

O texto em sala de aula: a voz dos professores de língua materna

Henriette Luise Steuck¹, Otilia Lizete Martins de Oliveira Heinig²

¹Programa de Pós Graduação em Educação/Mestrado em Educação – Universidade Regional de Blumenau (FURB)

²Programa de Pós Graduação em Educação/Mestrado em Educação – Universidade Regional de Blumenau (FURB)

hetty@al.furb.br, otília@furb.br

Resumo. *Este trabalho é resultado de uma pesquisa mais ampla inserida no projeto “Investigação sobre o ensino de língua materna: ponte entre formar e ensinar”. Dentro desse projeto foi desenvolvido o subprojeto “O ensino da língua materna sob o ponto de vista do professor formado pela FURB (Universidade Regional de Blumenau)” que nos permitiu chegar aos registros aqui apresentados. Essa pesquisa foi realizada no período de 2004 a 2005 com o objetivo de identificar o perfil dos alunos do curso de Letras no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua materna. O objetivo deste trabalho aqui apresentado é então compreender as estratégias que os sujeitos, professores de língua materna, utilizam para trabalhar o texto em suas aulas tanto para a produção textual quanto para a leitura, e ainda verificar como avaliam os textos produzidos por seus alunos. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo com foco na teoria da enunciação. A geração de registros foi realizada através de entrevistas não-diretivas gravadas com egressos do curso de Letras da Universidade Regional de Blumenau (FURB) que, no momento da pesquisa, estavam atuando como professores de Língua Portuguesa. São sujeitos egressos dos anos de 1993 a 2003 (dos últimos dez anos contando da data de realização da pesquisa). A partir da transcrição e análise das entrevistas, notou-se que os sujeitos, como professores de Língua Portuguesa, procuram realizar um trabalho compreendendo a escrita e a leitura de textos como atividades indispensáveis para a internalização das regras gramaticais. A maioria dos dizeres dos sujeitos aponta para um trabalho gramatical realizado a partir de textos lidos em sala de aula ou então produzidos pelos alunos. Quanto à avaliação dos textos escritos por seus alunos, observou-se que os sujeitos têm o cuidado de considerar quem é o aluno que escreveu o texto a ser corrigido, afirmam realizar uma correção junto aos alunos comentando os problemas que mais aparecem nos textos com toda a turma. Alguns ainda trabalham com a reescrita dos textos. Os dizeres dos sujeitos apontam para o compromisso que têm com o outro e a dificuldade que surge da necessidade de atribuir uma nota numérica aos textos de seus alunos. Além disso, depreendeu-se que os sujeitos têm uma maior preocupação com a estrutura textual, bem como com a questão da coesão e da coerência em detrimento da correção gramatical.*

Palavras-chave: *formação de professores; produção textual; leitura; avaliação.*

Abstract. *This work is the result of a broader research project inserted in the project “Investigation about the teaching of mother tongue: bridge between train and teach”. Within this project was developed the subproject “The teaching of mother tongue from the point of view of teachers trained by FURB (Regional University of Blumenau)” that enabling us to data presented here. This survey was conducted in from 2004 to 2005 with the objective to identify the profile of students of the course of Letters with regard to the teaching-learning of mother tongue. The objective of this work presented here is to understand the strategies that the subjects, Portuguese teachers, used to work the text in their classes in activities to read or write texts. And yet see how they used to assess the texts produced by their students. It is a stamp of quality research with a focus on theory of enunciation. The data collection was conducted through recorded interviews non-directives with graduate by the Letters course of the Regional University of Blumenau (FURB) that at the time of the data collection, were acting as Portuguese teachers. They are subject graduate in the years 1993 to 2003 (the last ten years counting from the date of the search). From the transcription of the interviews and analysis, it was noted that the subjects, as Portuguese teachers, try to do a work understanding the writing and reading of texts as essential activities for the internalization of grammatical rules. Most of the subjects saying points to a grammatical work done from the reading of texts in the classroom or texts produced by their students. As the assessment of texts written by their students, it was observed that the subjects have been careful to consider who is the student who wrote the text that need to be corrected; they hold a state correction with the students commenting the problems that more appear in the texts with all the class. Some still work with the rewriting of texts. The sayings of the subjects point to the commitment they have with others and the difficulty that arises from the need to assign a numerical note to the texts of their students. Also, it was concluded that the subjects have a greater concern with the structure of the text, as well as the issue of cohesion and consistency at the expense.*

