

ENSINO DE ESCRITA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE E GÊNEROS DISCURSIVOS EM SALA DE AULA

*Teaching writing at the secondary level: an analysis of teachers'
practice and discourse genres in the classroom*

*Quédia Cabral Martins¹
Maryualê Malvessi Mittmann²*

Recebido em: 15 ago. 2017

Aceito em: 29 ago. 2017

RESUMO

Analizamos um conjunto de depoimentos de docentes acerca do processo do ensino da escrita nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio em escolas públicas e privadas da região do Vale do Itajaí/SC. Visamos refletir sobre questões relacionadas à prática docente, em particular quanto à metodologia utilizada nas aulas de redação e a importância do ensino centrado nos gêneros discursivos. A perspectiva de gêneros discursivos aplicada no processo de ensino/aprendizagem da escrita é uma alternativa eficaz do ensino da linguagem padrão em sala de aula. Verificamos, através dos relatos dos docentes, que ainda hoje existe um distanciamento entre as concepções teóricas recomendadas para o ensino de língua portuguesa e as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Ensino de escrita. Gêneros discursivos. Prática docente.

1 Licenciada em Letras pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Itajaí, Brasil. E-mail: quedia.quedia@gmail.com.

2 Docente do Núcleo das Licenciaturas da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), *Campus* Itajaí, SC, e do Programa de Mestrado em Letras do Centro Universitário Facvest (UNIFACVEST), Lages, SC. Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Florianópolis, Brasil. E-mail: mittmann@univali.br.

ABSTRACT

We analyzed a set of interviews with teachers about the teaching of writing in Portuguese Language classes in High School at public and private schools in the Vale do Itajaí/SC region. We aim to reflect on issues related to teaching practice, especially those regarding to the methodology used in teaching writing and the importance of the linguistic theories on discursive genres. The discursive perspective applied in the teaching/learning process of writing is an effective alternative to traditional approaches to language teaching. We verified, based on the teachers' answers, that there is still a gap between the theoretical conceptions recommended for teaching Portuguese and the activities developed in the classroom.

Keywords: Portuguese Language. Teaching writing. Discursive genres. Teaching practice.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino da leitura e escrita é alvo de estudos já há algum tempo e é abordado por muitos pesquisadores que têm a educação como foco. Esses estudiosos observam e investigam esse processo na expectativa de compreender a realidade do trabalho docente e melhorar o aprendizado do aluno. Neste trabalho, busca-se compreender como se dá o trabalho docente no ensino de escrita no contexto de aulas de Língua Portuguesa (LP) para alunos do Ensino Médio na região do Vale do Itajaí (Santa Catarina). O objetivo é verificar os caminhos didático-pedagógicos efetivados pelos professores e refletir sobre as teorias que propõem um ensino mais significativo da produção textual.

Conhecer como trabalham e pensam os professores é o primeiro passo para provocar mudanças efetivas e positivas na forma de ensinar. Os professores de LP devem constantemente refletir acerca de sua própria prática de ensino, em especial o ensino da escrita, para tentar sanar dificuldades ou lacunas do seu método de ensino. Além disso, é importante que o professor saiba explicar por que ensina da maneira como ensina, embasando sua prática em uma teoria linguística e concepções de ensino de forma coerente. Este trabalho aponta formas de o professor de LP avaliar a própria atividade docente, podendo utilizar o próprio ambiente escolar para pesquisar e coletar dados para transformar e adequar a sua metodologia de ensino.

Para investigar como é o processo do ensino da escrita nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio da região do Vale do Itajaí (SC), foi realizada pesquisa em escolas públicas e privadas da região. Os depoimentos foram levantados no mês de maio de 2016 com cinco professoras de LP que atuam ou atuaram no Ensino Médio nos últimos três anos, em escolas da rede pública e privada. Através de entrevistas semiestruturadas, indagou-se sobre as estratégias que o professor utiliza para ensinar a escrita, e seu planejamento anual. Também foi realizado um levantamento do perfil dos alunos e do professor de LP do Ensino Médio.

As considerações realizadas a partir dos depoimentos centram-se na teoria dos gêneros discursivos e nas diretrizes para o ensino de LP presentes nos documentos oficiais do Ministério da Educação, quais sejam, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atualmente ainda em elaboração. Desta feita, primeiramente discutem-se alguns conceitos fundamentais da teoria dos gêneros do discurso e sua relação com o ensino de LP estipulados nas diretrizes oficiais. Em seguida, passa-se à apresentação e análise dos depoimentos.

