

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GILKA FORNAZARI BATISTA DE OLIVEIRA

O TRABALHO COM A ESCRITA NO CONTEXTO DO ENSINO

PROFISSIONALIZANTE: A PRODUÇÃO DOS ALUNOS E A MEDIAÇÃO DA

PROFESSORA

CAMPINAS

2012

GILKA FORNAZARI BATISTA DE OLIVEIRA

O TRABALHO COM A ESCRITA NO CONTEXTO DO ENSINO
PROFISSIONALIZANTE: A PRODUÇÃO DOS ALUNOS E A MEDIAÇÃO DA
PROFESSORA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Educação da
UNICAMP, para obtenção do título de
Bacharel em Pedagogia, sob orientação
da Prof^a Dr^a Ana Lúcia Guedes-Pinto.

UNICAMP – CAMPINAS

2012

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

B32t

Batista de Oliveira, Gilka Fornazari, 1985-

O trabalho com a escrita no contexto do ensino
profissionalizante: a produção dos alunos e a mediação da
professora / Gilka Fornazari Batista de Oliveira. –
Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Ana Lúcia Guedes-Pinto.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Escrita. 2. Língua Portuguesa – Estudo e ensino. 3.
Mediação. 4. Ensino profissional. I. Guedes-Pinto, Ana
Lúcia, 1969-. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

12-255-BFE

Para o Pai, para a Mãe, para o Ângelo
e para o Robson – a minha própria vida.

Para os meus alunos – presentes, passados, futuros:
meus melhores professores.

Agradecimentos

Agradeço a meus pais, Gésner Batista e Sueli Aparecida Fornazari Batista: o exemplo.

Agradeço a meu irmão, Ângelo Fornazari Batista: o regresso.

Agradeço a meu marido, Robson Fornazari Batista de Oliveira: a realidade do sonho.

Agradeço a minha orientadora, Ana Lúcia Guedes-Pinto: a confiança.

Agradeço à segunda leitora deste Trabalho, Dirce Djanira Pacheco e Zan: a colaboração.

Agradeço a meus alunos: o encontro.

“Problema com escola

Eu tenho mil

Mil fita

Inacreditável, mas seu filho me imita

No meio de vocês

Ele é o mais esperto

Ginga e fala gíria

– Gíria não, dialeto”.

Resumo

O trabalho pretende discutir, por meio da reflexão sobre minha própria prática profissional, o papel do professor como mediador entre alunos (acima de 16 anos) e a escrita. Para tanto, no campo educacional, parto de referenciais teóricos que privilegiam o papel do professor, conferindo-lhe importância decisiva; em Vygostky, portanto, encontram-se as bases dessa concepção, principalmente em seu conceito de *mediação*. Já no campo da linguagem e, mais especificamente, do trabalho com a escrita em sala de aula, os referenciais se baseiam em Sírio Possenti, Marcos Bagno e José Wanderley Geraldi, afinados com uma teoria que embasa um ensino de Língua Portuguesa mais ligado às condições reais de uso da língua – o que, em última análise, nos leva à linguística da enunciação, fundada por Bakhtin. Através da análise de textos produzidos por um grupo de alunos e de trabalhos desenvolvidos em sala de aula, procuro apontar possibilidades e limitações da ação docente, no que se refere à escrita, no contexto do ensino profissionalizante.

Palavras-chave: escrita, ensino de Língua Portuguesa, mediação, ensino profissionalizante.

Sumário

Capítulo I – Apresentação	10
Capítulo II – Os referenciais teóricos – o ensino de Língua Portuguesa na escola e a mediação da professora	16
2.1 A variação linguística, a norma-padrão, a escola e a professora – como equacionar tantas variáveis?	16
2.2 Os alunos, a professora e a norma-padrão – mediações	24
Capítulo III – As produções dos alunos: descrição das atividades, apresentação dos dados e análises	32
3.1 A primeira produção – o aluno I. e seu texto sobre os primeiros conceitos da disciplina de COE	32
3.2 Abre-se parêntese – reescrita coletiva no segundo semestre de 2011	47
3.3 Fecha-se Parêntese – a segunda produção textual: o aluno D.M. e a reescrita coletiva	63
3.4 A terceira produção – o aluno Th. e o texto dissertativo	80
3.5 A quarta e última produção – o aluno Fr. e a situação de comunicação	85
3.6 Balanço das análises – percursos	88
Capítulo IV – Considerações Finais: retomada e recomeço	91
Referências Bibliográficas	93

Capítulo I – Apresentação

Os primeiros passos deste trabalho foram dados no contexto da disciplina de Estágio Supervisionado II - Anos Iniciais do Ensino Fundamental ¹, ministrada durante o segundo semestre de 2011, pela Prof^ª Dr^a Ana Lúcia Guedes-Pinto. Para a realização do estágio obrigatório determinado pela disciplina, foi-me aberta a possibilidade de tomar como campo meu próprio local de trabalho – uma escola da rede SENAI, no interior do estado de São Paulo.

Tendo cursado a graduação em Letras, na própria UNICAMP, durante os anos de 2004 a 2008, leciono nessa escola a disciplina de Comunicação Oral e Escrita (COE), para o curso Técnico em Eletromecânica. Assim, tomei como foco de observação e análise as minhas aulas, problematizando minha própria prática pedagógica como professora.

O fato de usar meu local de trabalho como campo de estágio trouxe vantagens: dispensou-me de procurar outra escola e travar o (na maioria das vezes) embaraçoso contato com a direção e com a professora a quem o estagiário deve acompanhar. Em contrapartida, a dificuldade da tarefa se manifestou de várias outras formas, como, por exemplo, na necessidade do distanciamento – sempre complexo – entre a professora e a observadora, posições sociais que eu ocupava, paradoxalmente, ao mesmo tempo e de forma intercalada. Além disso, o mais perturbador era o incômodo constante da dúvida: diante das leituras e das discussões feitas em sala de aula, na faculdade, e das análises feitas por mim sobre mim mesma, vinham-me sempre os pensamentos de que “parece que eu não deveria fazer assim” ou “isso daria para melhorar”, ou ainda “preciso prestar mais atenção a isso”.

¹ Disciplina obrigatória constante no currículo da graduação em Pedagogia, na Faculdade de Educação da UNICAMP.

Ao final do segundo semestre de 2011, após a maioria dos trabalhos acadêmicos concluídos, tive a certeza a respeito da temática sobre a qual gostaria de desenvolver meu TCC: assim como no estágio, eu problematizaria minha própria prática, analisando especialmente a escrita de meus alunos e verificando de que forma a minha mediação como professora os fazia avançar – ou não – nesse âmbito.

No início do primeiro semestre de 2012, recebi de minha então já orientadora o convite para ser uma das formadoras do Programa Pró-Letramento, uma iniciativa do Ministério da Educação que visa à melhoria do ensino nas áreas de Matemática e de Alfabetização e Linguagem – na qual atuo – ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Esse convite e o trabalho como formadora me colocaram em contato com vasta literatura especializada nas questões da leitura e da escrita na escola. Também o contato com as cursistas e com as experiências por elas trazidas foi bastante proveitoso para aguçar minha reflexão em direção às formas como se trabalham escrita e leitura em ambiente escolar.

Ao mesmo tempo, cursando o sétimo semestre da graduação em Pedagogia, estava matriculada na disciplina de Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também com a Prof^a Dr^a Ana Lúcia Guedes-Pinto. Seguindo as mesmas orientações do semestre anterior, continuei analisando minha prática de trabalho com os estudantes e refinando meu olhar para as questões da importância da mediação do professor em sala de aula, especialmente no que se refere ao trabalho com a escrita.

Dessa forma, pude fazer dos estágios momentos privilegiados para me analisar e me conhecer melhor como professora, também me construindo nessa função sobre bases mais sólidas. Além disso, foram períodos que me ensinaram a começar a tecer as relações tão necessárias entre a teoria do espaço acadêmico e a prática cotidiana da escola e da sala de aula. Mais do que isso, os estágios, ao me permitirem me observar e me analisar na função docente, acabaram por se configurar como espaços que me tornaram mais confiante e mais

consciente como professora, podendo inclusive apresentar justificativas teóricas para meu planejamento e para minhas ações em sala de aula.

É preciso ressaltar a especificidade do campo de estágio: sendo uma escola pertencente à rede SENAI, os cursos e as unidades curriculares têm caráter técnico. Minha disciplina divide a grade com outras de nomes como, por exemplo, “Medidas e Representação Gráfica”, “Hidráulica e Pneumática” e “Instalações Elétricas”. É a única disciplina da área de Humanas no currículo do curso Técnico em Eletromecânica e ocupa apenas o primeiro semestre deste curso – que tem duração total de dois anos, divididos semestralmente. Minhas aulas são dadas duas vezes por semana, totalizando um contato de apenas três horas semanais com cada turma. Esse curso técnico tem número máximo de 32 alunos, divididos em duas turmas de 16, o que possibilita uma condição de trabalho invejável. A disciplina de COE é desenvolvida a partir de uma apostila, produzida pela própria rede SENAI, à qual acrescento uns poucos conteúdos, além de aprofundar alguns dos já presentes. Minha maior dificuldade na condução da disciplina, como se pode deduzir, é o pouco tempo de contato com os alunos.

Essa configuração traz especificidades também ao corpo discente. A maioria dos alunos, em geral entre 16 e 40 anos, sequer imagina, quando se inscrevem no curso, que terão uma disciplina voltada à Língua Portuguesa. Muitos deles, ainda cursando o Ensino Médio, se mostram decepcionados, de antemão declarando que não gostam da disciplina de Português e que tiram notas baixas nesse componente, na escola regular. Dentre todos os alunos, são muito frequentes as falas “Eu não sei escrever certo”, “Português é muito difícil” ou “Português é uma das línguas mais difíceis do mundo”, “Eu não sei usar esse negócio de vírgula e acento” e “Eu odeio / odiava Português na escola”. É bastante raro haver um aluno que afirme gostar da disciplina de Língua Portuguesa.

Já com relação à leitura, o quadro não melhora muito. Levo para a sala de aula livros representativos de diversos gêneros textuais para meus alunos, todos os dias em que temos

aula ². Infelizmente, com o curto tempo e a necessidade de “cumprir os conteúdos”, apenas comento sobre o livro e sobre o autor, fazendo com que a obra circule e deixando que eles mesmos leiam as passagens que lhes interessem. Não são raros comentários como: “Professora, você lê todos esses livros que traz pra gente?!” ou “Nossa, eu demorava três anos pra ler esse aqui!”, ou ainda “Eu nunca li um livro inteiro na vida...”. Em contrapartida, aqueles que gostam de ler compartilham comigo suas leituras, pedem dicas de livros ou comentam, ao final da aula, sobre o livro do dia. Há ainda outros momentos emocionantes, como quando um aluno traz espontaneamente o livro que está lendo e, como eu costumo fazer, o apresenta aos colegas e o faz circular entre eles.

É diante dessa situação concreta – pouco tempo de aula, alunos em geral pouco familiarizados com a leitura e com a escrita e currículo majoritariamente técnico – que atuo como professora e que atuei como estagiária. Apesar desses pontos que não me favorecem, há outros que me privilegiam. O maior deles é o fato de que a disciplina de COE é muito diferente da Língua Portuguesa ensinada nas escolas regulares, especialmente no Ensino Médio. Não tenho nenhuma obrigação de trabalhar com gramática normativa, por exemplo, que é um dos grandes vilões para os alunos, atualmente. Além disso, ao mesmo tempo em que a apostila não prevê conteúdos que ensinem o aluno a escrever, tomando como pressuposto que ele já tem esse domínio plenamente desenvolvido, também não tolhe o professor, possibilitando a elaboração de vários trabalhos “extras”. Também se pode acrescentar que o sistema de avaliação nessa escola em que trabalho é bastante flexível, cabendo ao professor criar as estratégias avaliativas. Isso me possibilita, inclusive, desenvolver vários instrumentos de avaliação – trabalho em duplas, em grupos e individuais; em casa e na sala de aula; escritos e orais –, o que favorece o aprendizado e o desempenho do aluno.

² Essa prática, tomei emprestada à professora Ana Lúcia Guedes-Pinto, a qual, além de passar para seus alunos os livros que traz, lê para eles algumas passagens ou mesmo o livro todo (principalmente quando se trata de literatura infantil). Essa é, sem dúvida, uma forma muito prazerosa de incentivo à leitura.

Dessa forma, esse Trabalho de Conclusão de Curso tem o objetivo geral de analisar, como foco de estudo, minha própria prática como professora de língua materna num curso técnico. Como objetivo mais específico, busco encontrar nas produções textuais de meus alunos traços que denotem seus percursos como escritores, em seu processo de apropriação do domínio da escrita, a partir das mediações que faço na sala de aula – sejam elas em forma de comentários escritos ao final dos textos, de orientações dadas pessoalmente no momento das reescritas ou, ainda, na própria organização do espaço, do tempo e das formas de trabalhar com os conteúdos. Além disso, procuro, nos textos selecionados e analisados, os limites de minha atuação como professora, impostos pelo contexto ou mesmo por falhas em meu próprio fazer pedagógico. Busco também, com o desenvolvimento deste Trabalho, encontrar novas possibilidades de atuação no ensino-aprendizagem da escrita em sala de aula.

Outra dimensão à qual pretende se dedicar este Trabalho de Conclusão de Curso – e que o perpassará – é o relato do encontro fundamental de duas vozes na formação do professor: a voz da universidade, que, representada por docentes, colegas e toda a bibliografia trabalhada em cada disciplina, forma teoricamente o professor. E a voz dos nossos alunos, que, fazendo-se ouvir muitas vezes através dos silêncios, dos gestos, dos olhares, da escrita, forma o professor na prática cotidiana da escola, que é onde de fato pulsa a vida desse espaço.

É importante, ainda, ressaltar que considero meu campo de atuação profissional como um lugar em que se pode favorecer a formação de alunos mais críticos e atuantes na sociedade, a partir de experiências significativas de leitura e – principalmente – de escrita. Assumo, portanto, como essencialmente político o ato de educar e ensinar na escola, tendo como foco um ensino que amplie as possibilidades dos alunos frente à realidade opressora e excludente. Acredito, dessa forma, no trabalho com a escrita como uma das maneiras de se atingir essa ampliação.

Para tanto, no campo educacional, parto de referenciais teóricos que privilegiam o papel do professor, conferindo-lhe importância decisiva; em Vygostky, portanto, encontram-se as bases dessa concepção, principalmente em seu conceito de *mediação*. Já no campo da linguagem e, mais especificamente, do trabalho com a escrita em sala de aula, os referenciais se baseiam em Sírio Possenti, Marcos Bagno e José Wanderley Geraldi, afinados com uma teoria que embasa um ensino de Língua Portuguesa mais ligado às condições reais de uso da língua – o que, em última análise, nos leva à linguística da enunciação, fundada por Bakhtin.

No capítulo seguinte, apresentam-se mais detalhadamente os referenciais teóricos que sustentam este Trabalho de Conclusão de Curso. Em seguida, são apresentados e analisados alguns textos de alunos, julgados os mais representativos do que se quer estudar; também se constroem os resultados obtidos com as análises. Por fim, são tecidas considerações finais sobre a temática, seguidas das referências bibliográficas.

Capítulo II – Os referenciais teóricos – o ensino de Língua Portuguesa na escola e a mediação da professora

2.1 A variação linguística, a norma-padrão, a escola e a professora – como equacionar tantas variáveis? ³

- Ah!... então é por isso que se ensina português: para as pessoas aprenderem a falar direitinho com os patrões! ⁴

Ao iniciar as leituras que embasariam este Trabalho, no começo do ano de 2012, deparei-me com um TCC que problematizava o ensino da norma culta – ou “norma-padrão”, segundo o referencial aqui adotado – na escola. Seu título, instigante, é: *Ensino da Norma Culta na Escola: Emancipação ou Castração Linguística?* ⁵, de Priscila Duarte Ferreira Rodrigues.

Como tentarei demonstrar, a questão é muito pertinente em face do que se apresenta como ensino da Língua Portuguesa nas escolas, em geral. A possibilidade de castração linguística através do ensino da norma-padrão em contexto escolar se justifica por conta da existência da variação, fenômeno que atinge a todas as línguas. Segundo Sírío Possenti, não existem línguas uniformes. Em todas as comunidades de falantes, fala-se a língua de variadas maneiras, sendo que *a variedade linguística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existe alguma diferença de status ou de papel entre indivíduos ou grupos, estas diferenças se refletem na língua* ⁶.

³ Antes de tudo, é necessário esclarecer que estabeleço como meta, no trabalho com a escrita em sala de aula, a maior apropriação possível, por parte de meus alunos, da variante culta ou formal da língua – chamada, de ora em diante, de norma-padrão. É por isso que, nesta primeira parte do capítulo, seu ensino nas escolas será discutido e justificado, não sendo abordado o ensino de outras variantes.

⁴ ALMEIDA, Milton José de. Ensinar Português? In GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo, SP: Ática, 2006, p. 11.

