



CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE ITAITUBA – LTDA
FACULDADE DE ITAITUBA – FAI
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

CRISTINA DA SILVA COIMBRA

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: uma experiência
vivenciada durante o estágio supervisionado na Escola R/C Isaac
Newton**

Itaituba – PA

2019

CRISTINA DA SILVA COIMBRA

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: uma experiência
vivenciada durante o estágio supervisionado na Escola R/C Isaac
Newton**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Itaituba para obtenção do título de
Licenciado Pleno em Letras.

Orientadora: Prof.^a Ma. Caren Alessandra Kluska.

Itaituba – PA

2019

CRISTINA DA SILVA COIMBRA

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: Uma experiência
vivenciada durante o estágio supervisionado na Escola R/C Isaac
Newton**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Itaituba para a obtenção do título de
Licenciado Pleno em Letras.

Orientadora: Prof.^a Ma. Caren Alessandra Kluska.

BANCA EXAMINADORA:

ORIENTADORA: _____ Nota: _____
Prof.^a Ma. Caren Alessandra Kluska

AVALIADORA 1: _____ Nota: _____
Prof.^a Esp. Maria Daniele Lobato Paes

AVALIADORA 2: _____ Nota: _____
Prof.^a Esp. Walbea Lúcia Lobato Martins

RESULTADO: _____ Média: _____

Data: 02 de abril de 2019

*A Deus, ao meu querido pai e avós
maternos (in memoriam), à minha amada
mãe, e à minha família: esposo, Gustavo,
e filhos, Pablo, Ágata, Davi e Álvaro.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ser a Energia e a Força que impulsionam a minha vida, sem ele jamais teria conseguido chegar até aqui. Obrigada, Deus!

À minha mãe, Maria Domingas, meu “porto seguro”, pelo apoio e incentivo constante.

Ao meu companheiro nessa jornada da vida, Gustavo Pablo, pela compreensão e por ter cuidado com zelo dos nossos filhos durante os anos na academia em que tive que me ausentar e nessa fase final de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

Aos meus rebentos, Pablo Miguel, meu “Primogênito”; Ágata Sofia, minha “Pedra Preciosa”; Davi Nádio, meu “Rei” e Álvaro Benjamim, minha “Felicidade”, por serem o maior incentivo em minha vida.

Em especial à minha querida irmã, Cristiane Lira, pelas “consultorias” online e por sempre acreditar no meu potencial, até mais do que eu mesma. Obrigada pela força, pelo incentivo e por todas as vezes que eu desacreditava, e você dizia: “força nessa reta final!”.

À minha orientadora, Caren Alessandra Kluska, por ter aceitado orientar-me. Por transmitir sempre tranquilidade, mesmo diante de tantas responsabilidades e obrigações que possuí em sua vida profissional e familiar. Pelos incentivos constantes, que para mim eram como um motor que me impulsionava a seguir em frente, que me fizeram perceber que precisamos sempre tentar um pouco mais, pois sempre podemos mais, e parar nunca será uma opção.

A todos os professores que fizeram parte da minha trajetória acadêmica e que contribuíram imensamente para a aquisição de novos conhecimentos. Foram momentos valiosos que ficarão guardados com muito carinho. Com cada um deles pude aprender o essencial para tornar-me uma profissional qualificada, uma educadora.

Em especial, à prof.^a Danielle Lobato, pelos livros emprestados, pelas dúvidas tiradas, por ter sido exemplo de disciplina e organização na vida acadêmica e na vida pessoal. E à prof.^a Railane Esmeralda que em seu primeiro dia de aula na faculdade, em apenas uma frase disse tudo: “Aponta e Rema!”.

Enfim, a todos, o meu muitíssimo obrigada!

RESUMO

O Estágio Curricular Supervisionado é um dos principais requisitos curriculares exigidos para que o acadêmico, do Curso de Licenciatura Plena em Letras da Faculdade de Itaituba, tenha a oportunidade de vivenciar a prática docente e de desenvolver competências e habilidades próprias de sua área. Assim, esta monografia tem por objetivo geral relatar e demonstrar as experiências vivenciadas durante o “Estágio Supervisionado III: A produção textual no ensino básico” e, especificamente, apresentar a relevância dos princípios de textualidade que implicam na construção de um texto, e demonstrar procedimentos avaliativos que podem ser utilizados no Ensino da Produção Textual no Ensino Médio. A metodologia utilizada teve abordagem qualitativa, de caráter exploratório, adotando como procedimentos técnicos, o uso de material bibliográfico, observação das atividades de Observação e Regência durante a realização do estágio supervisionado e pesquisa de campo com aplicação de questionários aos alunos do Ensino Médio e a professora de Língua Portuguesa da Escola R/C Colégio Isaac Newton, em Itaituba – PA. Os resultados dessa experiência evidenciam que é necessário que seja dada uma atenção maior ao Estudo de Redação nessa última etapa do ensino básico, pois além da alta relevância de se ter uma disciplina específica para o estudo desta, as metodologias, os procedimentos e o modo de avaliação utilizados precisam ser repensados, melhor planejados e adequados às necessidades de cada turma. Portanto, é a partir do contato direto com a profissão docente que o graduando passa a ter um certo entendimento de como funciona o processo de ensino-aprendizagem, como se dá a relação professor-aluno, possibilitando ao acadêmico refletir mais sobre que tipo de profissional pretende ser para que possa alcançar os objetivos por ele almejados.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Experiências. Ensino médio. Produção textual. Avaliação.

ABSTRACT

The Supervised Curricular Internship is one of the main curricular requirements required for the undergraduate students of the Full Degree in Letters of the Faculty of Itaituba to have the opportunity to experience teaching practice and to develop their own skills and abilities in their area. Thus, this monograph aims to report and demonstrate the experiences lived during the "Supervised Stage III: The textual production in basic education" and, specifically, to present the relevance of the principles of textuality that imply in the construction of a text, and to demonstrate procedures. The methodology used had a qualitative approach, of exploratory nature, adopting as technical procedures, the use of bibliographic material, observation of Observation and Regency activities during the accomplishment of the supervised stage and field research with application of questionnaires to high school students and the Portuguese Language teacher of the R / C Isaac Newton School in Itaituba - PA. The results of this experiment show that it is necessary to give greater attention to the Writing Study in this last stage of ensino básico, since in addition to the high relevance of having a specific discipline for the study of this, the methodologies, the procedures and the way of used need to be rethought, better planned and tailored to the needs of each class. Therefore, it is from the direct contact with the teaching profession that the undergraduate has a certain understanding of how the teaching-learning process works, as is the teacher-student relationship, allowing the academic to reflect more about what kind of professional intended to be in order to achieve the goals he or she wants.

Keywords: Supervised internship. Experiences. High school. Production textual. Evaluation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual dos alunos do sexo feminino e masculino do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio.....	32
Gráfico 2 – Percentual das atividades que mais se tem trabalhado nas aulas de redação.....	34
Gráfico 3 – Percentual de como são trabalhadas as aulas de redação.....	35
Gráfico 4 – Percentual de quantas redações os alunos produzem por bimestre em sala de aula.....	35
Gráfico 5 – Percentual de como os discentes gostariam que fossem as aulas de redação.....	36
Gráfico 6 – Percentual de participação dos alunos em algum processo seletivo que fosse necessário produzir alguma redação e da nota que atribuíram à sua redação.....	37
Gráfico 7 – Percentual de como os discentes entendem a relação prática entre aquilo que escrevem, o processo de comunicação e as relações sociais cotidianas.....	38
Gráfico 8 – Percentual da prática textual que o discente mais utiliza em seu cotidiano.....	38
Gráfico 9 – Percentual da relevância do estudo de redação para os discentes no Ensino Médio.....	39

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE TEXTO E TEXTUALIDADE.....	11
2.1.1 O texto e a produção textual.....	13
2.2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E ESCRITA NOS DIVERSOS GÊNEROS E TIPOLOGIAS TEXTUAIS..	15
2.3 O PLANEJAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ATIVIDADES NA SALA DE AULA.....	18
2.3.1 O professor e a escrita.....	20
2.4 O ENSINO DA REDAÇÃO NO ENSINO MÉDIO E OS PCN.....	23
2.5 O ENSINO DE REDAÇÃO NO ENSINO MÉDIO E O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM).....	26
3 METODOLOGIA.....	29
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	29
3.2 LOCAL DA PESQUISA.....	30
3.3 PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	32
3.4 COLETA DE DADOS.....	33
4 RESULTADO E DISCUSSÕES.....	34
4.1 A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO.....	34
4.2 A PERCEPÇÃO DA DOCENTE SOBRE A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO.....	41
5 CONCLUSÃO.....	44
REFERÊNCIA.....	46

INTRODUÇÃO

As demandas educacionais proporcionam oportunidades de se estabelecer estratégias para o ensino e aprendizagem em sala de aula. Ler e escrever são atividades essenciais nas dinâmicas realizadas no espaço escolar, primordialmente, nas aulas de Língua Portuguesa e Redação, pois, auxiliam o educando a apropriar-se da linguagem, de modo que possam refletir sobre os mais variados aspectos da realidade circundante, promovendo interpretações a partir das interações sociocomunicativas.

Nessa perspectiva, a produção textual apresenta-se como elemento de criatividade e interação do aluno com suas vivências sociais. Para Koch (2000) a produção textual é uma atividade verbal e que está a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos diversos. Logo, uma atividade que precisa ser consciente e presente, pois exige observação, diálogo e manifestação escrita construída com elementos linguísticos intencionalmente selecionados e ordenados.

Diante do cenário de ensino e aprendizagem vislumbrado, surge a seguinte pergunta de pesquisa: Quais foram as vivências na atividade de produção de textos de alunos do ensino médio de uma escola regular, durante a realização da disciplina de Estágio supervisionado III?

Em vista disso, a presente monografia objetiva analisar as experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado III: produção textual no ensino básico, no que tange à produção de textos de alunos do ensino médio de uma escola regular do município de Itaituba. Para tanto, buscou-se, especificamente, apresentar a relevância dos princípios de textualidade que implicam na construção de um texto, e demonstrar procedimentos avaliativos que podem ser utilizados no Ensino da Produção Textual no Ensino Médio para que os resultados nas produções dos alunos sejam satisfatórios.

Assim, definiu-se como questões norteadoras para a presente investigação: Quais são os princípios de textualidade que implicam na construção de um texto? Quais são os principais procedimentos avaliativos para a produção textual satisfatória no Ensino Médio?

Deste modo, esta pesquisa justifica-se pela relevância em compartilhar as experiências vivenciadas, durante o estágio supervisionado III, para que graduandos do curso de Letras e áreas afins possam promover reflexões, motivando discussões

a respeito de como as escolas e professores vêm trabalhando a produção de textos no Ensino Básico, mais especificamente no Ensino Médio, tendo em vista a grande atenção voltada para a Redação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a pouca relevância dada à Produção Textual, na maioria das escolas públicas durante o Ensino Básico.

Logo, para desenvolver esta monografia, tomou-se como base as experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado III, que teve como foco o “ensino de redação, produção textual, no ensino médio”. À vista disso, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem, predominantemente, qualitativa, de caráter exploratório, em que se preocupou com as análises e interpretações dos dados, adotando como procedimentos técnicos, o uso de material bibliográfico e pesquisa de campo com aplicação de questionário aos alunos do Ensino Médio e a professora de Língua Portuguesa da Escola R/C Colégio Isaac Newton.