POR QUE E COMO TRABALHAR GÊNEROS TEXTUAIS NA SALA DE AULA

Os avanços na pesquisa em linguística e a conseqüente ampliação de nosso conhecimento sobre a linguagem e sua aquisição, especialmente da modalidade escrita, têm conduzido ao estabelecimento da centralidade do texto, enquanto unidade comunicativa essencial, como foco do ensino de língua. Muito já tem sido escrito e debatido sobre o tema, de forma tal que nos limitamos a apresentar apenas alguns conceitos e considerações essenciais que balizam a análise dos depoimentos apresentados adiante.

Considera-se que o bom escritor é capaz não apenas de produzir um texto em conformidade com as normas da linguagem culta. O bom texto é coeso, coerente, pertinente e original. Sabe-se, também, que a escrita requer condições particulares e especiais para a sua aquisição, diferentes da modalidade oral. Assim, entende-se que é preciso criar as condições para a aquisição e desenvolvimento da língua escrita em sala de aula, apoiadas em pressupostos condizentes com as competências e

habilidades que se deseja formar. Neste sentido, a teoria dos gêneros textuais têm sido discutida e recomendada como fundamentação para o ensino de língua materna.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais definem linguagem como “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (BRASIL, 2000, p. 5, grifo nosso). Para justificar a centralidade do texto como unidade do ensino de língua, o mesmo texto indica que o “estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem” (BRASIL, 2000, p. 8).

Retomando a definição de Bakhtin, gêneros discursivos seriam “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 280), definição que permite relacionar gêneros a modelos de organização textual relacionados a atividades comunicativas. Conforme Motta-Roth (2006, p. 496), os gêneros se formam a partir de usos institucionalizados da linguagem; “emergem a partir da recorrência de usos da linguagem, com diversos graus de ritualização, por pessoas que compartilham uma organização social”.

Marcuschi (2002) ressalta que a comunicação verbal (linguística) só é possível por meio dos gêneros discursivos. Além disso, dominar um gênero discursivo é dominar linguisticamente situações sociais peculiares. O autor enfatiza que o trabalho com os gêneros textuais na escola oportuniza o contato com a língua nos diversos usos. Há de se observar a variedade de gêneros presentes na oralidade e na escrita em situação de uso sociocultural para oportunizar aos educandos o maior conhecimento possível acerca dos gêneros discursivos.

Neste contexto, pode-se estabelecer uma relação entre as “necessidades e experiências da vida em sociedade” com as “possibilidades de usos da linguagem” através da noção de gêneros discursivos. Também a Base Nacional Curricular Comum aponta para a mesma direção, ao ressaltar que a produção de um texto ocorre em uma situação enunciativa “determinada por condições históricas e sociais, por meio de discursos que instauram relações de poder. O aprendizado da leitura, da escrita e da oralidade envolve a compreensão dessas situações” (BRASIL, 2016, p. 88).

Em particular, a BNCC indica que a reflexão sobre a linguagem e análise das estruturas da língua, seja no plano da gramática ou textual, deve ser fundamentada no dialogismo da linguagem:

O contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. As paixões escondidas nas palavras, as relações de autoridade, o dialogismo entre textos e o diálogo fazem o cenário no qual a língua assume o papel principal (BRASIL, 2016, p. 21).

O ensino de escrita deve abranger tanto as práticas do uso linguístico quanto a reflexão sobre o ato de escrever. Segundo a BNCC (BRASIL, 2016), ao realizar atividades de escrita na escola, o aluno deve pensar sobre as situações sociais nas quais os diferentes gêneros são produzidos e quem são os enunciadores que interagem nessas situações, além de considerar questões relacionadas ao registro, tema, estilo, etc. Assim:

O foco da educação linguística, portanto, recai sobre o ensino da interlocução. Ensinar linguagem passa a ser mais do que ensinar as estruturas da língua, pois se concentra em levar o aluno a desenvolver competências analíticas dos contextos de uso da linguagem de modo a se tornar capaz de analisar discursos. Os contextos, como situações recorrentes na sociedade, são constituídos na linguagem e pela linguagem e se estruturam como partes da cultura. Como construtos intersubjetivos da coletividade, os contextos são aquilo que são reconhecidos como tal pelos que participam do grupo social. Nesse sentido, o contexto passa a ser critério para se escolher o que e como dizer ou escrever. O ensino de gramática deve estar a serviço dessa capacidade de analisar o contexto e de escolher as possibilidades a partir das ofertas do sistema da língua e não o contrário (MOTTA-ROTH, 2006, p. 501).

Como indica Silva (2012), as reformas curriculares em movimento no Brasil desde a década de 90 vêm substituindo o enfoque prescritivista-normativo do ensino de LP por formas de ensino que contemplam a língua em uso, a partir de uma abordagem discursiva. Contudo, Antunes (2002) e Silva (2012) alertam que esse movimento nem sempre é realizado de forma completa. Muitas vezes as inovações propostas para o ensino de LP tiveram como resultado uma “duplicação de práticas classificatórias e prescritivas [...] a mudança dos instrumentos e, por vezes, dos objetivos de ensino, não resulta em transformação nas práticas pedagógicas enrijecidas” (SILVA, 2012, p. 398).

