apresentados à turma e na oportunidade dissemos sobre a pesquisa que era da Universidade, ao mesmo tempo aproveitamos para agradecer a disponibilidade do professor e da turma.

O primeiro passo foi a aplicação do questionário, fizemos a leitura das questões e explicamos as possibilidades de respostas. Depois, seguimos assistindo às aulas. Após a aplicação do questionário, o professor iniciou a aula descontraindo com os alunos e enfim pergunta sobre a atividade de produção que havia ficado da última aula. Era uma segunda-feira (16/05) e, nesse dia, eles retomam a aula da quinta-feira passada ou retomam o uso do livro de redação. No referido dia, estavam retomando uma atividade de produção do gênero “artigo de opinião”, que tinha como objeto a crônica “Henrique Chaves”, de Machado de Assis. O professor questionou muito os alunos se haviam encontrado o problema na crônica para a construção do artigo de opinião e outros elementos, no entanto, os alunos responderam negativamente às perguntas do professor.

Quando o professor recapitulou a proposta escrita não foi possível compreender tanto como deveria ser feito, assim como a maior parte dos alunos não entenderam. Percebendo que a comunicação não aconteceu da maneira desejada, o professor explicou novamente a proposta; foi feita a leitura da crônica e também a análise dos elementos que compõem o gênero na crônica. Para isso, o professor utiliza o quadro branco como auxílio para expor as características do gênero artigo de opinião e também retira palavras chaves que ajudam na compreensão da crônica.

Depois do momento de retomada e de mediação do professor na compreensão da crônica, bem como na apresentação do gênero solicitado na atividade escrita, tornou mais fácil para os alunos cumprirem com o solicitado. Um ponto muito positivo na primeira aula foram as perguntas constantes do professor para que os alunos interagissem e tirassem cada vez mais dúvidas. Uma aluna levou a atividade escrita pronta para a aula e pediu ao professor para ler em voz alta para a turma e o professor permitiu que fizesse. Após a leitura, o professor ressaltou os pontos positivos do artigo que a aluna produziu.

Ainda sentindo que a maior parte dos alunos não conseguiram entender a proposta por não conhecerem o gênero solicitado, por não ter compreendido muito a crônica que fundamentava o artigo, o professor colocou no quadro características sobre o artigo de opinião, com o intuito de melhorar a compreensão dos alunos. Nessa etapa da aula, foi destacado que o gênero é de caráter argumentativo, o autor expõe claramente sua opinião com argumentos persuasivos para convencer o leitor. Quanto à estrutura, o título precisa ser provocativo e polêmico, apresentar-se em três partes: exposição, interpretação e opinião; possui introdução, desenvolvimento e conclusão; há predominância dos verbos no presente; estabelece relação de causa e consequência e produzi afirmação de efeito. Após as últimas

explicações, a atividade de escrita do artigo de opinião ficou para ser entregue na próxima segunda e os que já haviam feito o professor chamou para dar o visto.

As aulas foram organizadas de modo a contemplar todas as habilidades. No horário da quinta-feira, o professor reserva para a redação do ENEM. Sendo assim, prepara material para que os alunos se familiarizem com temas que já foram tratados nas provas anteriores e/ou possíveis temas que possam compor a prova do ano vigente. Mesmo se tratando da 3ª série Médio, os alunos apresentam um comportamento disperso diante das produções escritas, não procuram muito explorar a ajuda do professor, conversam muito no momento livre para escrever, isso mostra a falta de preocupação e compromisso da turma.

No encontro do dia 26 de abril de 2018, a aula foi destinada à redação do ENEM e, mais especificamente, à proposta de intervenção, ou seja, o professor não pediu que os alunos produzissem a redação como requer a estrutura, pediu somente a proposta de intervenção. Na proposta, o aluno deveria escrever sobre como resolver o problema da temática. O professor utilizou o quadro para anotar algumas informações que ajudariam aos alunos na escrita, como alguns elementos que poderiam ser usados na proposta. Foi mencionado ainda, sobre “agente, detalhamento (ação e modo) e efeito. O tema sugerido foi “Caminhos para combater a intolerância religiosa”.