Assim, este trabalho aporta-se teoricamente nos estudos de Bakhtin (2000), Marcuschi (2008), Costa Val (2006), Savioli e Fiorin (199), Koch (2003), Ruiz (1998), Antunes (2006), Silva (2016), Geraldi (1997), Pécora (1999), PCN (2000), entre outros que contribuíram para aprofundar o conhecimento a respeito do tema, “a produção textual no ensino médio”.

O presente estudo está estruturado em cinco seções. A primeira é a introdução, que traz de forma sucinta a essência da referida pesquisa. A segunda, trata da fundamentação teórica, a qual faz uma abordagem a partir de teóricos consagrados, que vem fortalecer o estudo sobre a temática abordada. A terceira é a metodologia utilizada na pesquisa, que mostra os caminhos percorridos para o alcance dos resultados. A quarta diz respeito aos resultados e discussões, em que são apresentadas as análises dos dados coletados em campo. E, por fim, a conclusão do trabalho, seguido das referências utilizadas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE TEXTO E TEXTUALIDADE

Durante toda a trajetória escolar, desde os anos iniciais da educação básica até o Ensino Superior, tem-se falado sobre texto e utilizado ele nas mais variadas situações. Apesar da palavra texto ser bastante “popular” e parecer algo simples, precisar o seu significado é bem mais complexo do que se imagina.

Para Savioli e Fiorin (2001), antes mesmo de conceituar e explicar o que vem a ser um “texto”, é preciso conhecer suas propriedades, ou seja, suas características, pois estas são essenciais para identificá-lo.

À vista disso, os autores trabalham a noção de texto, a partir do que chamam propriedades do texto, em que uma destas engloba um dos fatores de textualidade, a coerência. E apesar de mencionarem o fator coesão, no capítulo que trata sobre este assunto, julgam-na menos relevante que a coerência, uma vez que, para eles, “um conjunto de frases, mesmo sem qualquer elemento de coesão, pode ser coerente e, por conseguinte, ser um texto” (SAVIOLI; FIORIN, 2001, p. 13).

Deste modo, os autores supracitados apresentam três propriedades para entender o que vem a ser um texto: a primeira está volta para a coerência, o sentido; evidenciando que o texto não é um conjunto de partes (léxicos, frases, orações e períodos) desconexas, em que cada uma possui sentido isoladamente; o segundo refere-se aos “espaços de não sentido”, ou seja, todo texto possui um começo e um fim; e o terceiro, que o texto é criado por um sujeito, logo, exterioriza tudo aquilo que faz parte dele (SAVIOLI; FIORIN, 2001).

Fávero e Koch (1994, p. 25) colaboram dizendo que o texto é “uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto”. Nessa perspectiva, independentemente do tamanho do texto, este precisa apresentar uma lógica, a qual está diretamente ligada ao próprio contexto situacional.

Até o momento, como se vê, foi dado ênfase ao aspecto de coerência do texto, da sua lógica, elucidando que um texto não é produzido apenas a partir de elementos linguísticos, como muitos falantes da língua materna supõem, até porque, como afirmam Savioli e Fiorin (2001, p. 14), um texto “não precisa ser necessariamente verbal. Um quadro, um filme, uma novela, uma história em

quadrinho, um gesto são textos”, uma vez que apresentam propriedades inerentes ao texto.

Assim, um texto, para ser considerado texto, precisa apresentar algumas características, ou seja, alguns aspectos que fazem com que seja possível identificá-lo como tal, sendo estes comumente conhecidos como fatores de textualidade, que são contribuições baseados nas reflexões de Breaugrande e Dressler (1981;1983). São eles: a coerência e a coesão, voltadas para a essência lógica do texto e seus aspectos linguísticos; e a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade, orientadas para as práticas sociocomunicativas (COSTA VAL, 2006).

Sobre os fatores linguísticos da textualidade, Marcuschi (2008, p. 122) considera ser a coerência “um trabalho do leitor sobre as possibilidades interpretativas do texto”, uma vez que esta diz respeito a parte mais profunda do texto, voltada para o sentido. E refere-se à coesão, como elementos “que dão conta da estruturação da sequência [superficial] do texto” (MARCUSHI, 2008, p. 99). No entanto, a estruturação da qual o autor trata, não diz respeito a mecanismos sintáticos, gramaticais; constitui apenas aspectos formais que, assim como os demais fatores, ajudam a construir o sentido do texto.

No que tange aos fatores pragmáticos do texto, Costa Val (2006, p.10) considera a intencionalidade e a aceitabilidade como “protagonistas do ato de comunicação”, em que a primeira, está voltada para aquilo que se pretende dizer em um dado contexto, e que está na mente de quem produz o texto, logo, a intenção pode ser ofender, informar, perguntar, convencer, entre outras. A segunda, diz respeito, no caso da produção escrita, à forma como se lê e interpreta algo a partir da intenção daquele que escreve, de modo a estabelecer sentidos, já que é necessário que haja essa aceitação, ou seja, a compreensão por parte do outro daquilo que é escrito, caso contrário, o texto torna-se incoerente, desta forma deixa de ser considerado de fato um texto.

Um outro fator considerado pragmático é a situacionalidade, que para Costa Val (2006) diz respeito ao contexto em que se dá a comunicação. A autora ressalta que este fator de textualidade mostra o caminho para a produção e recepção do texto. Marcuschi (2008, p.129) complementa afirmando que “este princípio diz respeito a fatores que tornam um texto relevante em uma dada situação”, pois ele necessita se adequar a esta, estabelecendo sentido.

Sobre a informatividade, Costa Val (2006, p. 14) considera o grau de informação essencial para que haja interesse por parte daquele que a recebe, e pondera que “o ideal é o texto se manter no nível mediano de informatividade”, pois informações desnecessárias e de difícil entendimento não alcança o objetivo que é comunicar, uma vez que não é compreensível pelo recebedor do texto. E informação de menos também não alcança o seu objetivo, pois deixa lacunas, que pela insuficiência, dificultam o entendimento do que foi produzido.

Por fim, a intertextualidade que, para Costa Val (2006), nada mais é do que a dependência entre textos. A autora acrescenta afirmando que “inúmeros textos só fazem sentido quando entendidos em relação a outros textos, que funcionam como seu contexto” (COSTA VAL, 2006, p. 15).

Portanto, compreender o que é o texto e textualidade é altamente relevante para o processo de produção escrita e também para a avaliação dessas produções. Os fatores de textualidade orientam para a construção do texto; o professor que as compreende consegue nortear e mediar de forma eficiente esse processo para seus alunos.

2.1.1 O texto e a produção textual

É responsabilidade do professor fazer com que os alunos tenham acesso às leituras diversas, incluindo poemas, contos, crônicas, fábulas entre tantos outros gêneros existentes, uma vez que essas leituras possibilitarão aos discentes um maior crescimento cognitivo, facilitando e ampliando suas compreensões de mundo, o que muito contribui para a sua formação crítica-reflexiva.

A atividade de produção de um texto não é formada por uma única etapa, a escrita, pois esse momento é posterior a outras fases, como a leitura. Deste modo, como escrever sobre aquilo que não se conhece? Ler, pesquisar, descobrir o mundo, são passos primários no processo de produção escrita, pois ler também é ler o que não está escrito necessariamente.

Na concepção de texto como lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais são suscitadas as concepções de língua e sujeito. Nesse passo, Koch (2003) na obra “Desvendando os segredos dos textos” ensina que o texto é visto de diferentes formas, dependendo da concepção de língua que se tenha.

Portanto, na concepção de língua como representação do pensamento, o texto é visto como um produto do pensamento (representação mental) do autor. Esse produto será lógico, pois o sujeito é o senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, não cabendo ao leitor ou ouvinte apenas captar essa representação mental de forma passiva (KOCH, 2003, p. 16).

Na concepção de língua como código (mero instrumento de comunicação), o texto é visto como simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor ou ouvinte. Este deve apenas ser conhecedor do código, pois o texto decodificado torna-se totalmente explícito. Nessa concepção o decodificador (leitor/ouvinte) é essencialmente passivo (KOCH, 2003, p. 16).

Já na concepção interacionista (dialógica) da língua, "o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* de interação, e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos." (KOCH, 2003, p. 17). Portanto, os sujeitos são vistos como atores sociais, pois constroem o texto na interação em um contexto sociocognitivo dos participantes.

Koch (2003) conclui que adota essa última concepção (de língua, sujeito, de texto), a interacionista ou dialógica e diz que:

A compreensão deixa de ser entendida como simples "captação" de uma representação mental ou como decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é, isto sim, 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 que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo (KOCH, 2003, p. 17).

Embora, seja altamente importante os elementos linguísticos presentes no texto, é na interação entre sujeitos que se dará o sentido de um texto, dentro, portanto, de um contexto com determinados propósitos sociais. O papel do professor na atividade de produção de textos, no processo interativo, é de mediador, ou seja, mediar a relação entre o aluno com o seu próprio texto, deste modo, mediando a relação deste com a realidade circundante.

Logo, pode-se chegar à conceituação de textos, como sendo:

[...] resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza (KOCH, 2000, p. 22).

as suas práticas sociais, as quais tem estimulado as atividades humanas, de um modo geral, e conseqüentemente a linguagem.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 2000, p. 280).

Aproximar-se dos gêneros textuais e explorá-los é uma forma de compreender e de apropriar-se da realidade em que se vive, pois estão intrinsicamente ligados. Conforme o homem evolui historicamente, criando novas formas de se relacionar, vão surgindo também novos gêneros textuais para que isso se concretize. Deste modo, é fácil compreender o porquê da existência de incontáveis gêneros.

No que tange aos tipos de textos, Marcuschi (2003) salienta que este refere-se a uma expressão utilizada que caracteriza o texto pelo viés meramente estrutural, privilegiando a forma, em que é dado ênfase aos aspectos linguísticos de sua composição, como: sintáticos, lexicais, verbais, gramaticais.

Em contrapartida, o mesmo autor, Marcuschi (2003), reconhece os gêneros textuais como representativos de contextos sociocomunicativos e que podem ser materializados nas tipologias.

Tagliani (2011) pontua que o professor tem, frequentemente, utilizado o livro didático em sala de aula, no intuito de que os alunos consigam interpretar de forma crítica o que leem. No entanto, apenas esses tipos de livros não são suficientes para que o educando desenvolva a capacidade de escrita.

Seguindo, ainda, o raciocínio de Tagliani (2011), o professor acaba por não atingir seus objetivos no que tange à escrita, pois muitos desses alunos não têm acesso a livros, a não ser os didáticos, seja pela falta de uma biblioteca na escola ou pelo estímulo do professor em fazer com que os discentes enxerguem na leitura uma forma prazerosa de se obter conhecimento mesmo diante de tanta limitação.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998, p. 17) de terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental de Língua Portuguesa, "atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfazem as demandas sociais até há bem pouco tempo e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente". No entanto, a escola não tem conseguido acompanhar esse nível de exigência.

Ainda de acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 23), "tenta-se aproximar os textos simplificando-os aos alunos, no lugar de aproximar os alunos a textos de qualidade". Por isso a importância que tem o professor de trabalhar textos voltados para assuntos sociais, e não somente textos didáticos prontos. É de suma importância que o professor proporcione ao aluno a aquisição de conhecimentos críticos e isso somente será possível através da leitura.

