



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS III
DEPARTAMENTO DE LETRAS
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

VANESSA GABRIELA ZACARIAS MONTEIRO

A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO

Guarabira – PB
2011

VANESSA GABRIELA ZACARIAS MONTEIRO

A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO

Artigo apresentado, em cumprimento aos requisitos para obtenção do grau de Licenciando em Letras, à Universidade Estadual da Paraíba - Campus III.

Orientadora: Prof.^a Ms. Luana Francisleyde Pessoa de Farias

Guarabira- PB
2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL DE
GUARABIRA/UEPB

M772p

Monteiro, Vanessa Gabriela Zacarias

A produção textual no ensino médio / Vanessa
Gabriela Zacarias Monteiro. – Guarabira: UEPB, 2011.
25f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Letras) – Universidade Estadual da Paraíba.

“Orientação Prof. Ms. Luana Francisleide Pessoa de
Farias”.

1. Produção Textual - Ensino 2. Gêneros 3. Ensino
Médio I.Título.

22.ed. 372.41

VANESSA GABRIELA ZACARIAS MONTEIRO

A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO

Artigo apresentado, em cumprimento aos requisitos para obtenção do grau de Licenciando em Letras, à Universidade Estadual da Paraíba - Campus III.

Aprovada em 06 de dezembro de 2011.

COMISSÃO EXAMINADORA

Luana Francisleyde Pessoa de Farias

Prof.^a Ms. Luana Francisleyde Pessoa de Farias

(Orientadora - Presidente)

Fábio Pessoa da Silva

Prof. Ms. Fábio Pessoa da Silva (UEPB)

(Examinador 1)

Danielly Lopes de Lima

Prof.^a Ms. Danielly Lopes de Lima (UFCG)

(Examinador 2)

A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO

Vanessa Gabriela Zacarias Monteiro¹

Prof.^a Ms. Luana Francisleyde Pessoa de Farias (UEPB – Orientadora)

RESUMO

Pesquisas contemporâneas ressaltam a importância do texto em sala de aula e investigam como se encontra o ensino/aprendizagem dos educandos em relação à Produção Textual no Ensino Médio. Buscando compreender esses fatores, surgiu a necessidade de analisar o envolvimento do docente e do educando com as dificuldades e limitações diante da escrita de textos, já que, como apontam alguns exames, como o ENEM, o aluno ainda não se encontra na maioria das vezes, apto a produzir textos com eficácia. Um possível fator determinante para tal defasagem seria o fato das aulas de Língua Portuguesa ainda se encontrarem limitadas à gramática normativa, descontextualizada, sendo o espaço para trabalhar a produção, mínimo, quando não, momentos em que se privilegia uma prática “mecânica”, em razão da imposição de muitas exigências e regras que desmotivam cada vez mais o aluno. Portanto, objetivou-se, com essa pesquisa, refletir sobre meios e subsídios que possam nortear o professor e o aluno em momentos de produção voltados para o âmbito dos Gêneros Textuais, atual eixo norteador do ensino de língua. O esteio teórico-metodológico baseia-se nas obras dos autores voltados para a perspectiva sociocognitiva e interacionista da linguagem como Koch (2010), Marcuschi (2008), Bunzen (2006), entre outros, e também nos questionários respondidos por alunos do Ensino Médio, constatando assim, os pontos essenciais para o aluno desenvolver seu lado criativo e produtivo, e uma breve reflexão sobre a importância do ensino voltado para novas metodologias para que a prática docente se torne mais significativa nos dias atuais e na vida do educando.

Palavras-chave: Ensino. Texto. Produção Textual. Gêneros.

1 INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que o texto é a unidade básica do ensino de língua, pesquisadores, linguistas teóricos e aplicados analisam como se encontra o trabalho com a produção textual dos alunos atualmente.

O texto, como sugere os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000), doravante PCNEM, deve ser objeto de ensino em todas as

Acadêmica do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III. Email: vanessagabriela_18@hotmail.com.

disciplinas e, principalmente, na Língua Portuguesa, pois, através dele, o aluno desenvolverá as suas habilidades e competências linguístico-textuais.

O ato de escrever tem sido visto, por alguns alunos, como um momento de aflição, em razão das tantas regras impostas. Como diz Geraldini (2006, p. 24), eles não produzem e sim redigem seguindo moldes, e é, por isso, que não leem livremente “mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa mensagem definida”.

Daí a necessidade de investigar, neste artigo, o trabalho docente e o envolvimento dos alunos com a Produção Textual no ensino médio, uma vez que esse assunto merece ser pesquisado e analisado em razão do pequeno espaço destinado a ele nas aulas do componente curricular de Língua Portuguesa e da grande demanda que envolve a necessidade de produzir diversos gêneros textuais atualmente.

Após o período de observação e regência da disciplina Estágio Supervisionado II, percebemos a escassez das aulas de Produção Textual e também a enorme dificuldade dos alunos em produzir um texto. Tais vivências oportunizaram as motivações para a presente pesquisa, a partir das seguintes inquietações: Como o professor poderia contribuir para que houvesse um entrosamento maior entre os alunos e a Produção Textual? Por que não é oferecido o espaço e o tratamento adequado à produção textual? O que tornaria a produção difícil para um aluno?