Diante da temática, os alunos produziram, primeiramente, a proposta de intervenção. Antes da produção, o professor anotou no quadro alguns possíveis agentes e ações para que os alunos tivessem noção de como fazer. As anotações “1. Iniciativa privada - promover parcerias com outros setores, conscientizando seus funcionários; 2. Divulgar projetos e realizar campanhas informativas, sendo um canal de inclusão para minoria; 3. Governos/órgãos governamentais - criar, fiscalizar e implementar leis para estabelecer contato com parceria pública-privada;” foram colocadas no quadro e o professor explicou cada uma para os alunos fazerem relação entre seus conhecimentos sobre a temática e poderem assim fundamentar melhor sua proposta de intervenção acerca da temática.

Em determinado momento, após ler a proposta de um aluno, o professor externou para a turma que “não adianta encher o texto com propostas incompletas, pois o que realmente interessa é uma proposta de intervenção completa.”. Diante dessa afirmativa o professor continuou a orientar os alunos que lhe chamavam e assim a reescrita da intervenção acontecia naquele momento mesmo.

O terceiro encontro aconteceu no dia 3 de maio de 2018, a aula começou um pouco atrasada. O professor retomou a última aula de produção escrita e propôs uma nova produção escrita, ainda voltada para a dissertação do ENEM. Dessa vez, a orientação foi de que

fizessem a proposta de acordo com sua estrutura, ou seja, a turma deveria atender ao gênero completo, visto que já sabiam como desenvolver a proposta de intervenção para se chegar ao texto dissertativo-argumentativo. A temática foi “O papel do esporte na sociedade”, assim como nas outras aulas o quadro foi utilizado para mostrar aos alunos um texto informativo sobre o tema.

No quadro, foi escrito sobre o tema que “além de ser um tema bastante cogitado em épocas de Olimpíadas e Copa do Mundo, o esporte é considerado um grande influenciador social. Muitos atletas têm suas vidas transformadas devido a carreira nesta área, assim como muitas organizações também têm projetos voltados para isso. Desta forma, o esporte é compreendido por modificar e salvar vidas, evitando que crianças, adolescentes e adultos entrem no mau caminho.”, com isso, o horário que já havia sido prejudicado pelo atraso ficou mais curto ainda para a produção e explicações do professor aos alunos.

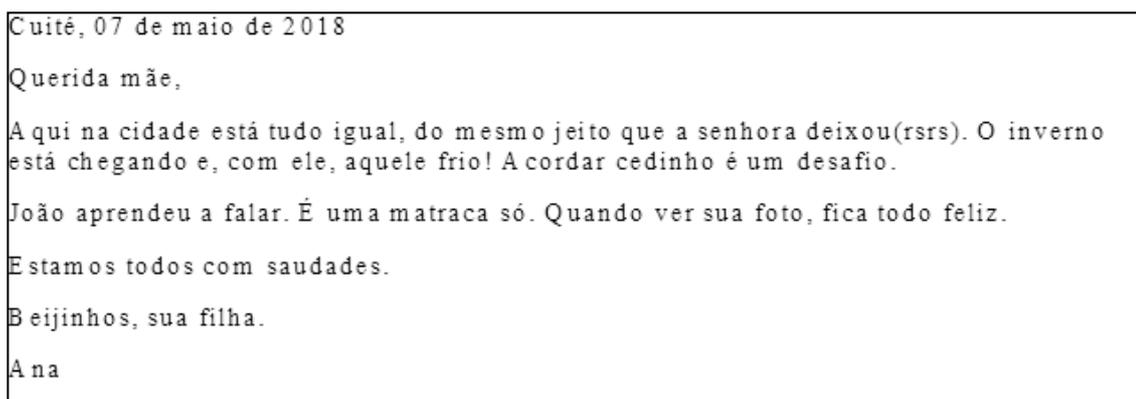
À medida que o horário passava, os alunos copiavam o texto do quadro, sobrava cada vez menos tempo para seguir com a proposta escrita, o que dificultou ainda mais nossa pesquisa, pois enquanto a turma não acabava de copiar, o professor não poderia desempenhar seu papel de influenciador, ou não, na produção que foi solicitada. Quando os alunos terminaram de copiar, as explicações foram sendo feitas sobre a proposta; foi lembrado sobre “agente-detalhamento-efeito” e se surgissem dúvidas sobre algo na escrita, chamassem o professor para auxiliar. Nesse meio termo de tempo, haviam ficado vistos pendentes da última aula e o professor, enquanto a turma escrevia, deu visto em cadernos.