Em outras palavras, ao invés de transformar as práticas do ensino de LP, o professor apenas troca o ensino de uma nomenclatura por outra; realiza os mesmos tipos de exercícios de análise e apenas deixa de ensinar a gramática tradicional para ensinar uma nova terminologia baseada em teorias linguísticas mais modernas. Ou então, continua “a fazer mais ou menos o que se fazia antes. Só que, agora, as palavras e as frases estudadas já não eram trazidas ao acaso, mas retiradas de textos” (ANTUNES, 2002, p. 67).

Neste contexto, também há que se recordar que a tipologia redacional que é ensinada na escola tradicionalmente não apresenta realidade sociointeracional alguma. A narração, a descrição e a dissertação são compreendidas como elementos de composição (tipos ou sequências textuais) dos gêneros, ao contrário de comporem, por si, gêneros específicos (BONINI, 2001).

Considerando essas reflexões, verifica-se que o trabalho com gêneros discursivos na escola não deve ser de cunho essencialmente analítico e classificatório, mas deve enfatizar a produção textual, por parte dos alunos, de gêneros diversificados. No contexto de ensino da escrita na aula de LP, impõe-se o desafio de fazer com que o aluno identifique ou imagine uma situação da vida real na qual seja necessária a escrita de um texto. Assim o professor deve trabalhar no sentido de desconstruir e descrever as situações comunicativas em que emergem os gêneros, “para que o aluno possa perceber a configuração social de um momento e como a língua como sistema sócio-semiótico constitui esse momento” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 503).

Uma proposta interessante apresentada por Bonini (2001) seria a de que, a cada ano escolar, houvesse uma unidade entre os gêneros a serem ensinados/produzidos, enfocando “nos contextos que dão surgimento a estes gêneros, retomando-se tais contextos várias vezes no decorrer de uma grande etapa de escolarização” (BONINI, 2001, p. 21).

Naturalmente, o ensino da escrita não pode ser concebido de forma totalmente desvinculado da oralidade, uma vez que a oralidade é a primeira instância de domínio da língua, e a escrita é a instância que cabe à escola ensinar e aperfeiçoar. Mais uma vez, a teoria dos gêneros sustenta esta inter-relação. Marcuschi (2002) afirma que a oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros fundados na realidade sonora. A modalidade oral é tão importante quanto a modalidade escrita na

sociedade moderna. Por isso, é preciso criar condições para que ambas sejam contempladas na escola, de forma que o aluno chegue a dominar e usar bem tanto uma, quanto a outra e que possa, por meio do uso consciente das duas modalidades, participar da sociedade de maneira mais crítica e ativa. Diante disso, é preciso que a escola desenvolva atividades que envolvam ambas as modalidades para que possam interagir e se complementar.

Entretanto, conforme critica Geraldi (2015), a própria BNCC não traz uma proposta adequada para o trabalho com gêneros discursivos, sejam eles orais ou escritos, na escola. Apesar de haver avanço quanto à identificação de práticas de linguagem associadas a diferentes campos de atuação, há na BNCC uma exigência de trabalho com uma variedade de gêneros muito grande e, o que é mais grave, “de uma forma em que as condições efetivas de emprego desses gêneros passam a ser um simulacro em sala de aula, anulando, desse modo, o ponto de partida teórico da interação que define o próprio fenômeno da linguagem” (GERALDI, 2015, p. 392).

Considerando tais reflexões, vê-se que é necessário justamente criar as condições para que o aluno possa participar de atividades diversificadas que envolvam a oralidade e a escrita de forma contextualizada e que contribuam significativamente para o desenvolvimento de sua competência comunicativa tanto como aluno quanto cidadão.

O UNIVERSO DA PESQUISA

Segundo Martins (1991), o recurso básico e inicial da análise qualitativa na pesquisa é a descrição. Esta possui significativa relevância no desenvolvimento da pesquisa qualitativa. Portanto, primeiramente iremos descrever como os depoimentos foram coletados, quais perguntas foram realizadas, quem foram os sujeitos da pesquisa, bem como as características do espaço escolar em que atuam.

Os cinco sujeitos participantes da pesquisa que se dispuseram a participar são ou já foram professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Duas atuam em escola pública estadual, uma atua em colégio privado de aplicação de uma universidade e também no ensino superior e outras duas já atuaram no Ensino Médio, uma em escola particular e a outra em escola pública, e atualmente são professoras universitárias. As entrevistas foram realizadas no local de trabalho das professoras, ou seja,

duas em escola pública e as outras três na universidade em que trabalham. Duas professoras têm graduação em Letras (LP), enquanto as outras três têm também o título de mestre. Fato curioso é que uma das entrevistadas é formada em Economia, tendo exercido essa função antes de se graduar em Letras. Entre as mestres, duas são mestres em Linguística Aplicada e, a terceira, em Tradução e Interpretação Inglês/Francês.