Enfatizando a Produção Textual na sala de aula a partir das perspectivas ancoradas nos gêneros textuais, o professor poderá fazer uso de um grande instrumento de ensino em suas aulas. Além disso, é sabido que outro fator importante é a reflexão da prática pelo próprio docente, a qual possibilitará uma possível mudança no desenvolvimento das aulas, tornando-as mais interessantes, já que estas, geralmente, continuam limitadas à gramática normativa descontextualizada. Os resultados apresentados pelo Exame Nacional do Ensino Médio, doravante ENEM, apontam para uma grande defasagem em relação à produção textual, em razão da ausência de práticas escolares que envolvam a escrita situada a contextos reais, pois tudo, geralmente, é muito artificial e limitado.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é analisar como a Produção Textual é abordada no Ensino Médio, buscando subsídios para ajudar o aluno e o professor nas atividades que envolvam a escrita de gêneros na escola. É fundamental, para tanto, ancorarmos as nossas discussões nas perspectivas baseadas na teoria dos Gêneros Textuais aplicada ao ensino e nas pesquisas que tratam sobre as principais dificuldades dos alunos em relação à produção.

Assim, a presente pesquisa foi realizada com base nos seguintes autores: Bunzen (2006), que mostra a importância da produção no ensino médio; Geraldi (2006), que, por sua vez, enfatiza o texto, a leitura e a produção como essenciais para a vida do educando; Koch (2010) e Marcuschi (2008), os quais apresentam a produção como uma prática sociointeracionista; Rojo (2000), que mostra a produção nos dias atuais, relacionando-a aos PCNs; Dionisio & Bezerra (2005), que buscam novas metodologias para as aulas de produção textual; os PCNEM, que relatam a importância do texto na vida do educando, entre outros.

No tocante aos dados, utilizamo-nos das observações realizadas durante o Estágio Supervisionado II, durante o segundo semestre do ano de 2010, e também de questionários respondidos por alunos do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor José Soares de Carvalho, situada na Rua Henrique Pacífico de Bulhões, bairro Primavera, na cidade de Guarabira/PB.

Este estudo, portanto, encontra-se dividido da seguinte forma: em um primeiro momento, discutiremos as concepções de texto; logo após, falaremos da Produção Textual tendo como base os autores supracitados, partindo assim para a análise dos questionários; e, por fim, apresentaremos as considerações finais, referências e anexos complementares.

2 AS CONCEPÇÕES DE TEXTO

2.1 Texto e sentido: relações entre autor / leitor

Para iniciarmos um estudo sobre a Produção Textual, é de fundamental importância termos o conhecimento do que seja um texto. A palavra texto vem

do latim “textu”, que significa tecido e é uma unidade dotada de sentido e significação que envolve o autor e o leitor. Em uma concepção inicial de texto, ele é visto como um produto da expressão do pensamento do autor, sendo do leitor a missão de captar as ideias do texto. Segundo Koch (2010, p. 9):

(...) o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo.

Assim, o objetivo do texto é o ato de comunicar. O autor, a quem chamamos de produtor, delinea o assunto com certa intimidade para um destinatário e é por meio deste que o texto ganhará sentido. O receptor, ao interpretar o que está explícito, poderá entender a intenção do autor, ou criar uma nova concepção do que foi dito. Em outra perspectiva, o texto é visto como produto da interação, onde o produtor escreve tendo em vista seus possíveis interlocutores, e em função disso, elabora seu discurso tendo atividade colaborativa ancorada nas relações autor/texto/leitor. Como diz Koch (2010, p. 11):

Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto – sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

O leitor será o sujeito capaz de atribuir sentido ao texto buscando todo o conhecimento de mundo que possui e explorando-o no momento da leitura, a ele cabe o papel de ler e perceber as informações que estão explícitas e implícitas nas entrelinhas do texto. Kleiman (2010, p. 21) diz que “Para haver compreensão, durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar ativada, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória.”

Como recurso de atribuição de sentido, o leitor deverá utilizar as “Estratégias de Leitura”, analisando o texto com minuciosidade, fazendo as críticas necessárias, selecionando e destacando os pontos fundamentais e ainda usufruindo ou não das informações contidas no texto. De acordo com Koch (2010, p. 18):

(...) Processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos as informações que nos são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos. Em outras palavras agimos estrategicamente, o que nos permite dirigir e autorregular nosso próprio processo de leitura.

Para haver interação, percebemos que o autor depende do leitor e vice-versa. Por isso, é essencial que o produtor, ao escrever e desenvolver seu texto exponha suas ideias considerando o interlocutor (leitor), pois, o texto não depende apenas do escritor, mas também de quem vai atribuir-lhe sentido. Koch (2010, p. 12) mostra que

No texto escrito, a coprodução se resume à consideração daquele para quem se escreve, não havendo participação direta e ativa deste na elaboração linguística do texto, em função do distanciamento entre escritor e leitor. Nele, a dialogicidade constitui-se numa relação “ideal”, em que o escritor leva em conta a perspectiva do leitor, ou seja, dialoga com determinado (tipo de) leitor, cujas respostas e reações ele prevê.