Como já havia sido desperdiçado muito tempo da aula, que é de 50 minutos, os alunos se mostraram mais desinteressados do que o normal quanto a cumprir com a atividade de escrita. Muita conversa aleatória. A turma é composta por aproximadamente 36 alunos, as aulas funcionam de maneira que os alunos saem da sala e seguem para a próxima, sala de aula temática, com isso demora um tempinho até que todos se instalem. Na sala de LP, o espaço não é muito grande e a turma fica meio aglomerada tornando assim mais fácil as conversas. Um grupinho de 4 ou 5 alunos não participaram em momento algum da aula, não abriram os cadernos para copiar o que havia no quadro e não paravam um minuto sequer de conversar em tom muito alto, o professor não interviu para que parassem a conversa e interagissem com a aula; o horário acabou e eles não fizeram nada da disciplina. No meio do barulho, uma aluna estava com dificuldades de escrever e pediu ajuda para desenvolver o texto, o professor deu dicas de como poderia começar e desenvolver a argumentação. A aula acabou e pouco foi aproveitado.

O quarto e último encontro de observação foi no dia 7 de maio, começamos com o professor avisando a turma que no dia seguinte seria a primeira avaliação de LP do 2º bimestre e que seria uma “produção textual”. Os alunos se mostraram não muito interessados no primeiro momento e quando foi dito qual o gênero selecionado para a avaliação, eles se mostraram ainda mais desinteressados. O gênero seria a carta. Os alunos diante da fala do professor falaram ‘piadinhas’ que mais a frente o professor comentou sobre elas.

O descontentamento diante da escolha do gênero refletiu na aula mais uma vez exaustiva de conversas e desinteresse em copiar as características do gênero que foram anotadas no quadro. As concepções apresentadas à turma sobre o gênero carta determinam que o gênero é um instrumento de comunicação em que um “eu” se dirige a um “tu”; possui um esquema de comunicação em que o papel (carta) traz uma mensagem; existe a intencionalidade da carta, como fazer pedidos, dar notícias, mandar cumprimentos, reclamações e etc.; existem as cartas formais e informais, por meio da estrutura com cabeçalho, saudação, corpo da carta e despedida. Após o esquema escrito no quadro, o professor escreveu uma carta como exemplo (ver figura 11).

Figura 11: Exemplo de carta do professor aos alunos



Cuité, 07 de maio de 2018

Querida mãe,

Aqui na cidade está tudo igual, do mesmo jeito que a senhora deixou(rsrs). O inverno está chegando e, com ele, aquele frio! A cordar cedinho é um desafio.

João aprendeu a falar. É uma matraca só. Quando ver sua foto, fica todo feliz.

Estamos todos com saudades.

Beijinhos, sua filha.

Ana

Fonte: Transcrição do modelo de carta apresentado pelo professor

No final da aula, alguns alunos ainda não haviam terminado de copiar as características da carta, mas o professor procurou mostrar as partes constituintes do gênero e explicar a solicitação do dia seguinte, pela qual os alunos iam passar como forma avaliativa.

4.6 Respostas do professor colaborador à entrevista

Optamos por aplicar a entrevista com o professor colaborador no último dia de pesquisa, ainda que ele já tivesse uma noção de qual habilidade estávamos avaliando, até porque ele só nos liberou as aulas que foram relatadas, então não tinha como assistir aulas que abordassem outras habilidades além da escrita, pois as segundas e quintas são destinadas à escrita. Sendo assim não foi nada proposital como escolher aulas, foi tudo determinado com a autorização do professor.

Portanto, no dia 7 de maio de 2018, antes de irmos para a sala de aula, foi feita a gravação da entrevista, composta por 8 perguntas abertas, sobre concepções de escrita e prática docente. Abaixo segue a transcrição das respostas do professor às perguntas da entrevista.

Onde você se formou?

“Eu me formei na UFPB, lá em João Pessoa”

Há quanto tempo?

“Me formei em 2014. Vai fazer 4 anos. Tem 4 anos”

Trabalha há quanto tempo na área?

“Desde 2014, 4 anos”

Por que você escolheu a profissão?

“Por que eu sempre gostei de leitura... produção.”

Qual é a sua relação com a escrita?

“Eu gosto muito da escrita. Éeee... de ensinar tudo aos alunos. A questão da produção textual, mas pros alunos eu acho bem mais complicado, então eu foco bem mais na leitura.”

O que é escrever para você?

“Escrever é você expressar seus sentimentos, sua emoção... seu cotidiano.”

Para você o que é texto?

“É o conjunto de elementos que você forma e transforma uma sequência.”

Para que serve o texto?

“Serve para instruir... serve para indicar alguma coisa.”