No caso da prática da leitura, o que se tem ressaltado é que a escola precisa formar leitores críticos que consigam construir significados para além da superfície do texto, observando as funções sociais da leitura e da escrita nos mais variados contextos, a fim de levá-los a participar plena e criticamente de práticas sociais que envolvem o uso da escrita e da oralidade (HILA, 2009, p.157).

Quando o professor propõe que o aluno leia um livro que não seja didático esse professor deve utilizar uma metodologia adequada para que o aluno entenda que a leitura faz parte da escrita. No entanto, quando o aluno faz uma leitura do livro didático sem uma proposta significativa na vida do mesmo, aquele passa a ver a leitura como algo tenso e mecânico.

Segundo Freire (2009), em uma pesquisa com vários estudantes, muitos relataram suas frustrações referentes à leitura, e isso devia-se ao fato de que eles não liam ou estudavam de forma profunda um livro, pois isto não era requerido pelo professor, estes apenas passavam atividades sem um propósito direcionado ao ato de ler. E isso é o reflexo de um pensamento errôneo que muitos docentes têm do próprio princípio de ler.

Com os avanços tecnológicos e a aparição de novos gêneros textuais oriundos da ascensão evolutiva que a sociedade tem vivido, Marcuschi (2008, p. 198) questiona "se a escola deverá amanhã ocupar-se de como se produz um e-mail e outros gêneros do discurso do mundo virtual ou se isso não é a sua atribuição". Diante dessa colocação do autor, torna-se necessário que o professor saiba, no momento da produção textual, demonstrar ou exemplificar para os alunos, as diversidades de gêneros e tipos textuais que contemplam a relevância social e as formas como estes textos são organizados.

A comunicação estabelecida na atividade de produção de um texto reflete muito mais do que apenas uma construção de sequência verbal escrita de forma

coerente e coesa, envolve o aluno em um processo de interação com o meio em que está inserido, na qual um alguém sempre diz algo a outro alguém.

Existe, portanto, a necessidade de compreensão do aluno sobre a importância de escrever sobre determinado assunto e é nesse momento que o mediador do aprendizado deve se colocar no lugar do aluno e entender que a prática da leitura e da escrita são elementos cruciais para apreender as práticas do texto.

Os gêneros textuais vêm auxiliar no trabalho em sala de aula. Ilari (1997) aponta que para os professores é provável que a redação seja a prática em sala de aula menos desejada, e que esta deve estar relacionada à prática da leitura para que se torne eficiente. Ainda de acordo com o autor existem macetes para se construir um bom texto.

Assim, o trabalho com textos exige do professor domínio de metodologias capazes de direcioná-lo na abordagem e no ensino das tipologias e dos gêneros textuais. O uso do livro didático tem sua relevância neste processo, mas desde que o mediador saiba trabalhar textos de forma contextualizada, trazendo para a sala de aula exemplos do cotidiano do aluno.

2.3 O PLANEJAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ATIVIDADES NA SALA DE AULA

Planejar, dentro do contexto dinâmico pelo qual a humanidade vive, tem se tornado algo fundamental e necessário em todos os setores da sociedade, tornando-se imprescindível, inclusive, no âmbito da educação.

De acordo com Houaiss (2012) planejar significa elaborar, organizar plano ou roteiro na intenção de algo. No entanto, quando se transporta esse conceito para a realidade educacional, essa ação de planejar ultrapassa o planejamento propriamente dito, descrito nos dicionários, e abrange, assim como sugere Libâneo (1992), uma ação global da escola que se estabelece entre os atores da instituição escolar: direção, supervisão, professores, além dos alunos e de suas famílias.

Para Vasconcelos (2006), planejar é antecipar ações para atingir objetivos pré-determinados, observadas as necessidades e a realidade de cada grupo, agindo sempre de acordo com ideias pensadas e preparadas intencionalmente de modo que impulse o desenvolvimento dos alunos.

Dessa forma, percebe-se que o planejamento, ao traçar os objetivos e metas do educador, requer intencionalidade no processo educativo. Mello (2010) deixa bem claro que é fundamental pensar em uma educação intencionalmente organizada para que os resultados sejam satisfatórios. Assim, na perspectiva da previsão e da intencionalidade:

Lembramos que realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja (PADILHA, 2001, p. 63).

Deste modo, é necessário que tal intencionalidade não permaneça somente como uma ideia ou no papel, mas seja uma ação programada com objetivos possíveis de serem alcançados, de forma que seja um instrumento orientador na prática docente, que possibilite reflexão e permita fundamentar as decisões tomadas, sendo, portanto, uma ferramenta que lhe permite reconhecer uma previsão do que acontecerá em sala de aula, podendo ser reajustado, e que possa influenciar positivamente na formação do educando.

Assim como ressalta Padilha (2001), essa intenção e atuação do docente requer deste dedicação no que se refere ao estudo teórico e científico, uma vez que não é partindo somente de experiências próprias, do senso comum, que o professor conseguirá alcançar resultados satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem, sendo a instrução teórica um subsídio necessário para a prática docente em que o conhecimento acumulado oferecerá elementos mediadores que possibilitarão com que se concretize suas ações, suas intenções.

O planejamento das práticas pedagógicas, torna-se primordial, portanto, para produção de conhecimento. A falta de planejamento, dificuldade ou resistência em preparar suas aulas através de um plano bem definido acaba por prejudicar o ensino e aprendizagem. Acontecendo dessa forma, o professor parte para uma postura mais tradicional do ensinar, que não visa a interação entre texto-aluno-professor.

Moretto (2007) elucida que, na prática, a questão do planejamento no contexto escolar não parece ter a importância que deveria ter, talvez pelo pouco

tempo que se tem disponível para planejar, o que muitas vezes dificulta a atuação do docente enquanto educador e retarda o processo de ensino-aprendizagem, prejudicando principalmente o aluno.

Todo mestre precisa entender que esse conjunto de regras, embora pareça muito burocrático e teórico para uns, ou mesmo inútil para outros, trata-se de uma tentativa clara para que os alunos aprendam e apreendam o que for necessário durante o período escolar (GUTENBERG, 2008, p. 21).

Vale salientar, que para um planejamento ser eficiente precisa ter flexibilidade, ser construído e reconstruído, sempre que for necessário, com base nas diferenças e necessidades de cada grupo. É um trabalho minucioso e árduo, porém os resultados são instigantes. O planejamento pedagógico não é algo rígido, ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica (OSTETTO, 2000).

Assim, é analisando e fazendo os ajustes necessários, fortalecendo o planejamento por parte dos profissionais da educação, em que todo o corpo educacional esteja envolvido no processo, sempre buscando melhorias para um ensino diferenciado e estimulante, que será possível um enriquecimento da prática pedagógica para atividades em sala de aula e um ensino com maior qualidade em que tanto professor quanto aluno estejam cientes do seu papel na busca do conhecimento.

2.3.1 O professor e a escrita

Ter compreensão sobre as necessidades educacionais dos alunos é tarefa diária do universo do professor. Para tanto, a formação acadêmica exige deste o período de estágio, pois é através das experiências vivenciadas na prática, que o futuro docente vai moldando-se no intuito de desenvolver um trabalho de qualidade. Nessa perspectiva, que se vislumbrou a escrita escolar por meio da produção de textos no ensino médio para esta pesquisa.

Gontijo *et al.* (2016) afirmam que o ensino de produção de texto na escola é um desafio para muitos professores de Língua Portuguesa e, mais ainda, no momento de correção das produções textuais dos alunos, na hora que surgem questionamentos, como os seguintes: como corrigir redação? O que corrigir na

redação? Para que corrigir redação? Para os autores isso se deve ao fato de os professores terem tido uma formação voltada para a gramática normativa, assim como, o modo como os professores concebem a concepção de linguagem.

A leitura é a fonte de matéria-prima para o que escrever. Portanto, “a prática de leitura ajuda na prática da produção textual que visa a tornar as pessoas mais aptas a criarem textos coerentes e coesos.” (GONTIJO *et al.*, 2016, p. 53).

Com foco no aprendizado do aluno, a pensar em produção textual e avaliação, de um modo geral, pensa-se logo em reescrita e sua importância para todo o processo. Nesse passo, “a reescrita implica em um olhar do professor-leitor para o texto escrito, observando as condições de aprendizagem do aluno e estabelecendo uma interação, um diálogo no texto” (CARRARO *et al.*, 2012, p. 11).

Corrigir um texto produzido pelo aluno não é apenas detectar erros de aspectos gramaticais, de ortografia ou de pontuação, mas também corrigir e orientar a escrita, a revisão e a reescrita, considerando os aspectos da coerência, da coesão e da progressividade. Desse modo, o professor ajudará os alunos a construir um texto significativo (GONTIJO *et al.*, 2016, p. 54).

A atenção dada ao momento da avaliação deve ser de provocar o estudante para a reescrita e, assim, atingir o objetivo de aprendizagem. Portanto, a reescrita é uma etapa imprescindível no aprendizado da produção textual, devendo fazer parte do ensino da escrita, como parte da organização do planejamento do professor.

Ruiz (1998), em sua tese de doutorado, afirma que, via de regra, o trabalho de correção tem o objetivo de chamar a atenção do aluno para os problemas do texto, sendo a tarefa de corrigir, a tarefa de “caçar erros”. Assim, o professor intervém, quando o faz, para apontar defeitos e não os acertos identificados.

A Correção consiste, assim, no trabalho de marcar no texto do aluno as possíveis “violações” linguísticas nele cometidas contra uma suposta imagem do que venha a ser um bom texto escrito. Por essa razão, a leitura feita pelo professor, via correção, não é a mesma que a leitura realizada por leitor comum (RUIZ, 1998, p. 26).

A autora questiona uma falha do professor quando procede da forma descrita acima, pois uma escrita coerente também demonstra um ponto positivo na escrita do aluno, ela é, inclusive, um dos fatores de textualidade que não pode faltar em um texto, pois é quando este faz sentido, que um leitor compreenderá o que está sendo dito.

As intervenções realizadas pelo professor nas correções da escrita do aluno devem ir além da indicação de erros, que é o que geralmente acontece, mas precisa estabelecer uma intervenção que introduza o processo de reescrita. Ruiz (1998) identifica uma tipologia de correção de escrita, além das já encontradas nas teóricas acadêmicas sobre a temática até aquele momento, que ela denominou de correção textual-interativa.

Na correção textual-interativa, o professor fará comentários mais longos, não utilizando apenas a margem da folha de papel, geralmente escritos após o texto do aluno. "Tais comentários realizam-se na forma de pequenos "bilhetes" que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas (algumas até com invocação e fecho)." (RUIZ, 1998, p. 67).

Por conseguinte, esse tipo de correção, estabelece uma espécie de diálogo entre professor e aluno, um momento que contribuirá na reescrita do aluno, momento de reflexão em relação ao seu próprio texto, as suas intenções ao produzi-lo. "De um modo geral, quando o aluno refaz, reescreve, reelabora, reestrutura, retextualiza, enfim, revisa o próprio texto, em função de uma correção feita pelo professor, a nova versão consiste numa reescrita de todo o texto" (RUIZ, 1998, p. 79).

O processo de produção textual que envolve a reescrita, coloca o aluno diante de uma aprendizagem mais efetiva, com a possibilidade de resultados mais eficazes. Isso se deve ao fato de ele receber seu texto e ter a oportunidade de fazer sua própria avaliação do que escreveu, porque, na verdade, avaliar tem sido responsabilidade do professor e da escola. São esses personagens escolares que dirão o que o aluno sabia, o que aprendeu e o que ele sabe depois do processo de ensino na escola.