Quanto à experiência profissional, esta varia de 14 a 20 anos. Quatro das entrevistadas já foram docentes no Ensino Fundamental, além do Ensino Médio. Uma delas teve experiência desde a Educação Infantil. As professoras que possuem mestrado hoje atuam na graduação e pós-graduação.

As características das professoras estão sumarizadas no Quadro 1. Os nomes indicados são fictícios a fim de preservar a identidade das pesquisadas.

Quadro 1. Características das entrevistadas

Professora	Titulação	Local de trabalho com o Ensino Médio	Experiência no EM
Ana	Licenciada	Escola pública estadual	Atual
Betina	Licenciada	Escola pública estadual	Atual
Carla	Mestre	Escola de aplicação particular	Atual
Denise	Mestre	Rede privada	Passada
Elaine	Mestre	Escola pública municipal	Passada

Ana é uma das professoras que ainda atuam no EM, trabalha duas vezes por semana com numa escola pública estadual, com as turmas do 1º Ano do EM e 8º e 9º Ano do EF, nos demais dias da semana trabalha numa escola pública municipal com o EF; portanto, trabalha 40 horas semanais. Betina, que atua na rede pública, trabalha somente em uma escola a semana toda em regime de 40 horas semanais. Carla é mestre e atua no EM em uma escola de aplicação de uma universidade no período matutino com os 1º e 2º anos do EM e do 6º ao 9º ano do EF; no período vespertino trabalha no laboratório de aprendizagem da mesma instituição e uma vez por semana trabalha à noite como docente na universidade, totalizando 34 horas semanais. Denise atualmente é docente universitária e também é graduada em Economia; quando atuou no EM, trabalhava no período matutino em uma rede de ensino privado

e também em uma escola de aplicação de uma universidade com o EF2, cumprindo 20 horas semanais. A outra mestra, Elaine, também é professora universitária e já trabalhou com o EM numa escola pública municipal no período matutino, com 20 horas semanais.

Quanto ao nível socioeconômico dos alunos com que trabalham/trabalhavam, este varia entre a classe média e baixa. Com exceção de Carla e Denise, que atua/atuava no colégio particular, cujos alunos pertencem à classe média-alta.

A entrevista semiestruturada aplicada junto às professoras indagou sobre:

- a) Relacionamento com alunos e pais de alunos;
- b) Elaboração do planejamento anual;
- c) Estratégias de abordagem das dificuldades dos alunos;
- d) Trabalho com a produção textual;
- e) Diversidade cultural e linguística dos alunos;
- f) Presença de alunos com necessidades especiais;
- g) Realização de atividades em outros espaços além da sala de aula;
- h) Trabalho com interdisciplinaridade;
- i) Material didático utilizado;
- j) Posturas e atitudes dos alunos;
- k) Formas de avaliação.

ANÁLISE

Primeiro apresentamos uma síntese dos depoimentos relativos às informações contextuais e gerais relativas ao ensino de LP. Em seguida, apresentamos as questões pertinentes ao ensino de escrita e trabalho com gêneros textuais.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Segundo as entrevistadas, o relacionamento com seus alunos e pais de alunos é bom, todas se sentem à vontade para trabalhar na sala de aula. Segundo uma das professoras, quando acontece algum conflito, ela tenta resolver a situação com o aluno em sala de aula ou, caso necessário, com o diretor da escola. Apesar do relacionamento ser

bom, as professoras afirmam que os alunos, de maneira geral, falam bastante, há conversas paralelas na sala de aula e gostam de manusear o celular. Na escola pública, uma professora classificou os alunos de desinteressados e desmotivados. Segundo a avaliação de Denise, que já atuou na escola particular, o comportamento dos alunos varia, eles se tornam mais conscientes na medida em que se aproximam do terceiro ano do EM, em vistas à preocupação com vestibular e ENEM.

As professoras pesquisadas afirmaram que desenvolvem atividades pedagógicas em outros espaços além da sala de aula, como no laboratório de informática, bibliotecas, sala de vídeo. Apenas uma das professoras, atuante na escola pública, raramente utiliza outros espaços além da sala de aula. Saídas de estudo são atividades comuns a todas, com variação na frequência. Geralmente os lugares visitados são exposições ligadas a arte e literatura, museus, cinema, teatro. Nesse sentido, avaliamos que o trabalho em espaços alternativos à sala de aula pode oferecer uma boa oportunidade para explorar contextos comunicativos distintos e com isso fomentar a produção de gêneros textuais diversificados.