O que você espera dos seus alunos nas produções escritas?

“Eu espero que eles se dediquem mais na realidade, por que... como se sabe a leitura e a escrita é um desafio para os alunos, sabe? É complicado pra eles por que eles não gostam de ler e escrever, então eu espero que eles se dediquem mais e tenham mais eficiência com isso.”

Por que propor produções escritas?

“Por que estimula o aluno a escrever bem, a interpretar e compreender bem.”

No momento de propor determinada produção escrita você prepara os alunos para tal? “Sim. Preparo sim. Eu pego as características, mostro exemplos. Eles produzem para na hora de avaliar eles estarem mais preparados”.

Fonte: transcrição da entrevista

A entrevista permitiu mostrar um pouco mais sobre os conhecimentos do professor colaborador, no entanto, refletido de maneira diferente na prática. O próximo capítulo aborda sobre as discussões e resultados obtidos com esse estudo e como se dá o trabalho docente com a escrita.

5 ANÁLISE ACERCA DO TRABALHO COM A ESCRITA

Este capítulo é destinado à discussão dos dados obtidos com a aplicação do questionário em que analisamos; observação das aulas e postura do professor; respostas do professor colaborador à entrevista e, posteriormente, as análises das produções escritas dos alunos.

Para tanto, distribuimos a análise dos textos em três categorias, apresentando uma proposta de intervenção do texto dissertativo-argumentativo escrito pelos alunos para cada categoria, que são: (1) propostas de intervenção do texto dissertativo-argumentativo adequadas à situação de produção, (2) propostas de intervenção parcialmente adequadas, e (3) propostas de intervenção inadequada.

5.1 O papel do professor na aprendizagem de escrita: uma análise de questionário e entrevista

Avaliar o comportamento de um profissional é tarefa difícil, pois apresentar críticas, às vezes, gera desconforto, e julgar o papel de alguém como mediador para uma turma diante de uma atividade tão importante que é escrever pode causar estranhamento. No entanto, é necessário fazer, até porque precisamos nos policiar a todo o momento, principalmente por que podemos nos sujeitar ao comodismo. E cair no comodismo é um problema diante da responsabilidade que assumimos, a partir do momento, que escolhemos seguir a profissão de professor, pois não é apenas ensinar gramática e literatura, somos responsáveis pela formação cidadã do aluno, responsáveis por prepará-lo para enfrentar situações do cotidiano, utilizando-se dos conhecimentos adquiridos na escola e das habilidades de argumentação que desenvolveram.

Diante das respostas ao questionário aplicado à turma, comprovamos o motivo de não acompanharem de forma positiva as aulas. Através de suas respostas às questões relacionadas à atenção dada à atividade de escrita, mesmo sabendo que eles seriam cobrados pelas produções. Isso porque estão na 3ª série Médio e estão se preparando para o exame do ENEM, que é muito importante para ingressar na universidade, além de se fazer necessária a argumentação em diferentes contextos sociais. O fato de se mostrarem desinteressados durante as aulas reforça a falta de autonomia do professor em chamar a atenção dos alunos para a prática de escrever. Essa aparente falta de autonomia se dá principalmente quando o

professor dá as costas aos alunos e escreve no quadro para que eles copiem; nesse momento, a conversa toma conta da sala, tornando quase impossível que os alunos retomem o objetivo de voltar ao conteúdo da aula.

A metodologia adotada pelo professor colaborador nos mostra que ele trata a escrita e a atividade de reescrita de maneira parcialmente satisfatória, pois, de acordo com as respostas dos alunos ao questionário, ele auxilia no momento de produção, pecando apenas com reescrita. Isso implica até no desconforto observado durante os encontros.

Durante o período de observação, foi possível conhecer como é a rotina da turma e a relação que apresentam diante da disciplina. Quando a turma chega à sala de aula, mostra-se exausta com a rotina que seguem. O professor procura conversar um pouco antes de começar com o conteúdo programado para a aula. Quando a aula se iniciava, os alunos tinham contato por meio da metodologia de copiar as características do gênero no caderno dos alunos, porém a prática não se torna muito eficiente, afinal o tempo que foi perdido anotando as características no quadro poderia ter sido usado para ler e analisar um texto do gênero tratado e as características serem observadas no próprio corpo do texto.