Assim sendo, como existe um distanciamento entre o autor que expõe seu pensamento no texto e o leitor, que recebe esse pensamento, cabe àquele expressar suas ideias de maneira lógica para que possam ser captadas pelo leitor da forma como foi intencionada.

2.2 Texto e escrita

Nos séculos anteriores, o ato de escrever era limitado a uma pequena camada da sociedade. Após muitas lutas e conquistas, ao longo da história das

civilizações, a escrita tornou-se acessível a uma parcela significativa, estando hoje relacionada às práticas sociais.

Em nossas atividades cotidianas, lemos, ouvimos e até produzimos cartas, recebemos ou enviamos e-mails, torpedos, fazemos uma lista de compras, ou seja, a escrita faz parte da nossa vida e se faz presente em todos os ambientes. Como diz Barré de Miniac (2006 apud KOCH, 2010, p. 31):

Hoje a escrita não é mais domínio exclusivo dos escrivães e dos eruditos. [...] A prática da escrita de fato se generalizou: além dos trabalhos escolares ou eruditos, é utilizada para o trabalho, a comunicação, a gestão da vida pessoal e doméstica.

Logo, a partir da convivência com a modalidade escrita, ficará mais fácil produzir textos com eficiência e eficácia, já que ao escrevermos, sempre nos baseamos em outros textos; configurando a existência da Intertextualidade. Como aponta Koch (2010, p. 101): “Em sentido restrito, todo texto faz remissão a outro(s) efetivamente já produzido(s) e que fazem parte da memória social dos leitores.”

Além da intertextualidade, temos outros fatores que são essenciais à textualidade, como os elementos coesivos e os responsáveis pela coerência textual. Através destes, as ideias contidas no texto aparecerão de forma adequada, com clareza e objetividade. É nesse sentido que devemos lembrar e apresentar os conceitos de coesão e coerência.

Marcuschi (2008, p. 99) relata que

Os fatores que regem a conexão referencial (realizada por aspectos mais especificamente semânticos) e a conexão seqüencial (realizada mais por elementos conectivos) em especial no nível da cotextualidade, geralmente conhecidos como coesão, formam parte dos critérios tidos como constitutivos da textualidade. Para muitos, a coesão é o critério mais importante da textualidade.

Com relação à coerência, Marcuschi (2008, p. 121) esclarece que é

Sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada. Na verdade, a coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos. Não é observável como fenômeno empírico, mas se dá por razões conceituais, cognitivas, pragmáticas e outras.

Para que um texto tenha sentido, todos esses elementos citados, entre outros, deverão estar presentes, assim, cabe ao produtor fazer uso desses recursos e ainda buscar sempre mais conhecimento e informações para a elaboração de um texto.

2.3 A relação entre texto e gênero

A discussão acerca dos Gêneros remonta à época de Platão e Aristóteles, ocorrendo, nos dias atuais, de forma distinta devido às novas perspectivas linguísticas, uma vez que o conceito foi ampliado em razão das novas e inúmeras demandas comunicativas da pós-modernidade.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 154):

(...) É impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Daí a centralidade da noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção linguística.

O texto e os gêneros estão intimamente ligados, pois enfatizam o ato de comunicar e interagir. Como sabemos, na sociedade em que vivemos, dificilmente não utilizamos o e-mail, o torpedo, uma receita, uma bula de remédios, uma notícia, um resumo, uma carta, um edital de concurso etc. O número de gêneros é ilimitado e todos têm uma função comunicativa a ser desempenhada na sociedade. Através dessa variedade, Bakhtin chega a dividir os gêneros em primários e secundários, já que temos os gêneros que usamos

em nosso cotidiano e os que pertencem a uma esfera mais formal. Koch (2010, p. 55), por sua vez, afirma “que as esferas de utilização da língua são extremamente heterogêneas, também os gêneros apresentam grande heterogeneidade, incluindo desde o diálogo cotidiano à tese científica.”

Além da distinção entre os gêneros, é interessante ressaltarmos a sua variação, pois estes podem sofrer alterações e até substituições ao longo do tempo. Um grande exemplo de variação atualmente é o gênero carta, que era bastante utilizado em anos anteriores, hoje substituído pelo e-mail, por uma grande quantidade de produtores. O e-mail, por sua vez, é um dos gêneros mais utilizado pela sociedade moderna e, como ocorreu com a carta, nos próximos anos poderão surgir outros gêneros capazes de ocupar o seu lugar. Como afirma Koch (2010, p. 101): “(...) Como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros”.

Para entendermos melhor os gêneros e sabermos como eles são produzidos, vale ressaltar os tipos textuais, correspondentes a determinadas sequências textuais, que norteiam e ajudam o leitor a identificá-las através de suas características e assim, geralmente, reconhecer um gênero. Marcuschi (2008, p. 154) estabelece que:

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza – se muito mais como sequências lingüísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Baseados na tradição escolar, muitos alunos costumam definir um texto ou até mesmo um gênero através da tipologia textual, é comum ouvirmos: “Produzi um texto dissertativo” ao invés de relacionarem o tipo predominante ao gênero, “Produzi um artigo de opinião”. Por esse motivo, dentre outros, o conceito de gênero deverá ser levado para o âmbito escolar de forma clara e ampla, para que não haja equívocos nos processos de produção textual.