A condução do trabalho em sala de aula se dá intermediada pelo livro didático, com complementação de outros materiais, como paradidáticos e textos avulsos. O planejamento anual, de modo geral, não é determinado ou controlado pelas próprias professoras, independentemente de serem de escola pública ou privada. Com exceção de uma das pesquisadas, que elaborava o planejamento com base no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, as demais ou seguem o planejamento já estabelecido pela escola, ou aplicam o planejamento determinado pelo material didático, conforme a política da escola. Desta forma, há pouco espaço para que as professoras reflitam sobre as suas práticas e implementem programas de ensino inovadores, pois se inserem em um contexto que conduz à prática docente como transmissão de conteúdos e aplicação repetitiva das mesmas atividades.

Quanto à avaliação, de modo geral ocorre através da aplicação de provas, trabalhos com base em textos, gramática, literatura, interpretação textual e trabalhos em grupo acerca de literatura, leitura de livros. Apenas uma das docentes, quando trabalhava no Ensino Médio da rede particular, procurava desenvolver outras avaliações para envolver outras linguagens como teatro, paródia, rap. Ou seja, além de diversificar os instrumentos de avaliação, também incorporava gêneros diversos no processo avaliativo.

4.2 O ENSINO DE ESCRITA E O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS

Tivemos acesso ao planejamento anual de duas professoras, uma de escola pública e outra de escola particular. A programação curricular dos conteúdos é separada em literatura, morfossintaxe e produção textual. O objetivo geral do plano anual da docente da escola pública é: “Capacitar o educando para ler, compreender, interpretar e se expressar de forma mais eficaz na sua língua materna”, enquanto que a docente do colégio particular tem como objetivo geral: “Compreender a estrutura da Língua Portuguesa para domínio gradativo e progressivo das habilidades linguísticas que embasam as práticas sociais de comunicação e de expressão, nas modalidades de fala, escrita e leitura”.

A designação gêneros textuais aparece somente no plano anual do 2º ano do EM no colégio particular, no conteúdo “Leitura e interpretação de textos” com o seguinte objetivo: “Comparar os gêneros textuais estudados e identificar suas semelhanças e diferenças” e ao lado estão os conteúdos: “Textos narrativos, publicitários e dissertativos”. Nota-se a utilização de *tipos textuais* na ordenação dos conteúdos e não de *gêneros textuais* como escrito no objetivo. A não distinção pode evidenciar a não diferenciação do que seja uma coisa ou outra, ou ainda que esteja implícito para a docente que formulou o plano, mas não para quem lê. Como relatou a docente, o ensino da produção textual não é trabalhado no 2º ano, pois não se encontra no plano anual. O gênero ou tipo de texto é trabalhado apenas na leitura e interpretação textual. No planejamento da docente da escola pública não há menção do ensino dos gêneros discursivos, porém é citada a poesia, a notícia, reportagem, experiência de vida, o resumo, a carta, anagrama, lipograma, pangrama, conto e dissertação. Percebe-se uma mistura de gêneros e tipos textuais sem se fazer uma clara distinção entre ambos e sem haver estratégias e objetivos de ensino claros.

Outro ponto fundamental é o modo como o professor de LP lida com as dificuldades e desvios na escrita dos alunos. A prática da produção textual, reformulação e reescrita em um processo integrado é essencial como ferramenta para sanar problemas de escrita. Percebe-se através dos depoimentos que este processo não ocorre de maneira muito regular nas diferentes escolas e com diferentes professores. Sintetizamos aqui alguns dos depoimentos mais interessantes acerca do trabalho específico com o ensino de escrita e gêneros textuais.

Betina, professora da escola pública, relatou que não é possível acompanhar individualmente seus alunos, visto que são apenas três aulas semanais, então acaba não dispondo de muito tempo para lidar com as dificuldades de escrita apresentadas por eles. Betina procura trabalhar gramática e literatura juntas. Ela disse que “junta” os conteúdos de gramática e escolas literárias com o estudo dos gêneros. Para a produção textual a docente dá o tema e os alunos fazem o texto, em duplas, cada um faz uma parte. Os alunos também retiram livros da biblioteca, fazem leitura livre e trabalho de pesquisa em casa.

Em alguns casos, há uma aula de reforço para os alunos que apresentam dificuldades com a escrita. A professora Ana relatou que os alunos apresentam mais dificuldade na interpretação textual, ortografia (novo acordo ortográfico) e gramática. Caso o aluno apresente dificuldade específica, a professora realiza uma atividade extraclasse.