A vantagem de fazer a entrevista com o professor foi muito importante para nossa pesquisa, pois nos mostra que a partir das respostas dadas, o conhecimento teórico do professor titular da turma é satisfatório. Sua formação é recente e as suas respostas refletem na prática de sala de aula no domínio de conteúdo e que a importância do texto está para o escrever bem e argumentar diante temas sociais defendendo seu ponto de vista nas produções das dissertações do ENEM, por exemplo. A transcrição da entrevista feita na seção que descreveu os aspectos metodológicos desta pesquisa, mostra que suas concepções de escrita na prática docente são diferentes das respostas às questões da entrevista.

O papel do professor é fundamental na vida do aluno na sua formação cidadã crítica, sendo assim, se o professor não desempenha papel importante na vida dos seus alunos, o déficit de realização profissional será refletido no futuro profissional.

Mediar nas produções escritas é de extrema importância, pois orientar a cada aluno torna possível um maior aproveitamento dos gêneros produzidos. O contexto criado na sala de aula como explicações, discussões, exposições de ideias todos com um único objetivo, elaborar um gênero atendendo a estrutura textual e características é importante e depende exclusivamente do papel que o professor desempenha como influenciador no momento de produção, facilitando e construindo o conhecimento do alunado.

5.2 Análise das produções escritas dos alunos

5.2.1 *Propostas de intervenção do texto dissertativo-argumentativo adequadas à situação de produção*

A turma apresenta familiaridade com o gênero dissertativo-argumentativo, até porque o professor trabalha-o no contexto de sala de aula, de maneira a mostrar as características e discute os constituintes do texto, como também faz uma explanação da temática e apresenta maneiras de como começar até chegar ao produto final. No que diz respeito à estrutura, apresenta e mostra aos alunos que a dissertação precisa seguir uma introdução, desenvolvimento e conclusões, como também mostra que devem compor o texto com argumentos coerentes e convincentes ao leitor no domínio de temas sociais. Para tanto, o professor se utiliza de métodos para chegar a proposta, como mediar primeiro a busca de soluções para o problema e depois poder fazer com que os alunos cheguem ao produto final.

Antes de começarmos a refletir sobre as produções dos alunos, devemos enfatizar o estudo da estrutura dos gêneros, destacando importante o trabalho influenciador do professor ao proporcionar as mais diversas situações de comunicação à turma. Para tanto, trazemos as considerações de Ferreira e Vieira (2013, p. 95) que dizem que os gêneros seguem um modelo de estrutura formal que define as partes que o compõem e qual posição aparecem. Dizem ainda que trabalhar a estrutura dos gêneros em sala de aula significa levar em conta a função de cada parte, a forma, a composição e a ordenação de cada uma. No entanto, é preciso compreender que cada gênero desempenha uma função social de comunicação e que além de identificar sua estrutura, é importante levar o aluno a refletir o porquê de cada gênero e entender seus propósitos relativamente estáveis.

Escrever não é uma tarefa simples, muito menos uma atividade rápida, necessitamos ter conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e textuais. Se o professor não instruir o aluno para tais produções acerca de determinados temas, que possivelmente, não tenham domínio para argumentar sobre eles, o ato de escrever se torna muito difícil. O professor colaborador com a pesquisa ao propor as produções explica o tema e indica como os alunos devem proceder.

Recolher exemplos de duas propostas de intervenções, as quais os alunos atenderam ao pedido do professor de maneira coerente e coesa. As correções acontecem no momento em que o aluno está escrevendo, isso mostra ao professor que ele orienta as mudanças.

Exemplo 1³:

Proposta de intervenção sobre “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”

“Portanto, medidas são necessárias para se resolver o impasse. O governo federal em parceria com a secretaria de educação devem implementar projetos que erradiquem a intolerância já no ambiente escolar, onde há o maior meio de interação pessoal e psicológica, com a finalidade de preparar cidadãos que lidem de forma respeitosa com a escolha diferente dos demais indivíduos.”

O exemplo 1 traz uma proposta de intervenção à uma temática polêmica no meio social. O aluno desenvolve seus argumentos de maneira coesa e coerente à proposta, comprovando que domina o uso dos recursos conclusivos e consegue imprimir sua opinião com subjetividade. Tendo em vista ser a última parte que compõe o texto dissertativo-argumentativo, a proposta do professor é que os alunos partam da solução para o problema, e como se pode notar o professor faz a mediação da produção, visto que, como foi dito nas descrições metodológicas, ele apresenta os meios pelos quais os alunos devem se fundamentar para conseguir elaborar a proposta de intervenção.