3 PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nos últimos anos, o número de pesquisas que tratam sobre a produção textual vem se ampliando, variados são os motivos dessa grande demanda: a escrita no âmbito escolar, o baixo nível das redações de vestibulandos, a crise educacional, entre outros. É notório que muitos pesquisadores se encontram preocupados com a escrita das crianças e, principalmente, dos adolescentes. Geraldi (2006, p. 39) diz que

Não falta quem diga que a juventude de hoje não consegue expressar seu pensamento; que, estando a humanidade na “era da comunicação”, há incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença. E, para comprovar tais afirmações, os exemplos são abundantes: as redações de vestibulandos, o vocabulário da gíria jovem, o baixo nível de leitura comprovável facilmente pelas baixas tiragens de nossos jornais, revistas, obras de ficção etc.

Segundo o autor, os jovens atualmente estão vivendo na era da tecnologia, diferente das gerações anteriores, a grande maioria tem um computador e navega na internet. Com essas inovações, ocorrem também grandes mudanças de comportamento, linguagens, costumes e, conseqüentemente, nas práticas de leitura e escrita. Pesquisas apontam que os estudantes que se enquadram nessa esfera são os que estão prestes a concluir o Ensino Médio e isto gera uma grande preocupação, pois utilizar a escrita de forma “reduzida”, “abreviada” pode trazer graves conseqüências. Nesse sentido, Rojo (2000, p. 51) traz sérios questionamentos:

Que efeitos essa nova forma de escrita pode trazer para os seus usuários? Como o seu uso poderá se incorporar ao seu estilo de escrever? O que será da pontuação e da ortografia da nossa língua portuguesa? Essa forma concisa, objetiva, econômica interferirá na maneira de pensar? Este adolescente saberá escrever de uma forma mais analítica? A escrita pessoal, reflexiva, com autoria será ainda possível?

Essas questões são de grande relevância para a língua portuguesa, como enfatiza os PCN, caberá à escola investigar como se encontra a escrita dos alunos e auxiliá-los nesse novo processo de aprendizagem, já que o texto escrito vem sofrendo grandes modificações. Segundo a autora (2000, p. 65):

Os documentos dos PCNs referentes à Língua Portuguesa insistem sobre a necessidade de a escola formar leitores e escritores alertando para que esta procure ultrapassar os limites estreitos de suas práticas exclusivamente escolares conhecendo e compartilhando da diversidade textual vivenciada por seus alunos.

No que concerne ao texto, na atual conjuntura pós-moderna, sabemos que existem os manuscritos, os impressos e ainda os eletrônicos, sendo estes os mais utilizados pelos adolescentes fora da escola. Portanto, é dever do docente revisar sua prática, se atualizar e procurar adequar suas aulas a essas inovações, possibilitando ao educando o privilégio de aprender através dos textos que circulam em seu cotidiano.

3.1 Ensinando a redigir ou produzir?

Do final do século XVIII até meados do século XX, o ensino “mecânico” recebeu forte destaque, pois se enfatizava as regras gramaticais e a leitura decodificada, ficando o ato de escrever em segundo plano. Foi a partir dos anos 60 e 70 do século passado, que as inovações foram aparecendo no ensino da “redação escolar. Assim, foram surgindo estudos para analisar o sentido da redação e da produção escolar com o objetivo de melhorar cada vez mais o desenvolvimento e a criatividade dos alunos.

A redação dos alunos, como enfatiza Geraldi (2006), tem sido vista como devolução dos conteúdos sistematizados, que segue as regras da escola e serve apenas para a correção feita pelo professor, que analisa se as normas gramaticais apresentadas foram memorizadas e usadas adequadamente, ou seja, o aluno escreve com um único objetivo e para uma única pessoa de forma

fragmentada, deixando de lado sua criatividade e tornando-se um sujeito passivo. Bunzen (2006, p.149) diz que

A redação escolar foi vista como um “não-texto”, pois, além de não apresentar, em muitos casos, determinados padrões de textualidade, suas condições de produção revelam produtos meramente escolares. Nesse sentido, uma prática de ensino voltada para a produção de textos, para o processo ou ato de elaborar textos, ampliaria a nossa própria concepção de língua (gem) e das práticas de letramento desenvolvidas na escola.

Após usar o termo “Redação” por muitos anos, surgiu a necessidade de modificá-lo para “Produção Textual”, com intuito de mudança, não apenas terminológica, mas também de concepções. Adotando a concepção de Produção Textual no ensino, o professor estaria se incluindo em uma esfera mais ampla, onde o aluno não produziria apenas para a escola e sim para a sociedade, fazendo uso do seu lado crítico e criativo, que fora deixado para trás em momentos anteriores. Segundo Bunzen (2006, p. 149):

(...) os alunos não deveriam produzir “redações”, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extra-escolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar. Se assumirmos tal posicionamento, apostaremos em um ensino muito mais procedimental e reflexivo (e menos transmissivo), que leva em consideração o próprio processo de produção de textos e que vê a sala de aula, assim como as esferas da comunicação humana, como um lugar de interação verbal.