A professora Elaine associava a aprendizagem de gêneros discursivos a atividades relacionadas à leitura, pois ela acredita que a leitura é a base de tudo. Se o aluno lê bons livros, aos poucos vai conseguir superar suas dificuldades, tendo contato com outras formas linguísticas, com outras expressões, frases, sentenças, períodos, parágrafos, formas de construir um diálogo, assim, se o aluno tiver uma boa bagagem de leitura, na hora em que for escrever, ele terá facilidade e seu conhecimento acumulado virá à tona. Uma das atividades desenvolvidas por ela era o círculo de leitura. Uma aula por semana, de 45 minutos, era reservada para essa finalidade. Ela selecionava os livros e os colocava em uma caixa. Os livros eram escolhidos de acordo com o interesse dos alunos. Outra atividade que Elaine realizava com seus alunos, para sanar suas dificuldades na escrita, era o caderno de escrita. Neste caderno, os educandos deveriam copiar um texto semanal de seu interesse, com no mínimo 12 linhas. Como eles estavam tendo dificuldades para encontrar e selecionar os textos, a professora providenciou uma caixa com textos diversos, em média 60 por caixa, com textos de Vinícius de Moraes, Renato Teixeira (letra da música Rapaz caipira), Adoniran Barbosa (escrita no dialeto do interior paulista), letras de música do interesse deles, revistas, etc.

A professora Carla, que atua na escola particular, relatou que há a questão da autonomia, visto que para ela os alunos são os responsáveis pelo seu aprendizado. A professora escuta o aluno, dá o feedback, direciona para aulas de reforço que é trabalhado com outros professores

e grupos de trabalho. Carla trabalha a produção textual no 1º ano, mas não no 2º ano do EM. A professora disse que não tem tempo para trabalhar as dificuldades dos alunos. Para a produção textual a docente propõe um tema, os alunos fazem um rascunho, a professora devolve o texto corrigido e os alunos fazem as correções e entregam novamente a ela. Depois de ter dado essas respostas, a professora relatou que diagnostica as dificuldades e planeja as aulas, inclusive disse que a última foi sobre citações. A docente ainda direciona aulas para as dificuldades.

A professora Denise contou que trabalhava as dificuldades da produção textual com a reescrita para o aluno perceber seus erros. Relatou que geralmente os erros apresentados eram de estruturação do texto. Segundo ela, os alunos não sabem dividir as partes no aprendizado dos gêneros (*ou seriam os tipos textuais?*), sendo que os alunos do 3º ano do EM transitam por todos os gêneros (novamente, uma confusão entre *gênero* e *tipo*). Na opinião da professora, o gênero (*tipo*) mais fácil é a descrição, o mais difícil é a dissertação e o gênero com o qual os alunos mais se identificam, por ser próximo da realidade é o jornalístico (o qual se refere efetivamente, a um domínio discursivo, que abrange diversos gêneros: reportagem, notícia, coluna de opinião, etc.). Percebe-se com esse depoimento que mesmo um professor que tem título de mestre apresenta falta de segurança quanto às ferramentas teóricas que devem orientar o seu trabalho.

REFLEXÃO SOBRE OS DEPOIMENTOS

Percebemos, a partir das entrevistas, que a maioria das docentes trabalha a produção textual com o intuito de avaliar a escrita dos alunos, nomeadamente questões gramaticais e a ortografia, ou a simples cópia de textos para familiarização com gêneros textuais distintos.

Geralmente, as docentes propõem um tema ao aluno, este que escreve um texto em forma de rascunho e entrega à professora, que então faz a correção e encaminha novamente ao aluno. Esse reescreve o texto e entrega mais uma vez à professora. Esse exercício de reescrita é importante, porém, se realizado sem intencionalidade específica, acaba sendo um fim em si mesmo. O processo de construção do texto é parcialmente levado em consideração, visto que visa somente à correção gramatical e não um acompanhamento pelo aluno do seu percurso enquanto escritor que escreve para um leitor, que não seja somente a

professora na posição de avaliadora final. Dessa maneira o ensino é baseado no produto, tendendo a ser prescritivista, pois negligencia o processo de construção textual do aluno.

Observamos pelas respostas das docentes que, estando conscientes ou não, seguem a abordagem retórico-lógica/gramatical que apresenta como única preocupação a correção e normatividade dos recursos lexicais e gramaticais usados no texto, resultando em atividades que desconsideram o sujeito-escriptor, a situação de escrita e o papel discursivo/social do texto. Segundo Bonini (2002), ideias de treinamento, repetição e manipulação são as técnicas principais. As produções são descontextualizadas dos aspectos sociais do texto. O objetivo dessa abordagem é reproduzir categorias gramaticais e macroestruturais do texto com ênfase nos discursos de base/seqüências tipológicas que o estruturam. Além disso, faz-se o uso de texto literário como modelo de cópia e treinamento de estruturas. Enfim, é um ensino modular, fragmentado e prescritivista.