⁵ RODRIGUES, Priscila Duarte Ferreira. **Ensino da Norma Culta na Escola: Emancipação ou Castração Linguística?** Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas, SP: Faculdade de Educação – UNICAMP, 2010.

⁶ POSSENTI, Sírío. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p. 34.

Observa-se, portanto, que a variação linguística, associada à variedade na organização social, produz diversos modos de falar – e de escrever – numa mesma sociedade, sendo uns mais prestigiados que outros. A grande questão é que a escola, de forma geral, toma como aceitável e correta uma única variedade da língua: a norma-padrão. Isso traz como consequência a desconsideração de todas as demais variantes, vistas como erradas e esteticamente inferiores. Daí vem a interpretação de que ensinar a norma-padrão na escola seria castrar linguisticamente o falante – em especial aquele que domina apenas variedades menos prestigiadas socialmente. Esse falante, representativo da grande maioria da população brasileira, sofreria, dessa forma, uma espécie de “aculturação”, através da qual seus valores e sua identidade, construídos também pela linguagem, seriam menosprezados em função da adoção de outra variedade de fala e de escrita – a norma-padrão. Considerando-se que: a) a educação básica é direito de todos e dever do Estado; b) em consequência, a maioria da população no Brasil passa pela escola (sua qualidade não será aqui discutida); c) o domínio da norma-padrão é uma das metas declaradas do ensino da Língua Portuguesa na escola; e d) a maior parte dos brasileiros não domina ou não usa frequentemente a norma-padrão em sua atividade linguística cotidiana, conclui-se que essa castração ou preconceito ou desqualificação linguística se daria em grande escala, contribuindo ainda mais para a dominação dos grupos sociais menos privilegiados socialmente – que, em geral, se identificam com modos de falar menos prestigiados.

Em sua monografia, Rodrigues defende que o ensino da norma-padrão na escola não representa castração linguística, mas sim emancipação, baseada, em essência, nos seguintes argumentos:

(...) este trabalho discute o ensino da norma culta da língua nas escolas considerando-o necessário tanto em termos das relações sociais de poder – saber é poder – quanto pelo fato de que só se modifica e transforma aquilo que se conhece, pois as transformações só acontecem a partir do momento em que os

indivíduos possuem conhecimento daquilo que querem transformar.⁷

Concordo com a autora quando destaca que o conhecimento é uma forma de poder e que qualquer transformação que se pretenda empreender pressupõe a compreensão da realidade a ser transformada. Nesse sentido, o domínio da norma-padrão, especialmente por grupos sociais menos prestigiados, lhes daria as condições para realizar as necessárias transformações na sociedade.

Discordo, porém, quando se deduz de sua argumentação que o ensino da norma-padrão nas escolas, por si só, garante a emancipação, independente da metodologia e da mediação utilizadas e das concepções de linguagem e de falante adotadas pelo professor. Com isso quero afirmar que é o papel do professor no ensino da norma-padrão o que define a quem esse saber favorece, e não o simples fato de a escola ensiná-lo. Da forma como a norma-padrão da Língua Portuguesa ainda tem sido trabalhada na maioria dos contextos escolares, dificilmente se chegará a qualquer tipo de emancipação.

Para iniciar a defesa dessa posição, tomo como referência Marcos Bagno, em seu livro *A norma oculta – Língua e poder na sociedade brasileira*⁸. O autor apresenta sua tese central nos seguintes termos:

(...) simplesmente, o preconceito linguístico não existe. O que existe, de fato, é um profundo e entranhado *preconceito social*. (...) E tudo isso é ainda mais pernicioso porque a língua é parte constitutiva da identidade individual e social de cada ser humano – em boa medida, *nós somos a língua que falamos* (...).⁹

Em síntese, o que o autor afirma é que não se discrimina a maneira como as pessoas falam; o que se discrimina é, na verdade, o segmento social ao qual elas pertencem ou que elas representam, segmento este inferido a partir da forma de falar (e de escrever). O preconceito não é linguístico porque, segundo afirma Possenti, não há línguas fáceis ou

⁷ RODRIGUES, Priscila Duarte Ferreira. Op. cit. Resumo.

⁸ BAGNO, Marcos. **A norma oculta**. Língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2010.

⁹ Idem, pp. 16 e 17.

difíceis, assim como também não há dialetos (ou variantes linguísticas) mais ou menos complexos. A frequente afirmação de vários alunos de que “o Português é uma das línguas mais difíceis do mundo” cai por terra frente às pesquisas científicas, que hoje nos permitem afirmar que “todas as línguas são estruturas de igual complexidade”. Possenti, na mesma direção de Bagno, afirma:

(...) não há dialetos mais simples do que outros. O que há, também neste caso, são diferenças (aliás, nem tantas quanto às vezes se pensa). As diferenças mais importantes entre os dialetos estão menos ligadas à variação dos recursos gramaticais e mais à avaliação social que uma sociedade faz dos dialetos. Tal avaliação passa, em geral, pelo valor atribuído pela sociedade aos usuários típicos de cada dialeto. Ou seja: quanto menos valor (isto é, prestígio) têm os falantes na escala social, menos valor tem o dialeto que falam.¹⁰

Dessa forma, conclui-se que, se todas as variedades linguísticas presentes em uma sociedade têm a mesma complexidade, não há porque julgar uma delas como mais “correta” ou “mais bela” do que as outras – o que nos leva a concordar que, de fato, não há preconceito com relação à língua que se fala; o preconceito é, na verdade, contra quem fala a língua de dada maneira. Nesse sentido, as escolhas linguísticas que fazemos (ou as possibilidades linguísticas que temos) ligam-se intimamente às relações de poder em nossa sociedade – falar ou escrever “bassoura”, “parteleira” e “a gente fomos” só é considerado errado atualmente porque os grupos socialmente prestigiados falam e escrevem “vassoura”, “prateleira” e “a gente foi”. Caso um dia se inverta a lógica social e os grupos hoje menos privilegiados tenham acesso ao poder, o errado, provavelmente, serão a “vassoura”, a “prateleira” e “a gente foi”.

Diante disso, passo a defender, assim como vários autores, que o papel da escola e dos professores é, sem sombra de dúvida, ensinar a norma-padrão. Como afirma Rodrigues, citada anteriormente, esse ensino garantirá o poder através do conhecimento. Ou seja, não é porque cada grupo social ou mesmo cada pessoa tem sua forma de falar e de escrever que a escola e

¹⁰ POSSENTI, Sírío. Op. cit. P. 28.

os professores devem ignorar as diferenças de *status* que tais formas têm na sociedade.

Porém, como aponta Bagno,

(...) é necessário empreender um ensino crítico da norma-padrão, escancarar sua origem “elitista e coercitiva”, e mostrar que a necessidade de dominá-la se prende à necessidade de que os alunos oriundos das camadas sociais desfavorecidas (ou seja, a imensa maioria da população brasileira) possam dispor dos mesmos instrumentos de luta dos alunos provindos das camadas privilegiadas.¹¹

Acredito que a fronteira entre a emancipação e a castração linguística a partir do ensino da norma-padrão está justamente nesse “ensino crítico”. E o profissional mais capacitado e indicado para isso é o professor, com suas turmas, dentro da sala de aula.

Uma forte justificativa para o ensino crítico da norma-padrão na escola é apresentada por Bortone e Bortoni-Ricardo que, partindo da diferença de prestígio que as diversas variedades linguísticas têm, destacam o importante papel que a escola exerce – ou deveria exercer – no ensino da norma-padrão:

(...) às vezes uma pessoa reconhece que a situação é formal, dispõe-se a monitorar-se mas lhe faltam recursos comunicativos para construir sua fala monitorada. É por isso que a escola precisa empenhar-se na ampliação dos recursos comunicativos dos alunos. Dispondo de uma gama mais ampla de recursos comunicativos, os alunos, sempre que precisarem, saberão monitorar sua fala, ajustando-se às expectativas de seus interlocutores e às normas sociais que determinam como as pessoas devem comportar-se em cada situação.¹²

Essa afirmação traz como pressuposto que a escola não pode discriminar a maneira como os alunos falam, ainda que deva ensinar-lhes a norma-padrão, para que consigam se encaixar naquilo que deles se espera em vários contextos comunicativos – sejam informais, cotidianos, ou mais formais. Quando se discrimina a maneira como uma pessoa fala a língua, está-se verdadeiramente discriminando a pessoa em si, já que a língua é parte constitutiva da identidade do sujeito. De acordo com Bagno, *em boa medida, nós somos a língua que falamos*

¹¹ BAGNO, Marcos. Op. cit. Pp. 186, 187.

¹² BORTONE, Márcia Elizabeth; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Modos de Falar. Modos de Escrever. In Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008, p. 22.

¹³. E a escola, portanto, deve lutar contra o preconceito social através da língua – e não reforçá-lo, como ainda infelizmente ocorre em muitas das aulas de Língua Portuguesa Brasil a fora.

Por fim, a maior justificativa para o ensino crítico da norma-padrão na escola advém da concepção de linguagem adotada por mim tanto neste Trabalho como em meu fazer pedagógico. Partindo de Bakhtin e da linguística da enunciação, identifico-me com a corrente que trata da linguagem como uma forma de interação. Nessa perspectiva, segundo Geraldi,

(...) mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala.¹⁴

Dessa maneira, a linguagem efetiva a vida – assim como é efetivada por ela, num processo dialético. De acordo com Bakhtin, (...) *a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.*¹⁵ Em última análise, é através dos enunciados (isto é, de textos orais e escritos amplamente inseridos nas práticas sociais)¹⁶ que realizamos as ações em nosso cotidiano. Quem não domina uma dada forma de enunciação (por exemplo, construir um enunciado em norma-padrão) está impossibilitado de realizar uma dada ação através desse tipo de enunciado; está, portanto, excluído de uma certa esfera de ação.

Exemplo clássico, em nossa literatura, desse tipo de situação é a personagem Fabiano, da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Fabiano é um retirante nordestino que, com sua esposa Sinhá Vitória, seus dois filhos e a cachorra Baleia, vaga pelo sertão, fugindo da seca e

¹³ BAGNO, Marcos. Op. cit. P. 17. (grifo do autor)

¹⁴ GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo, SP: Ática, 2006, p. 41.

¹⁵ BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, p. 265.

¹⁶ Para Bakhtin, o enunciado é a forma através da qual a língua se realiza: *O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.* (in BAKHTIN, Mikhail. Op. cit. P. 261)

buscando melhores condições de vida. Fabiano tem uma familiaridade muito rudimentar com a linguagem, assim como a esposa e os filhos, que se comunicam principalmente através de sons guturais, gestos e expressões fisionômicas. Esse fato perpassa todo o livro e funciona como mais uma evidência da secura e da aridez não só do clima, como das vidas das próprias personagens. Passagem emblemática do pouco domínio da linguagem, por parte de Fabiano, é a que segue:

Nesse ponto um soldado amarelo aproximou-se e bateu familiarmente no ombro de Fabiano:

– Como é, camarada? Vamos jogar um trinta-e-um lá dentro?

Fabiano atentou na farda com respeito e gaguejou, procurando as palavras de seu Tomás da bolandeira:

– Isto é. Vamos e não vamos. Quer dizer. Enfim, contanto, etc. É conforme.

Levantou-se e caminhou atrás do amarelo, que era autoridade e mandava. Fabiano sempre havia obedecido. Tinha muque e substância, mas pensava pouco, desejava pouco e obedecia.¹⁷

Nesta passagem, fica evidente a impossibilidade da personagem de realizar, através da linguagem estruturada em enunciados, as ações de negar o convite do soldado amarelo e ir-se embora. Retomando Rodrigues, cujo trabalho foi acima discutido, o conhecimento – também linguístico – que falta a Fabiano o torna presa fácil do abuso de poder por parte de quem o detém.

Com relação à norma-padrão, o princípio é o mesmo: há ações em nossa sociedade que somente são realizadas – ou são mais bem realizadas – através de enunciados construídos nessa variante linguística, seja na modalidade oral, seja na escrita. Dessa forma, se somos muitos Fabianos e se “Somos muitos Severinos / iguais em tudo na vida”¹⁸, é necessário que a escola ajude a nos prover o que nos falta.

É nesse sentido que o papel mediador do professor é de fundamental importância: tendo como foco um ensino crítico da norma-padrão, o professor favorece, com as intervenções adequadas nos momentos oportunos, que os alunos construam uma compreensão

¹⁷ RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. Rio de Janeiro: Record, 2007, p. 28.

¹⁸ NETO, João Cabral de Melo. **Morte e vida severina**. Rio de Janeiro, RJ: Sabiá, 1967.

mais profunda sobre os eventos linguísticos de seu cotidiano, assim como cria condições para que os estudantes ampliem seus recursos de ação no mundo através da linguagem. Além disso, a partir desse ensino crítico, pode-se passar a evitar ou ao menos diminuir a “insegurança linguística” que a grande maioria da população brasileira tem com relação à maneira como fala e escreve a língua. Explicitar os motivos pelos quais a norma-padrão é ensinada nas escolas é, também, uma forma de luta política empreendida pelo professor e por seus alunos em direção ao desvelamento das forças assimétricas que movem as estruturas da organização social.

Dessa forma, acredito firmemente que o papel da escola – e o meu papel, como professora de Língua Portuguesa – seja ensinar a norma-padrão. Não porque ela seja a mais correta, ou a estilisticamente mais bela, ou a mais complexa forma de falar e de escrever a língua. Mas sim porque é através dela que conseguimos nos inserir linguisticamente em práticas e contextos mais prestigiados em nossa sociedade. Ensino a norma-padrão não como forma de aculturação ou de castração linguística – mas sim como instrumento de luta contra as condições desiguais em que se baseia nossa organização social. Não adoto, no entanto, uma posição ingênua. Como afirma Geraldi,

Mas acreditamos também que, no interior das contradições que se presentificam na prática efetiva de sala de aula, poderemos buscar um espaço de atuação profissional em que se delineie um fazer agora, na escola que temos, alguma coisa que nos aproxime da escola que queremos, mas que depende de determinantes externos aos limites da ação da e na própria escola.¹⁹

Sem negar, portanto, que a mudança – ou ao menos a melhora – no quadro social depende de inúmeros fatores externos à escola, acredito que de dentro dela já se possa semear a transformação. E isso passa, essencialmente, pelas mãos do professor.

¹⁹ GERALDI, João Wanderley. Op. cit. P. 40.

2.2 Os alunos, a professora e a norma-padrão – mediações.

A partir da discussão realizada anteriormente, observa-se a adoção, neste TCC, de uma perspectiva que privilegia o papel do professor, sem, todavia, negar a importância do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, adota-se o referencial da Psicologia Histórico-Cultural, que tem em Vygotsky o seu grande expoente.

Conforme já salienta Ana Lúcia Guedes-Pinto ²⁰, com isso quer-se também afirmar que posições como o construtivismo piagetiano e o escolanovismo, em seus desdobramentos no contexto escolar, não são as mais adequadas para garantir ao professor o papel de regente das relações de ensino e aprendizagem. Nessas perspectivas, grosso modo, a centralidade de tais relações é posta nas demandas e no ritmo dos alunos, cabendo ao professor apenas acompanhar esse ritmo e atender a essas demandas.

O construtivismo parte dos princípios da Psicologia Genética de Jean Piaget, a qual, dentre outras premissas, postula que

(...) o desenvolvimento é sempre um pré-requisito para o aprendizado e que, se as funções mentais de uma criança (operações intelectuais) não amadureceram a ponto de ela ser capaz de aprender um assunto particular, então nenhuma instrução se mostrará útil. ²¹

Ou seja, para Piaget, o desenvolvimento ocorre “de dentro para fora”, sendo necessária a maturação das funções mentais do indivíduo para que ele possa aprender – primeiro ocorre o desenvolvimento e, a partir dele, depois, a aprendizagem. Se essas funções não estiverem maduras, de nada adiantará expor o sujeito a um objeto de conhecimento. Em contextos escolares, isso significa dizer que o professor, na escola, deve “respeitar” o desenvolvimento do aluno, servindo apenas como um facilitador do processo de aprendizagem. Ao professor

²⁰ GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **O ensino na educação superior: dimensões da linguagem escrita no processo da formação (inicial) de professores para a escola básica brasileira.** Tese de Livre-Docência. Campinas, SP: Faculdade de Educação - UNICAMP, 2010.

²¹ VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 88.

cabe somente oferecer os estímulos referentes àquilo que os alunos já podem aprender, por já terem tido suas estruturas mentais maturadas.

Já o movimento escolanovista, ao desenvolver-se a partir da crítica à chamada pedagogia tradicional, promove diversos deslocamentos, como nos aponta Dermeval Saviani:

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.²²

Uma das críticas que o autor tece à pedagogia da Escola Nova é que, além dos já citados deslocamentos, ela também desloca o eixo de preocupação da escola do âmbito político para o meramente técnico-pedagógico, atuando assim como mais um “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante”. Ou seja, ao negar-se a dirigir o processo de ensino-aprendizagem e ao recusar-se a partir de outros interesses que não os do aluno, a pedagogia escolanovista mantém a ordem social, pois não ensina ao pobre o mesmo saber que já tem o rico.