Exemplo 2:

Produção com tema “Aborto”

De acordo com o site “Globo News”, mulheres de baixa renda são as que mais praticam o aborto, por razões de se encontrarem em situações de desemprego e vulnerabilidade social.

Cerca de 75% das mulheres que realizam o aborto, 25% são do público infanto-juvenil, com idades entre 15 e 19 anos. Fator que se mostra necessário medidas cabíveis para tal problemática.

³ Todos os exemplos são transcrições das produções dos alunos.

O exemplo 2 traz o desenvolvimento do gênero proposto, no entanto, o aluno apresenta e comprova seus argumentos com dados extraídos de leituras anteriores, conhecimentos prévios e conhecimentos construídos a partir da interação social. Nesta parte do gênero, é esperado que o autor use a linguagem argumentativa, pois é nesta parte que está presente o convencimento, e a argumentação se faz muito necessária.

Esses exemplos de propostas comprovam que o trabalho de mediação foi feita, pois o professor sugere que o aluno comece a produzir o gênero dissertativo-argumentativo, partindo de um tema polêmico já abordado em provas anteriores do ENEM e media a situação de produção diante da proposta de intervenção para depois produzir o gênero completo. Para se chegar a um bom produto final, é necessário proporcionar condições aos alunos de produzirem e essas condições devem além do tempo estimado à produção, devem ter chances do professor diagnosticar os problemas de conhecimentos que os alunos possam ter (OLIVEIRA, 2010 p. 115).

No tópico destinado ao relato de observação, foi descrito que o professor utiliza o quadro como suporte para apresentar características do gênero e, além disso, mostra dicas para a turma construir de forma adequada seu texto. Uma forma de preparar os alunos para determinadas situações de produção é a discussão do tema por meio de anotações, principalmente no quadro branco, que é o recurso que os aproxima no momento. Essas anotações sugerem opiniões diversas, contrárias e a favor dos temas que embasam a produção e fundamentam os argumentos que seguem a construção da dissertação.

No exemplo 2, vemos na proposta de intervenção que o aluno utilizou dos conhecimentos prévios e fez uso também dos tipos de argumentos, que Bichibichi (2008, p. 48) apresenta, usando citações, dados estatísticos para reforçar seu ponto de vista. Para ter conhecimentos sobre os tipos de argumentos, o professor fez o trabalho de mostrar a turma que o a dissertação necessita do reforço convincente e que isso pode acontecer por meio dos argumentos.

5.2.2 Propostas de intervenção parcialmente adequadas

Assim como na seção anterior, só que dessa vez observando uma proposta parcialmente adequada à situação de produção. Levamos em consideração a organização e elaboração da intervenção. O exemplo 3 mostra que o aluno não atendeu totalmente ao que foi solicitado pelo professor.

Exemplo 3:

“Vejam os que o papel do esporte na sociedade é bem relevante, uns amam, outros nem tanto. A sociedade dá várias formas de ajudar as crianças e pessoas crescerem na vida. Podemos fazer um projeto para crianças não viverem no trânsito pedindo dinheiro e limpando carros, sem nem futuro na vida. O projeto de futebol nas favelas “realizando sonhos” em ser um jogador ou qualquer outra profissão, e fazer um projeto para abrigar esses tipos de pessoas sem destino, e com todo o projeto eles saírem com um emprego ter família e ser reconhecido pela sociedade.”

No exemplo 3, o autor desenvolve um parágrafo que apresenta algumas falhas de coesão e coerência. Expressa pouco domínio com a escrita e também pouco conhecimento de mundo, no entanto, desenvolve a proposta.

Nesse exemplo o professor faz muitas anotações/questionamentos para mostrar o quanto falta, ainda, para chegar a proposta de intervenção adequada. É uma produção que enfrenta problemas de pontuação, acentuação e concordância verbal, tendo em vista ser de um aluno do 3º ano do Ensino Médio, encontrar esses problemas torna-se preocupante. Além de chamar a atenção do aluno, o professor mostra que não se deve colocar-se no texto dissertativo-argumentativo por perder a credibilidade nos argumentos perante o leitor. Uma das orientações propostas no Manual de Capacitação para a Avaliação das Redações do ENEM (2013) ilustra que

Para que se cumpra o objetivo do texto dissertativo-argumentativo – o de mostrar a veracidade ou a propriedade da proposição defendida –, evita que as ideias sejam vinculadas pessoal ou subjetivamente ao autor, mas preocupa-se apresenta-las como precedentes a todos. Adota-se, preferencialmente, uma posição impessoal, aparentemente neutra, que atenua a subjetividade e oculte o agente das ações (BRASIL, 2013 p.15).