Esse ensino da Produção Textual voltado para a prática sociocultural, para a interação, desenvolve-se a partir dos gêneros, já que através destes os alunos estariam mais envolvidos com textos do cotidiano, que foram construídos historicamente e que circulam na sociedade a qual pertencem. Assim, ficará bem mais fácil produzir o que quer que seja. Para Bunzen (2006, p.158): “Aprende-se a escrever por meio da interação verbal (em contextos formais e informais) e do uso de gêneros.”

3.2 Um olhar dos Parâmetros voltado para o Ensino Médio

O Ensino Médio, em fases anteriores, nas décadas de 60 e 70, era visto como um ensino técnico, descontextualizado e mecânico, ficando o aluno sem direito a opinar e a expor seus conhecimentos. Diante desse cenário, os PCNEM surgem apresentando mudanças nesse ensino, pois, na era das tecnologias em que vivemos, seria inadmissível presenciarmos tal defasagem na área educacional. Assim, com esse objetivo, foram elaboradas propostas para um novo ensino médio, visando à possibilidade de o aluno criar, refletir e se tornar, assim, um ser mais crítico, incluído na sociedade. Segundo os PCNEM (2000, p. 5):

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.

Após a reforma, o educando matriculado no Ensino Médio passaria a ser considerado como um sujeito ativo, dono do seu próprio entendimento e da razão, que, já havendo concluído uma etapa de ensino (Ensino Fundamental), passaria agora a se preparar para enfrentar o mercado de trabalho. Os elementos que compõem essa nova visão da Lei De Diretrizes e Bases (LDB), para este nível de ensino, são mostrados nos PCNEM (2000, p. 10):

- a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.

Nesse sentido, o ensino sofreria grandes modificações, em especial, o currículo de Língua Portuguesa. O professor começaria a adotar novos métodos para suas aulas, deixando de lado a memorização, as regras, e enfatizaria mais o texto, fazendo uso de uma prática mais significativa para seus alunos. Uma aprendizagem significativa implicaria em excelentes resultados, o educando começaria a entender melhor as propostas de ensino e, por sua vez, iria interagir e participar das atividades, ampliando seus conhecimentos. Para os PCN+ (2002), os alunos da sociedade contemporânea devem fazer uso dos saberes citados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que são: “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros; aprender a ser.”

Um fator importante e que também faz parte de uma aprendizagem significativa é o conhecimento que o aluno traz consigo, ou seja, suas experiências, vivências, seu conhecimento de mundo, este não deve jamais ser ignorado pelo professor e sim enfatizado de forma coerente, pois ajudará o educando a nortear seus conhecimentos didáticos e ainda propiciará uma melhor relação professor-aluno. Segundo os PCN+ (2002, p. 37): “Partindo das vivências dos alunos, dos seus contatos com a cultura, de seus conhecimentos prévios, é possível organizar programas que permitem a abordagem de conceitos essenciais e estruturantes.”

O texto, nos parâmetros, é visto como um fator dinâmico que serve para interagir e comunicar, estabelecendo uma relação entre o sujeito e o interlocutor. Dessa forma, todas as disciplinas do Ensino Médio devem estar centradas no trabalho com o texto. De acordo com os PCN+ (2002, p. 43),

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

Assim, ao produzir um texto, o cidadão estará mostrando suas habilidades e competências que vem adquirindo ao longo da vida, começando a mostrar o seu universo, ou seja, seus pensamentos, afirmações, indagações, sua forma de comunicar e interagir por meio dos seus próprios textos. Alguns elementos comprovam a eficiência e desenvolvimento dessa prática. Para os PCN+ (2002, p. 58), é necessário

- Reconhecer, produzir, compreender e avaliar a sua produção textual e a alheia;
- Interferir em determinadas produções textuais (por exemplo, em sua própria ou na de colegas), de acordo com certas intenções;
- Incluir determinado texto em uma tipologia com base na percepção dos estatutos sobre os quais foi construído e que o estudante aprendeu a reconhecer (saber que se trata de um poema, de uma crônica, de um conto).

Enfim, percebemos que as mudanças do currículo de Língua Portuguesa no Ensino Médio almejam contribuir para o crescimento do educando, desenvolvendo o seu lado crítico, capacitando-o como leitor e escritor competente, deixando de lado o mero aprendizado das regras gramaticais descontextualizadas, as formas pormenorizadas de ver a língua institucionalizada pelo ensino tradicional, em que o aluno era considerado como um sujeito passivo, receptor de conteúdos.