Keywords: *training of teachers; text production; reading; assessment.*

1. Introdução

*Porque você não está aqui.
Deu vontade de te escrever sem
Gramática, ortografia ou caligrafia
Deu vontade de desenhar seu rosto
Em uma folha branca mas as cores
nunca seriam iguais as da sua tez.
Deu vontade de cobrir as linhas
De um caderno, só por saudade...
(Biquíni Cavado)*

Inicia-se com um trecho de uma canção que mostra como escrever pode ser um ato impensado sem correções, apenas movido pela vontade de escrever. Recordase ainda o filme “Encontrando forrester” que conta a história de um romancista e de um jovem habilidoso jogador de basquete. Os dois têm paixão pela literatura e iniciam por manter contato. Em um desses encontros, o garoto – Jamal Wallace interpretado por Robert Brown – diz ao ex-romancista William Forrester - (Sean Connery) - que não é capaz de escrever. Nesse momento Forrester vira para o jovem e diz ‘escreva primeiro, pense depois’. A partir desse momento, o garoto deixa seus sentimentos fluírem e começa a escrever belos poemas sem refletir sobre o que está escrevendo. Observa-se do filme e do trecho de música acima que, para algumas pessoas, escrever deve ser algo a ser sentido. Não basta ter diante de si uma folha de papel em branco e não basta exigir que as palavras apareçam nessa folha.

A escrita na escola, de acordo com o que se depreendeu dos dizeres dos sujeitos, está ainda ligada às questões gramaticais e à correção. É recorrente nos enunciados dos sujeitos o fato de que os alunos não escrevem como diz a letra da música ‘porque deu vontade’, eles escrevem porque um professor exige e utiliza a nota como argumento para garantir que todos escrevam. Para os muitos dos professores que participaram da entrevista para esta pesquisa, os alunos não possuem a oportunidade de escrever como Jamal no filme, escrever sem pensar. Eles se sentem obrigados a pensar muito antes de escrever, pois escrevem para o professor dar uma nota. Nota que define se eles irão seguir adiante ou se terão que repetir um ano escolar. O mesmo pode-se dizer que acontece com a prática da leitura na escola. Os alunos, em alguns dos dizeres analisados, são chamados por seus professores a ler alguns livros e os professores avaliam essa leitura, cobram fichas de leitura ou até provas avaliativas para garantir que eles tenham lido o livro e que saibam do que se trata a história.

São essas questões que serão tratadas nesse artigo. Apresentar-se-á a maneira como professores de Língua Portuguesa trabalham o texto com os seus alunos em sala de aula. Para sustentar as questões sobre a produção de textos na escola, partir-se-á do que sustenta Geraldi (1997, p. 137) que diz que:

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
 - b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
 - c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
 - d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
 - e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).
- (GERALDI, 1997, p. 137)

Assim, o que se refere à produção textual será guiado por esses itens apresentados por Geraldi (1997). E sobre o trabalho com a leitura em sala de aula, recorre-se ao mesmo autor quando enfatiza que a avaliação da leitura não

deveria ser feita, uma vez que o que se deseja é desenvolver o gosto pela leitura e não a capacidade de análise literária.

Dessa forma, este estudo será guiado por aquilo que é sustentado por Geraldi quando afirma que um texto deve ter uma razão para ser escrito, bem como observar para quem e sobre o quê. E as atividades de leitura devem ser organizadas para que o aluno adquira o hábito e o gosto pela leitura, mas não como mais uma forma avaliativa.

A partir de agora se inicia então a discussão sobre o trabalho com o texto em sala de aula desenvolvido por alguns professores de Língua Portuguesa que aceitaram se tornar sujeitos desta pesquisa. Para uma melhor compreensão, optou-se por iniciar com os contornos metodológicos adotados para a construção desta pesquisa. Nesse item serão tratados tópicos como o tipo de pesquisa, quem são os sujeitos e o método que se adotou para chegar aos registros aqui apresentados.