Tendo em vista esses apontamentos acerca do que diz respeito essa proposta de intervenção podemos dizer que o trabalho do professor foi de orientá-lo a melhorar nos requisitos destacados na própria escrita além de ser necessária a revisão de como desenvolver a disposição dos argumentos.

5.2.3 Propostas de intervenção inadequadas

É importante que os alunos entendam que escrever não é um ato imediato e necessita de trabalho árduo. Há quem diga que escrever depende de dom, no entanto, escrever é muito mais que dom e inspiração, é um trabalho que depende do escritor entender que escrita é um processo e precisa muito mais de planejamento do que de inspiração (OLIVEIRA, 2010 p. 127).

A proposta de intervenção que se encaixa nesse tópico de inadequada apresenta diversos problemas na sua elaboração, o que comprova a falta de conhecimentos dessa parte composicional do gênero dissertativo-argumentativo.

Exemplo 4:

“O esporte é motivador para muitas pessoas, no Brasil já tem vários projetos espalhados pelo o país, com esses projetos o esporte pode ajudar pessoas que poderiam está no mau caminho e agora são transformadas e influenciadas ao bem e ajudando ao próximo. O esporte pode modificar as vidas de jovem e adultos.”

Percebe-se que o aluno não conseguiu destacar nenhum dos elementos que constituem a proposta de intervenção da dissertação. Notamos que o autor mais apresenta a temática, caracterizando a parte introdutória do gênero, do que atende à solicitação da proposta de apresentar argumentos convincentes e meios de intervenção referentes ao tema.

O professor como mediador diante dessa proposta inadequada se mostra de maneira a fazer com que o aluno reveja o que fez para adequar sua produção aos elementos contextuais necessários à intervenção. Sendo assim, desempenha papel fundamental na correção a fim de adequar questionando o aluno a procurar no seu texto onde está o agente da intervenção, o meio e o efeito.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho trouxe à tona aspectos sobre concepções de escrita e prática docente em uma turma de 3ª série do Ensino Médio. A pesquisa conseguiu mostrar que o professor é peça fundamental para que a formação do aluno seja suficientemente boa, além de reforçar aspectos sobre ensino-aprendizagem que devem ser levados em consideração, como a relação estabelecida entre professor-aluno no momento de produção.

O fato de desenvolvermos a pesquisa por meio da observação das aulas, com o foco maior no comportamento do professor em sala, em situações sujeitas a acontecer nos momentos de produções escritas, reforça o cuidado que devemos ter ao assumir turmas para ensinar, pois não é tarefa fácil. No entanto, em meio a tantas dificuldades enfrentadas pelo professor colaborador, foi possível constatar que ele faz mediações às situações de produção de maneira satisfatória.

Com isso, podemos dizer que o fator predominante para que o sucesso do aluno em atividades escritas chegue até ele, deve-se muito a mediação do professor, pois estabelecer diálogos e meios que propiciem uma maior interação entre professor-aluno-texto torna as aulas destinadas a atividade escrita muito mais proveitosas e prazerosas.

Constatamos que o desenvolvimento da pesquisa reforça o quão é importante a preparação do profissional da educação, pois ele é influenciador na vida, não só escolar, como também na vida social dos alunos. Reforçamos ainda a importância da escrita quando se é atribuído significado comunicativo dentro do contexto social. Até porque a todo momento produzimos textos orais ou escritos e todos eles têm função social comunicativa e não há sentido algum propor produções escritas sem apontar com qual finalidade os alunos estão produzindo.

As produções escritas divididas em três categorias de análise puderam comprovar o trabalho do professor mediante situações diferentes, as quais foram constatadas três classificações: “adequada” e parcialmente adequada” mostram que o trabalho do professor está sendo desempenhado com louvor, pois consegue mesmo tendo diversos atropelos como tempo, conversas paralelas e desinteresse por parte de alguns alunos, que o trabalho está sendo feito e seus objetivos com o texto dissertativo-argumentativo está chegando a um ponto positivo. Já a categoria “inadequada” nos mostra ainda a fragilidade de alguns alunos, representado aqui por um único aluno, diante de conhecimentos prévios e de atender ao gênero. No entanto, o professor se mostra firme nas correções e tenta fazer com que o aluno

reflita sobre o que escreveu e chegue às conclusões do que errou e concerte adequando as exigências necessárias.