A autoavaliação do aluno é uma dimensão que deve ser admitida em qualquer prática de avaliação escolar, pois não pode ser dispensado o seu olhar "para a atividade ou para a produção apresentada, a fim de ponderar sobre as condições de sua qualidade ou de sua consistência" (ANTUNES, 2006, p. 164).

O discente necessita confrontar-se com a sua criação, conferindo, comparando e analisando os seus detalhes. Observando atentamente se os fatores de textualidade estão presentes. Verificando se ele, enquanto leitor de seu próprio texto, é capaz de compreendê-lo, aceitando-o a partir da intencionalidade que o motivou a produzi-lo. Se as informações utilizadas para tecer o texto foram

suficientes e não previsíveis; se conseguiu conectar o tecido textual através dos elementos coesivos; se conseguiu relacionar seu texto com outros textos, enfim, se possui sentido.

Uma outra forma de avaliação proposta por Antunes (2006) é a “avaliação horizontal”. Nesta, o aluno torna-se o avaliador do seu colega, sendo necessário utilizar critérios avaliativos assim como fez quando realizou a sua autoavaliação. No entanto, embora os critérios possam ser os mesmos para a avaliação, o diferencial está na posição que se ocupa, pois, como autoavaliador, procura-se verificar se aquilo que se quis dizer realmente foi dito, utilizando-se, para tanto, os fatores de textualidade pertinentes. Entretanto, quando se é o avaliador do outro, é preciso entender claramente o que o outro disse e se disse da forma adequada.

Primeiro, se aguçaria esse olhar avaliador, no sentido, claro, construtivo de perceber o que está bem e o que poderia estar melhor na atividade do outro. Segundo, se estimularia a abertura à aprendizagem social que se pode fazer, em relação à crítica saudável, às observações do outro, à pluralidade de visão, dimensões tão relevantes para a madura e plural convivência social (ANTUNES, 2006, p. 164).

Assim, a avaliação, como sendo parte do processo de escrita, requer tempo, e como na maioria das vezes não se tem sequer uma disciplina específica para a produção de textos, a chamada disciplina de redação, e quando a tem o horário disponibilizado é bastante reduzido, torna-se praticamente impossível desenvolver um ensino de qualidade voltado para a produção de textual em sala de aula.

2.4 O ENSINO DA REDAÇÃO NO ENSINO MÉDIO E OS PCN

O ensino de redação, tradicionalmente assim chamado, em que a redação é vista como um texto composto de, no mínimo, uma página e três parágrafos, ancorado em normas e regras gramaticais, confunde-se com a produção textual, hodiernamente proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), que veem o homem como “um texto que constrói textos” e passa a ter como foco a linguagem e seu uso no meio social, ou seja, a interação do homem com o mundo e seus sistemas de representações simbólicas.

Tradicionalmente, a redação está atrelada ao processo de ensino centrado na mera transmissão de conhecimentos. Nesse processo, o professor é o

único que sabe e é somente o aluno quem aprende. A redação, nesse sentido, é uma produção que só tem sentido dentro dos muros da escola, ou seja, é um texto feito para a escola, que atende às exigências dela e do professor. A produção de textos, por outro lado, concebe a sala de aula como o espaço de interação em que o aluno é um sujeito que produz; onde tanto professor como aluno são portadores de diferentes saberes. Isso significa que a produção de textos é uma atividade feita na escola e que, ao contrário da redação é pensada para transcender os muros dessa instituição (GERALDI, 1997, p. 6).

A redação, nessa concepção, está voltada basicamente para a atribuição de uma nota bimestral, que é vista como indispensável para a avaliação do aluno, em que os critérios utilizados para tal são essencialmente gramaticais, sem que haja necessidade de muita reflexão e releitura da realidade.

Desse modo, quando o autor fala em transpor os muros da escola, este fala da própria relação que o educando vivencia nos processos de interação social e que influenciam diretamente na produção textual, transformando o ato de escrever.

Até mesmo nos livros didáticos, o termo utilizado para o processo de criação escrita tem sofrido mudanças, ao longo dos anos, o termo redação vem sendo substituído pela expressão produção textual (NASCIMENTO, 2004), que tem se justificado pelo sentido diferenciado atribuído a elas. Deste modo, as diferenças existentes entre elas podem ser, resumidamente, vistas a partir dos seguintes conceitos:

Redação é o ato de escrever sobre um determinado tema sugerido por alguém ou de livre escolha, seguindo sempre certa metodologia, em que as ideias são organizadas dentro de uma determinada lógica, tendo como objetivo a comunicação. [...] Já a produção de textos é uma atividade totalmente diferente. O texto pode ser feito e refeito várias vezes, dependendo da necessidade, após a análise e orientação de alguém entendido no assunto. Outro aspecto bastante importante da produção é que ela pode ser tanto oral quanto escrita, podendo, inclusive, ser realizada por um analfabeto (apenas no âmbito da oralidade) (NASCIMENTO, 2004, p. 51-52).

No entanto, por mais que as concepções teóricas entre Redação e Produção textual tenham sofrido modificações, ainda se vê em muitas escolas o docente trabalhar a produção de textos, isso quando se trabalha, a partir de regras gramaticais, como se o texto fosse apenas um conjunto aleatório de frases isoladas, desconectadas de um contexto (PÉCORA, 1999).

Os PCN (BRASIL, 2000) colaboram confirmando o que foi dito por Pécora (1999) que o estudo da língua materna, nos espaços escolares, tem voltado sua

atenção, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto.

O próprio distanciamento que se costuma fazer entre as disciplinas que envolvem o estudo da linguagem, como: gramática, produção de texto e até mesmo literatura, evidenciam um estudo fracionado da Língua materna, despido de sentido para o discente, distante do seu uso, e que tem levado ao desinteresse e ao não aprendizado daquilo que precisam ter como base para se comunicarem eficientemente nas mais variadas esferas de sua Língua natural, deixando ser um verdadeiro pesar, uma vez que esse aluno já vem realizando estudo gramatical de sua Língua desde as séries iniciais, até as séries finais do Ensino Médio e, ainda assim, não consegue apreender aquilo que estuda (BRASIL, 2000).

Algo bastante curioso e já identificado por Ferreiro (1985) em consonância com Teberosky (1997) é a relação do discente com a escrita, pois o que se percebe é que mesmo a criança ainda não estando alfabetizada ela consegue, sem receio, criar sua representação escrita, mesmo que através de símbolos ou desenhos. Porém, quando passa a frequentar a escola, ela cria um certo “medo” quando ouve as expressões “redação ou produção textual”, e isso se tem propagado por todo o ensino básico e até mesmo no nível superior.

Nossa experiência no ensino de Língua materna tanto do ensino fundamental e médio, como no ensino superior tem nos mostrado que o ensino de gramática em nossas escolas tem sido totalmente prescritivo, embasado nas regras da gramática normativa. O resultado é o que encontramos no ensino superior: alunos que não sabem mais o que é substantivo, advérbio ou objeto direto, tampouco sabem construir uma sentença coerente e se mostram cada vez mais com dificuldades de expressar seu pensamento de maneira clara e objetiva, refletindo esta deficiência em todas as disciplinas que envolvam argumentação e reflexão (RIBEIRO, 1999, p. 30).

A partir desse ponto de vista, presume-se que a experiência vivenciada pelos educandos com a própria língua, durante o ensino básico, tem sido deficitária, ineficiente, tendo se propagado para a esfera acadêmica, tornando o aprendizado bem mais complexo, moroso, sendo preciso reaprender a aprender, pois a compreensão da língua é essencial para compreender e apreender a realidade que nos cerca (FIORIN, 2013).

Assim, percebe-se que a proposta dos PCN do ensino médio em relação ao ensino da língua tem por objetivo oportunizar o desenvolvimento da competência sociocomunicativa dos alunos, possibilitando a estes analisar, refletir e interpretar os mais variados sistemas simbólicos, a isso inclui criar situações de produção escrita diferenciadas em que os textos possuam funções específicas para que passem a fazer sentido para o aluno.

2.5 O ENSINO DE REDAÇÃO NO ENSINO MÉDIO E O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)

Partindo do pressuposto de que a comunicação humana é dialógica e que essa visão foi sendo construída e confirmada com o passar dos anos através de pesquisas e práticas de ensino, torna-se importante situá-la frente ao ENEM, uma vez que, este exame, tem acompanhado o conjunto das transformações sofridas pelo ensino da escrita no Brasil (SILVA, 2016).

Assim, a valorização da prática do ensino da escrita contextualizada, funcional passa a ver a língua e o texto sob outros paradigmas. A escola começa a assumir uma perspectiva sociointeracionista de língua, sob a qual o ensino da escrita é admitido não mais como um conjunto de normas gramaticais desconexas de seu uso, mas, como uma produção textual, em que o texto não é mais visto como um mero produto descontextualizado (SILVA, 2016).

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 (BRASIL, 2000, p. 18).

Os PCN sugerem aproximar a escrita ao universo social dos alunos, suas vivências, estabelecendo diálogo entre eles. Um outro aspecto destacado, além do diálogo entre o aluno e o texto, é o diálogo entre textos, o que se chama de intertextualidade. É através desse fenômeno linguístico que se estabelece a relação entre um texto e outro, relevante e pré-existente, que ocorre quando um texto compartilha elementos que lhes são próprios e identitários.

De modo geral, os textos produzidos fora da escola, salvo alguns concursos seletivos, os vestibulares e o ENEM, não estão presentes em um uso real da língua.

estão de forma totalmente descontextualizados. “A artificialidade inerente às práticas escolares da escrita, das quais o modelo de redação é originário, anula a possibilidade de existir qualquer relevância social para o seu uso.” (SILVA, 2016, p. 126).

O segundo aspecto a ser avaliado no seu texto é a compreensão da proposta de redação, composta por um tema específico a ser desenvolvido na forma de texto dissertativo-argumentativo – ou seja, a proposta exige que o participante escreva um texto dissertativo-argumentativo, que é o tipo de texto que demonstra, por meio de argumentação, a assertividade de uma ideia ou de uma tese. É mais do que uma simples exposição de ideias; por isso, você deve evitar elaborar um texto de caráter apenas expositivo, devendo assumir claramente um ponto de vista. Além disso, é preciso que a tese que você irá defender esteja relacionada ao tema definido na proposta. É dessa forma que se atende às exigências expressas pela Competência 2 da matriz de avaliação do Enem. Trata-se, portanto, de uma competência que avalia as habilidades integradas de leitura e de escrita (Redação no Enem 2018. Cartilha do Participante, 2018).

Verifica-se, portanto, que o texto dissertativo-argumentativo é o texto a ser desenvolvido na prova do ENEM, que por sua vez, é o tipo de texto mais produzido no ensino médio nas escolas da rede pública e também particular. Pode-se pensar que isso se deve às exigências de um exame que se tornou muito importante no cenário educacional brasileiro. Além de ser um texto que permite ao seu produtor, expressar-se a partir de um ponto de vista de forma crítica. Para tanto, necessita estar fundamentado em argumentos consistentes, demonstrando propriedade naquilo que diz.

Apesar dos avanços trazidos, no que tange a avaliação, a temática atualizada e interdisciplinar, a prova de redação do ENEM ainda apresenta uma concepção tradicional de prática de escrita, pois é solicitado do aluno que redija um texto dissertativo-argumentativo sobre um tema, em seguida, são fornecidos alguns textos de apoio. “No entanto, a contextualização da proposta se limita ao fornecimento de tais textos. Nada é dito em relação à situação comunicativa em que se deve dar a escrita.” (SILVA, 2016, p. 135).