Em seguida, apresentam-se os dados que aparecerão costurados com a teoria, pois se acredita que essa maneira de apresentação se torna mais clara para o leitor compreender as opções teóricas que foram feitas de acordo com a análise dos registros.

2. Análise e discussão dos dados

2.1 Contornos metodológicos

Este artigo nasceu como resultado de uma pesquisa mais ampla inserida no projeto “*Investigação sobre o ensino de língua materna: ponte entre formar e ensinar*”. Dentro desse projeto foi desenvolvido o subprojeto “*O ensino da língua materna sob o ponto de vista do professor formado pela FURB (Universidade Regional de Blumenau)*” que nos permitiu chegar aos registros aqui apresentados. A pesquisa surge com objetivos mais amplos e que abarcam outras questões que não serão consideradas nesse momento, pois aqui se apresenta um recorte da pesquisa e apenas uma das regularidades encontradas nos dizeres dos sujeitos. O objetivo que se almeja é compreender as estratégias que os sujeitos, professores de língua materna, utilizam para trabalhar o texto em suas aulas tanto em atividades de produção textual quanto de leitura, e ainda verificar observar as estratégias de avaliação dos textos produzidos por seus alunos. Trata-se de uma pesquisa de cunho interpretativo-qualitativo com foco na teoria da enunciação. Dentro da teoria da enunciação baseou-se a pesquisa nos estudos de Bakhtin que nos auxilia a compreender os enunciados dos sujeitos e seus sentidos. Justifica-se esta pesquisa como uma investigação qualitativa em educação, pois segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 16):

As experiências de pessoas de todas as idades [...] tanto em contexto escolar como exteriores à escola, podem constituir objecto de estudo. A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos [...] Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, [...] Privilegiam essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação.

Neste momento sente-se a necessidade de fazer um pequeno parênteses. Na citação acima, os autores ainda se identificam com a palavra *dados* e discorrem sobre coleta de dados. No entanto, para a pesquisa que se realizou optou-se por falar em registros gerados. Isso porque se acredita que *dados* é uma palavra que pode remeter a pesquisas de cunho quantitativo e não é isso que se pretende fazer. Além disso, a expressão *coleta de dados* leva a um sentido como se os dados já estivessem prontos e esperando para serem coletados. Todavia, a investigação que se realizou caminha no sentido contrário. Acredita-se que os registros foram gerados pelos sujeitos na medida em que enunciavam aquilo que lhes parecia conveniente. Assim, não houve coleta, mas os sujeitos, quando respondiam às questões que lhes foram propostas geravam enunciados que se optou por denominar aqui como registros.

Os sujeitos que geraram os registros da pesquisa são egressos do curso de Letras da Universidade Regional de Blumenau (doravante FURB) dos anos de 1993 a 2003, que atuavam como professores de Língua Portuguesa no momento da investigação. Essa comunidade foi escolhida, pois o objetivo da pesquisa de iniciação científica era investigar o curso de Letras dessa universidade, mas foram gerados os registros permitiram outras discussões, como esta a que se propõe este artigo.

Para encontrar os sujeitos foi-se até a central de formandos da universidade onde se conseguiram os contatos. A partir daí contactou-se os sujeitos buscando saber se concordavam em se tornar sujeitos da pesquisa. O encontro com eles aconteceu na própria universidade e para armazenar os registros realizou-se com os sujeitos uma entrevista não-diretiva gravada. Antes da entrevista cada um dos sujeitos preencheu uma ficha de identificação. Em seguida iniciou-se a conversa a partir de um questionário base (conforme anexo). É necessário lembrar, no entanto que, como se trata de uma entrevista não-diretiva, as questões introduzidas aos sujeitos apenas serviram de base e foram modificadas e/ou ampliadas de acordo com a necessidade que advinha das enunciações.

À medida que as entrevistas foram sendo finalizadas realizou-se a transcrição de cada uma delas com base nas orientações de Marcuschi (1986) para quem

Não existe a melhor transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém. De um modo geral, a transcrição deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados. (MARCUSCHI, 1986, p.09)

Com as devidas transcrições das entrevistas passou-se à análise dos registros coletados. Para esse momento, optou-se por delimitar a pesquisa e a discussão propõe-se a focar as respostas enunciadas para as perguntas de base número 2, 3, 4 e 5. Essas perguntas permitiram que se observasse como esses sujeitos, em suas aulas, levam o texto para a sala de aula e de que maneira realizam as atividades de leitura e produção de textos. No entanto, antes de iniciar a discussão dos registros, é necessário dizer que os sujeitos foram identificados de acordo com o ano de saída da universidade (ex.:

S1995 se formou em 1995). Caso existam dois sujeitos de um mesmo ano, além do ano colocou-se também o número 1, 2 e assim por diante.