Para as discussões deste Trabalho, no entanto, outra crítica se pode fazer a essa pedagogia; ela é assinalada por Saviani nos seguintes termos:

Assim, em lugar de classes confiadas a professores que dominavam as grandes áreas do conhecimento, revelando-se capazes de colocar os alunos em contato com os grandes textos que eram tomados como modelos a serem imitados e progressivamente assimilados pelos alunos, a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre. O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos.²³

²² SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 8.

²³ SAVIANI, Dermeval. Op. cit. P. 8.

Deslocando a centralidade da prática pedagógica para o aluno e barrando o direcionamento que o professor deve dar ao processo de ensino-aprendizagem, a Escola Nova impede que o professor exerça a principal dimensão de sua função social: o ensino.

Dessa forma, verifica-se que duas das mais difundidas e estudadas tendências pedagógicas – o construtivismo e o escolanovismo – reduzem a importância do papel do professor, chegando o primeiro a defender, em última análise, que “ninguém ensina ninguém”.

Porém, acredito, tomando por base Guedes-Pinto, que a função do professor é ensinar. E isso envolve, por parte dele, uma assunção dessa responsabilidade que é muito contrária a um certo “lavar de mãos” inferido de algumas posturas teóricas. Para a autora, *Ensino aqui é entendido como uma prática sócio-cultural tipicamente humana que tem se constituído historicamente no interior das instituições de educação formal, sejam elas escolares ou acadêmicas (...).*²⁴

Tomando como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, pontua a autora:

(...) na escola o profissional que trabalha diretamente com os estudantes tem um papel privilegiado nos processos de re-elaboração e reconstrução dos significados aos quais têm acesso através do seu grupo cultural. Como o professor representa a figura social que fornece o acesso aos conhecimentos acumulados pela espécie humana, ele ocupa uma função importante na tarefa de divulgação e de apropriação da cultura.²⁵

Ou seja, é preciso retomar e reafirmar a importância do professor enquanto aquele que ensina, intencional e deliberadamente. O professor planeja, executa, avalia; tem objetivos a serem alcançados através de seu fazer pedagógico; tem possibilidade de modificar suas estratégias em função do alcance desses objetivos; tem, em suma, o controle da direção que toma sua atividade pedagógica junto aos alunos.

²⁴ GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Op. cit. Pp. 13 e 14.

²⁵ Idem. P. 14.

Para melhor defender essa posição, faz-se necessário um mergulho na teoria de Vygotsky, em especial em seus conceitos de “outro social”, “aprendizado”, “mediação” e “zona de desenvolvimento proximal”.

Para o psicólogo russo, o meio histórico-social-cultural interfere decisivamente na dimensão psíquica do sujeito. Não é possível, portanto, postular estágios uniformes de desenvolvimento do psiquismo humano, uma vez que este depende de condicionantes externas, como a cultura, o momento histórico e a configuração social em que nasce e se desenvolve um indivíduo. Ou seja, os processos psicológicos superiores têm íntima relação com o contexto externo mais amplo.

Nesse sentido, por enfatizar a importância do contexto social, histórico e cultural, Vygotsky postula que *todas as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações entre indivíduos*.²⁶ Isso equivale a dizer que é a interação social – “as relações entre indivíduos” – o que transforma o ser humano em homem. É a vida em sociedade que indica, em grande parte, como o indivíduo vê o mundo, como ele entende e age sobre o meio, como compreende o outro e a si mesmo – ou seja, é o “outro social” que garante a inserção de cada novo sujeito que nasce em uma comunidade.

Daí a importância desse “outro social” no “aprendizado”, principalmente das crianças. Segundo Marta Kohl de Oliveira,

Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo (...) incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas.²⁷

O aprendizado em Vygotsky, portanto, depende das relações sociais que se estabelecem entre os indivíduos que ensinam e que aprendem. Ao conviverem com os adultos e com crianças maiores, e ao entrarem em contato com os significados que estes atribuem ao

²⁶ VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

²⁷ OLIVEIRA, Marta Kohl. Desenvolvimento e aprendizado. In OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 2011, p. 59.

seu meio (significados que são construídos social, histórica e culturalmente), as crianças pequenas vão aprendendo a estar no ambiente em que nasceram. Elas vão pouco a pouco empreendendo um processo de ressignificação e introjeção das ideias e dos valores pertencentes àquele meio e, assim, fazendo-se parte dele.

Dessa forma, o outro social, nesse processo de aprendizado, exerce uma função de mediação entre sentidos, ideias, valores e conhecimentos e o indivíduo que chega. Segundo Rubia Barroso Fonte Boa, ao tratar da mediação em Vygotsky, (...) *a relação entre o homem e o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada por produtos culturais humanos, como o instrumento e o signo, e pelo “outro”*.²⁸

Para o autor russo, o homem somente se relaciona com o mundo através de mediadores, que podem ser de três tipos: os instrumentos, os signos e o outro social. Os instrumentos – objetos sociais – são criados pelo homem como forma de atuação sobre o mundo; são exemplos de instrumentos o lápis, a serra, a colher, a roda. Esses instrumentos possibilitam a ação do homem no mundo, ao mesmo tempo em que transformam as maneiras de ação e se tornam mais um elemento cultural a ser transmitido aos novos indivíduos.

Já os signos – cujo sistema mais importante é a linguagem – exercem exatamente a mesma função mediadora entre o homem e o mundo, mas desta vez no âmbito psíquico, atuando como auxiliares nos processos psicológicos e interferindo em seu funcionamento. Para Vygotsky,

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.), é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.²⁹

²⁸ BOA, Rubia Barroso Fonte. **Estratégias reveladas pelas crianças na elaboração da escrita**. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas, SP: Faculdade de Educação – UNICAMP, 2002, p. 25.

²⁹ VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 52.

Porém, o homem não se relaciona com o mundo apenas através de instrumentos e de signos; ele não estabelece com o mundo um contato baseado apenas em sua experiência pessoal e individual. O outro social também age como uma figura mediadora da mais alta importância, já que é a partir dele que as crianças vão tendo acesso aos sentidos, ideias, valores e conhecimentos produzidos pela humanidade. É somente a partir do processo da interação social – âmbito interpessoal – que o indivíduo ressignifica e internaliza esses sentidos, ideias, valores e conhecimentos, tornando-os de âmbito intrapessoal.

Esse fato aponta para as peculiaridades do pensamento vygotskyano no que diz respeito às relações entre desenvolvimento e aprendizado. Para o psicólogo russo, ao contrário de Piaget, o desenvolvimento de um ser humano se dá “de fora para dentro”: primeiramente, ele precisa estar em contato com o outro social, aprendendo, e depois é que o indivíduo internaliza esse aprendizado, fazendo com que os dois processos sejam intimamente relacionados. É o ato de aprender – aprender com o outro social, na interação – que impulsiona o desenvolvimento. De acordo com o autor,

(...) o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal.³⁰

Ainda a respeito das relações entre desenvolvimento e aprendizado, em especial nas sociedades escolarizadas, podemos citar Oliveira:

Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento.³¹

³⁰ Idem, p. 103.

³¹ OLIVEIRA, Marta Kohl. Op. cit. P. 64.

O último conceito vygotskyano a ser discutido neste Trabalho, e que amarrará todo o percurso já trilhado, é a noção de zona de desenvolvimento proximal. Se para Piaget as funções mentais do ser humano precisam estar maduras e desenvolvidas para que ele aprenda, para Vygotsky ocorre o contrário: é preciso aprender para que haja desenvolvimento. Porém, ao considerar que o indivíduo aprende com o outro, na interação social, existem tarefas que esse indivíduo só conseguirá fazer com a ajuda desse outro social – é o momento em que o aprendizado ainda não foi internalizado, mas está em vias de sê-lo, localizando-se ainda no âmbito interpessoal. A zona de desenvolvimento proximal é exatamente o intervalo entre o que o aprendiz já consegue realizar sozinho e o que ele não consegue realizar, a não ser com a ajuda de um adulto ou de um aprendiz mais experiente. Vygotsky assim define a zona de desenvolvimento proximal:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.³²

Esse conceito revoluciona a forma como olhamos para o aprendizado do sujeito, assim como estabelece uma grande importância para a imitação, em geral tão estigmatizada dentro dos meios escolares e acadêmicos. É na imitação que a criança consegue realizar ações que estão além do seu nível de desenvolvimento real (daí a importância das brincadeiras de faz-de-conta, as quais, dentre outros pontos positivos, colocam a criança em contato com funções sociais que ela não ocupa, mas que, por imitação, podem ser desempenhadas através do elemento lúdico – por exemplo, uma criança brincando que é mãe, professora ou motorista de ônibus). Essa imitação, porém, não ocorre de forma passiva. Ao imitar, o indivíduo a todo o momento reconstrói, reelabora e ressignifica o objeto da imitação, interiorizando esse aprendizado de maneira própria.

³² VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação...** P. 97.

O conceito da zona de desenvolvimento proximal é decisivo para o trabalho na escola. A partir dele, pode-se afirmar que o *“bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.*³³ Ao retomarmos a citação de Oliveira apresentada acima, sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado especialmente em sociedades escolarizadas, veremos que, em poucas palavras, a escola precisa ensinar aquilo que o aluno ainda não sabe, mas tem condições de vir a saber. Além dessa contribuição para o contexto escolar, o conceito de zona de desenvolvimento proximal é fundamental ao colocar o professor como figura central no processo de mediação entre os alunos e o conhecimento. Esse conceito devolve ao professor a centralidade na condução do processo de ensino-aprendizagem, definindo que sua função específica é atuar na zona de desenvolvimento proximal dos alunos. Nesse sentido é que se amarram os conceitos de aprendizado e desenvolvimento – intimamente relacionados – e mediação, a qual, por sua vez, favorece o aprendizado, levando conseqüentemente ao desenvolvimento do indivíduo.

Portanto, a Psicologia Histórico-Cultural, a partir dos conceitos de Vygotsky, exige que o professor assuma seu papel privilegiado de outro social, que favorecerá o aprendizado de seus alunos ao agir sobre sua zona de desenvolvimento proximal, como mediador entre os alunos e o conhecimento.

Através do desenvolvimento dessa discussão, quis-se defender principalmente que o papel da escola e do professor é ensinar, através de mediações adequadas. Isso significa que a maneira como o professor ensina é determinante para o desenvolvimento dos alunos, seja qual for o objeto de conhecimento – no nosso caso, o ensino da escrita em aulas de Língua Portuguesa. Portanto, a formação teórico-prática do professor é de indiscutível importância para a realização de uma mediação qualificada dentro da sala de aula.

³³ Idem, p. 102.

Capítulo III – As produções dos alunos: descrição das atividades, apresentação dos dados e análises

Nesta seção, tenho como objetivo analisar alguns textos selecionados, produzidos por meus alunos ao longo do ano de 2012; para tanto, será necessário contextualizar suas condições de produção. É importante frisar que a seleção dos textos teve como critérios: 1. a possibilidade de comparação entre duas produções do mesmo aluno (há, portanto, duas versões de cada texto), na maioria dos dados; 2. a possibilidade de o texto representar o maior número possível de desvios com relação à norma-padrão; este critério se deve ao fato de que, nestes tipos de produção, a comparação entre as versões apresenta maiores e mais visíveis resultados; e 3. a possibilidade de o texto representar alguns dos limites que a professora enfrenta no contexto de trabalho.

3.1 A primeira produção – O aluno I. e seu texto sobre os primeiros conceitos da disciplina de COE

O primeiro texto a ser apresentado e discutido foi produzido no início do primeiro semestre de 2012, pelo aluno I., de aproximadamente 35 anos. I. é natural de Pernambuco e trabalha na área de manutenção em uma das empresas da região interiorana do Estado de São Paulo. Concluiu o Ensino Médio através de supletivo e entrou no curso Técnico em Eletromecânica para tentar alavancar a carreira.

O texto foi produzido a partir dos conteúdos e conceitos discutidos nas quatro primeiras aulas de Comunicação Oral e Escrita daquele semestre. Após a apresentação dos primeiros conceitos, sempre peço que os alunos façam um resumo de caráter explicativo, em que retomem os principais pontos vistos. Friso que essa produção tem como objetivos: 1. Sistematizar os conhecimentos que os alunos adquiriram na disciplina ao longo das primeiras

aulas; 2. Possibilitar que eles, ao produzirem um resumo das aulas, reconheçam os pontos nos quais ainda têm dúvidas, para que possam ser trabalhados; 3. Servir como um primeiro contato da professora com a maneira como cada um deles escreve; 4. Servir como um material de consulta, produzido pelo próprio aluno, a respeito dos conteúdos tratados no início do curso.

Para que o conteúdo do texto fique mais claro, é necessário contextualizar o percurso da disciplina de COE ao longo das primeiras quatro aulas. Em linhas gerais, meu principal objetivo é introduzir os conceitos relativos à Comunicação, assim como iniciar os conteúdos previstos pela apostila do SENAI. Assim, após as apresentações do primeiro dia de aula, começo os trabalhos do ano escrevendo as palavras “Comunicação Oral e Escrita” na lousa, incentivando os alunos a discutirem sobre elas. Minha primeira pergunta é: “Na nossa sociedade, atualmente, o que tem maior importância: a oralidade ou a escrita?”. É bastante interessante o resultado dessa questão – os alunos se mobilizam e começam a discutir entre si. Alguns defendem que é a oralidade, pois é o que mais utilizamos em nossas atividades do dia a dia; outros afirmam que a escrita é o que mais importa, já que hoje “tudo precisa ser documentado e a palavra das pessoas não vale mais nada”. Já uma outra parcela de alunos aponta para a equivalência entre oralidade e escrita, no que se refere à sua importância na sociedade atual. Um argumento que me chamou a atenção a favor dessa opinião, citado em duas turmas diferentes, foi: “Por exemplo, agora a senhora tá usando a fala e a escrita pra explicar as coisas pra gente. Então as duas são importantes”.

Aos alunos que defendem que a oralidade é mais importante, tento desestabilizá-los com provocações do tipo: “Olha ao seu redor, só aqui na nossa sala. Me diz tudo que você tá vendo que envolve a escrita (uniforme, apostilas, palavras na lousa, dicionário, livro do dia, identificação da sala e dos armários). E agora pensa numa voltinha que você dá na rua. Tem muita escrita ou não?” ou “Vamos pensar na contrapartida da escrita – a leitura: a gente lê

quase o tempo todo, não lê? Na rua, na internet, no celular, na escola, em casa, no trabalho...” ou ainda “Imagina a situação das pessoas analfabetas – não, melhor, imagina que você não sabe ler nem escrever. Facinho de viver, né?”. Muitos rapidamente mudam de opinião: a escrita, então, é a mais importante. É necessário fazer outras provocações: “Se só a escrita documenta, o que vocês têm a me dizer sobre as novas mídias, as novas tecnologias, que gravam tanto a nossa voz como a nossa imagem? Isso não é um documento, às vezes até mais fiel do que a escrita?” ou então “Pensa no tanto de situações do seu dia a dia em que simplesmente não dá pra escrever. Pensa em quantas vezes você se comunica oralmente com as pessoas. E aí?”.

A partir de provocações como essas – que podemos chamar de mediações – conduzo as discussões para a conclusão de que oralidade e escrita, que são duas modalidades de uma língua, são igualmente importantes na nossa sociedade; tudo dependerá do contexto em que se usa a língua. A seguir, fazemos oralmente uma lista de situações em que se usa predominantemente a oralidade e outra em que a escrita é a mais usada, além de uma terceira em que as duas modalidades coexistem. É interessante observar que a grande maioria dos alunos nunca tinha analisado nesses termos suas atividades linguísticas do dia a dia.

A seguir, passo a discutir o termo “Comunicação”, perguntando-lhes o que entendem por esse conceito; conforme os alunos falam, anoto as respostas na lousa; vários deles copiam, mesmo sem que eu peça. Algumas respostas são: “Comunicar é passar uma informação”; “É conversar”; “É falar com o outro”; “É fazer o outro te entender”. Após as respostas, mais provocações: “A gente só se comunica para passar informações?”; “A gente só se comunica falando?”; “Sempre que a gente se comunica, o outro entende?”. Passamos, então, a “limpar” o conceito – “comunicar” significa, literalmente, “tornar comum”, “compartilhar” um sentido: quando um enunciador se comunica com o outro, sua tentativa é sempre de tornar seu

enunciado comum a ambos, seja de que forma for: oralmente, por escrito, por gestos, por imagens, etc.

Após essa conversa inicial, passo a tratar dos conteúdos previstos na apostila. Esse material, infelizmente, não segue a perspectiva bakhtiniana de linguagem. Portanto, não se fala em “enunciador” nem em “enunciados”, tampouco em interação entre o sujeito enunciador e o outro a quem ele se dirige. O primeiro capítulo trazido pela apostila se chama “Elementos Constitutivos” e, numa perspectiva estruturalista, aponta cinco elementos que constituem o processo de comunicação: o emissor, o receptor, a mensagem, o código e o canal. A esses, eu acrescento sempre um sexto: o contexto.