Não há, por conseguinte concepção interacionista (dialógica) da língua, como propõe Koch (2003), pois é exigido do aluno que escreva um texto por meio do qual não interage com ninguém, sem interlocutor, apenas o corretor da Redação que lhe atribuirá uma nota. É o texto sendo utilizado mais uma vez como um conjunto de regras que precisa ser seguida.

A redação do ENEM será avaliada a partir de competências, demonstradas no quadro a seguir, conforme a Cartilha do Participante – Redação no Enem 2018:

Quadro 1 – Competências utilizadas como critérios de avaliação na prova do ENEM.

Competência 1	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
Competência 2	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos.

Fonte: Redação no Enem 2018. Cartilha do Participante, 2018

Tais competências exigem do candidato uso da norma culta, sem gírias e expressões casuais. Será avaliado, ainda, a interpretação de texto, a organização de ideias e argumentos, para ao final propor uma solução ao problema apresentado.

Portanto, sendo o sistema avaliativo considerado em sua totalidade, a escrita no ENEM patina entre a vigente perspectiva do texto como produção, assentada na visão sociointeracionista de língua, e a perspectiva do texto como produto, sob a ótica da teoria da comunicação, que perdurou até os anos 80. Enquanto a composição da matriz de competências busca inserir-se dentro da primeira visão, a chamada proposta de redação ainda preserva as características de uma prática de escrita situada dentro da segunda (SILVA, 2016, p. 137).

Verifica-se que a produção de texto durante o ensino médio voltou-se à preparação dos alunos para a realização da redação do ENEM, deixando para o ensino fundamental o papel de aplicar a concepção interacionista do texto e explorar os inúmeros gêneros textuais existentes.

Assim, o que se percebe, no que tange às práticas de produção de texto no ensino médio é que estas ainda estão voltadas para os tipos de redação utilizadas tradicionalmente, e que não tem sido dada a atenção devida, em sala de aula, para os critérios de textualidade, além de procedimentos e avaliação que possam de fato demonstrar que o estudo do texto é o estudo consciente da linguagem.

3 METODOLOGIA

3.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa é o primeiro passo na tentativa de encontrar respostas para os problemas que se pretende estudar. Através dela, o conhecimento científico vai sendo construído, pouco a pouco, proporcionando descobertas importantíssimas para o conjunto dos sujeitos na sociedade.

Para Tozoni-Reis (2009), a pesquisa científica parte da intenção ou necessidade de ampliação e construção do conhecimento de uma dada realidade ou fenômeno, sempre de forma sistematizada e metódica para que os resultados possam ser interpretados, ajudando o homem a compreender aquilo que o cerca.

Minayo (2009, p. 16) acrescenta que “é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”. É ela que possibilita renovação e inovação em áreas específicas, e sempre estará voltada para uma necessidade social, um problema prático, que precisa de respostas diante da sociedade.

Define-se a abordagem dessa pesquisa como predominantemente qualitativa, uma vez que se teve a preocupação muito mais com os detalhes e os significados dos processos, analisando-os minuciosamente, do que com quantificadores numéricos. Embora se tenha utilizado dados e informações que foram coletados e transformados em números através de técnicas estatísticas, no caso, a porcentagem, que, de certo modo, facilitaram a análise dos resultados.

Desta feita, Prodanov e Freitas (2013, p. 70) definem a pesquisa qualitativa como sendo aquela que vislumbra “um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. Já a abordagem quantitativa “considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las” Prodanov e Freitas (2013, p. 69).

Em relação aos objetivos, a pesquisa se enquadra no tipo exploratória, posto que, a pretensão foi de proporcionar mais informações sobre o tema estudado, “a produção textual no ensino médio”, à procura por conteúdo relevante sobre o tema. Aliás, a maioria das pesquisas acadêmicas, em sua fase inicial, buscam conhecer mais sobre o que pretende estudar, logo, “num primeiro momento, assume o caráter de pesquisa exploratória” (GIL, 2010, p. 27).

Diante de um dado estudo, dependendo do tipo de pesquisa, são escolhidos procedimentos técnicos mais adequados que concorrem para a busca dos resultados. No caso do estudo exploratório, o qual foi utilizado, geralmente utiliza-se a pesquisa bibliográfica e de campo, (GIL, 2010), tendo sido estes os métodos de coleta de dados utilizados nesse estudo.

No que corresponde ao levantamento bibliográfico, buscou-se um embasamento teórico consistente sobre a temática abordada nessa pesquisa, a partir de livros, artigos, dissertações e teses já trabalhados por pesquisadores diversos e devidamente registrados.

Como bem nos assegura Gil (2010), a pesquisa bibliográfica possui vantagens e desvantagens. A primeira, oportuniza ao pesquisador o estudo amplo de vários fenômenos. Já a segunda, diz respeito ao número cada vez maior de fontes equivocadas, que não apresentam veracidade. Em vista disso, faz-se necessário um levantamento cauteloso em busca de fontes seguras.

Com relação à pesquisa de campo, a qual “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 59), deu-se inicialmente através da observação dita assistemática, ou seja, aquela informal e que não necessita de instrumentos e técnicas especiais para ser realizada (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Ainda durante o levantamento de campo, houve a aplicação de questionários específicos para a amostra da pesquisa, sendo um deles destinado para os alunos do ensino médio e outro, para a professora de Língua Portuguesa. Sobre o questionário, será melhor tratado no tópico referente à coleta de dados.

3.2 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi aplicada na escola R/C Colégio Isaac Newton, fundada no dia 05 de março de 1990, localizada na zona urbana do município de Itaituba, no Estado do Pará, na Avenida Manfredo Barata, nº 645, bairro Boa Esperança.

De acordo com o Histórico fornecido pela técnica pedagógica da referida instituição de ensino, o Colégio Isaac Newton é uma instituição privada que exerce suas atividades voltadas para o nível da Educação Básica: Ensino Fundamental e Médio, em que o primeiro funciona em regime particular, do 1º ao 5º ano, no turno matutino, e do 6º ao 9º ano, no turno vespertino; e o segundo em regime de

convênio com a Secretaria Executiva de Educação do Estado desde 1993, também funcionando os três anos, nos turnos matutino e vespertino.

A escola possui a estrutura de um prédio de dois andares construído em alvenaria. O primeiro andar constitui a parte térrea e possui três salas de aula, dois banheiros (1 masculino e 1 feminino), uma cozinha conjugada à cantina, uma sala de professores, secretaria e diretoria, que ocupam a mesma sala, e uma pequena área aberta (pátio de recreação).

No 2º (segundo) andar, encontram-se cinco salas de aula, uma dispensa e uma biblioteca, que possui acervo bastante escasso. Nela, também se encontram poucas mesas e cadeiras para que os alunos possam sentir-se à vontade. Ainda assim, rotineiramente, é utilizada pelos alunos, com maior frequência os do Ensino Fundamental, para fazer empréstimos de livros.

No contra turno, a biblioteca da escola também é utilizada pelos alunos do 3º (terceiro) ano do Ensino Médio para o estudo de Redação, voltado para a prova do Enem (Exame nacional do Ensino Médio), mediado pela professora de Língua Portuguesa.

As salas de aula são bem iluminadas, todas climatizadas, contribuindo para o conforto dos alunos, uma vez que a maioria delas, principalmente as do 1º (primeiro) andar, possui um espaço pequeno, com capacidade de acomodar cerca de 40 alunos, todos bem próximos uns dos outros. Vale ressaltar que as turmas de Ensino Médio são mais lotadas do que as de Ensino Fundamental.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) (2012), o objetivo principal da instituição de ensino é preparar o educando para o mundo do trabalho e o exercício pleno da cidadania, possibilitando o prosseguimento de estudos e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos durante as primeiras fases de ensino.

Além disso, o Colégio, conforme descrito no seu PPP (2012), possui a “missão” de oferecer um ensino de qualidade, espaço para o conhecimento, com um currículo que vise o desenvolvimento integral do educando; com formação voltada para a cidadania, o aprimoramento da pessoa humana, a ética, a autonomia intelectual e o pensamento reflexivo e crítico, a fim de que estes se percebam indivíduos atuantes na sociedade. É uma escola que tem demonstrado, através de sua atuação na sociedade, que está cumprindo com sua missão.

3.3 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Esta pesquisa contou com a participação dos alunos do Ensino Médio, 1º, 2º e 3º anos, turno matutino, da escola de educação básica Colégio Isaac Newton e da professora responsável pelas respectivas turmas.

O total de discentes pesquisados foram 69 (sessenta e nove), sendo 28 (vinte e oito) alunos do 1º ano "A", 22 (vinte e dois) alunos do 2º ano "A" e 19 (dezenove) alunos do 3º ano "A", que através da utilização de questionário, durante as atividades de campo, foi possível identificar a porcentagem relacionada ao sexo e à idade destes.

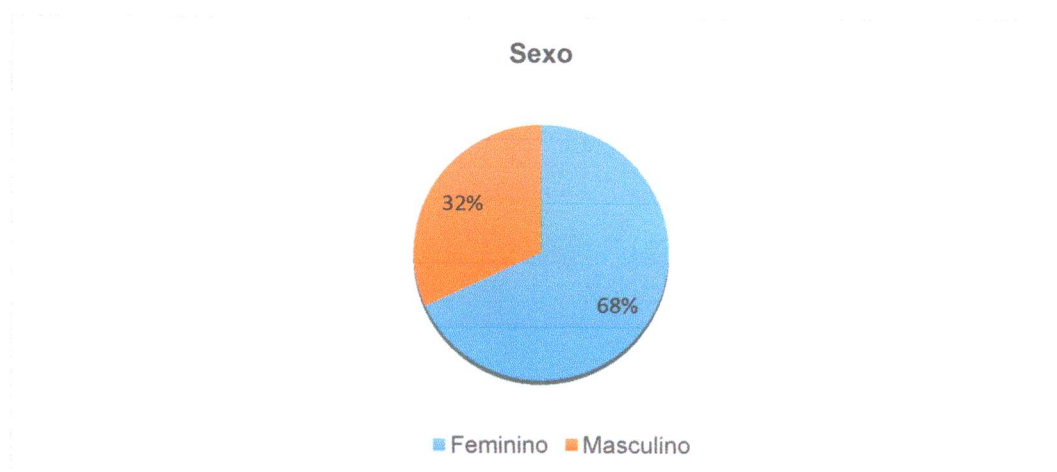


Gráfico 1 – Percentual dos alunos do sexo feminino e masculino do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, turno matutino. Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

O gráfico acima demonstra o percentual de alunos que se consideram do sexo feminino, 68% (sessenta e oito por cento), e os que se consideram do sexo masculino, 32% (trinta e dois por cento), o que aponta um número relevante de discentes do sexo feminino em relação aos do sexo masculino. Os motivos para essa diferença podem ser os mais variados, no entanto, estes não serão observados nessa pesquisa.

No que tange à idade dos discentes, esta varia entre 15 a 18 anos, sendo que no 1º ano prevalecem os de 15 anos, no 2º ano, os de 16 anos e no 3º ano, os de 17 anos, demonstrando que a maioria se encontra na idade adequada para o ano ao qual pertence.