2.2 Apresentando os registros e costurando a teoria

Para iniciar essa seção, discutir-se-á o trabalho com o texto de acordo com a produção textual. Tomar-se-á como ponto de partida aquilo que se comentou anteriormente sobre o que diz Geraldi (1997) do fato de que se deve ter uma razão para escrever, um interlocutor e um assunto sobre o qual escrever. Para esse autor existe também uma distinção entre produção de textos e redação. Segundo ele, “na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua.” (*op. cit.* 2001, p. 90). Assim, as redações são textos resultantes de um processo mecânico de escrita que não considera os interlocutores, não o assunto a ser tratado ou a razão pelo qual se escreve sobre tal assunto.

O que os professores desejam é que os alunos produzam um texto que será avaliado de acordo com alguns critérios e que culminará em uma nota numérica que definirá a capacidade do aluno de saber ou não escrever um texto. Geraldi (1997) salienta ainda que as redações são textos produzidos para a escola que passam por um processo de avaliação feito pelo professor. Já na produção de textos são escritos textos na escola, mas que podem assumir um caráter social, pois se tem o que se quer dizer, para quem dizer e com um motivo do porquê dizer.

Desse aspecto, pode-se observar o que dizem alguns de nossos sujeitos que afirmam que existe um trabalho de redação, não utilizando a expressão produção de textos. Emanam então os dizeres:

S1995 eu evitava era pedir pra eles escreverem’ porque é um erro em cima do outro nas composições’ nas redações’

S1997₂ eu trabalho gramática’ (+) então a produção de texto infelizmente é outro departamento que é redação’

S1998 eu sei que eram duas aulas de gramática’ e tinha duas de redação e duas de texto’

A partir desses dizeres compreende-se o que Geraldi (2001) afirma que o espaço escolar está mais preocupado em fazer redações e não e não com a produção de textos. Isso porque a habilidade de escrever textos não exige apenas que se conheçam as técnicas de escrita ou as regras de gramática, mas que se cumpram as exigências apontadas pelo autor para a produção de um texto. Nota-se que os sujeitos aqui elencados falam de redação e não de produção ou de escrita. S1997₂ inclusive desliza em seu dizer. Anuncia que a produção de textos não encontra espaço em sua aula que é apenas de gramática, mas que é realizada nas aulas de Redação. Assim, essa delimitação é resultado da nomenclatura designada pela própria escola para a parte da Língua Portuguesa que trabalha a escrita.

Observa-se ainda a segmentação que existe nas aulas de Língua Portuguesa. O que se faz não é um trabalho em conjunto unindo conhecimentos. A escola, ou, algumas vezes o próprio professor procuram separar a aprendizagem da língua por áreas. O aluno

é então obrigado a estudar os conteúdos relacionados com o ensino língua de forma segmentada. Assim, o terceiro sujeito diz que tinha duas aulas para o estudo da gramática, duas aulas de redação e duas de texto, existe então uma terceira diferenciação, além das aulas de Redação os alunos possuem ainda aulas de texto. A diferença dessas aulas está no fato de que nas aulas de redação se treina a escrita de textos e, nas aulas de texto, se realiza um trabalho de leitura e interpretação textual. Além disso, Geraldi (1997) ainda salienta que a distinção entre redação e produção

Indo um pouco mais adianta na questão da escritura dos textos, encontra-se a preocupação de um sujeito com a correção gramatical. O sujeito enuncia que evita pedir que seus alunos escrevam, pois eles cometem um erro atrás do outro e isso lhe tomaria muito tempo para a correção. Conforme se pode ver a seguir:

S1995 *eu evitava era pedir pra eles escreverem' porque é um erro em cima do outro nas composições' nas redações' se eu fosse perder meu tempo corrigindo as redações' eu ia ficar fazendo só isso o ano todo' então não adiantava querer exigir muito a redação porque o pessoal não sabia escrever'*