3.3 Como os alunos encaram o ato de produzir?

O processo de aquisição da escrita vem sendo explorado formalmente, a partir do momento em que os alunos entram na escola, no Ensino Fundamental I e II, e mais ainda no Ensino Médio, com o intuito de torná-los aptos a escrever textos com proficiência, já que eles precisarão, ao concluir esse último nível da Educação Básica, se submeter às inúmeras situações de produção escrita na sociedade. Todavia, reconhecemos que a realidade no âmbito escolar é outra, pois tais alunos sentem muita dificuldade na produção de textos. Como diz Geraldi (2006, p. 117):

Se você quiser deixar um vestibulando de cabelo em pé, fale com ele sobre o exame de redação. Se quiser atiçar os ânimos de um severo professor de gramática, pergunte sobre a qualidade das redações escolares.

A Produção Textual é encarada por muitos alunos como um martírio, a dificuldade dos vestibulandos e dos alunos em geral na hora de escrever um texto é enorme, e eles citam, geralmente, como impedimento dessa tarefa, as regras que são exigidas (gramaticais e estruturais); o assunto ou tema, que nunca é escolhido por eles; o título que nem sempre, segundo o professor, está de acordo com o seu texto; ou seja, tudo é delimitado pelo professor. Sobre essas questões, Geraldi (2006, p. 126) acrescenta:

E qual a função da linguagem em uma redação? Qual a razão? Quando o estudante, seja numa prova de vestibular, seja num exercício escolar, põe-se a escrever, que objetivos eles tem? Aparentemente nenhum. Como bem observa Pécora (1980, p.82), “o que levou o aluno a encarar o seu pedaço de papel em branco não foi nenhuma crença de que ali estava uma chance de dizer, mostrar, conhecer, divertir, ou seja, lá que outra atividade a que possa atribuir um valor e um empenho pessoal. Pelo contrário, tudo se passa como se a escrita não tivesse outra função que não a de ocupar, a duras penas, o espaço que lhe foi reservado”.

Como vemos, tudo é muito artificial, a linguagem nesses contextos não possui uma função real e o educando é obrigado a escrever sobre um assunto que não tem muito conhecimento, seguir um número de linhas específico sobre um tempo determinado, para assim cumprir com as regras da redação. E, nesse momento, tem que mostrar o que aprendeu, suas habilidades e criatividade, pois estar sendo avaliado e, às vezes, até participando de uma competição. De acordo com Chiappini (2004, p. 35):

(...) Percebe-se que os textos produzidos pelos alunos em linguagem escrita, na grande maioria, não passam de respostas predeterminadas pelos conteúdos sistematizados, quer pelos livros didáticos, quer pelos professores, conteúdos esses que funcionam como eixo diretivo em sala de aula, estabelecendo implícita ou explicitamente o que deve ser registrado.

No entanto, para que o aluno consiga atingir a excelência na produção textual, o professor deve mudar seus conceitos e sua prática nas aulas, como sugere os PCN. Avançando, assim, para o ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos e deixando de lado o ensino no qual o aluno apenas redige, sendo sujeito do pensar e dizer dos outros, ou melhor, do que foi ditado pela escola. Segundo Dionísio & Bezerra (2005, p. 89):

Uma das tarefas importantes da Linguística Aplicada tem sido a divulgação das contribuições de pesquisas pertinentes para a formação do professor na área de produção de textos, pois o conhecimento dos conceitos adotados pelos diversos modelos teóricos de escrita levará o professor a fazer escolhas didáticas mais adequadas.

Dessa forma, o ensino da Produção Textual deve estar centrado nas práticas sociointeracionistas, colaborando para que o aluno produza com sentido para o outro, explicitando suas ideias e capacidades para um leitor de forma significativa. Transmitindo seus conhecimentos de forma escrita e tornando-se, assim, escritor. Marcuschi (2008, p. 77) diz que

Produtores e receptores de texto (ouvinte/leitor – falante/escritor) todos devem colaborar para um mesmo fim e dentro de um conjunto de normas iguais. Os falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente. A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas. Isso caracteriza de maneira bastante essencial a produção textual como uma atividade sociointerativa.

É nessa perspectiva sociointeracionista que se inserem os gêneros textuais, já que estes se concretizam nas práticas sociais, dentro e fora das instituições de ensino. Ensinar a partir dos gêneros começaria a quebrar fronteiras que existem entre a escola e a sociedade, e produzi-los seria fazer parte de uma realidade social que enfatiza a significação e o sentido trazidos pelo texto. Segundo Schneuwly (1994 apud ROJO, 2000, p. 72):

Os gêneros são megainstrumentos próprios de nossa ação em situações de linguagem constitutivas do contexto de produção, pois possuem três dimensões essenciais: os conteúdos que se tornam dizíveis através deles; a estrutura particular dos textos pertencentes a eles e as configurações específicas das unidades de linguagem (traços dos papéis dos interlocutores, tipos de textos e seus aspectos formais e estruturais do discurso oral ou escrito). Apropriar-se, portanto, dos gêneros, sistematicamente, mediados por estratégias de ensino intervencionistas formalizadas, é reconstruir a linguagem em novas situações concretas de comunicação, mais complexas, que certamente levarão os alunos a uma autonomia progressiva nessas atividades comunicativas complexas.