A docente, também participante da pesquisa, é Licenciada Plena em Letras com ênfase em Português e pós-graduada em Gestão Escolar. Ministra a disciplina

de Língua Portuguesa no Ensino Médio, há 4 anos, na referida escola. No entanto, já vem exercendo a docência há 12 anos.

3.4 COLETA DE DADOS

É nessa fase, que o pesquisador busca técnicas de investigação, instrumentos, que o auxilie na obtenção das informações necessárias para alcançar resultados na pesquisa (PRESTES, 2012).

A coleta dos dados aconteceu no dia 29 de maio de 2018, na escola R/C Colégio Isaac Newton, turno matutino, com os alunos das turmas, do 1º ano "A", 2º ano "A" e 3º ano "A", do Ensino Médio Regular. Os instrumentos utilizados foram questionários, um direcionado aos alunos e outro à professora destes.

Nesse tipo de procedimento, são formuladas perguntas, que devem ser bem elaboradas e direcionadas, de modo a seguir uma ordem lógica, com uma linguagem apropriada a quem se dirige. Logo em seguida, são dadas aos participantes da pesquisa, em forma de questionário, para que respondam, com o objetivo de obter informações relevantes para o problema de pesquisa (GIL, 2010).

Assim, no questionário dos discentes foram elaboradas 08 (oito) perguntas fechadas, com 03 (três) alternativas cada uma delas, exceto a 5ª (quinta) questão que contava com 04 (quatro) opções de escolha. No questionário entregue à docente, continha 06 (seis) perguntas abertas, a 1ª, 2ª, 4ª, 6ª, 7ª e 8ª questões, e 02 (duas) perguntas fechadas, a 3ª e a 5ª questão, ambas com 04 (quatro) alternativas.

Seguindo o entendimento de Cervo e Bervian (2002), as perguntas fechadas seguem um mesmo padrão para o grupo de participantes a que se destina, sendo de fácil aplicação e análise, de caráter objetivos e impessoais. Já as abertas, oportunizam respostas pessoais, subjetivas, com riqueza de detalhes, no entanto, pode gerar mais dificuldade no momento da análise dos dados.

Como se vê, as perguntas elaboradas foram do tipo fechadas; para os alunos, pois como estes representavam um número considerável, pensou-se na praticidade no momento da análise dos resultados. No caso das perguntas feitas à professora, optou-se por mesclar as perguntas em fechadas e abertas, uma vez que era apenas uma professora, o que facilitava a análise das respostas.

4 RESULTADO E DISCUSSÕES

4.1 A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO

Para se chegar a um diagnóstico prático em torno da questão de como tem sido trabalhada a produção textual no Ensino Médio, na escola em que foi realizada a pesquisa, e como os alunos tem encarado a tarefa de produzir seus próprios textos, compreendendo a importância destes para a vida de um modo geral, foi elaborado um questionário com 08 (oito) perguntas objetivas e que depois de respondidas por todos os 69 (sessenta e nove) alunos, sendo 28 (vinte e oito) alunos do 1º ano “A”, 22 (vinte e dois) alunos do 2º ano “A” e 19 (dezenove) alunos do 3º ano “A”, foram analisadas e transformadas em gráficos.

O que você costuma estudar nas aulas de Redação?

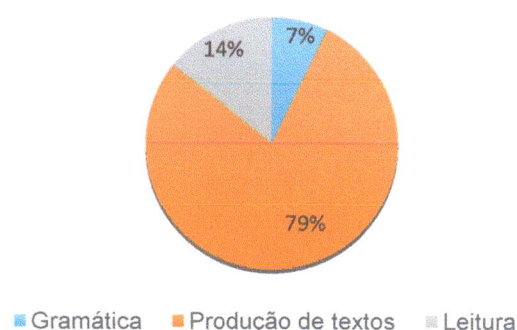


Gráfico 2 – Percentual das atividades que mais se tem trabalhado nas aulas de redação.
Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Consoante às respostas, fica evidente que 79% (setenta e nove por cento) dos discentes afirmam estudar produção textual nas aulas de redação, 14% (quatorze por cento) dizem estudar leitura e apenas 7% (sete por cento) afirmam estudar gramática. Os dados mostram-se positivos, pois demonstra que as aulas de redação estão sendo utilizadas para o seu fim primeiro, que é produzir textos. Só resta saber se os critérios e procedimentos empregados são realmente eficazes.

No entanto, analisar a qualidade desses textos, se realmente apresentam todos os fatores que o torna um texto, é algo que se mostra relevante para empreender estudos e pesquisas posteriores.

Como são as aulas de Redação?

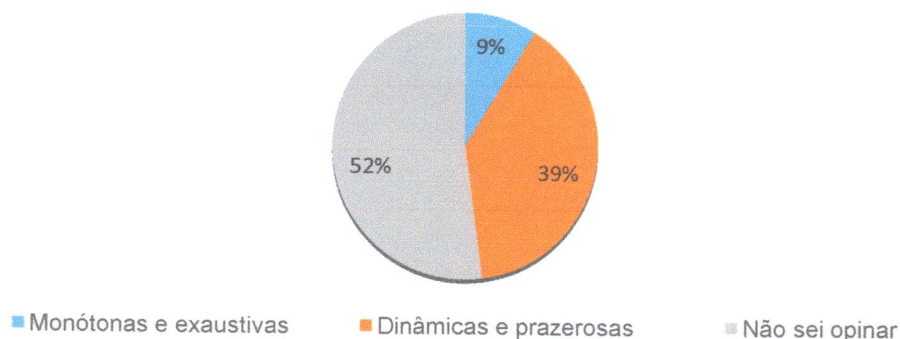


Gráfico 3 – Percentual da opinião dos alunos sobre as metodologias utilizadas nas aulas de redação. Fonte: Dados de Pesquisa (2018).

Com relação a opinião dos discentes sobre como são trabalhadas as aulas de redação, temos os seguintes dados: 52% (cinquenta e dois por cento) dizem não saber opinar sobre isso, 39% (trinta e nove por cento) afirmam ser dinâmicas e prazerosas e apenas 9% (nove por cento) acreditam ser monótonas e exaustivas. Este último dado é muito positivo, no entanto, devido o percentual dos que não souberam opinar ser o mais elevado, não se pode chegar a uma conclusão mais próxima da verdade de como essas aulas costumam ser conduzidas.

Quantas redações você tem feito no bimestre em sala de aula?

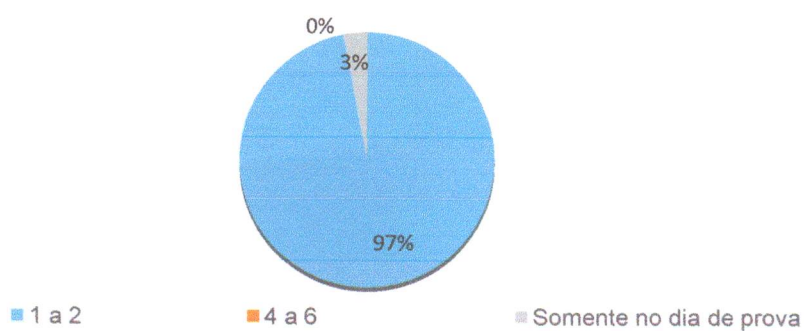


Gráfico 4 – Percentual de quantas redações os alunos produzem por bimestre em sala de aula. Fonte: Dados de Pesquisa (2018).

De acordo com as respostas coletadas, o gráfico acima apresenta dados que demonstra um percentual de 97% (noventa e sete por cento) dos alunos que declararam produzir por bimestre um total de redações que variam de 1 (uma) a 2 (duas), e 3% (três por cento) disseram que a única redação que faziam era no dia da

prova. O percentual relativo à produção de 4 (quatro) a 6 (seis) redações foi 0% (zero por cento).

O primeiro dado demonstra ser o mais próximo da verdade, representando um número muito baixo de textos produzidos por bimestre por alunos do Ensino Médio, principalmente, para os alunos do 3º ano, uma vez que se espera que estes alunos estejam em constante produção de seus próprios textos.

Porém, deve-se levar em consideração, a esse resultado, a pouca carga horária disponibilizada para essa disciplina, apenas 1 hora/aula por semana, que é, na verdade, trabalhada dentro da disciplina de Língua Portuguesa. O que acontece é que a Secretaria Estadual de Educação disponibiliza a disciplina de Redação, no entanto, deixa a cargo da Instituição de Ensino escolher entre ela ou a disciplina de Literatura. Geralmente, opta-se por esta última, pois a redação, segundo os gestores pode ser trabalhada dentro da disciplina de Língua Portuguesa.

Como você gostaria que fossem as aulas de redação?

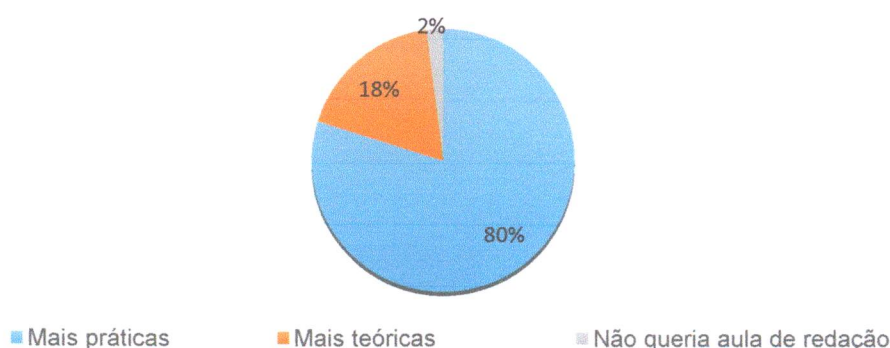


Gráfico 5 – Percentual de como os discentes gostariam que fossem as aulas de redação.
Fonte: Dados de Pesquisa (2018).

Em relação a como os discentes gostariam que fossem as aulas de redação, os resultados obtidos foram os seguintes: 80% (oitenta por cento) responderam que aspiravam por aulas mais práticas, 18% (dezoito por cento) gostariam de aulas mais teóricas e um percentual de 2% (dois por cento) não queriam aulas de redação, o que é entristecedor, apesar de ser um percentual baixo.

Em relação aos alunos que queriam mais aulas práticas, com mais produções de textos, isso se dava para que pudessem treinar a escrita. Os que queriam mais aulas teóricas era para que pudessem ser trabalhadas mais as tipologias textuais, principalmente, a dissertação-argumentativa que é a tipologia mais utilizada nos

processos seletivos, como o ENEM, para conhecerem melhor a estrutura desses tipos de textos e ainda, tivessem a oportunidade de sanar as dúvidas que possuíam a esse respeito.