Mesmo não sendo a perspectiva com a qual me identifico, é necessário que eu trabalhe com essa nomenclatura, pois o SENAI aplica um exame aos concluintes de seus cursos, na tentativa de determinar se o perfil do profissional formado corresponde ao perfil previsto nos planos de curso. Dessa forma, os conteúdos previstos pela apostila (de todas as disciplinas) precisam ser trabalhados para que entre esses perfis – esperado e concretizado – haja correspondência. Não obstante, eu apresento, de passagem, outras perspectivas.

Faço sobre isso uma observação: para o professor, é tarefa muito delicada transformar as teorias e discussões acadêmicas em um discurso compreensível aos alunos, em sala de aula. Ao mesmo tempo em que queremos dar vida aos conteúdos escolares a partir de nossas próprias convicções teóricas, precisamos atentar para o fato de que, para os alunos aprenderem, é preciso adaptar essas convicções a esse público, assim como aos limites impostos pelo contexto – no meu caso, o pouco tempo e a pré-definição dos conteúdos.

De volta à descrição, para iniciar a abordagem do primeiro conteúdo previsto pela apostila, pergunto do que é que nós precisamos para concretizar um processo de comunicação. Após as respostas dadas pelos alunos – algumas mais adequadas e outras menos –, novamente “limpamos” os conceitos. Precisamos de um emissor (aquele que desencadeia o processo de

comunicação), que emite uma mensagem (tudo o que se diz ou se escreve, todos os gestos feitos, todas as imagens construídas, etc) a um receptor (aquele a quem o emissor se dirige). Essa mensagem precisa ser construída a partir de um código (a língua, o idioma, o conjunto de símbolos que, quando articulados, produzem um significado) e sempre “viaja” através de um canal (o meio que leva a mensagem do emissor ao receptor – o ar, a televisão, o rádio, a internet, o jornal, etc.). Todo esse processo é emoldurado pelo contexto, ou seja, pelas condições de produção daquela situação comunicativa – o lugar, as pessoas envolvidas, as relações entre elas, seus objetivos com aquela comunicação.

Porém, nesse processo, pode haver falhas ou interferências: são os ruídos, que dificultam ou mesmo impossibilitam o processo comunicativo. Os ruídos podem recair sobre um ou mais dos elementos da comunicação. Um exemplo de ruído no canal seria quando um casal de namorados está conversando pelo MSN e a internet “cai”. Já o ruído na mensagem é quando ela permite dupla interpretação – casos de ambiguidade. Exemplo de ruído no emissor é quando ele é gago e não consegue se fazer entender, e assim por diante.

Além dessas questões, abordo também a linguagem avaliativa e a linguagem descritiva, a partir de uma sentença presente na apostila: “Como se pode observar, a nossa responsabilidade é grande no momento em que vamos nos expressar”. Assim, acrescento que não só temos grande responsabilidade quanto ao quê comunicar como também quanto a como comunicamos. Nesse sentido, explico aos alunos que a linguagem avaliativa, amplamente utilizada, consiste em fazer uso da linguagem a partir de julgamentos de valor, sejam eles positivos ou negativos. Um exemplo que costumo dar é: “Imagina que você está na empresa e chega o seu encarregado falando, de forma agressiva, ‘Você não guardou aquela ferramenta no lugar certo. Será que eu vou ter que te ensinar de novo?’. Qual é a sensação?”. Vários respondem que se sentiriam humilhados, enquanto outros relatam acontecimentos parecidos, em que seus superiores foram arrogantes e agressivos através da linguagem.

Já a linguagem descritiva consiste, como o próprio nome já diz, em descrever uma situação, sem formular juízos de valor. Continuando com as explicações, retomo o exemplo: “Agora, imagina que seu encarregado chega pra você e diz, em tom mais ameno: ‘Aquela ferramenta não está no lugar em que deveria. É necessário guardar’. E aí?”. Uma resposta de um aluno, que resume bem a reação da sala, é: “Ah, aí eu guardava de boa”.

A partir dessas explicações sobre linguagem avaliativa e descritiva, meu objetivo é levá-los a perceber que, através da forma como nos comunicamos, podemos favorecer ou não relações mais harmoniosas e respeitadas, em que o direito à expressão – tanto o próprio quanto o do outro – esteja assegurado.

A partir dessa descrição dos primeiros passos da disciplina de COE, segue abaixo a primeira versão do texto do aluno I., que tinha como foco a retomada das principais informações trabalhadas.

Conceitos da Comunicação

Para que possamos entender o conceito de comunicação, temos que conhecer os elementos básico da comunicação, e seus obstaculos. Mesmo estando cientes que usamos diariamente estes elementos e nossa vidas sendo um emissor que emite a mensagem ou um receptor que a recebe. Seje por meio de sinais, ou mensagem, existe tambem a forma de como o emissor pode passar a mensagem. por código que e a linguagem o sinal ou seja que e formada a comunicação, e de que forma seja o canal se por meio de telefone ou ar etc, o interessante da comunicação e que possamos expressar por meio da linguagem nosso sentimentos, pensamentos, necessidades e ideias

Mesmo sabendo que existem tambem os obstaculos que são os ruido ou falhas que dificuta a comunicação

Ex: um brasileiro que não fala francês ocorrendo falha.

Costumo corrigir os textos dos alunos da seguinte forma: no corpo do texto, faço as intervenções necessárias em termos gramaticais – pontuação, ortografia, acentuação. Ainda no corpo do texto, anoto eventualmente alguns lembretes, principalmente referentes à falta de coesão entre parágrafos. Já abaixo do texto, escrevo sempre um comentário. Nesse texto de I., meu comentário foi: “Organizar melhor as ideias no texto – usar vírgulas e pontos finais”.

A respeito da correção, assim a define Ruiz:

No contexto escolar, é o nome mais corriqueiro que se dá àquela tarefa comum, típica de todo professor de Português, de ler o texto do aluno marcando nele, geralmente, com a tradicional caneta vermelha, eventuais “erros” de produção e suas possíveis soluções. O que estou chamando de correção é o trabalho que o professor (visando à reescrita do aluno) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar a sua atenção para algum problema de produção. Correção é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de maneira sobreposta ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto.³⁴

Nos primeiros anos de minha prática como professora de redação em colégio e cursinho particulares, eu tinha a crença de que bastariam as minhas intervenções no corpo do texto – o que Ruiz define como “correção” – e os comentários logo abaixo para que o aluno percebesse seus desvios e não voltasse a cometê-los. Porém, fui percebendo que os mesmos alunos voltavam a apresentar os mesmos problemas ao longo de textos sucessivos. Essa experiência, aliada às leituras e discussões realizadas em algumas disciplinas da faculdade (notadamente as dos estágios que alimentaram esse TCC), me fizeram tentar mudar a estratégia de intervenção: continuo fazendo as anotações e os comentários nos textos, mas atualmente procuro investir em aumentar a familiaridade dos alunos com as palavras e com os textos escritos. Para questões ortográficas e de acentuação, o uso do dicionário é constante em sala de aula, assim como o uso da escrita, na lousa, das palavras que podem apresentar alguma dificuldade ortográfica. Já com relação ao domínio da escrita de textos – que envolve aspectos

³⁴ Apud D’ELIA, Maria Eugênia Ribeiro. **O texto do professor no texto do aluno: intenções e significados.** Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Faculdade de Educação – UNICAMP, 2006, p. 51.

da textualidade, como coesão, coerência, organização das ideias, sequência –, o desafio aumenta, pois é necessário tempo, um dos fatores mais escassos na minha disciplina.

Tento solucionar esse problema utilizando o seguinte expediente: nos dois dias da semana em que trabalho no SENAI, tenho um momento chamado “aula de preparação” ao final de cada período. São 45 minutos (o tempo de uma aula) remunerados, em que posso utilizar a estrutura da escola (computador, biblioteca, materiais) para preparar minhas aulas, corrigir os trabalhos, preparar avaliações, preencher os diários virtuais de classe, etc ³⁵. Além de realizar estas atividades, costumo usar minhas aulas de preparação como uma espécie de “plantão de dúvidas”. Desde o primeiro dia de aula, disponibilizo esse horário extra aos alunos, para que eles possam tirar dúvidas e, principalmente, refazer trabalhos. Esse é um dos momentos que uso para tentar aumentar a familiaridade dos alunos com os textos escritos, solicitando-lhes a reescrita de suas produções. Segundo Possenti, na escola, deve-se investir

(...) nas práticas de escrita e, principalmente, de reescrita de textos como uma forma – a mais eficaz de todas – de aprender a escrever textos que não contenham características que os tornem pouco aceitáveis ou mesmo inaceitáveis. ³⁶

Em seu texto, I. tirou “R”, que significa “Regular”. Como esta sempre é a primeira produção do semestre, não costumo atribuir-lhe notas (que, no SENAI, vão de 0 a 100), mas sim os conceitos: “MB” (“Muito Bom”), “B” (“Bom”), “R” (“Regular”) e “I” (“Insatisfatório”). A justificativa para o “R” nesse texto é que, apesar de tentar contemplar grande parte dos conceitos trabalhados, o aluno não consegue organizar suas ideias a ponto de tornar o texto claro o suficiente para a compreensão do leitor. Este necessita ler várias vezes uma mesma passagem para aproximar-se de uma compreensão, que nem sempre se efetiva.

Quando utilizo os conceitos (MB, B, R e I), combino com os alunos que aqueles que não tirarem MB ou B terão de refazer seus textos. Foi o que ocorreu com o aluno I., a quem

³⁵ Essa iniciativa da rede SENAI deve ser louvada, já que muito contribui para o ganho em condições de trabalho por parte do professor, que não precisa levar tantas tarefas para casa e pode aproveitar a estrutura da escola para realizá-las, além de ter esse tempo remunerado.

³⁶ POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re)escrevendo**. Campinas: CEFIEL/IEL/MEC, 2005, p. 5.

foi pedido que refizesse o trabalho na aula de preparação. Nessa aula, minhas instruções, a partir dos comentários, foram para que o aluno buscasse organizar melhor as ideias através do uso de pausas. Combinamos que, quando ele terminasse de falar sobre uma questão, ele colocaria um ponto final. Combinamos ainda que ele faria uma releitura da segunda versão do texto, colocando-se no lugar do leitor, para avaliar se a produção estava compreensível ou não. Além dessas instruções iniciais, coloquei-me à disposição de I. (e de outros alunos que estavam na aula de preparação para refazerem seus textos) para solucionar qualquer dúvida que ele tivesse. Ele não solicitou a minha ajuda ao longo da reescrita. A segunda versão é a que segue:

Conceitos da Comunicação

Para que possamos entender melhor o conceito da comunicação, temos que entender oque é comunicação é interagir, compartilhar, informar... .

Dentro do conceito, temos elementos que constitui esse conceito de comunicação, são o emissor, que é aquele que envia a mensagem, seja atravez da fala, de um papel... , e tambem tem o receptor, pois e a pessoa que recebe essa mensagem. Também o elemento que e a propria mensagem que foi falada ou escrita, e o canal pela onde essa mensagem foi feita, se foi atraves de telefone, papel ou visual. Temos o código que è o sistema de simbolos atraves da qual foi enviada a mensagem e enviada. E por ultimo temos o contexto que engloba tuda situação de comunicação.

Mas no meio desse contexto tambem encontramos dificuldade, seja ela no emissor, receptor, mensagem, no canal e até mesmo no canal, isso é chamado de ruído ou obstaculo, isso pode acontecer por alguns desses motivos: o emissor pode se gago, o canal que e o telefone esteja xiando, um problema de ambiguidade na mensagem. Com isso podemos dizer que os ruidos atrapalha na comunicação.

Nessa segunda versão do texto de I., fiz novamente as intervenções no corpo do texto e meu comentário, logo abaixo, foi: “I., esse texto está muito mais bem escrito que o anterior, assim como as ideias estão muito mais bem organizadas. Parabéns!”; seu conceito foi MB.

Revendo esse comentário e a atribuição desse conceito, percebo um limite no meu fazer pedagógico. A refacção do texto, apesar de estar de fato um pouco mais compreensível, ainda apresenta problemas gramaticais e de textualidade (os quais serão discutidos adiante). Claramente, não é minha expectativa que o aluno, a partir de um comentário e de algumas instruções da professora, resolva todas as questões em seu texto. Porém, creio que fui bastante generosa na atribuição do conceito e no comentário a essa segunda versão.

Isso evidencia uma falha em minha própria atuação, uma vez que seria muito mais produtivo para o aluno se meu comentário tivesse descrito o que melhorou e o que ainda precisava ser trabalhado em seu texto, ao invés de apenas apontar que houve avanços. Isso significaria usar a linguagem descritiva, e não a avaliativa, tão mais simples de ser empregada...

Alguns fatores justificam essa falha: minha preocupação é não desmotivar o aluno, em especial alunos como I., que têm um histórico de dificuldades com a escola e com a escrita, em especial. Outro fator é, mais uma vez, a escassez de tempo: descrever o que melhorou e o que precisa ser revisto é bastante trabalhoso para o professor, pois envolve uma análise detalhada das duas versões do texto. Isso não seria problema se houvesse apenas um aluno (ou até mesmo dez) e se a única atividade do professor fosse trabalhar com aquele(s) aluno(s). Porém, esse trabalho se torna inviável quando se tem 32 alunos apenas naquela escola, e quando a professora tem outros dois empregos e é também estudante, dona de casa, esposa, filha, irmã...

Além disso, sempre aposto na continuidade do trabalho, a ser desenvolvido durante todo o semestre. Sei que os resultados do trabalho do professor com a escrita não aparecem instantaneamente nos textos dos alunos. Por isso, tenho a expectativa de que, até o final do semestre, consigamos garantir maior familiaridade dos alunos com a escrita na norma-padrão e sanar alguns dos problemas observados nos textos iniciais.

Nenhuma dessas justificativas, porém, muda o fato de que as minhas mediações por escrito nos textos dos alunos precisam ser mais detalhadas, para que eles possam compreendê-las e utilizá-las, eventualmente, até mesmo como um material de consulta para a escrita de textos futuros.

Maria Eugênia Ribeiro D'Elia, em sua dissertação de mestrado, discute a correção feita pelas professoras em textos de alunos de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, no colégio em que trabalhava. A autora relata que as professoras deixavam bilhetes nos textos dos alunos, na expectativa de que as crianças se guiassem por eles no momento de realizar a reescrita. A esse respeito, afirma D'Elia:

Deparando-me com esses bilhetes e o tipo de intervenção que a professora fez durante a reescrita dos textos, intervenção essa minuciosa, cuidadosa, começo a crer que o bilhete vale mais para ela, como um indicador do que tem a orientar naquele texto do que propriamente para o aluno.³⁷

Ao ler essa passagem, senti uma grande identificação com essa estratégia. Quando entrego os textos corrigidos aos alunos, passo de carteira em carteira para conversar com eles sobre suas possíveis dúvidas. Ao repensar sobre minhas intervenções nesses momentos, percebo que sempre leio o que eu mesma escrevi como comentário. A partir disso, pergunto a cada aluno: “Você entendeu meus comentários? Você tem alguma dúvida? Entendeu por que eu escrevi isso?”.

Nesse sentido, vejo que os comentários têm também essa função: fazer com que eu me recorde daquele texto sem ter de lê-lo novamente, na frente do aluno – o que não seria

³⁷ D'ELIA, Maria Eugênia Ribeiro. Op. cit. P. 65.

possível. Assim, ainda que não estejam detalhadas por escrito, as orientações são feitas, oralmente, no momento da entrega. Isso não garante, porém, que o aluno se apropriará daquela orientação e que ela aparecerá em seus textos futuros. Penso que eu teria uma confiança maior nesse tipo de mediação se ela viesse por escrito, devido à propriedade documental que tem a escrita. (Ou será que escrever apenas me deixaria com a consciência mais tranquila, sem, entretanto, produzir nenhum resultado nos textos futuros?)

Quando faço as perguntas citadas acima, a maioria dos alunos não apresenta dúvidas. Analisando as situações vividas, minha hipótese é de que alguns desses alunos – mais do que seria aceitável, na verdade – acostumaram-se a não questionar as correções dos professores, julgando que investir no esclarecimento de uma dúvida é perda de tempo. Assim, não dão valor nem aos comentários e intervenções nem ao momento em que poderíamos, pessoalmente, conversar sobre seus textos – isso me faz sentir que quem perdeu tempo corrigindo e comentando fui eu. Curiosamente, são os alunos adultos, e não os adolescentes, os que mais perguntam sobre os comentários e sobre as intervenções feitas por mim ao longo de seu texto. Isso pode indicar vários aspectos dos alunos adultos: maior maturidade, menor timidez, maior distanciamento com relação a práticas escolares que não favorecem a participação, etc.