Assim, percebemos que uma prática de ensino, moderna e eficiente, deverá voltar-se para o estudo do texto, esse é um objetivo dos PCN e ainda da Linguística Textual. O texto deve aparecer de forma adequada dentro de um contexto significativo, visando à comunicação e ao aperfeiçoamento do trabalho com a leitura e produção, além de estimular a criatividade, o espírito crítico e a constante busca por novas aprendizagens.

4 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

O questionário elaborado foi respondido por vinte e quatro alunos do Ensino Médio de uma escola da rede pública e constitui-se de seis perguntas. Da primeira à quarta questão, tivemos respostas fechadas, ou seja, apenas SIM ou NÃO e, nas outras duas, os alunos tiveram um espaço aberto para criticar, sugerir, opinar sobre o assunto, já que se busca observar como a Produção é vista por eles e ainda analisar suas dificuldades e desempenhos.

As questões encontram-se distribuídas desta maneira: 1- Você tem o hábito de ler?; 2- Você gosta de produzir textos?; 3- Quantas aulas de Produção Textual você tem durante a semana?; 4- Você já ouviu falar em Gênero Textual?; 5- Se você respondeu SIM na questão 2, comente o que contribuiu nesse processo.; 6- Se respondeu NÃO, comente sobre suas dificuldades.

A primeira pergunta fez referência à leitura e teve um resultado animador, pois 50% dos alunos afirmaram gostar de ler, indicando, inicialmente, um bom começo para que a produção textual aconteça satisfatoriamente. Como sabemos, a leitura de fruição do texto ajuda os alunos a sentirem um enorme interesse pelo ato de ler, pois ler por obrigação é algo muito desestimulador. Segundo Geraldi (2006, p. 97):

Com “leitura – fruição de texto” estou pretendendo recuperar de nossa experiência uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de língua portuguesa: o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado.

Assim, cabe ao professor estimular os alunos a se envolverem cada vez mais com a leitura, mostrando a importância da mesma em nossas vidas, e deixando de lado a velha concepção de leitura como algo mecânico, pura decodificação.

Sobre a produção, na segunda questão, dos vinte e quatro alunos, apenas sete gostam de produzir textos e dezessete disseram não gostar. O

resultado já era esperado, pois, através dos momentos em que as aulas foram presenciadas no período de estágio, foram percebidas as dificuldades desses alunos no que concerne a produção textual.

A resposta positiva, na questão dois, levaria o aluno a responder a questão cinco, e como pede esta questão, os itens que contribuíram para o aluno se identificar com a Produção Textual foram: o hábito de ler como elemento incentivador da produção, como diz uma aluna: “*O hábito de ler algumas vezes me faz ter vontade de produzir o meu próprio texto*”. Ainda no âmbito da leitura, alguns mostram que aprenderam em contato com os livros: “*Leio muitos livros durante o ano e por isso, sempre tenho vontade de produzir textos*”. Mostram ainda que é na produção que explicitam suas opiniões, emoções, ideias e ainda consideram a escrita como uma grande terapia: “*Gosto muito de expressar meus sentimentos e emoções através da escrita em parte é uma terapia para mim*”. De acordo com Rojo (2000, p. 68): “Produzir textos – ser escritor – é agir simbolicamente sobre o mundo, produzindo sentidos para o outro: um sujeito que pensa, sente e tem algo a dizer a outros sujeitos”. Nesse aspecto, a produção volta-se para o espaço da interação destacando a ação recíproca que existe entre os sujeitos.

Os alunos que responderam de forma negativa apontam suas dificuldades na questão seis, são elas: **as regras** que devem seguir para desenvolver um texto; segundo um aluno: “*Não gosto de produzir textos, pois existem várias regras e eu não tenho conhecimento de todas*”; **o tema**, que nem sempre está adequado com o cotidiano dos mesmos: “*Não gosto porque o tema é tão ruim que não dá inspiração para produzir*”; **a coerência**, pois na maioria das vezes não sabem explicitar suas ideias de forma clara: “*Não gosto porque minhas ideias não aparecem de forma adequada e também são muitas regras*”. Sobre isso Bunzen (2006, p. 147) diz que

Uma prova exemplar de tal prática de ensino no EM é a quase exclusiva produção da **dissertação escolar** sobre um tema escolhido pelo professor ou pelo autor do LD - corrigida, muitas vezes, por um monitor – e devolvida ao aluno apenas com comentários sobre a estrutura textual (introdução, desenvolvimento e conclusão) e/ ou sobre questões normativas (ortografia, acentuação, concordância verbal e nominal etc.).

A partir desses relatos, faz-se necessário que o professor comece a refletir sobre sua prática, percebendo assim que algumas escolhas curriculares e a prática modelar de ensinar não estão contribuindo para o desempenho dos alunos e estes estão perdendo o interesse pela produção. A prática da produção deve oportunizar um espaço para o educando refletir, expor seus pensamentos, de acordo com a sua realidade, enquanto sujeito do seu próprio mundo.