Uma das docentes declarou que trabalha o ensino da gramática junto com a literatura e/ou escolas literárias, ou seja, o modelo básico do produtor de textos é o escritor de literatura e, por isso, não só os exemplos são pautados em textos literários, como o dom a propriedade essencial. Uma das docentes, que é mestre e já trabalhou com o ensino médio em rede particular de ensino, fala em tipos de texto como se estivesse se referindo aos gêneros, revelando não possuir bem clara essa distinção.

Por outro lado, percebemos que tanto as professoras que atuam na escola pública ou em colégio particular como a que já atuou na rede particular estão presas ao livro didático e se sentem confortáveis com isso, uma vez que o livro é o guia para as suas aulas. Notamos a falta de criticidade ou mesmo a disposição em produzir o próprio material didático, o que é resultado de vários fatores contextuais, inclusive a falta de alocação de hora-atividade para que o planejamento seja realizado. Isso acarreta em uma ausência de pensamento crítico do professor acerca de sua prática. Há ainda o posicionamento de uma docente que não gosta do livro didático adotado pela escola, porque, segundo ela, apresenta um ensino separado, fragmentado entre a gramática e a literatura, mas mesmo assim ela utiliza o livro em sala de aula. Consequentemente, o próprio professor não tem voz, na medida em que repete o livro didático. Ocorre então a perpetuação de modelos,

métodos e abordagens de ensino que não emancipam o aluno como sujeito escritor em potencial, capaz de produzir, a partir da interação seu próprio texto, com a mediação do professor.

Seria importante a intervenção do professor durante o processo da escrita, após o qual o texto poderia ser revisado individualmente ou em grupo, na perspectiva de colaborador e não julgador do texto do aluno. Dessa maneira, o aluno é avaliado durante o processo de escrita e não somente o produto final. O seu percurso, o estágio de escrita, é levado em consideração. Uma das docentes relatou que utiliza a reescrita de textos, porém não com esse propósito de acompanhar o processo de escrita, mas com o objetivo de, na devolutiva, apontar os erros de escrita dos alunos, que devolvem o texto reescrito conforme as observações da docente que então não o devolve mais.

Uma das docentes relatou que priorizava o momento da leitura e o quanto ele é essencial na formação de escritores. É claro que o incentivo à leitura é importante quando aliado a uma boa abordagem de ensino da escrita. Ler sem propósito e copiar diversos gêneros num caderno apenas geram copistas em potencial e não escritores capazes de refletir acerca de sua escrita, do para quem se escreve, para quem e qual a intencionalidade.

Segundo Ilari (1985, p. 82), na aula de redação “convirá orientar o aluno na observação de aspectos textuais do uso da língua e na produção de textos coesos e adequados”. Uma abordagem da produção textual compreendida enquanto prática social assume que na interação entre interlocutores, as diferentes ações que realizamos por meio da linguagem são tipificadas, isto é, sofrem determinadas estabilizações, que padronizam relativamente não apenas nossos recursos lexicais, gramaticais e multimodais (PEREIRA, 2007). Significa que gêneros discursivos específicos podem apresentar estruturas linguísticas determinadas. Logo, o trabalho com os aspectos linguísticos e do ensino da língua padrão não são dissociados dos gêneros discursivos. Ao contrário, o aluno aprenderá a reconhecer padrões e estruturas em associação a contextos de uso, produzindo textos mais adequados às situações comunicativas.

A comunicação verbal (linguística) só é possível por meio dos gêneros discursivos. Para Marcuschi (2002), dominar um gênero discursivo é dominar linguisticamente situações sociais peculiares. O docente pode partir dos conhecimentos prévios do educando,

considerando os gêneros do cotidiano do aluno, utilizados em suas práticas sociodiscursivas. Porém, o resultado das entrevistas evidenciou que as docentes não priorizam o trabalho com os gêneros discursivos, visto que relataram que dão um tema ao aluno e esse escreve um texto e pronto. Apenas uma professora faz a correção prévia e pede a reescrita com fins avaliativos gramaticais. Outras docentes trabalham com os gêneros discursivos, mas de forma apenas a que os alunos tomem conhecimento dos diversos gêneros e suas estruturas, e não como ponto de partida para incentivar a escrita de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos, como prática sociodiscursiva.

A designação gêneros aparece somente no Planejamento Anual do 2º ano do EM da docente que atua no colégio particular, no conteúdo “Leitura e interpretação de textos” com o seguinte objetivo: “Comparar os gêneros textuais estudados e identificar suas semelhanças e diferenças” e ao lado estão os conteúdos: “Textos narrativos, publicitários e dissertativos”. Notamos a utilização dos *tipos* na ordenação dos conteúdos e não de gêneros como escrito no objetivo. A não distinção pode evidenciar a não diferenciação do que seja uma coisa ou outra. Como relatou a docente, o ensino da produção textual não é trabalhado no 2º ano, pois não se encontra no plano anual. O gênero ou tipo de texto é trabalhado apenas na leitura e interpretação textual. No planejamento da docente da escola pública não há menção do ensino dos gêneros discursivos, porém é citada a poesia, a notícia, reportagem, experiência de vida, o resumo, a carta, anagrama, lipograma, pangrama, conto e dissertação no conteúdo “Produção textual”. Percebemos uma mistura de gêneros e tipos textuais sem se fazer uma clara distinção entre ambos.