Dito isso, passemos à análise dos textos do aluno I. De acordo com Possenti, *um texto tem que ser correto e tem que ser bem escrito* ³⁸. “Ser correto” relaciona-se ao domínio das normas gramaticais – mesmo que esse domínio não seja consciente e explícito – e “ser bem escrito” refere-se ao domínio das regras de construção de textos – a textualidade. Portanto, a correção e a textualidade são fundamentais para que um texto possa ser considerado enquanto tal, sem aspectos que o invalidem.

³⁸ POSSENTI, Sirio. **Aprender...** P. 6.

Nos textos do aluno I., temos problemas de ambos os tipos. Quanto à correção, observamos desvios na concordância de número (singular e plural): “elementos básico”, “nossa vidas”, “nosso sentimentos”, “os ruido”, “falhas que dificulta”, além de problemas de acentuação: “obstaculos”, “codígo”, “tambem”, “ruido”, “que e a linguagem”. Temos também a questão ortográfica: “françês” e “seje”. Já com relação à textualidade, que engloba aspectos de coesão, coerência, organização de ideias, sequência – produção de sentido, enfim –, os problemas são mais graves. Em geral, estão relacionados com um uso pouco adequado dos sinais de pontuação.

São representativas dessas questões as seguintes passagens: “por código que e a linguagem o sinal ou seja que e formada a comunicação, e de que forma seja o canal se por meio de telefone ou ar etc,” e “Mesmo estando cientes que usamos diariamente estes elementos e nossa vidas sendo um emissor que emite a mensagem ou um receptor que a recebe”.

Nessa segunda passagem, além de falhas na pontuação, temos duas incoerências, que dificultam a compreensão por parte do leitor. Uma delas é o uso de “e” por “em”, na expressão “e nossa vidas” (= “em nossas vidas”). A outra é o início da passagem, com a expressão “Mesmo estando cientes que”, que necessita de um complemento. Quando esse complemento não se explicita, a sentença fica incompleta, como no caso do texto de I. Um exemplo de uso da mesma expressão, construindo-se uma sentença de sentido completo, seria: “Mesmo estando cientes de que podemos mudar os rumos do país, muitos votam sem consciência”.

Já na primeira passagem destacada, a incoerência se produz também pela presença de “e” por “é”: “que e a linguagem” (= “que é a linguagem”) e “que e formada” (= “que é formada”). É um problema de acentuação que interfere diretamente na produção de sentido pelo leitor. É claro que este compreende, pelo contexto, que se trata do verbo (“é”) e não da

conjunção aditiva (“e”). Porém, essa falta de acentuação é um dos aspectos que contribuem para que as imagens sociais do texto e do autor fiquem prejudicadas.

Já ao analisar a segunda versão do texto, percebemos que, embora ainda haja problemas gramaticais – o que é absolutamente natural –, a questão da pontuação está mais bem trabalhada, evitando muita da dificuldade de compreensão observada na primeira versão.

Quanto à correção, percebemos ainda problemas na concordância de número: “elementos que constitui” e “os ruídos atrapalha”. Isso aparece, porém, apenas duas vezes na segunda versão, enquanto na primeira foi mais frequente. Já com relação à acentuação, temos: “atravez”, “tambem”, “que e a propria mensagem”, “pois e a pessoa que recebe”, “atraves”, “codígo”, “que è o sistema”, “simbolos”, “ultimo”, “obstaculo”, “que e o telefone”, “ruídos”. Já na ortografia, aparecem: “oque”, “comunicação”, “atravez”, “tuda”, “xiando”, “se” (por “ser”).

Com relação aos elementos da textualidade, a pontuação inadequada ainda aparece como uma dificuldade a ser vencida na produção do sentido pelo leitor, como nas passagens: “oque e comunicação é interagir, compartilhar, informar... .” e “isso pode acontecer por algum desses motivos o emissor pode se gago”. Em ambas as passagens, a ausência dos dois pontos ou mesmo do travessão (o que é bem mais sofisticado) compromete o andamento e a organização das ideias.

Ocorrem outras falhas de pontuação nessa segunda versão, porém essas não são grandes entraves para a compreensão e nem para a organização das ideias, como o são os casos acima. Exemplos seriam: “Temos o código que è o sistema de simbolos” e “temos o contexto que engloba toda situação de comunicação”. Em ambos os casos, a ausência da vírgula antes do pronome relativo “que” torna restritivo o caráter das orações subsequentes, enquanto sua função deveria ser explicativa.

Numa análise comparativa entre a primeira e a segunda versões, observamos que o aluno I. já alterna o uso da forma “tambem” com a grafia “também”, assim como alterna o uso do “e” (em função de “é”) com o “ê” – e com o “è”. Além disso, alterna “atravez” e “atraves”, sendo que na segunda vez em que escreve “atraves”, há resquícios de corretivo, usado para anular a “perninha” do “z”.

Essas alternâncias podem evidenciar uma reflexão sobre a escrita, por parte do aluno. Essa reflexão pode ter sido motivada por vários fatores: a situação de reescrita, que pressupõe um tempo para repensar um trabalho já realizado; a presença da professora de Português no momento da reescrita, o que sugere simbolicamente o peso da correção; as intervenções feitas por mim na primeira versão, que podem ter servido como consulta para a segunda – embora a palavra “através” não tenha sido usada na primeira versão.

Além desse aspecto, percebe-se a pouca familiaridade do aluno com textos escritos em passagens nas quais a oralidade (de uma dada variedade linguística, menos prestigiada) invade a escrita, como em: “o canal pela onde essa mensagem foi feita”, “que engloba tuda situação de comunicação”, “o emissor pode se gago” (grifos meus) e as passagens em que não há concordância de número.

Tanto Bagno quanto Possenti, a respeito das marcas da oralidade na escrita, chamam a atenção sobre a presença da variação linguística e o quanto as origens sociais constituem o dizer dos aprendizes. Isso explica, portanto, o fato de terem sido resolvidas mais facilmente, no texto, os desvios ortográficos e terem persistido os que têm relação com os modos de dizer por escrito.

De um modo geral, porém, o principal problema do texto, evidenciado por meu comentário e por minhas instruções, foi visivelmente revisto: a pontuação, em sua função de organizadora das ideias e promotora do encadeamento das sentenças, foi mais bem trabalhada pelo aluno, na tentativa de tornar seu texto mais claro.

3.2 Abre-se parêntese – reescrita coletiva no segundo semestre de 2011

Antes de apresentar e analisar a segunda produção textual (que data do início do segundo semestre de 2012), faço a retomada de um registro ³⁹ a respeito da importância da reescrita coletiva na disciplina de COE. Como a segunda produção textual a ser apresentada também envolve uma reescrita, é importante retomar um trabalho que já se utilizou dessa estratégia para podermos realizar uma análise comparativa dos percursos da professora. O relato, extraído na íntegra e destacado em negrito, é o que segue:

A atividade e seu contexto – descrição e análise

Essa atividade de reescrita tem a função, em meu planejamento, de fechar todo um trabalho desenvolvido ao longo de muitas aulas a respeito das características da redação técnica e mais especificamente do texto dissertativo. Além disso, é uma atividade que retoma os diversos elementos da textualidade trabalhados durante o curso de COE: coesão, coerência, concisão, clareza, correção, sequência, adequação.

Partindo do princípio enunciado por Possenti de que se deve insistir

(...) nas práticas de escrita e, principalmente, de reescrita de textos como uma forma – a mais eficaz de todas – de aprender a escrever textos que não contenham características que os tornem pouco aceitáveis ou mesmo inaceitáveis ⁴⁰,

essa atividade de reescrita conjunta tem diversas potencialidades: permitir que se olhe criticamente para um texto, observando-lhe tanto os aspectos gramaticais quanto os demais elementos referentes à textualidade; reforçar o estudo e a aprendizagem das características de um dado tipo de texto (no caso, o dissertativo) já trabalhado de outras formas; deflagrar a negociação e a argumentação entre os alunos, para se decidirem

³⁹ Esse registro foi produzido ao final do segundo semestre de 2011, no contexto da disciplina EP911B (Estágio Supervisionado II), ministrada pela Prof^a. Dr^a Ana Lúcia Guedes-Pinto, na Faculdade de Educação da UNICAMP. Ele faz parte da segunda síntese exigida por essa disciplina, na qual os estudantes deveriam relatar e analisar dois episódios significativos ocorridos em seus estágios.

⁴⁰ POSSENTI, Sírio. Op. cit. P. 5.

quais palavras e frases comporão o texto. Além disso, é um trabalho que se insere na permanente construção de um ambiente de aprendizagem em que a atividade intelectual é “mediada pelo diálogo e pela leitura e escrita, em que a comunicação e a produção de significados são centrais” ⁴¹.

É necessário ressaltar ainda que, pessoalmente, eu sempre gostei muito dessa atividade, tendo tido bons resultados nas outras vezes em que a trabalhei. Porém, a partir dessas leituras e com maior fundamentação teórica, é certo que ela se expandirá, tendo mais espaço e outros desdobramentos em meu planejamento futuro.

Essa atividade de reescrita conjunta se desenvolveu da seguinte forma: após termos trabalhado com as características da redação técnica e mais especificamente com o tipo de texto dissertativo, ao longo de cerca de seis aulas, passamos para o trabalho com as palavras e expressões relacionais, ou seja, aquelas que garantem coesão às ideias e aos parágrafos do texto, possibilitando-lhe funcionar como uma unidade. As palavras e expressões relacionais são conhecidas na gramática normativa como *conjunções* e são responsáveis por estabelecer diversos tipos de relação entre as ideias, tais como adversidade (mas, porém, no entanto...), concessão (embora, apesar de, se bem que...) e tempo (quando, enquanto...), dentre várias outras.

Esse é um conteúdo de extrema importância em meu curso, uma vez que construir, por escrito, um raciocínio lógico encadeado é uma das maiores dificuldades dos alunos, de uma forma geral. Os Ensinos Fundamental e Médio tratam esse conteúdo nas aulas de gramática, em especial quando se estuda a sintaxe do período composto – as temidas orações coordenadas e subordinadas. Meus alunos, porém, em sua maioria, apesar de já terem passado ou estarem passando por esse grau de escolarização, não dominam o uso dessas palavras e expressões.

⁴¹ NACARATO, MENGALI e PASSOS. **A matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: tecendo os fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. P. 46.

Como privilegio a produção de texto, seja oral ou escrito, minha estratégia é nunca exigir qualquer nomenclatura referente à gramática normativa, uma vez que, como afirma Possenti, não é necessário dominar explicita e conscientemente as normas gramaticais para falar e escrever com correção. Para mim, portanto, é mais valioso que um aluno saiba em que circunstâncias usar a palavra “entretanto”, por exemplo, em um dado texto, do que escrever, em um exercício de análise sintática, que ela é uma conjunção coordenada adversativa.

Nesse sentido, cito ainda uma vez Possenti:

(...) não basta que um texto satisfaça exigências de ordem gramatical – isso é mais do que sabido – mas, com maior frequência do que se supõe, ainda se sustenta que o conhecimento da língua – das regras de gramática – é que faz de um texto um texto (pontuação adequada, por exemplo). Ora, se um “texto” não for mais que uma soma de frases, então ainda não temos um texto.⁴²

Dando sequência à descrição da atividade, após trabalharmos com exercícios, baseados em textos, a respeito das palavras e expressões relacionais, chegamos à reta final desse conteúdo. Expliquei aos alunos que o trabalho a fazermos em seguida partiria de um texto dissertativo considerado insatisfatório, ao qual todos tiveram acesso por projeção através do Data Show. Nosso objetivo seria, em um primeiro momento, elencar os problemas presentes no texto e, em seguida, reescrevê-lo de forma conjunta. Para essa segunda etapa, seria necessário que um aluno fosse digitando em meu notebook, através do programa Microsoft Word, a nova escrita do texto. Como utilizamos Data Show na sala de aula, qualquer alteração no texto, feita no notebook, apareceria na lousa, para todos verem.

A escolha por essa ferramenta – o computador associado ao Data Show – ao invés de lousa e papel se justifica por três motivos: em primeiro lugar, porque é mais

⁴² POSSENTI, Sírio. Op. cit. P. 54.

dinâmico o processo de escrita através do computador. Isso é importante quando se pretende escrever, apagar e reescrever várias vezes. Em segundo lugar, porque no SENAI temos a preocupação com a redução no consumo de recursos. O gasto de papel seria grande se eu optasse por xerocar uma cópia do texto para cada aluno. E, por último, a escolha pela ferramenta do computador também nessa atividade específica diz respeito ao conceito de letramento, como enunciado por Kleiman:

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da Internet.⁴³

Dessa forma, trabalhar na escola sob a perspectiva do letramento envolve, além da apresentação e análise de diversos gêneros textuais, também o manuseio com diversos suportes da escrita. O computador é um deles, e, apesar de muito se sustentar que os jovens o dominam com muita facilidade, o que percebo na prática, com meus alunos, é uma dificuldade ainda séria no que se refere ao uso do editor de texto (como é o caso do Microsoft Word).

Por isso, após a sala entrar em acordo e uma aluna se propor a digitar o texto que se iria produzir conjuntamente, foi muito interessante observar a dinâmica paralela que se teceu a respeito do uso dessa tecnologia. Esse aspecto será mais detalhadamente trabalhado adiante.

Abaixo apresento o texto utilizado como ponto de partida para a correção conjunta. É um texto de uma ex-aluna minha, para quem dei aula de Redação no ano de 2007 em um curso pré-vestibular na rede privada de ensino. Obviamente, seu nome não foi divulgado, tendo sido recorrentemente esclarecido que não julgaríamos a autora,

⁴³ KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: CEFIEL/IEL/MEC. P. 21.

mas sim analisáramos seu texto. Essa produção se deu, naquela época, a partir da proposta de Redação do vestibular da UNESP (Universidade Estadual Paulista), do ano de 2006 para o de 2007, cujo tema era “a busca da beleza do corpo nos dias atuais”. Segue o texto, exatamente como me foi entregue:

BELEZA: VIDA OU MORTE?!

Hoje é comum ver pessoas fazendo de tudo por um corpo perfeito.

Mas levanto a questão isso vale á pena?

Em nome da beleza pessoas se sacrificam, chegam a ponto de por a saúde em risco, adquirir doenças como anorexia que pode levar á morte se não cuidada a tempo.

Conheço uma jovem que luta por sua recuperação há anos, por causa da anorexia e concomitante a bulimia. Ela hoje faz terapia, uso de medicação controlada e seus familiares lutam junto com ela para obter a cura; mas não esta fácil. Ano passado ela teve uma recaída e precisou ser internada, pois não conseguia se alimentar. A família inteira dessa moça foi afetada é deprimente ver que em busca de uma beleza e corpo perfeito as pessoas se matam.

Com estas e outra realidades devemos ficar atentos aos nossos jovens e passar á eles outros valores para que não caíam na obsessão da beleza.

“Tudo é permitido, mas nem tudo me convém”.

Num primeiro momento, fizemos a leitura, após eu ter explicado a proposta. Em seguida, elencamos, todos juntos, os problemas que o texto apresentava. Conforme falávamos, eu os escrevia na lousa. Foram eles assim determinados:

1. Gênero – 1.1. Título com formatação inadequada e com ponto de exclamação; 1.2. Presença de um ditado popular na conclusão; 1.3. Argumentação frágil; 1.4. Presença de exemplo pontual, particular.
2. Paragrafação – 2.1. Presença de parágrafos muito curtos, com apenas um período.
3. Coesão – 3.1. Ausência de palavras ou expressões relacionais entre certos parágrafos e entre dadas ideias.
4. Correção – 4.1. Acentuação; 4.2. Pontuação; 4.3. Crase; 4.4. Concordância singular / plural.

É importante frisar novamente que os conteúdos aos quais os problemas acima levantados fazem referência já haviam sido trabalhados ao longo de muitas aulas. Dessa forma, os alunos, de modo geral, não tiveram dificuldades para reconhecê-los.

Apesar desses problemas de correção e de textualidade, foi unânime entre a turma que a autora havia feito um texto de caráter dissertativo, em que procurava defender uma boa tese, embora apresentasse argumentação frágil.

A princípio, os alunos começaram um tanto tímidos, sem entender bem a proposta. Alguns acreditaram que deveríamos apenas reestruturar gramaticalmente o texto, mesmo após termos elencado os problemas que deveríamos corrigir. Isso indica o peso que sua escolarização anterior atribuiu à gramática; para esses alunos, corrigir um texto significava resolver seus problemas gramaticais – já vimos, com Possenti, que apenas isso não é o bastante.

Dessa forma, voltei à questão da fragilidade na argumentação como algo a ser revisto. A partir disso, ficou mais claro aos alunos que teríamos de modificar o texto quase integralmente, acrescentando-lhe argumentos nossos, ainda que já houvéssemos

decidido por manter a tese: “a busca da beleza do corpo atualmente tem sido exagerada, de modo geral, desconsiderando a saúde física e mental”.

De certa forma, eu realmente não pretendia que nos mantivéssemos nesse texto, mas sim que o superássemos. Assim, não propus uma escrita conjunta e sim uma reescrita, por dois motivos. Primeiramente, porque, como afirma Possenti, “(...) a escrita e, principalmente, a reescrita, são as formas de dominar normas de gramática e de textualidade” ⁴⁴. E, em segundo lugar, porque compartilho do que afirma D’Elia: “(...) falamos com mais facilidade sobre aquilo que conhecemos. A intenção de se partir de leituras e interpretações de textos pode dar mais subsídios para a escrita dos alunos” ⁴⁵.