Observa-se neste enunciado que além de o professor evitar a escritura de texto por parte dos alunos, ele generaliza dizendo que o fato de eles cometerem muitos erros de acordo com a gramática normativa culmina no fato de que não saibam escrever. Outras vezes se ouve que os alunos não sabem gramática. No entanto, é necessário lembrar que as crianças, ao iniciarem o processo de produção da linguagem verbal, fazem uso de todos os recursos da língua que lhes permite falar de maneira que sejam compreendidas. Assim, também quando escrevem, os alunos o fazem buscando ser compreendidos. Então, mais do que se preocupar em analisar somente as questões gramaticais, deve-se pensar em quão compreensível é o texto de um aluno.

Ademais se percebe nesse sujeito acima elencado um deslizamento. Isso porque primeiramente apresenta-se desanimado diante dos textos dos alunos e da quantidade de erros relacionados à norma. Já em um segundo momento o mesmo sujeito afirma que, muitas vezes, corrige os textos dos alunos esquecendo um pouco da gramática normativa e observando mais os aspectos de coesão e coerência. Bakhtin (2006) considera a língua como saturada de ideologia, compreendendo que os signos lingüísticos como ideológicos. Assim, os significados são agregados ao signo ideologicamente, e isso permite que ocorram deslizamentos de sentidos, pois quando enunciamos algo isso se torna irrepitível, mesmo utilizando as mesmas palavras, os sentidos atribuídos se tornam outros. Observa-se então o enunciado deste sujeito:

S1995 *bem categórico' naquela época/ tem que dar nota ou não passa' só que eu tinha/ eu fazia/ tinha que ter uma concatenação de idéias dentro do texto né" não adiantava querer falar uma coisa se não tivesse ligação né" então eu:: eu muitas vezes deixava os erros de português pra trás e trabalhava muito pra:: pro encadeamento das idéias né" mas era nesse sentido que eu fazia'*

Contudo, relacionando a correção dos textos com os erros gramaticais – (de acordo com a gramática normativa) - que os alunos cometem, Geraldi (2001) diz que essa correção pode e deve ocorrer, não existe o descarte da gramática. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que o trabalho com o texto deve ser realizado a partir de uma seqüência didática que contemple variados gêneros textuais. É um trabalho realizado de forma sistemática que levará os alunos a internalizarem as estruturas textuais dos gêneros trabalhados. Não existe também, nessa maneira de trabalhar, um estudo individualizado e específico da gramática, mas, segundo os autores:

O domínio da sintaxe mais elaborada passa pela compreensão e pela apropriação das regras gerais que dizem respeito à organização da frase e necessita de conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua nesse nível. Trata-se, portanto, de desenvolver nos alunos capacidades de análise que lhes permitam melhorar esses conhecimentos. Para tanto, é essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 116)

E Geraldi (2001) acrescenta afirmando que o estudo da gramática deve partir do texto produzido pelos alunos e que foram entregues ao professor. No entanto, o professor deve preocupar-se em tratar de um item por vez e não querer contemplar tudo em apenas uma aula. Dentro desse aspecto pode-se dizer que os sujeitos ouvidos para essa pesquisa estão em consonância com o autor, seguem seus enunciados sobre o assunto:

S2001 *eu pego e eu mesma corrijo' daí eu vejo se tem muitos erros também' erros gramaticais' então eu trago os textos corrigidos' mas sem citar nomes (+) eu mostro pra turma toda no quadro aquilo que estava errado' por exemplo tal frase está escrita nesse texto de tal maneira' o que vocês acham'' será que dessa maneira é certo'' como a gente poderia transformar essa frase pra ela ficar mais bem colocada''*

S2003 *aquilo ali eu corrijo né'' e vou fazer a correção lá né'' e eu pretendo transcrever no quadro porque:: eu não sei por quê' mas quando eles escrevem no caderno' eles não percebem os erros' se a gente escreve no quadro eles já apontam*

Nota-se assim desses dizeres que os dois sujeitos mostram-se preocupados em transcrever no quadro, para toda a turma os erros que apareceram nos textos entregues por seus alunos. A partir daí então, estabelecem conversas com os alunos mostrando os erros que foram cometidos e a maneira correta (de acordo com a norma) de escrever.