Na questão três, indagamos sobre o número de aulas de Produção Textual. O resultado foi preocupante, pois apenas uma aula das cinco aulas de Língua Portuguesa é destinada à produção. Constatou-se, portanto, que o ensino encontra-se voltado prioritariamente para a Gramática. Bagno (2008, p. 54) sobre essa ausência de momentos de produção textual na escola:

Por isso tantas pessoas terminam seus estudos, depois de onze anos de ensino fundamental e médio, sentindo-se incompetentes para redigir o que quer que seja. E não é à toa: se durante todos esses anos os professores tivessem chamado a atenção dos alunos para o que é realmente interessante e importante, se tivessem desenvolvido as habilidades de expressão oral e escrita dos alunos, em vez de entupir suas aulas com regras ilógicas e nomenclaturas incoerentes, as pessoas sentiriam muito mais confiança e prazer no momento de usar os recursos de seu idioma, que afinal é um instrumento maravilhoso e que pertence a todos!

É por esse motivo que muitos alunos prestam vestibular ou qualquer outro tipo de concurso e não conseguem aprovação. Alguns até sabem ler e escrever, mas não entendem o que estão lendo, não conseguem obter as

informações que estão explícitas ou implícitas em um texto. Isto decorre do fato do professor utilizar o texto na sala de aula apenas como pretexto para ensinar gramática normativa.

Ao invés dos professores darem tanta ênfase à gramática, deveriam se preocupar um pouco mais com a leitura, com a produção de textos orais e escritos, com o desenvolvimento de seus educandos, facilitando sempre a aprendizagem e formando cidadãos críticos, ativos e reflexivos.

Com relação à questão quatro, todos já ouviram falar sobre os Gêneros Textuais, o que nos faz acreditar que, cabe ao professor, enfatizar a prática dos mesmos em sala de aula de forma adequada, para que os alunos despertem o gosto e a necessidade de produzir textos para atender às demandas sociais.

Dessa forma, para que o ensino da produção se efetive, devemos citar o professor como um grande mediador dessa prática, pois cabe a ele se atualizar, procurar inovações, (re) significando a forma de ensinar, valorizando mais o eixo de ensino que privilegie a produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada com alunos do Ensino Médio da E.E.E.F.M. Prof. José Soares de Carvalho, podemos verificar as deficiências desses educandos com relação à produção textual e à ocorrência mínima dessas aulas, já que, como eles relataram, as aulas são mais voltadas para gramática normativa descontextualizada. Todavia, sabemos que a gramática ensinada de forma adequada também é parte essencial para um ensino eficiente, mas as aulas não devem limitar-se apenas a esse aspecto, pois, no que concerne ao desenvolvimento do aluno, a Produção também aparece como fator preponderante. Como a escrita sempre foi mais enfatizada na escola e nas aulas de Língua Portuguesa, esperávamos que os alunos já estivessem aptos a escrever e assim desenvolver qualquer tipo de produção, mas a situação em que se encontram os alunos do nível de ensino médio é bem diferente da que imaginávamos.

Com a análise dos questionários, percebemos que a maioria dos alunos entende a produção como algo mecânico, que serve apenas para uma

avaliação e correção das regras ortográficas, deixando de lado todo o conhecimento e criatividade que eles possuem.

Portanto, cabe ao educador refletir sobre sua prática e descobrir a importância do ensino/aprendizagem voltado para novas metodologias, baseando-se nas perspectivas dos Gêneros Textuais e na teoria sociointeracionista nas aulas de Produção Textual. A partir do momento que o professor começar a mudar seu método de ensino, as aulas se tornarão muito mais interessantes e proveitosas, os alunos começarão a participar e a se envolverem com os assuntos expostos e, assim, através das práticas sociais, o educando passará a desenvolver suas habilidades, tornando-se um ser mais crítico, reflexivo e fazendo uso da sua criatividade.

Não é nosso objetivo aqui apontar o docente como culpado por todas as dificuldades dos alunos, pois sabemos que as condições que estes enfrentam no âmbito escolar não são fáceis, mas queremos levantar estes pontos para uma reflexão da prática de ensino de cada professor, seja de nível fundamental ou médio.

Dessa forma, sabemos que ainda há muito que se pesquisar sobre a produção textual e, baseando-se no que foi fundamentado, os docentes poderão se orientar através dos autores citados nesta pesquisa, que ajudarão os mesmos a trabalhar melhor a produção textual em suas aulas, envolvendo-os com os Gêneros Textuais.

Logo, contribuirão para a competência sociocomunicativa de seus educandos, ampliando a capacidade perceptiva, reflexiva e criativa dos mesmos, pois, como sabemos, a sociedade em si é bastante rigorosa e exigente e, para obter sucesso em sua carreira profissional, o aluno precisará adaptar-se a ela.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2000.

_____. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2002.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (volume 1): Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico*. São Paulo: Loyola, 2008.

BUZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CHIAPPINI, Ligia. *Aprender e Ensinar com Textos : Aprender e ensinar com Textos de Alunos*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O Livro Didático de Português*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

GERALDÍ, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria (Orgs.) *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 13. ed. São Paulo: Pontes, 2010.

MARCUSCHI, Luis Antônio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

ROJO, R. H. R. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.