Nesse sentido, a reescrita desse texto, mesmo que não tenha sido produzido por nenhum aluno da turma, favorece o domínio das normas de gramática e de textualidade; além disso, ao apresentar o texto original, a reescrita é alimentada com ideias já existentes a respeito do tema. Vale ressaltar que, algumas aulas antes dessa atividade, eu havia trabalhado um texto dissertativo a respeito do mesmo tema, porém, correto e bem escrito. Os alunos já tinham visto, portanto, dois textos a respeito da mesma temática.

Antes de descrever e analisar a dinâmica da reescrita, é preciso ainda justificar o motivo pelo qual não tomei como texto original uma produção de algum aluno da turma, como sugere Possenti. O autor afirma:

Fazer esse trabalho [reescrita conjunta] na sala de aula, com os alunos, é uma atividade altamente recomendável – e produtiva. Sem humilhação, tratando os fatos como episódios óbvios do processo de aquisição da escrita. Após a revisão ortográfica, ou ao mesmo tempo, outras questões podem ser tratadas, outros tipos de revisão ou de reescrita podem ser realizados. ⁴⁶

⁴⁴ POSSENTI, Sírio. Op. cit. P. 6.

⁴⁵ D’ELIA, Maria Eugênio Ribeiro. Op. cit. P. 48.

⁴⁶ POSSENTI, Sírio. Op. cit. P. 26.

Com adultos, como é o caso desse estágio, a questão da humilhação é mais delicada. Se certos erros ortográficos mais elementares são absolutamente naturais por parte das crianças, as quais, em geral, são aquelas que estão em processo de aquisição da escrita, os mesmos erros por parte dos adultos podem causar maior constrangimento. Esse foi um risco que preferi não correr, pois a familiaridade da maioria dos meus alunos com a leitura e com a escrita não é tão grande, o que ocasiona diversos erros com relação às normas gramaticais. Portanto, para evitar uma exposição desnecessária, optei por um texto de uma autora não conhecida por eles e que trazia elementos que me interessavam trabalhar.

Após essas considerações, passarei à descrição e à análise da dinâmica de reescrita em si. Foi uma atividade um tanto longa, que nos tomou dois encontros e meio (lembrando que cada encontro dura 1h30min). Não será possível transcrever a dinâmica toda, por isso tomarei para descrição e análise os pontos mais importantes desse processo.

Iniciamos a dinâmica discutindo a temática da busca da beleza do corpo nos dias atuais. Falamos do papel da mídia na criação de um padrão de beleza; discutimos que, quanto mais difícil de ser alcançado, mais esse padrão gera lucros para a indústria da beleza, em seus mais variados ramos – desde os cosméticos até as cirurgias plásticas. Destacamos ainda quais seriam, na sociedade atual, os modelos físicos para homens e para mulheres. Discutimos também que não há o corpo belo em si, já que a beleza é um conceito construído histórica, social e culturalmente.

Minha preocupação, ao mediar essa discussão, foi a de encaminhá-la para a perspectiva de que todos somos consumidores (ainda que não de todo passivos) de um dado padrão de beleza, imposto exteriormente, e que devemos atentar para a força dessa imposição. Sempre trabalhando por um viés político, procurei, com esse debate,

desnudar o quanto somos levados a comprar certas ideias que trazem inúmeros malefícios – como é o caso da busca exagerada pela beleza.

Depois da discussão, passamos a elaborar um projeto de texto. Apresento abaixo o momento em que isso começa a ocorrer:

Profª.: Ok, depois disso tudo, nós temos que organizar essas ideias e decidir o que entra no texto e o que nós vamos jogar fora. Vamos planejar então.

Aluno Di.: Tem que ter introdução, desenvolvimento e conclusão. Eu acho que o primeiro parágrafo do texto [original] tá bom.

Aluno Do.: Ah, por mim eu deixava tudo assim, mesmo, o texto todo. Ela [a autora] não tá já falando que a beleza pode trazer doença? Então!

Aluno I.: Mas você não entendeu nada, mesmo! Eu acho que a primeira frase tá boa, professora, pode deixar assim.

Profª.: Do, filho da minha alma, como é que a gente deixa tudo assim mesmo?! E a minha proposta de trabalho, onde é que fica?! [voltando-me para o aluno I.] Certo, I, mas a primeira frase – isto é, o primeiro período do texto – equivale a um parágrafo inteiro, vocês estão percebendo? É recomendável que eu faça um parágrafo de um único período, ainda mais tão curtinho assim?

Vários alunos: Não, tem que desenvolver o parágrafo.

Profª.: Isso mesmo, tem que desenvolver. Então, que tal se nós considerássemos esse primeiro período como o tópico frasal do parágrafo? Depois, desenvolvemos, acrescentando mais alguma coisa. O que podemos acrescentar? Não se esqueçam de que ainda estamos fazendo o projeto de texto, pessoal!

Aluno H.: Então põe logo a tese toda na introdução. Pode, não pode, professora?

Profª.: Pode, sim, H. Quem concorda com ele? Quem discorda? Por quê?

Vários alunos: Pode ser assim, então.

Aluno An.: Mas qual que é a tese, mesmo?

Profª.: Pessoal, o que nós estamos defendendo a respeito desse tema? Qual o nosso ponto de vista, qual a nossa opinião sobre o assunto?

Alguns alunos: Que buscar a beleza traz prejuízo... Que quando ela é buscada em excesso traz desvantagem.

Enquanto toda essa discussão ocorria, eu anotava na lousa as ideias para o projeto de texto. A aluna M., responsável por fazer a digitação, também participava dos debates, mas ainda não escrevia nada. O acordo foi que, na introdução, já poríamos nossa tese; no desenvolvimento, daríamos exemplos de malefícios à saúde, trazidos pela busca excessiva da beleza, discutiríamos o papel da mídia e também os prejuízos financeiros que a obsessão por um corpo belo pode causar. Além disso, os alunos também queriam apresentar o padrão de beleza que tínhamos sintetizado ao longo de nossa discussão inicial. Uma passagem interessante ocorreu quando já estávamos finalizando a montagem do projeto de texto:

Aluno E.: Nós podemos falar do bullying! Pessoa gordinha sempre sofre bullying na escola.

Aluno Ad.: Não, não, nem sempre!

Aluno E.: Ah, mas na maioria das vezes.

Aluno J.: E também a gente podia falar daquelas pessoas viciadas em academia! Eu conheço um cara assim, ele teve uma lesão no ombro de tanto puxar ferro. Ele é viciado, é sério!

Aluno An.: E tem também aquelas menininhas, que querem ser modelo e vomitam tudo o que comem. Tem um nome isso aí, é...?

Vários alunos: É bulimia...

Outros alunos: É anorexia...

Profª.: Ok, pessoal, só um minutinho. Vocês estão percebendo o que está acontecendo aqui? Nós temos muita coisa pra falar no texto. Mas vai caber tudo? Nesse texto específico cabe tudo isso que vocês estão falando?

Vários alunos: Não, não vai dar certo, vai ficar muito embolado.

Profª.: Perfeitamente, vai ficar desorganizado, vai faltar clareza. Temos que fazer escolha! Fazer um texto significa também saber jogar um monte de ideia fora. Porque nunca cabe tudo.

Como se observa, enquanto fazíamos o projeto de texto, vários conceitos foram sendo retomados – noções de parágrafo, de tópico frasal, de estrutura do texto dissertativo, de planejamento do texto. A maioria dos alunos passou a participar ativamente da discussão, dando suas opiniões e ajudando do processo de decisão. Procurei limitar minha função a organizar a discussão, de modo a não deixá-la estender-se demais e a guiá-la a um projeto de texto mais bem sucedido.

Por fim, passamos à escrita do texto. A respeito disso, gostaria de destacar três aspectos: a relação com a tecnologia (o fato de se digitar o texto no notebook); a busca por sinônimos no dicionário; e o uso das palavras ou expressões relacionais.

Quanto à relação com a tecnologia, era interessante observar os comentários dos alunos toda vez que a “escriba/datilógrafa” errava na digitação. Esses pequenos erros, ocasionados por pressa ao digitar ou falta de familiaridade com o teclado do notebook, a todo o momento suscitavam situações como a que seguem:

Vários alunos: Xi, mas a M. tá comendo letra, olha lá, professora! Não sabe digitar não digita, ué.

Aluna M.: Ah, vá, você quer vir aqui, no meu lugar? Quando a professora pediu ninguém veio, né?

Profª.: É isso mesmo, quando eu pedi vocês só ficaram passando a bola de um pro outro aí. Volta lá, M., por favor, coloca o “r” que tá faltando.

Isso também ocorria quando a palavra era “mais complicada”. M. me perguntava como se escrevia e eu passava a pergunta à sala.

Aluna M.: Como se escreve “obsessivamente”, professora?

Profª.: E aí, galera, como se escreve?

Aluno An.: Ah, eu sei que é tudo “s”.

Aluno Do.: Ah, deixa quieto, coloca qualquer coisa aí, que se tiver errado, vai ficar pintado de vermelho embaixo. Aí você muda.

Profª. [rindo]: Mas o Do. quer mesmo que o mundo acabe num barranco pra ele morrer encostado, não? Faça o favor, procura aí no dicionário pra M.

Aluno Do.: Ah, professora, sério?!

Profª.: Mas é claro! Só que “obsessivamente”, desse jeitinho, não vai ter. De que palavra vem “obsessivamente”, pessoal?

Vários alunos: Vem de “obsessão”.

Aluno Do.: Então tem que procurar “obsessão”? Eu vou demorar uma hora!

Profª.: O An. tinha uma hipótese. Conversa com ele.

O uso do dicionário, conforme destacam Vieira et. al., “(...) exige o conhecimento de certas convenções. A ordem alfabética, por exemplo, é uma delas. Sem o domínio desta ordem, fica muito difícil encontrar uma palavra no dicionário.”⁴⁷ O domínio das convenções desse gênero textual – o dicionário – é pouco apresentado por meus alunos, além de outras questões de variação linguística. Isso ficou muito claro quando precisamos consultar o dicionário para buscar sinônimos, evitando a repetição de palavras. No final do terceiro parágrafo de nosso texto, escrevemos a expressão

⁴⁷ VIEIRA, FERNANDES, SILVA e MARTINS. *Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura. Coleção Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem, Fascículo 04.* Brasília: SEB/MEC, 2007. P. 36.

“problemas psicológicos”, e no início do quarto parágrafo queríamos retomar a palavra “problema”. Pedi ao aluno Al. que procurasse no dicionário um sinônimo para ela.

Prof^a.: Al., por favor, procura pra nós um sinônimo de “problema”.

Aluno Al. [após alguns minutos]: Não tem “problema” aqui no dicionário, professora!

Prof^a.: Será que você procurou direitinho? Deixa eu ver.

Ao olhar o dicionário, vi que Al. estava procurando nas palavras começadas com a sílaba “po”. Então, voltei-me à turma e pedi:

Prof^a.: Pessoal, vocês podem soletrar a palavra “problema” para mim, por gentileza? Enquanto vocês soletram, eu coloco no quadro.

Depois de alguns alunos terem soletrado – e de outros terem dito coisas como “Ah, é mesmo, é assim que se escreve...” –, Al. voltou a procurar, porém, não encontrou nada que se adequasse ao nosso contexto. Dessa forma, o aluno And. sugeriu:

Aluno And.: A gente pode substituir por “situações indesejáveis”.

Aluno Di.: É, daí ficaria “Além dessas situações indesejáveis...” e depois põe o resto.

Prof^a.: Interessante. E aí, galera, todo mundo concorda? Alguém discorda? Outras sugestões?

Através dessa situação, observa-se que, além das variações lingüísticas (no caso, a substituição de “problema” por “poblema” ou “pobrema”), há, por parte dos meus alunos, uma falta de intimidade com o dicionário. Cabe a mim, portanto, realizar mais trabalhos envolvendo esse gênero textual.

Por fim, insisti muito, ao longo de todo esse trabalho, na adequada utilização das palavras e expressões relacionais, de modo a mostrar aos alunos que um texto deve funcionar como uma unidade, e não como uma “colcha de retalhos”. Retomando a passagem do terceiro para o quarto parágrafo:

Profª.: Ok, pessoal, e agora? Acabamos o terceiro parágrafo, mas ainda queremos falar sobre os problemas financeiros e de perda da identidade. Como é que a gente faz?

Aluno I.: Começa por “contudo”!

Vários alunos: Nossa, já é a terceira vez que você fala isso! “Contudo” não cabe aí!

Profª.: Certo, mas por que é que não cabe agora?

Aluna M.: Porque a gente quer acrescentar outros problemas. A gente já tinha falado dos problemas psicológicos, e agora tem que colocar os outros.

Aluno An.: É, e “contudo” é a mesma coisa que “mas”, não é, professora?

Profª.: Isso mesmo, pessoal, jóia! Entendeu, I.? A gente não quer opor nenhuma ideia a uma outra, mas quer acrescentar. O que eu posso usar para indicar acréscimo?

Vários alunos: Pode ser o “também”. Pode ser o “além de”.

Situações como essa ocorreram diversas vezes, pois a coesão do texto, como já dito, foi um dos pontos mais focados por mim. Precisei ressaltar bastante esse conteúdo porque era algo que não se apresentava de forma satisfatória, em geral, nos textos que meus alunos já haviam produzido nessa disciplina.

Com relação ao título, voltamos a ele após o texto pronto, lido e relido. Vários possíveis títulos surgiram: “Os prejuízos da beleza”; “Beleza artificial”; “A mídia e a beleza”; e “Beleza induzida”. Fizemos uma votação, e este último foi o mais votado. Um dos alunos não sabia o que era “induzida”. Então, um colega disse:

Aluno Da.: Procura aí no dicionário. Só que “induzida” não vai ter, né, professora? Tem que procurar no verbo, acho. Aí fica “induzir”.

Segue abaixo o texto pronto.

Beleza induzida

Hoje é comum ver pessoas fazendo de tudo por um corpo perfeito. Porém, muitos se esquecem de que a beleza pode fazer mal à saúde.

Exemplos deste fato são os distúrbios alimentares como a bulimia e a anorexia. Também existem pessoas que se submetem a cirurgias estéticas perigosas e desnecessárias. Além disso, muitos homens usam anabolizantes, o que pode causar impotência, deformações corporais e problemas cardíacos e renais. E, por fim, há aqueles que praticam dietas absurdas, para se enquadrar no padrão de beleza a que a mídia nos induz.

Sendo assim, dentro desse padrão, as mulheres devem apresentar características como: curvas perfeitas, cabelo liso, silhueta fina, estatura média, seios e quadris fartos. Já para os homens, devem ser altos, musculosos, sorriso perfeito, depilados. Isso causa um constrangimento para as pessoas que não se enquadram no modelo proposto pela mídia, fazendo com que muitas delas, ao buscarem obsessivamente este perfil, acabem desenvolvendo problemas psicológicos.

Além dessas situações indesejáveis, há também prejuízos financeiros: para se atingir esse padrão é necessário gastar muito, pois os produtos e procedimentos têm um custo elevado. Finalmente, outro problema trazido pela busca excessiva da beleza é a perda da identidade – ao querer se tornar iguais às capas de revistas, as pessoas se transformam naquilo que não são.

Com estas e outras realidades, devemos ficar atentos aos meios de comunicação para que não sejamos seduzidos por eles. É necessário, portanto, valorizarmos nossa beleza natural; com isso preservamos a nossa saúde e vivemos melhor.

Essa atividade e as reflexões que ela me possibilitou foram muito ricas e proveitosas. Assim como salienta D'Elia, também pude observar maior sucesso na

produção do texto conjunto do que na de textos individuais, por parte de alguns alunos.

Cito a autora:

(...) observei alunos que, em algumas situações de trabalho individual, demonstraram dificuldades tanto na produção quanto na reescrita de textos (...), e que tiveram participação ativa nas aulas de correção coletiva, identificando os problemas do texto e argumentando sobre as mudanças propostas por eles.⁴⁸

Realmente, verifica-se que, em conjunto, os alunos não têm de lidar sozinhos com as tantas variáveis envolvidas na produção de um texto. Uns ajudam aos outros, e os aspectos gramaticais e textuais vão sendo pensados e resolvidos por muitos, com a mediação constante da professora. Segundo D'Elia,

A partir da mediação da professora e dos colegas, o texto se reestrutura e as explicações para cada mudança são dadas, repetidas, questionadas, aceitas ou não, o que, provavelmente, visa permitir uma maior apreensão, por parte dos alunos dos conteúdos trabalhados pela escola na elaboração de um texto.⁴⁹

O único inconveniente, nesta atividade, que me foi possível detectar é a ausência de participação de alguns alunos. A grande maioria participou, se manifestou e de fato reconstruiu o texto. Porém, dois alunos não deram suas sugestões e opiniões, mesmo que eu lhes pedisse diretamente algumas vezes. Como é uma atividade mais livre, em que se discute muito, os alunos mais tímidos ou menos seguros ficam um tanto prejudicados, pois os demais se adiantam e fazem a atividade acontecer. Para as próximas atividades de reescrita conjunta, preciso aprimorar minha mediação com relação a esses alunos, para que todos possam, efetivamente, reescrever juntos.