Outro sujeito fala da dificuldade que sente em atribuir uma nota ao texto do aluno. Isso porque ele adota uma concepção de avaliação textual que está relacionada com aquilo que enuncia Geraldi (1997) de dar uma devolutiva, uma resposta ao aluno. Bakhtin (2006) fala em atitude responsiva ativa, dizendo que tudo o que é enunciado exige uma resposta e que essa resposta exige outras respostas e assim por diante. O

sujeito ainda fala da dificuldade que sente em atribuir uma nota ao texto do aluno, pois prefere avaliar seu texto de acordo com o crescimento que teve e não apenas como um texto isolado. Diz o sujeito:

S1999 *eu tenho que dar um feedback' eu tenho que dar u::m (+) isso eu costumo fazer' [...] eu gosto de anotar' dar um posicionamento pro aluno de como está a produção dele' [...] eu costumo escrever no pé dos textos' das redações um parecer meu né" a nota às vezes tem que surgir' eu não gosto' eu confesso' isso é uma briga muito grande que eu tenho aqui com a coordenação pedagógica' não briga porque me forçam' mas porque o:: (+) nosso sistema nos força a traduzir isso em números né" ma::s (+) eu eu acho muito muito ruim ter que atribuir um número àquilo' eu' às vezes acontece de eu colocar' o seu texto está muito bom' e ele vêm à minha mesa' mas muito bom é o quê" sete oito nove::: o que é esse muito bom" embora eu tenha justificado que tá muito bom porque as idéias estão coerentes' porque atingiu o objetivo da proposta' tenha justificado' eles querem o número'*

Observa-se, a necessidade que o sujeito sente em dar uma resposta a seu aluno quando ele afirma 'eu tenho que', não existe uma possibilidade, o sujeito encara isso como uma exigência de seu trabalho. Não há opção de escolha.

Ainda em relação à avaliação dos textos, percebe-se de alguns sujeitos a preocupação que têm com a estrutura textual e as técnicas para escrever dentro de determinada estrutura, observando o cuidado que têm em analisar se o texto escrito pelos alunos atende ao objetivo, à proposta e se pode ser encaixado dentro do gênero textual estudado. O que se percebe nos enunciados que seguem:

S1996 *trabalhando com textos' (+) fazendo a interpretação' (+) no coletivo' do contexto do texto' trabalhando também a estrutura do texto' onde estava a descrição no texto" qual a diferença entre esse texto e um texto dissertativo"*

S2001 *quando eu trabalho produção de texto eu coloco as técnicas de produção de texto' (+) não existe uma receita pra produção de textos' mas existem algumas técnicas pra gente estar trabalhando' então eu gosto de trazer exemplos de textos narrativos textos dissertativos descritivos' (+) eu gosto de trazer exemplos' daí eu passo as técnicas' daí eu peço pra eles produzirem*

Voltando para o que Geraldi (1997) afirma como pontos-chave para a produção de um texto (razão, o que dizer e para quem dizer), encontra-se um sujeito que leva em consideração os textos de seus alunos e preocupa-se em levá-los para fora da sala de aula. O sujeito enuncia:

S2001 *é importante socializar' né" eles mostram pra turma aquilo que eles mesmo produziram' [...]a gente coloca assim nos murais' às vezes eles fazem cartazes em cartolina e a*

gente coloca nas paredes da escola pra que os colegas vejam o que eles fizeram e pra que eles também tenham um sentido de fazer algo bem feito porque eles sabem que aquilo vai ser exposto (+) eles já capricham um pouquinho mais'

Compreende-se desse dizer a importância que este sujeito enxerga em atribuir um sentido ao texto dos alunos. Afinal, esse sujeito acredita que existe uma razão para o aluno enunciar aquilo que materializa como texto escrito. O texto passa assim a ter uma função social e isso vai de encontro à concepção de linguagem cunhada por Bakhtin (2006) quando diz que a linguagem é social. Essa atitude dá também aos alunos uma razão para escrever e para quem escrever. Eles não escrevem somente para o professor, mas para todas as pessoas que circulam pela escola e que possam vir a ler esses textos. Dentre essas pessoas pode-se inclusive incluir os pais e familiares desses alunos que, por vezes, dirigem-se até a escola. Esse é um sujeito que se desloca do espaço da sala de aula e busca compreender o texto não mais como redação, mas como produção textual. E é isso que Geraldi pretende, pois o autor escreve:

[...] é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois artificial. Afinal qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)? (GERALDI, 2001, p. 65)

No entanto, enquanto o sujeito anterior desmancha a questão de escrever um texto para o professor, outro sujeito a sustenta, concentrando suas atividades no fato de receber o texto, corrigir e devolver ao aluno com uma nota, conforme se lê:

S1995 bem categórico' naquela época/ tem que dar nota ou não passa'

Outro tópico que vale a pena ser destacado é quanto ao saber o que dizer diante de uma proposta de produção de texto. Um dos sujeitos entrevistados afirma que existe uma preparação antes de seus alunos iniciarem a escrita e essa preparação auxilia os alunos a encontrarem resposta para 'o que escrever?'. Conforme o dizer:

S1999 a produção textual' bom' geralmente há um preparo para a produção' exatamente por isso que se chama produção' o que eu chamo de preparo' uma leitura prévia uma discussão prévia

Dirige-se agora o foco de atenção para as atividades de leitura desenvolvidas por esses professores. Lembra-se que a questão da leitura é comentário em algumas situações escolares. Existem queixas por parte de pais e professores que denunciam seus filhos e alunos como sujeitos que não gostam de ler. Para compreender um pouco melhor a questão de atividades de leitura em sala de aula, inicia-se mais uma vez com a palavra de Geraldi (2001):

Em princípio, nenhuma cobrança deveria ser feita, dado que o que se busca é desenvolver o gosto pela leitura e não a capacidade de análise literária. A

avaliação, portanto, deverá se ater apenas ao aspecto quantitativo [...]. O que, na minha opinião, não se deve fazer é tornar o ato de ler um martírio para o aluno – que ao final da leitura terá que preencher fichas, roteiros ou coisas parecidas. Nada disso me parece necessário. (GERALDI, 2001, p. 60-61)

A partir do dizer de Geraldi é possível afirmar, observando os enunciados dos sujeitos sobre leitura, que muitos ainda estão preocupados em avaliar seus alunos no quesito leitura, acreditando que estão assim auxiliando-os a criar o hábito de ler. No entanto, Geraldi nos leva a compreender o contrário. Notam-se os enunciados dos sujeitos:

S1998 *a leitura::: (+) eu pedi pra eles lerem um livro na época e pra eles fazerem um resumo do livro e daí tinham algumas questões pra fazer né” tipo um ficha de leitura né” isso eu também pedi pra eles fazerem*

S1995 *a leitura era feita em sala de aula em voz alta’ era uma maneira de você cobrar isso dos alunos e deles fazerem isso em casa porque eles sabiam que ali na sala de aula iam ser cobrados’*

Segundo estes enunciados observa-se que eles se chocam com a concepção de Geraldi sobre leitura. O autor diz que é muito mais interessante cobrar dos alunos quanto livros eles leram em um bimestre, semestre ou ano do que desmotivá-los cobrando em forma de prova ou fichas de leitura, conforme enunciado. O autor afirma que muitos alunos podem tentar enganar seus professores dizendo que leram um número de livros que não condiz com a verdade, mas afirma que se o aluno leu em um momento ou outro ele fará comentários sobre o que leu.

3. Um ponto (nunca) final

Retomando as duas questões - de leitura e produção textual - discutidas neste artigo, é importante finalizar levando em consideração algumas questões que vimos até aqui. Bakhtin é um autor que sustenta a questão do diálogo compreendendo que:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2006 p. 127)

Dessa forma, compreende-se que um aluno que está lendo um texto abre um diálogo com aquilo que o autor materializou através da escrita de suas palavras em um texto e acaba por ter uma atitude responsiva diante do que leu. Também quando produz um texto esse aluno está escrevendo a fim de que seja lido e que seu texto receba uma resposta, mas que essa resposta não venha apenas na forma de nota, mas também como uma análise de conteúdo. Que o professor possa estabelecer um diálogo com seu aluno

observando também o que o aluno escreveu e não apenas os erros de norma que cometeu. Bakhtin é um autor que compreende a linguagem como interação em todos os momentos que um sujeito faz uso da língua para interagir com outro sujeito, sendo os dois socialmente organizados.