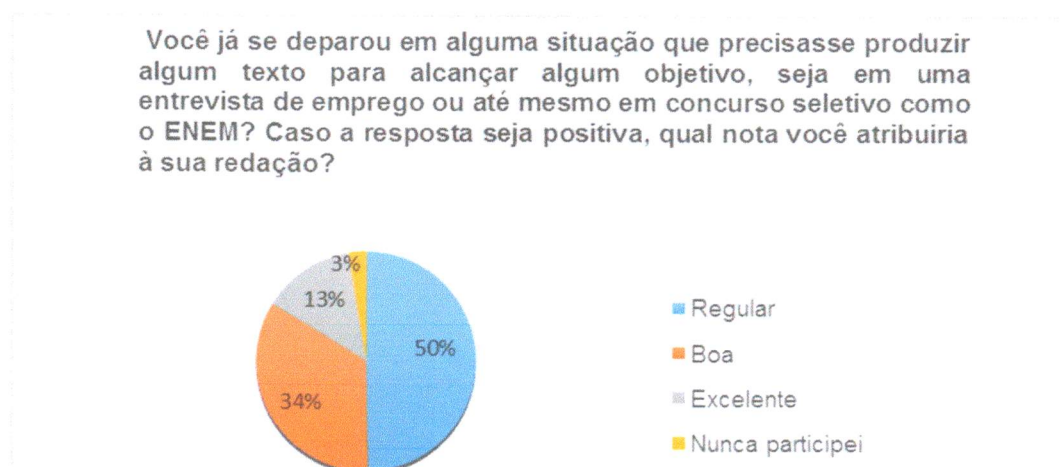


Gráfico 6 – Percentual de participação dos alunos em algum processo seletivo que fosse necessário produzir alguma redação e da nota que atribuíam à sua redação. Fonte: Dados de Pesquisa (2018).

O gráfico acima mostra o percentual dos alunos do Ensino Médio que já produziram alguma redação em algum processo seletivo, seja entrevista de emprego ou qualquer um outro que necessitasse produzir algum tipo de texto para ocupar uma boa colocação, como também, qual a nota que este atribuiria à sua produção.

Os resultados obtidos foram: 50% (cinquenta por cento), metade dos alunos da pesquisa, responderam que já haviam participado de algum processo seletivo e que a nota que se auto atribuíam era regular, 34% (trinta e quatro por cento) responderam que já fizeram e que a nota atribuída por ele era boa, 13% (treze por cento) disseram que fizeram e atribuíam excelente à sua redação e apenas 3% (três por cento) ainda não participaram de nenhum processo seletivo que fosse necessário produzir uma redação.

Diante dos dados obtidos é possível verificar que o percentual dos discentes que ainda não participaram de algum processo seletivo em que um dos critérios fosse a nota da redação é bem baixo.

Algo que também precisa ser levado em consideração é o fato de que se a pesquisa fosse analisar cada ano separadamente, os alunos que mais tem participado de processos seletivos, até como uma forma de treino para processos seletivos futuros, são os alunos do 3º ano do Ensino médio.

Outro fator relevante é que a maioria dos discentes atribuíram às suas redações notas regulares, que pode ser um ponto positivo, isso partindo do pressuposto de que estes conseguem, de fato, perceber que precisam melhorar cada vez mais, e busquem de fato alcançar esse objetivo.

Para você, qual a relação prática entre Produção Textual, Comunicação e Práticas Sociais Cotidianas?

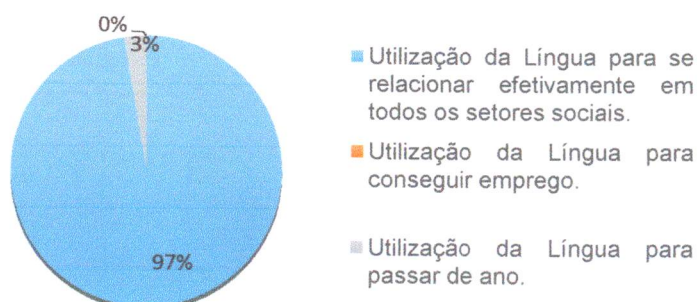


Gráfico 7 – Percentual de como os discentes entendem a relação prática entre aquilo que escrevem, o processo de comunicação e as relações sociais cotidianas. Fonte: Dados de Pesquisa (2018).

O gráfico 7 nos mostra que 97% (noventa e sete por cento) dos alunos entendem a relação prática entre produção textual, comunicação e práticas sociais cotidianas como a utilização da língua para se relacionarem efetivamente em todos os setores sociais, 3% (três por cento) entendem como a utilização da língua para passar de ano e 0% (zero por cento), ou seja, nenhum aluno respondeu que seria a utilização da língua para conseguir um emprego, o que é, na verdade, um dado bastante positivo, pois mostra que percebem a produção de textos inerente à língua.

Qual prática textual é mais relevante no seu cotidiano?

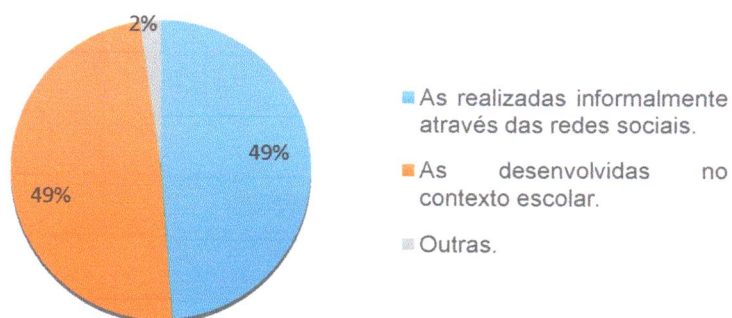


Gráfico 8 – Percentual da prática textual que o discente mais utiliza em seu cotidiano. Fonte: Dados de Pesquisa (2018).

O gráfico 8 refere-se a prática textual que o discente mais utiliza em seu cotidiano e as respostas foram as seguintes: 49% (quarenta e nove por cento) disseram ser aquelas realizadas através das redes sociais, 49% (quarenta e nove por cento) afirmaram ser as desenvolvidas no contexto escolar, nas aulas de redação, e 2% (dois por cento) marcaram outras.

Esses resultados podem ser positivos se pensarmos que ao menos os alunos estão produzindo textos, no entanto, na maioria das vezes, os textos produzidos pelas redes sociais são textos com uma linguagem coloquial, do dia a dia, sem a preocupação do uso formal da língua. Porém, também se deve levar em consideração que mesmo não seguindo regras gramaticalmente impostas, para o tipo de finalidade que esses textos em redes sociais servem, eles conseguem alcançar os seus objetivos no que tange à comunicação.

Todavia, esse resultado pode ser visto negativamente se pensarmos que a produção de textos desses alunos está fechada a contextos restritos, como à escola, provavelmente nas aulas de redação, e também às redes sociais, deixando de fazer parte de outros momentos na vida desses discentes.

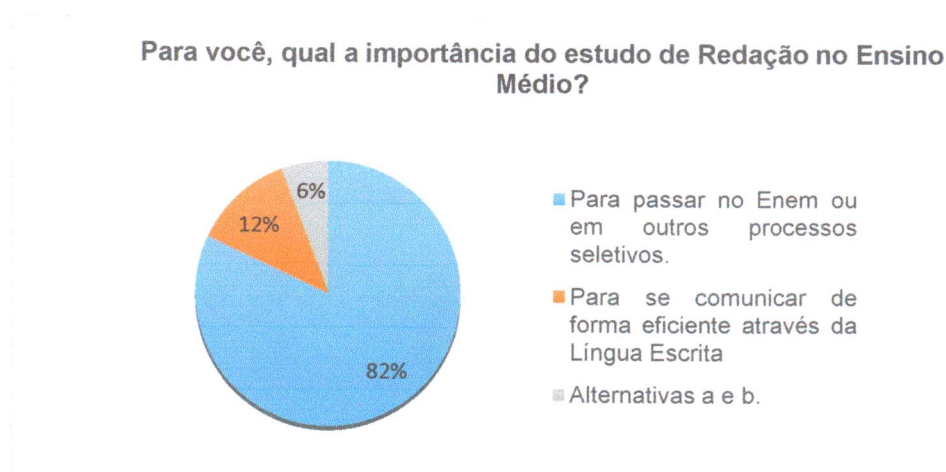


Gráfico 9 – Percentual da relevância do estudo de redação para os discentes no Ensino Médio. Fonte: Dados de Pesquisa (2018).

A última pergunta feita na pesquisa foi sobre a relevância do estudo de redação para os discentes, e 82% (oitenta e dois por cento) disseram ser para passar no Enem ou em outros processos seletivos, 12% (doze por cento) disseram ser para se comunicar de forma eficiente através da Língua escrita e apenas 6% (seis por cento) afirmaram ser as duas respostas anteriores. Partindo de alunos do

ensino médio, em que a redação está centrada para o ENEM, os dados mostram-se verdadeiros.

O percentual de alunos que vê a importância do estudo de redação apenas como uma forma de passar em processos seletivos é preocupante. Os dados demonstram e confirmam que vivemos em uma sociedade que tem propagado uma ideologia mecanicista, voltada para o mercado de trabalho e consumo, como se após alcançar um emprego não fosse mais necessário utilizar-se da escrita para se comunicar.

No outro extremo, os dados revelam o baixo percentual dos discentes que escolheram a alternativa que une as opções relativas à importância do estudo de redação, tanto para passar em processos seletivos quanto para se comunicar de forma eficiente através da escrita. Isso evidencia o baixo grau de consciência e importância dada ao uso da linguagem de um modo geral.

Perante às respostas e aos dados obtidos, percebe-se que nessa escola, os alunos têm tido uma boa preparação em relação à produção de textos, apesar da existência de alguns entraves, como: não haver uma disciplina específica, a carga horária ser extremamente baixa, em torno de 2 horas-aula semanal. No entanto, há uma tentativa de compensar essa carga horária, no contraturno, uma vez por semana; mas, somente com os 3º anos, em que os alunos se reúnem com a professora para discutirem temas e analisarem repertórios para a redação do ENEM.

Utilizar a produção textual em outras disciplinas seria uma possível alternativa para estimular os discentes a terem um contato maior com a escrita. Assim, eles poderiam perceber com mais clareza que produzir textos vai além de uma dissertação-argumentativa para o Enem e que, na verdade, faz parte do processo de comunicação e de relação social.

Em suma, analisando de modo mais geral o resultado da pesquisa realizada, observa-se que o ensino básico continua bastante focado nos processos seletivos; principalmente, quando se trata do nível médio. Direcionado para o mercado de trabalho, na maioria das vezes, acaba deixando o aprendizado muito automático, sem que os alunos se obriguem a pensar logicamente e criticamente diante dos fenômenos, como no caso, a Língua e a linguagem.

Ainda assim, apesar de tantas limitações e de uma política educacional deficitária, a pesquisa mostrou-se satisfatória, pois foi perceptível que os educandos

estão conseguindo obter, mesmo que lentamente, uma consciência da importância do processo de produção textual escrita, além da busca por conhecimentos mais lógicos e práticos do ponto de vista social.

4.2 A PERCEPÇÃO DA DOCENTE SOBRE A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO

Para uma análise mais completa de como o Ensino de Redação tem sido trabalhado na escola-campo, também foi elaborado um questionário para a docente responsável pelas turmas pesquisadas, em que constam 06 (seis) perguntas subjetivas e 02 (duas) perguntas objetivas. A escolha por um número maior de perguntas subjetivas em relação às objetivas foi intencional, pois desta forma as respostas tornam-se mais pessoais. O fato de ser apenas uma professora para responder facilita a manipulação dos dados e torna mais simples a análise.

A primeira pergunta feita à docente foi: "Como funciona o Ensino de Redação nesta Escola que você leciona, tem uma disciplina específica em todos os anos do Ensino Médio? Caso não tenha, como é trabalhado? ". A professora respondeu que não há uma disciplina específica, porém, ressaltou que são desenvolvidas atividades de produção textual bimestralmente em todos os anos do Ensino Médio.

A segunda pergunta foi: "O que você costuma trabalhar com seus alunos na disciplina de Redação? ". A resposta dada pela docente é de que são trabalhadas modalidades textuais, leituras, exercícios de interpretação e análise, além da redação em si. Para ela, é preciso ser trabalhado cada um desses quesitos separadamente e também de forma conjunta para um resultado satisfatório no que tange à escrita.