A possibilidade de fazer essa segunda síntese na disciplina de Estágio Supervisionado II também foi muito valiosa. Foi através dela que consegui tecer os fios da teoria e da prática de maneira bem alinhavada e firme. Sinto que estou mais

⁴⁸ D'ELIA, Maria Eugênia Ribeiro. Op. cit. pp. 87 e 88.

⁴⁹ Idem, p. 88.

capacitada a trabalhar as questões de reescrita conjunta com meus alunos a partir dessas reflexões. Agradeço, portanto, a oportunidade. Muito obrigada!

3.3 Fecha-se Parêntese – a segunda produção textual: o aluno D.M. e a reescrita coletiva

Pessoalmente, é muito satisfatório ler o relato anterior, que data de cerca de um ano atrás. Percebo ali muitas convicções que ainda hoje me acompanham em meu trabalho com os alunos, assim como observo mudanças de postura, materializadas em meu planejamento atual.

Uma dessas mudanças se deu com relação à atividade de reescrita coletiva, desenvolvida nesse segundo semestre de 2012. Enquanto no mesmo período do ano anterior a reescrita coletiva foi desenvolvida no mês de outubro, optei por realizá-la, este ano, logo no início do mês de agosto.

O texto que utilizamos como ponto de partida para essa reescrita foi feito pelo aluno D.M., que tem 17 anos e cursa o terceiro ano do Ensino Médio em uma escola pública. Segundo ele, sua motivação para ingressar no curso Técnico em Eletromecânica no SENAI se deve ao desejo de ter uma base na área, para dar início a sua carreira profissional.

O texto de D.M. segue o mesmo gênero (resumo explicativo) e a mesma temática (principais conceitos vistos nas quatro primeiras aulas da disciplina de COE) que o texto do aluno I., já discutido anteriormente. Como nesse texto o aluno recebeu conceito I (Insatisfatório) – o qual será justificado posteriormente –, teve de fazer a reescrita, individualmente, no horário da aula de preparação, podendo contar com minha ajuda.

Além disso, optei por tomar esse texto como apoio para uma atividade de reescrita conjunta. Porém, seguindo os mesmos princípios que me levaram a escolher um texto de uma autora desconhecida para essa atividade, no ano anterior, não revelei que o texto era de D.M., e o trabalhei na segunda turma, e não na primeira, à qual o aluno pertence. Dessa forma, nem

os colegas ficaram sabendo de quem era o texto, nem D.M. soube que sua produção fora usada como ponto de partida para a reescrita coletiva. Para a turma do aluno, tomei um texto da segunda turma (que não será discutido nesse TCC) e mantive o mesmo sigilo.

A opção por trabalhar com a reescrita coletiva logo no início do semestre se deve principalmente a quatro fatores. Primeiramente, pelo reconhecimento das potencialidades dessa atividade no domínio da escrita na norma-padrão: deixá-la para o fim do curso é menos produtivo, pois então ela apenas retoma conceitos já trabalhados ao longo do semestre. Já realizá-la logo no início a coloca como base para os conteúdos a serem vistos. Nesse sentido, foi com satisfação que recebi os comentários de alguns alunos, que se lembraram de aspectos discutidos na reescrita conjunta enquanto fazíamos outras atividades nos meses subsequentes (como, por exemplo, questões relativas à pontuação e à coesão textual).

Além disso, nesse semestre propus-me a dar mais ênfase à produção escrita dos alunos, procurando ultrapassar os limites impostos pelo contexto – principalmente no que concerne à escassez de tempo; essa escolha se relaciona intimamente com as leituras e discussões que alimentam esse TCC. Assim, por acreditar que a reescrita coletiva ajuda no domínio da escrita em norma-padrão, apresentei-a num momento privilegiado, que lhe aumentaria as potencialidades.

Outra justificativa para tê-la deslocado do final para o início do semestre se refere às grandes possibilidades de interação que ela carrega, tanto entre os próprios alunos, como entre eles e a professora. Por ser uma atividade em que dialogamos, discutimos, concordamos e discordamos o tempo todo, a interação é constante, fazendo com que a atividade sirva como uma forma de nos conhecermos melhor e construirmos mais intensamente nossa identidade como grupo⁵⁰.

⁵⁰ Vale destacar que, na grande maioria das aulas, disponho as carteiras em semicírculo. Dessa forma, todos os alunos podem se ver enquanto discutem, o que aumenta a qualidade da interação. Essa estratégia pode ser considerada uma forma de mediação da professora, que organiza o espaço para que o aprendizado se

Por fim, a quarta justificativa para o deslocamento da atividade se deve ao reconhecimento (construído teoricamente há poucos meses), de minha parte, da importância da figura de outros leitores, além da professora, para os textos produzidos pelos alunos.

Afirma D'Elia:

(...) no caso da reestruturação coletiva, os colegas, assumindo o papel de leitores do texto do aluno e, sabendo quais os aspectos da estrutura textual precisam ser trabalhados em cada série, indicam o que precisa ser reescrito em seu texto, com o objetivo de alcançar uma escrita que seja significativa e que atenda às expectativas dos sujeitos envolvidos, cumprindo, dessa forma, sua função social.⁵¹

Assim, é importante, na escola, trabalhar com a escrita sob a perspectiva de seu uso efetivo nas práticas sociais; um dos aspectos desse uso diz respeito ao outro que lê o que alguém escreveu. Portanto, destacar a figura do leitor, com suas demandas, dúvidas, sugestões e contribuições, é uma das formas de trabalhar com as funções sociais da escrita. Infelizmente, na grande maioria dos textos que os alunos escrevem na disciplina, eu sou a única leitora, que acaba tendo seu papel social soçobrado por outro: o de corretora, com toda a carga simbólica que isso carrega. É necessário, dessa forma, pensar em outras possibilidades para além da reescrita coletiva, em que se possam ampliar os textos para mais leitores.

Feitas essas justificativas, segue abaixo a primeira versão do texto de D.M.

Resumo das duas primeiras semanas

Inicialmente no curso descobrimos há importancia de uma menssagem, ex: um simples anel já traz uma menssagem que essa pessoa esta comprimissada, existe varios tipos de menssagem como oral, escrita, visual e varias outras que na qual cada uma usa meios diferente para passar uma certa informação, logo apos essa materia, o aprendidizado foi focado nos processos de comunicação que na qual aprendemos que é necessaria para ter

potencialize. Além disso, ao estarem mais próximos, os alunos também funcionam melhor como mediadores entre si e o conhecimento.

⁵¹ D'ELIA, Maria Eugênia Ribeiro. Op. cit. Pp. 51 e 52.

uma comunicação e precisa se seis elementos: contexto, mensagem, código, canal, receptor e emissor; sem esses elementos não é possível ter qualquer tipo de “CONVERSSA”, infelizmente existem os ruídos que na qual prejudica mais “não” corta a comunicação, esses ruídos pode ser simples como uma ligação telefonica que na qual tem chiados ou ruídos mais gravez que na qual tem duas pessoas que falam linguas diferente e isso é um transtorno na comunicação, na ultima semana aprendemos sobre a forma descritiva que na qual descrever um fato ou a avaliativa que julga os fatos, as duas podem ser o mesmo assunto, mais o receptor vai entender de forma diferente.

Como já mencionado, nesse texto o conceito atribuído foi I: Insatisfatório. Apesar de localizarmos nessa produção muitos dos conceitos trabalhados nas quatro primeiras aulas, o texto está visivelmente bastante comprometido, em termos tanto gramaticais quanto de textualidade. De uma maneira geral, observa-se que a maior falha dessa produção é a organização das ideias, dificultada por uma pontuação deficiente e pela falta de divisão do texto em parágrafos. Além disso, chamam a atenção os desvios ortográficos e algumas construções incoerentes – que denotam a falta de familiaridade do aluno com a escrita em situações mais formais.

Nesse sentido, temos como problemas ortográficos os seguintes: “descobrimimos”, “mensagem”, “comprimissada”, “aprendidizado”, “converssa”, “mais” (por “mas”), “se” (por “de”), “gravez”, “assulto”. Chamam a atenção os redobros em “descobrimimos” e “aprendidizado”. Minha hipótese é de que nessas palavras houve intervenção da oralidade na escrita, pois o aluno D.M. tem dificuldades para se expressar oralmente (embora participe muito ativamente das aulas), demonstrando gagueira em algumas circunstâncias e muitas hesitações ao formular seu pensamento em palavras. É o que penso ter ocorrido também na palavra “assulto” (por “assunto”). Sobre isso, podemos citar Coudry e Freire:

Uma motivação para isso [as trocas de letras] (e que nada tem de patológico ou negativo) pode ser a fala sussurrada – momento em que não há vibração das pregas vocais – que acompanha a elaboração de um texto escrito e que leva a criança a representar na escrita o que ouve de si mesma. (...) a percepção que a criança tem de sua fala serve de âncora para a escrita. (...)

Essas hesitações e ensaios são próprios da linguagem em funcionamento, seja na linguagem oral, seja na escrita. Ocorre que na linguagem oral passam despercebidos e não deixam rastros. Como na escrita são registrados, ganham visibilidade e se transformam facilmente em **erros**.⁵²

As autoras fazem essas afirmações a respeito da troca de letras, porém, creio que podem ser ampliadas para o caso do texto de D.M. Pode ser que o aluno se apoie em sua fala sussurrada ao escrever um texto e, como tem dificuldades na expressão oral, essas dificuldades se manifestam também por escrito. Acredito nessa hipótese devido à peculiaridade dos desvios, muito raros em textos dos adultos e adolescentes com os quais trabalho. Além disso, observam-se que esses desvios aparecem duas vezes – se fosse apenas uma, poderíamos atribuir à falta de atenção ao passar o texto a limpo, por exemplo.

A mesma intervenção da oralidade na escrita pode se verificar em “mais” (por “mas”) e “comprimissada”. Há alguns dialetos em que essa forma substitui a dicionarizada “compromissada”. Outra manifestação da oralidade informal na escrita aparece nas passagens em que não há concordância entre singular e plural, como, por exemplo, em: “existe vários tipos” e “meios diferente”.

Já em “menssagem” e “converssa”, observa-se o mesmo tipo de desvio, bastante natural para quem não tem familiaridade com a escrita: para conferir o som do “s” equivalente a “ç”, o aluno o duplica, mesmo que tenha vindo após uma consoante (“n” e “r”, respectivamente). Essa é uma estratégia interessante – o aluno sabe que essas palavras se escrevem com “s” e não com “ç”, porém, tem que fazer com que tenham o som mais sibilado; daí a duplicação do “s”, que garante esse som, como em palavras como “pressa”, “assado”,

⁵² COUDRY, M. I. H., FREIRE, F. M. P. **O trabalho do cérebro e da linguagem: a vida e a sala de aula**. Campinas: Cefiel. UNICAMP, 2005, pp. 49, 50. (grifo das autoras).

“passar”. Já a palavra “gravez” (por “graves”), pode-se considerá-la mais um indício de pouca familiaridade com a escrita.

Quanto à acentuação, essa se mostra bastante precária. São várias as palavras que se deixam de acentuar: “importancia”, “varios” “ruidos”, “telefonica”, “ultima”, “possivel”, dentre outras.

Além disso, chama a atenção uma expressão com a qual nunca havia me deparado antes em textos de alunos: “que na qual”. Essa expressão aparece seis vezes ao longo do texto, ocupando sempre a função do pronome relativo “que” (ou “o qual”, com suas variações de gênero e de número). É interessante que há alternância entre essa expressão e o uso adequado do pronome relativo “que”. Por exemplo, na passagem: “a aprendidizada foi focado nos processos de comunicação que na qual aprendemos que é necessaria para ter uma comunicação” (grifos meus). Uma de minhas hipóteses para isso é que houve hipercorreção. Esse conceito é assim explicado por Maria Beatriz Ferreira:

Hipercorreção – como consequência da ênfase exagerada que se dá a certas correções, a criança acaba generalizando os critérios utilizados e usando-os, indevidamente, em outras situações: *Minha filia, porque você fez isso?* – a grafia de *filia* decorreu, provavelmente, da correção de alguma palavra escrita, equivocadamente, com *lh* (como *familha*, por exemplo); *Papai estava olhando douas garotas*. – neste caso, é possível que a autora tenha tomado como base para a escrita *douas* a correção de palavra em que se suprimiu a semivogal do ditongo: *poco* (pouco), por exemplo.⁵³

A partir disso é que penso que nesse caso da expressão “que na qual” pode ter havido hipercorreção – claramente, não no aspecto ortográfico. É comum, principalmente na oralidade, o uso dos pronomes relativos sem o acompanhamento das preposições, quando estas são necessárias. Por exemplo: “O carro que eu sonho é caro” por “O carro com que eu sonho é caro” ou “A situação que eu estou é difícil” por “A situação em que (ou na qual) eu

⁵³ FERREIRA, Maria Beatriz. *Fascículo Complementar*. In **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008, p. 39.

estou é difícil”. Assim, é provável que o aluno tenha sido corrigido, na escola, nesse tipo de uso e generalizou a regra para várias outras situações, nas quais, entretanto, essa regra não caberia, configurando-se esse uso como hipercorreção.

Porém, o uso dessa construção pode se dever a outro fator. Ao usar a expressão “que na qual” em um texto escrito (já que em sua oralidade essa expressão não aparece), pode ser que o aluno queira demonstrar um domínio da linguagem que na verdade não tem, já que a expressão envolve um uso do pronome relativo (“na qual”) em geral pouco visto. Ao se utilizar dessa expressão, portanto, é possível que o aluno pense que está impressionando seu leitor, ao “escrever bonito” – pode ser que ele a encare como marca de erudição.

A expressão “que na qual” é apenas um dos problemas que comprometem o entendimento do texto por parte do leitor. Como já se afirmou, a ausência de pausas maiores – pontos finais ou mesmo pontos-e-vírgulas – dificulta o encadeamento das ideias. No texto, não há um único ponto final além daquele que aparece no fim; todas as ideias são separadas por vírgulas, que não têm força suficiente para indicar o término de uma ideia e o início de outra. Da mesma forma, não há paragrafação no texto; ele é redigido num único parágrafo, mesmo que haja necessidade de dividi-lo em outros, devido ao seu andamento. Uma sugestão, por exemplo, seria desenvolver e explicar, em parágrafos separados, cada um dos conteúdos vistos ao longo das quatro primeiras aulas.

É interessante observar, porém, que, apesar da ausência de marcações que organizem melhor as ideias no texto, o aluno D.M. se preocupa com o uso de elementos coesivos, que liguem as ideias entre si. São exemplos desse uso as passagens: “logo apos essa matéria”, “sem esses elementos”, “esses ruidos” e “isso é um transtorno” (grifos meus). Todas as palavras grifadas – pronomes demonstrativos – são usadas anaforicamente, ou seja, retomam palavras, expressões ou ideias já mencionadas anteriormente. Além disso, observamos a

marcação da progressão temporal – ou sequência – nas passagens “Inicialmente”, “logo apos essa materia” e “na ultima semana”.

Portanto, conclui-se que, apesar de tantos problemas em seu texto, o aluno D.M. é capaz de encadear as ideias e utilizar adequadamente alguns conectivos – o que se mostra muito desafiador para a grande maioria dos meus outros alunos.

Diante dos problemas encontrados nesse texto de D.M. e de todas as justificativas apresentadas acima, planejei trabalhar com a reescrita coletiva. Transcrevi o texto no computador e levei o arquivo para analisar com os alunos em sala de aula. A dinâmica proposta foi a mesma adotada nos semestres passados e já apresentada no relato feito anteriormente. Assim, utilizamos desta vez o computador da sala (e não meu próprio notebook), um “escriba / datilógrafo”, voluntário entre os alunos, e o Data Show para projetar as alterações que fazíamos no texto.

Novamente, meu intuito era ultrapassar o texto de D.M. (e não apenas corrigi-lo), utilizando-o como apoio para o diagnóstico dos problemas e para a sugestão de possíveis soluções, mas também como ensejo para que produzíssemos, juntos, nosso próprio resumo explicativo das duas primeiras semanas de aula.

Inicialmente, expliquei aos alunos o que faríamos a partir daquela aula: a reescrita coletiva de um texto, produzido por um aluno que não pertencia àquela turma e cujo nome não seria revelado. O texto abordava exatamente o mesmo assunto sobre o qual eles haviam tratado e era também um resumo explicativo. Nosso papel seria, em primeiro lugar, identificar os possíveis problemas trazidos pelo texto e, em seguida, reescrevê-lo coletivamente.