Percebe-se, ainda, que o trabalho com a dissertação atende a algumas recomendações dos documentos oficiais, pelo fato de explorar a produção do gênero em vista de preparar os alunos a realização da prova do ENEM e fazendo-os refletir sobre seus argumentos, além de mostrá-los que, por meio da argumentação, tornam-se capazes de atuar criticamente na sociedade. Além disso, apoiados na opinião de Antunes (2009, p. 51), consideramos que “o texto envolve no seu contexto de produção, uma teia de relações, de recursos e estratégias, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua coesão e coerência garantindo a comunicação dos alunos”.

Dessa forma, conseguimos responder a nossa inquietação acerca das práticas de ensino-aprendizagem que orientam as produções do texto dissertativo-argumentativo, bem como refletimos sobre o papel do professor de Língua Portuguesa no contexto de produção, o que justifica nossos objetivos terem sido alcançados com esta pesquisa, visando projetos futuros.

Esperamos contribuir com nos debates acerca do papel do professor nas práticas pedagógicas e no processo de ensino e aprendizagem de maneira significativa, reconhecendo que ensinar LP não é só desenvolver nos alunos o escrever bem, de acordo com regras gramaticais e sintaxe, mas também formar pessoas preparadas para quaisquer situações comunicativas, prontas para argumentar e debater, dominando os aspectos linguísticos e semânticos, além da gramática normativa no ensino tradicional, formar leitores críticos em diversas situações reais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. L. **As redações do Enem de 1998 a 2001: o que revelam sobre a competência discursiva.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto de Pesquisas Educacionais. Coordenadoria Geral do exame Nacional do Ensino Médio. Revista do Enem. Ano II, nº 2, 2002.

ALVES, Amanda Danielly. **O ensino do gênero dissertativo-argumentativo no livro didático de língua portuguesa.** Monografia. UEPB: 2016.

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

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AZEREDO, José Carlos de. **Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar. ed. ,2007.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de português: discurso e saberes escolares.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino.** 2 ed. Rio de Janeiro:Lucerna,2003.

BICHIBICHI, Maria Amélia Santana Lugão. **A argumentação em textos orais e escritos.** TCC (Graduação) - Curso de Letras, Utfpr, Piraquara, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de Língua Portuguesa. In: **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério de Educação,2006.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Manual de Capacitação para Avaliação das Redações do ENEM 2013**. Brasília: Cespe/UnB, 2013.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/ Secretária de Educação Fundamental**. Brasília: Mec/ SEF, 2000.

BRONCKART, Jean-Paul. Os tipos de discurso. In: _____. **A atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Raquel Machado. São Paulo: Educ, 2003.

CRUZ, Samelly Xavier da. **Um novo uso para a “antiga” dissertação: caracterização da proposta de redação no Enem, à luz da sociorretórica**. Dissertação de mestrado. UFCG: 2013.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Texto, textualidade e textualização**. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

FERREIRA, Helena Maria. **Gêneros textuais e discursivos: guia de estudos** / Helena Maria Ferreira, Mauricéia Silva de Paula Vieira. – Lavras: UFLA, 2013.

GARCEZ, Lucília H. do Carmo. **Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo. Atlas, 2008.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos de leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2001.

MARCUSCH, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, M.^a Auxiliadora (Org.s.). In: Gêneros textuais & ensino. Ed. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

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

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. Parábola- São Paulo, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2^a edição, 2005.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Reflexões sobre ética e pesquisa**. Ver. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, n. 1, 2005.

PEREIRA, Rodrigo Acosta. **Ensino de produção textual: questões teóricas e didáticas**. Revista Letra Magna. 1^o semestre de 2007.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Ações da linguagem: a formação continuada à sala de aula**. Editora Universitária da UFPB, 2010.

SANTOS, Gabryella Carolina M. **O ensino de língua portuguesa: dificuldades no processo de construção de conhecimentos e transmissão de saberes**. Editora Realize, 2016.

SILVA, Rita do Carmo Poli da. **Linguística textual e a sala de aula**. Curitiba. Ibpex, 2011.

SOUSA, E. G. de. **Dissertação: gênero ou tipo textual?** In: DIONÍSIO, A. P; BESERRA, N. da S. Tecendo textos, construindo experiências. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SOUZA, Edênia Farias. **Ensino aprendizagem da escrita nas séries finais do ensino fundamental.** 2015.