Os planejamentos anuais revelam as concepções de ensino que permeiam a prática de todas as professoras entrevistadas: uso da abordagem retórico-lógica/gramatical que apresenta como única preocupação a correção e normatividade dos recursos lexicais e gramaticais usados no texto. Ainda que em um dos planejamentos se utilize o jargão da abordagem da produção e escrita enquanto prática social, através da entrevista não foi confirmado que a professora faça realmente uso dessa abordagem na prática. Ou seja, se mantém em seu discurso uma teoria que na realidade ainda está distante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da pesquisa foi identificar que processos, metodologias e práticas didático-pedagógicas são utilizadas por professores de Língua Portuguesa no ensino da escrita. Através das entrevistas semiestruturadas cinco docentes responderam a um questionário acerca de sua prática de ensino da escrita com alunos do ensino médio e revelaram as respostas a essas questões. Esse levantamento se mostrou relevante na medida em que permitiu perceber que a prática docente ainda está em descompasso com as teorias linguísticas e diretrizes educacionais.

O foco central da pesquisa era identificar as estratégias que o professor utiliza para ensinar a escrita. De acordo com a análise das entrevistas realizadas, constatou-se que a maioria dos docentes ainda se apega à abordagem retórico-lógica/gramatical, que apresenta como preocupação central a correção e normatividade dos recursos lexicais e gramaticais usados no texto, resultando em atividades que desconsideram o sujeito-escriptor, a situação de escrita e o papel discursivo/social do texto. As produções são descontextualizadas dos aspectos sociais do texto. Além disso, faz-se o uso de texto literário como modelo de cópia e treinamento de estruturas. Enfim, é um ensino modular, fragmentado e prescritivista. Os docentes relataram que dão um tema aos alunos e esses produzem um texto. Uma docente revisa o texto produzido e posteriormente os alunos reescrevem. As demais docentes não mencionaram esse tipo de atividade de correção e reescrita.

O ensino da escrita enquanto prática social sob a perspectiva de gêneros discursivos nas práticas de ensino/aprendizagem da escrita é uma alternativa eficaz do ensino da linguagem em sala de aula. O papel da interação e das práticas sociais na compreensão da linguagem em uso é importante nas práticas escolares. Entre as abordagens de produção textual conhecidas, a abordagem da produção escrita enquanto prática social interacionista enunciativista é a mais comentada, sendo divulgada inclusive nos PCNEM e retomada na BNCC. Por isso, seria importante que os professores trabalhassem essa abordagem em sala de aula ou que ao menos refletissem acerca de sua prática de ensino da escrita.

O professor precisa pensar o seu método de ensino; deve ser um professor pesquisador e reflexivo para que sua prática seja de transformação e relevância social e que apresente alternativas para o entendimento da sociedade. A linguagem deve ser pensada como

heterogênea, carregada da visão cultural, social e de mundo de cada sujeito e que por isso mesmo refletir-se-á na produção textual dos alunos dando-lhe sentido.

Esta pesquisa reproduz e confirma o resultado de trabalhos semelhantes realizados ao longo das últimas quatro décadas. Não se encontra no escopo deste trabalho investigar as causas profundas que causam este descompasso. Certamente, o cenário é complexo e não se pode isolar o professor como se fosse o único agente do processo educacional. Acreditamos, assim, que mais pesquisas são necessárias para desvendar as causas e propor soluções para a questão.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé Costa. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 65-76, jan./jun. 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BONINI, Adair. Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, n. 37, p. 7-23, jan./jun. 2001.

BONINI, A. Metodologias do Ensino de Produção Textual: A Perspectiva da Enunciação e o Papel da Psicolinguística. **Perspectiva** – Revista do Centro de Ciências da educação da UFSC, Florianópolis, v. 20, n. 1, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2ª versão. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/versao-2/areas-componentes/6%20-%20A%20%C3%81REA%20DE%20LINGUAGENS.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino na língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 1991, p. 47-58.

MOTTA-ROTH, Désirée. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006.

PEREIRA, Rodrigo Acosta. Ensino de produção textual: questões teóricas e didáticas. **Letra Magna**, ano 4, n. 6, jan/jun 2007.

SILVA, Wagner Rodrigues. Gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 387-418, jul./dez. 2012.