Geraldi (2001) sustenta essa afirmação de Bakhtin dizendo que existe uma necessidade do professor se tornar interlocutor de seus alunos para que exista uma coerência na sustentação de uma concepção de linguagem como interação. Os professores tornam-se então interlocutores respeitando a palavra do aluno e respondendo a ela com uma atitude responsiva ativa. Pois Geraldi acredita que o que acontece na escola é uma descaracterização do aluno como sujeito, ele deixa de ser compreendido como tal e é apenas um agente passivo dentro da escola e isso lhe impossibilita fazer uso da linguagem. Assim, “na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola.” (GERALDI, 2001, p. 128).

Quando um aluno escreve para o professor avaliar seu texto, produz um texto para a escola (redação), cria-se a ilusão de que existe uma interlocução. De acordo com os registros até aqui elencados, compreende-se o professor como alguém que acredita que, ao corrigir os textos de seus alunos, desenvolve uma atitude interlocutiva e responde ativamente a eles. Mas, na verdade o que acontece é uma situação ilusória. Isso porque em uma interlocução existem trocas de enunciados, as posições sujeito deslizam, um enuncia, o outro responde ativamente e a essa resposta o primeiro enunciatador apresenta outra resposta e instaura-se a interlocução. No entanto, na escola, o que muitas vezes acontece é que o professor é quem fala, enquanto o aluno é aquele que ouve. Assim, num momento como esse, não há interlocução. Os alunos por vezes se valem de estratégias diversas para driblar essa situação. Mas o professor tenta controlar seus alunos a fim de que a ilusão interlocutiva volte a se instaurar. A linguagem é utilizada como um meio para a transmissão de informações metalingüísticas.

Outra ilusão criada pela escola é a simulação de que não existem diferenças entre a variedade ensinada naquele espaço e a variedade lingüística trazida pelo aluno de casa. O que a escola pretende é que todos os seus alunos aprendam igualmente a variedade que se ensina na escola. Assim, todos devem ser capazes de escrever sem cometer erros relacionados com a língua. O foco da escola está ainda situado na escrita que é regida pelas normas de uma gramática também elaborada para a escrita. É por isso que a escola sente a necessidade de homogeneizar a produção da linguagem verbal.

Sendo assim, observando os enunciados dos sujeitos trazidos para análise neste artigo e tomando como base as interlocuções realizadas com os autores que se tomou como base para a discussão, acredita-se que a escola necessita repensar algumas de suas práticas textuais. O texto é ainda utilizado como pretexto. A escola não se preocupa em apresentar a seus alunos uma razão para escrever, não se preocupa em apresentar a escrita como uma interlocução. A escola e os professores que nela se inserem, estão ainda preocupados com a nota, com o registro que se deve atribuir a cada aluno. É necessário então que se desenvolva um trabalho mais centrado no que o aluno tem para dizer. Não basta realizar atividades de redação desvinculadas de um contexto. É necessário que o aluno saiba o motivo pelo qual escreve e que ele tenha a certeza de que será lido, sendo compreendido como sujeito social que tem o que dizer.

4. Referencias e Citações

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora: 1994. 334p.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderlei. Unidades básicas do ensino do português. In: GERALDI, João Wanderlei (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo/SP: Editora Ática, 2001.

_____. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderlei (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo/SP: Editora Ática, 2001.

GERALDI, João Wanderlei. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderlei (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo/SP: Editora Ática, 2001.

_____. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 1. ed. São Paulo: Ed. Ática, 1986.

5. Anexos

Questionário base para a entrevista:

- 1) Como são suas aulas de Língua Portuguesa?
- 2) Como é o seu trabalho com o texto?
- 3) Como você trabalha a leitura?
- 4) Como e quando você faz produção de texto?
- 5) Como você avalia os textos dos seus alunos?
- 6) Como você trabalha as questões gramaticais?
- 7) A formação que você recebeu na graduação te ajudou nas tuas aulas? Em que medida?
- 8) Se você pudesse fazer alguma sugestão para o curso de Letras da FURB. Qual seria?