A terceira pergunta foi objetiva, o comando dizia "Caso você trabalhe produção textual com seus alunos, quais critérios você utiliza nas correções? ". As alternativas foram: "a) Ortográficos e gramaticais; b) Baseados na coesão e coerência; c) Alternativas a e b; d) Outros critérios". A alternativa escolhida foi a "c". Por meio dessa resposta é possível concluir que para se ter uma boa redação é preciso também ter um bom conhecimento normativo sobre a Língua, uma vez que a escrita precisa ser sempre mais bem elaborada do que a fala, que é mais espontânea.

A quarta pergunta feita estava diretamente relacionada a anterior e dizia: "Caso a resposta da pergunta anterior seja a letra "d", quais seriam esses critérios? A alternativa "d" da terceira questão era "outros critérios", como a resposta da facilitadora foi a alternativa "c", que dizia "Alternativas a e b", essa pergunta ficou sem resposta.

A quinta indagação feita, também objetiva, foi a seguinte: "Qual o grau de resistência por parte dos alunos em relação à produção textual nas séries (anos) que você leciona? ". As alternativas foram: "a) Alta; b) Média; c) Baixa; d) Não há resistência". A alternativa escolhida pela docente foi a "c", segundo ela a resistência em relação a escrita era quase imperceptível.

A sexta questão estava relacionada a anterior, e dizia: "Se há alguma resistência em relação à produção textual, em qual ano do Ensino Médio, 1º, 2º ou 3º ela é maior? Em sua opinião, ao que se deve tal resistência?". A questão ficou sem resposta, no entanto, a única possibilidade desta pergunta ficar em branco seria se a resposta escolhida na questão anterior fosse a alternativa "d" em que dizia que "não há resistência". Todavia, a alternativa escolhida pela professora foi a "c", em que dizia ser "baixa" a resistência. Assim, não foi possível detectar quais os fatores que fazem com que esses alunos tenham uma baixa resistência à escrita e a partir disso realizar outras análises, como por exemplo se a facilitadora poderia estar realizando uma metodologia adequada ou não, se isso já é um problema que vem se prolongando desde outras séries, além do que poderia ser feito para mudar esse quadro.

A sétima pergunta inquirida foi: "O que você entende por Ensino de Redação e o que você espera dos seus alunos no que tange à produção textual?". Para a docente, ensinar Redação é promover atividades que desenvolvam habilidades e competências essenciais à produção textual, no entanto, a resposta ficou incompleta, pois ela não disse que habilidades e competências são essas que devem ser desenvolvidas e também quais atividades seriam essas. Outro fator que deixou a resposta incompleta foi a docente não dizer o que espera dos seus alunos em relação à produção textual, uma vez que através da resposta dessa segunda pergunta poderíamos analisar se o que ela acredita ser o Ensino de Redação está de acordo com aquilo que ela espera dos seus discentes.

A oitava e última indagação feita foi a seguinte: "Para você, qual a relevância do Ensino de Redação enquanto prática do Ensino de Português para inserção do

aluno na sociedade?”. Para a docente, as aulas de produção textuais são relevantes para pôr em prática as habilidades linguísticas de forma coerente, para que os alunos aperfeiçoem sua expressividade afim de atingir seus objetivos.

Diante das respostas obtidas nesta pesquisa, evidencia-se que apesar de não ter uma disciplina específica de Redação na grade curricular da referida Escola, isso não tem sido um empecilho para que seja trabalhado a produção textual com os discentes. No entanto, a pouca carga horária destinada ao ensino de Redação, como já mencionado no resultado da pesquisa com os alunos, é, sem dúvidas, um fator importante para a prática da escrita e consequente melhora no nível de produção dos textos dos alunos.

Vale frisar que a metodologia utilizada pelo professor e a forma de avaliação também são fatores que juntos contribuem para a formação do aluno enquanto produtor de seus textos. Porém, apesar de extremamente importantes, não foram o foco desta pesquisa.

Assim, nota-se que a docente procura executar um trabalho que possibilite aos alunos uma progressão, pois ao trabalhar a produção de textos nos três anos do Ensino Médio, o aprendizado torna-se gradual e positivo, dentro de suas possibilidades, uma vez que a cada ano o aluno estará produzindo textos e aperfeiçoando-se, ainda que muitos só produzam redações na escola, uma vez que fora desta quase não produzem textos escritos mais longos, que contenham ideias críticas sobre determinado tema ou assunto.

5 CONCLUSÃO

As atividades voltadas para a produção de textos é tema recorrente em pesquisas acadêmicas e na vivência prática durante os Estágios Supervisionados na graduação e na esfera acadêmica. A produção textual em sala de aula gera experiências e resultados durante seu processo que carece de análises em busca de melhorar as aptidões em redigir textos.

Na escola em que ocorreu o estágio, no momento de coleta dos dados, não havia uma disciplina específica de Redação, no entanto, esta era trabalhada na disciplina de Língua Portuguesa, o que tornava o tempo de aula muito curto para estudar a parte teórica dos tipos de textos e suas características, além de produzir os próprios textos. Avaliar, então, através de procedimentos adequados e eficazes é praticamente impossível. Os alunos, inclusive, reclamavam do pouco tempo que tinham para o estudo de redação e que sentiam necessidade de produzir mais textos. A professora fazia o que podia, porém, não podia fazer muito, principalmente sozinha, diante de um sistema educacional já estabelecido e deficiente.

As exigências legais e teóricas da educação transformaram-se no decorrer do tempo, assim como as mudanças pedagógicas, em obstáculos para o ensino. Os docentes precisam seguir uma grade curricular já estabelecida e cada vez mais vê-se a necessidade de novas metodologias capazes de mudar esse quadro, de despertar em primeiro lugar o desejo pela leitura, uma vez que a escrita vai depender muito do nível de leitura que o discente possui. Quanto a isso cabe à escola, aos professores e também à família incentivar e promover esse acesso à leitura.

Durante a experiência vivenciada, verificou-se que a dificuldade dos alunos em relação à escrita ainda é muito grande, mas desenvolver um projeto em sala de aula ou na escola, de um modo geral, é uma forma de impulsionar e estimular os alunos, os docentes, a equipe pedagógica e a direção para que possam continuar a fazer seus trabalhos com eficiência, buscando sempre a eficácia dos resultados.

Verifica-se que os pressupostos teóricos de leitura e interpretação que implicam na construção de um texto são elementos essenciais, pois o texto pode ser definido como resultado de atividade verbal desenvolvidos por indivíduos socialmente atuantes. Parafraseando Koch (2003), o aluno é um ser social e é nessas interações que se constroem ações com finalidade social.

Diante disso, ficou evidente que a avaliação assume papel de destaque no processo de produção de textos, pois será, de modo geral, papel do professor realizar essa avaliação. Portanto, a concepção de língua influencia demasiadamente essa atuação. A avaliação deve priorizar o refletir do aluno, considerando a possibilidade de uma autoavaliação do texto por ele, além da possibilidade de avaliar o outro através do que Antunes (2006) chamou de avaliação horizontal.

No momento da avaliação é que se constrói os sentidos, e para tanto, é necessário sempre fazê-la a partir dos critérios de textualidade. Pois estes, tornam um texto, um texto dotado de função sociocomunicativa.

Portanto, uma concepção dialógica da língua atende aos procedimentos de avaliação cuja a marcação do erro não é o primordial, mas sim, a reescrita e a reflexão do aluno sobre seu texto.

O ENEM é um exame muito importante no cenário nacional e apresenta uma temática interdisciplinar, mas ainda apresenta uma concepção tradicional de prática de escrita. Trata-se da exigência de um texto dissertativo-argumentativo – tipo de texto mais produzido no ensino médio, pois visa o ingresso ao nível superior nas universidades públicas.

A busca por uma prática de ensino da escrita contextualizada, precisa ser uma perseguição que se concretizará no dia a dia com a prática do professor em sala de aula. Assim, será possível elevar o texto a uma perspectiva sociointeracionista da língua, na qual a escrita, o indivíduo e a sociedade não são separados, sendo esse indivíduo atuante para ações coordenadas no intuito de transformar a sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Maria Irandé Costa Moraes. Avaliação da produção textual no ensino médio. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BEVIAN, Pedro Alcino; CERVO, Amado Luiz. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 16 mar. 2019.
- BRASIL. Redação do Enem 2018. **Cartilha do participante**. Brasília, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf. Acesso em 28 mar. 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/ SEF, 2000.
- CARRARO, Carla Micheli. *et al.* Avaliação da produção escrita: uma perspectiva dialógica. **Revista Encontros de Vista**. Recife, 10. ed. p. 9-19, jan-jun. 2012. Disponível em: <http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20produ%C3%A7%C3%A3o%20escrita.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.
- DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- DISCINI, Norma; FIORIN, José Luiz; NEGRAO, Vailati Esmeralda; VIOTTI, Evani. **Linguística? Que é isso?**. FIORIN, José Luiz (org.). 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística Textual: Introdução**. São Paulo: Cortez, 1994.
- FERREIRO, Emília. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Manual do candidato: português**. 2. ed. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GERALDI, João Wanderley. Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? *In: Leitura: teoria e prática*. São Paulo, v. 9, p. 4 -7. jun. 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOTIJO, Eduarda Gonçalves. *et al.* Correção textual: os tipos de correção mais usados pelos professores. **Revista Crátilo**. Patos de Minas, v. 9, n.1, p. 51-65, ago. 2016.

Disponível em: <http://cratilo.unipam.edu.br/documents/32405/1320530/Corre%C3%A7%C3%B5es+textuais++os+tipos+de+corre%C3%A7%C3%A3o+mais+usados++pelos+professores.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2019.

GUTENBERG, Alex. O que eu pretendo com a aula de hoje?. **Profissão Mestre**, nº 103, p. 21-24, abr. 2008.

HILA, Cláudia Valéria Doná. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. *In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 1. ed. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 151-194.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 4. ed. rev. e aumentada. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *In: Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2003. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELLO, Suely Amaral. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. *In: RODRIGUES, Elaine. et al. Infância e práticas educativas*. Maringá: Eduem, 2010. p. 11-21.

MENEGASSI, Renilson José; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. O aprender a ensinar a escrita no curso de letras. **Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB**. Blumenau, v. 2, n. 2, p. 230-256, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://gorila.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/577/523>. Acesso em: 13 mar. 2019.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NASCIMENTO, Carlos Valmir do. **Prática de leitura e produção textual: uma abordagem dinâmica**. 2004. 99p. Monografia – Trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Língua Portuguesa – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2004.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político- pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 4. ed. São Paulo: Rêspel, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Freevale, 2013.

Projeto político pedagógico. Colégio Isaac Newton. Itaituba, 2012.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. **O ensino de gramática na escola: suas relações com o signo linguístico e com a articulação do pensamento na língua** – Dissertação de mestrado – Uberlândia: UFU, 1999.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. 1998. 307 p. Tese (Doutorado) – Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

SILVA, Emanuel Cordeiro da. Da composição à produção textual: onde se situa o ENEM?. **Revista do Gelne**. Natal, v. 18, n. 2, p. 116-139, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/11205/7940>. Acesso em: 17 mar. 2019.

TAGLIANI, Dulce Cassol. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p.1 35-148, 2011.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. **Além da alfabetização**. São Paulo: Ática, 1997.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e Textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico: elementos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, 2006.