Meu planejamento tinha como foco as questões relativas à paragrafação e à coesão entre parágrafos, além da organização das ideias no texto, através de pontuação adequada. Os problemas ortográficos e de acentuação seriam resolvidos com maior facilidade – como

constatei no desenrolar da atividade, vários alunos os apontaram e solucionaram, na maioria das vezes, sem recorrer ao dicionário.

Após propor a atividade e expor sua forma de funcionamento, projetei o texto no quadro branco e perguntei o que os alunos achavam dele.

Vários Alunos [comentando entre si e com a professora; alguns riam]: “Descobrimos”? Como assim? Olha: “mensagem” com ss! “Conversa” também! Tá faltando acento em um monte de coisa aí. Por que “aprendidizado”? Nossa, “graves” com z! Que que é “assulto”?

Pelos comentários iniciais dos alunos, pude observar o peso que têm a ortografia e a acentuação em sua formação escolar. Inicialmente, nenhum deles comentou a respeito da pontuação ou da paragrafação – nem mesmo a respeito da ausência de concordância de número em muitos casos. Segundo Possenti,

A ortografia é de fato um campo relativamente simples, no sentido de que os problemas podem ser classificados com bastante objetividade. Qualquer um pode saber ortografia ou resolver objetivamente os problemas, já que um dicionário resolve qualquer dúvida. Nesse sentido, é um saber quase sem sofisticação – depende mais de memória do que de construção. É uma questão de atenção e prática. Além disso, os problemas se reduzem a poucas alternativas, ou seja, embora haja muito erros, ocorrem poucos tipos de erros.

O domínio da ortografia é, ao contrário do que nossa sociedade “pensa”, um saber até pouco relevante, exceto por seu valor simbólico. Mesmo assim, ou até por isso mesmo, dá prestígio.

⁵⁴

Segundo o autor, o prestígio da ortografia advém do fato de que, no imaginário social, “a educação é associada ao domínio da ortografia correta”. As correções feitas na escola também prezam, na maioria das vezes, exclusivamente por questões gramaticais, dentre as quais as ortográficas se destacam. Não é de se espantar, portanto, que meus alunos tenham manifestado preocupação com esse aspecto, antes de ressaltarem qualquer outro.

Foi preciso que eu interviesse:

⁵⁴ POSSENTI, Sírío. **Aprender...** P. 18.

Profª: Tudo bem, pessoal, já entendi que vocês encontraram alguns problemas. Mas será que nossa reescrita vai se basear só em corrigir as palavras “erradas”? Não tem nada mais que chame a nossa atenção aqui? Vocês, leitores, estão entendendo tudinho?

Alguns alunos: Não, tem falta de ponto final, ó. Tá faltando ponto. Tem só vírgula, fica muito corrido.

Profª: Isso mesmo. Pontuação é uma questão aqui. O que mais? Como que o autor poderia ter organizado melhor essas ideias? Não precisava dividir o texto?

Alguns alunos: É, tinha que ter feito parágrafo. Tá tudo num parágrafo só, muito grande!

Profª: E quanto ao conteúdo? Vocês entenderam do que ele está falando?

Vários alunos: Aí sim, tem tudo que a gente viu. Só precisava explicar um pouco no final, de linguagem descritiva e avaliativa. Lá não dá pra entender muito bem. Mas tem que organizar.

Da mesma forma que na outra atividade de reescrita coletiva já relatada, fui listando na lousa os problemas que encontrávamos. Pedi que os alunos também fizessem essas anotações no caderno, para podermos consultá-las sempre que necessário. Depois de o escriba / datilógrafo ter se voluntariado (não sem algum tumulto, já que a maioria dos alunos demonstra certa insegurança diante da tarefa de digitar para toda a turma), passamos a construir nosso texto, que segue abaixo na íntegra.

Resumo das duas primeiras semanas

Nas duas primeiras semanas de aulas de COE (Comunicação Oral e Escrita), aprendemos sobre os elementos básicos da comunicação: emissor, mensagem, código, canal, receptor e contexto. Também vimos o conceito de ruídos, além da definição do que são linguagens avaliativa e descritiva.

Assim, compreendemos que o emissor é aquele que elabora e envia a mensagem a um receptor. Este é aquele a quem a mensagem é destinada, podendo também exercer o papel de emissor. Já a mensagem é tudo o que o emissor elabora e envia. Para que ela seja transmitida, é necessário um canal – meio pelo qual o emissor a envia ao receptor. Outro elemento, associado à mensagem, é o código, que seria um sistema de símbolos através do qual a mensagem é construída. Por fim, temos o contexto, que é a interação entre todos os elementos já mencionados.

Porém, podem ocorrer ruídos na comunicação, sendo eles falhas ou obstáculos que interferem negativamente no processo comunicativo. Como exemplo, temos a ambiguidade, que dá margem a duas interpretações diferentes à mesma mensagem.

No decorrer da comunicação, podemos fazer uso de duas formas de linguagem – a descritiva e a avaliativa. Esta traz em sua essência uma postura de julgamento, que atribui responsabilidades aos sujeitos envolvidos na situação comunicativa. Já aquela apenas descreve o fato, sem expressar uma opinião sobre o receptor ou sobre o ocorrido.

Conclui-se, dessa forma, que a comunicação é uma característica essencial do ser humano e seu uso é constante na sociedade.

Conforme já citado no relato da atividade de reescrita coletiva do final de 2011, continuo com a percepção de que, apesar de toda a proclamada “facilidade” que as gerações mais jovens teriam de trabalhar com as novas tecnologias, é raro o aluno adolescente que domina a digitação em situações mais formais. Observo inclusive dificuldades de marcação de letra maiúscula em nomes próprios ou início de período, e de se encontrar as teclas corretas para se produzir determinados acentos e sinais (como as aspas e o til). Isso denota a falta de familiaridade com marcações não usadas (ou pouco usadas) na linguagem informal da internet e do SMS do celular.

Antes de começarmos a escrever, planejamos oralmente nosso texto. Sabendo que deveríamos dividi-lo em parágrafos, alertei para a necessidade de um parágrafo ser usado para introduzir o assunto, enquanto outro, final, deveria ser dedicado a fechar as discussões: precisaríamos de um início e de um fim para o texto. Além disso, conversamos sobre qual seria a melhor forma de organização da produção:

Profª: Pessoal, nós temos que saber mais ou menos o que queremos dizer e como vamos colocar isso nos vários parágrafos. O que a gente põe na introdução?

Aluno Wa.: Começa do começo. A gente viu os elementos, e tal. Aí vai falando. Depois vem o ruído.

Aluno Ti.: É, e depois veio a linguagem, a descritiva e a outra. Como é que era, mesmo?

Profª: Tudo bem, mas vocês têm que observar que não dá pra começar assim; não dá pra “chegar chegando”. Tem que falar pro seu leitor sobre o assunto, tem que introduzir o tema. Senão, ele fica perdido. Sobre o que que ele vai ler? E se a gente colocasse no primeiro parágrafo todos os conteúdos vistos?

Aluno Ri.: É, e daí ia explicando nos outros parágrafos.

Profª: Isso! Na introdução, a gente aponta pro leitor o que nós queremos explicar e depois vamos explicando aos poucos, seguindo a ordem. O que vocês acham?

Vários alunos: Um parágrafo pra cada conteúdo, então. Beleza, é isso, fechou!

Nesse momento, minha preocupação foi fazer com que os alunos percebessem que é necessário planejar tanto o que se quer escrever quanto a ordem em que as ideias aparecerão no texto. Fazer isso oralmente enriquece a posterior produção escrita e exercita o diálogo e a argumentação dos alunos.

No segundo parágrafo, o que precisava ser abordado era um elemento coesivo (escolhemos o “assim”) que ligasse aquele parágrafo ao primeiro, além das diversas formas de

referenciação: como tínhamos seis elementos para explicar, precisávamos encontrar maneiras alternativas para nos referirmos a eles, no intuito de evitarmos as repetições (a maneira mais usual é através do pronome relativo “que”, utilizado duas vezes). Foi nesse momento que trabalhamos com o uso do travessão como uma forma sofisticada de acrescentar uma explicação (nesse contexto): “*é necessário um canal – meio pelo qual o emissor a envia ao receptor*”. Esse uso era desconhecido dos alunos, que afirmaram usar o travessão apenas para introduzir falas de personagens em discurso direto.

Trabalhamos também com construções como “já a mensagem”, “outro elemento”, “por fim, temos o contexto”, que indicam uma sequência, possibilitando o entrelaçamento necessário entre essas informações. Com isso, quis apresentar aos alunos a necessidade de relacionarmos as ideias; como naquele parágrafo tratávamos de elementos de um mesmo processo, precisávamos articulá-los.

Já no terceiro parágrafo, os próprios alunos apontaram a necessidade do elemento coesivo.

Profª: Ok, terminado o segundo parágrafo, em que nós falamos dos elementos que compõem o processo de comunicação, do que que a gente tem que falar agora?

Aluno We.: Agora é o ruído. Tem que ser o ruído, ele veio depois, na aula.

Vários alunos: É, vamos falar do ruído, então. Como começa?

Profª: Eu é que pergunto, ué! Como começa? A gente tinha dito sobre os elementos, como se o processo de comunicação fosse só isso. Nós estávamos indo numa direção. Se vocês vão falar do ruído, e se ele significa um problema na comunicação, nós vamos tomar outra direção. É oposto, percebem?

Aluno Ri.: Ah, se é oposto, então põe o “mas”. O “mas” é oposição, não é?

Profª: Isso, o “mas” relaciona duas ideias de forma oposta. Além do “mas”, que que a gente poderia por pra ficar mais forte, mais chamativo? O “mas” a gente usa toda hora na fala. Tem que ser uma coisa mais intensa.

Aluno Ra.: O “porém”.

Aluno Vi.: “Mas”, “contudo”, “entretanto”, “no entanto”, “porém”, “todavia”!

Vários alunos: Olha que moleque “zica”! Você tá colando da apostila!

Profª [rindo]: Vi., você tá ficando perigoso! É isso aí! Qual dessas palavras você escolhe?

Aluno Vi. [rindo]: O “porém”, então, vai. Vamos por o “porém”.

Além disso, introduzimos a expressão “como exemplo”, para indicar outro conteúdo sobre o qual tínhamos trabalhado: a ambiguidade. No início, não havia ficado claro para os alunos que eles poderiam explicar a ambiguidade como um exemplo de ruído; sua primeira hipótese havia sido abordá-la como um conteúdo à parte, não relacionada aos ruídos, dedicando a ela um novo parágrafo. Foi preciso que a professora voltasse ao conteúdo e o explicasse novamente. Então, solucionamos o problema com a referida expressão.

Já no quarto parágrafo, foi difícil, para os alunos, encontrar um elemento coesivo que desse conta de ligar aquele parágrafo ao anterior. Já tínhamos planejado tratar do último conteúdo visto: as linguagens descritiva e avaliativa. Porém, como relacionar as ideias? Resolvemos o problema retomando uma ideia não expressa diretamente no terceiro parágrafo, mas que permeava todo o texto: o processo de comunicação. Assim, optamos por “no decorrer no processo de comunicação”. Outra expressão que surgiu foi “ao longo do processo de comunicação”, rejeitada pelos alunos.

Na passagem “No decorrer da comunicação, podemos fazer uso de duas formas de linguagem – a descritiva e a avaliativa”, encontramos novamente o uso do travessão.

Fizemos uma lista escrita de quais sinais de pontuação poderíamos usar nesse contexto: dois pontos, vírgula, ponto-e-vírgula, travessão.

Vários alunos: Põe o travessão, fica chique o travessão!

Pusemos o travessão. Os alunos tinham compreendido mais um uso desse sinal.

Além disso, tentamos fazer outra lista, dessa vez oralmente, de formas pelas quais poderíamos retomar as palavras “descritiva” e “avaliativa” sem repeti-las, já que tínhamos que explicá-las. Isso se mostrou muito desafiador aos alunos. Todas as sugestões se mostravam ou muito oralizadas ou inadequadas ao contexto. Sugeri-lhes, então, duas possíveis formas de resolver a questão. Uma delas seria usar “a primeira” (para “descritiva”) e “a segunda” (para “avaliativa”). Ressaltei, porém, que havia outra forma – mais sofisticada e que poderia causar confusão, caso eles a encontrassem em alguma leitura. Portanto, iríamos utilizá-la, para explicitar seu funcionamento. Foi assim que trabalhamos com os pronomes demonstrativos “esta” (para o termo mais próximo – no caso, “avaliativa”) e “aquela” (para o termo mais distante – “descritiva”). Foi uma boa ocasião para discutirmos os sentidos desses pronomes e para ensinar-lhes uma nova construção, a qual todos afirmaram desconhecer.

O que nos deu mais trabalho foi a conclusão. Eu não queria dar uma solução pronta para essa questão; ao mesmo tempo, os alunos não conseguiam elaborar uma conclusão que fechasse o texto. Fizemos algumas discussões; deram-se algumas sugestões; o tempo da aula terminava e eu já podia perceber o desgaste dos alunos com a atividade. Resolvemos acatar uma das ideias que surgiram, após termos feito oralmente uma lista de palavras e expressões que podem se utilizar na conclusão de um texto, como “Assim, podemos concluir que”, “Portanto, conclui-se que”, “Conclui-se, dessa forma, que”, a qual foi a mais votada.

É importante destacar que, como na atividade já relatada do final de 2011, o uso do dicionário foi constante durante a reescrita, porém, desta vez, mais para resolver dúvidas de ortografia do que para encontrar sinônimos.

Observa-se, a partir do exposto, que essa atividade de reescrita coletiva foi bastante produtiva. Ao utilizar essa estratégia de maneira mais consciente e teoricamente embasada, percebo que tive muito mais clareza dos objetivos que queria atingir com ela. Planejei a atividade mais detalhadamente e elenquei os pontos que precisavam ser bem trabalhados para garantir maior domínio da escrita por parte dos alunos. Percebo, assim, um avanço dessa atividade com relação àquela realizada no final de 2011.

Após a realização da atividade, que foi feita em dois dias seguidos, o aluno D.M. foi convidado a refazer seu texto, no horário da aula de preparação, com a minha orientação direta. A princípio, esse fato me preocupou: havíamos acabado de fazer um resumo exatamente sobre a mesma temática que deveria ser abordada por ele em sua reescrita. Depois, porém, verifiquei na prática o que já diz a teoria de Vygotsky sobre a imitação. O fato de o aluno ter tido um texto considerado correto e bem escrito para se basear fez com que seu próprio texto ganhasse em qualidade. Não podemos dizer que houve cópia da reescrita conjunta, mas sim que houve aspectos que foram apropriados e ressignificados pelo aluno D.M. em sua reescrita individual. Além disso, essa reescrita foi mais um momento de recordar e detalhar os conceitos trabalhados novamente na reescrita coletiva.

Vale ressaltar que não foi a turma de D.M. quem produziu a reescrita coletiva analisada acima. Porém, na turma do aluno, também trabalhei basicamente com os mesmos aspectos (planejamento do texto, paragrafação, pontuação, organização das ideias, coesão, ausência de repetições muito próximas), no entanto, a partir de um texto da outra turma.

Assim, segue a segunda versão do resumo de D.M.

Resumo das duas primeiras semanas

Inicialmente, no curso, descobrimos a importância do processo de comunicação, na qual são necessários seis elementos: emissor, receptor, mensagem, canal, código e o

contexto. E além disso vimos que podem existir ruídos em uma comunicação; como também modos diferentes de se falar em determinada situação, a forma descritiva ou a avaliativa.

No processo de comunicação, o emissor é de quem parte a mensagem para o receptor. Outro elemento é o contexto que é o tema, o assunto, ou o conteúdo da mensagem, o conjunto, a língua dela é o código, que é transmitida pelo canal.

Em todas as, comunicações podem existir ruídos, que atrapalham, o entendimento da mensagem. Esses problemas só não ocorrem no contexto.

Aprendemos também, a forma descritiva e a avaliativa: na qual uma julga (avaliativa) e a outra procura descrever (avaliativa) o fato.

Até o presente momento, aprendemos sobre os elementos da comunicação, e seus ruídos, também sobre a forma descrita e avaliativa.

Nessa segunda versão do texto de D.M., observam-se grandes ganhos. Se ainda temos problemas de acentuação e de ortografia (como duas palavras com sílabas a menos: “comução” e “descriti”), temos também um texto muito mais organizado e claro. A pontuação, embora ainda haja algumas inadequações (como em “em todas as, comunicações”), está muito mais bem trabalhada, assim como a divisão do texto em parágrafos.

Além disso, percebemos o cuidado no planejamento do texto. D.M. seguiu a mesma orientação dada na reescrita coletiva: na introdução do resumo, apresentou ao leitor os conteúdos que foram trabalhados nas duas primeiras semanas de aula e, em seguida, explicou-os cada qual em um parágrafo. Fez ainda uma conclusão que retomou os principais pontos, fechando assim seu texto.

O conceito atribuído a ele foi “MB” e o comentário foi: “Bom trabalho, D.M.! Este resumo está muito melhor que o anterior!”. Novamente, me pego muito insatisfeita com esse comentário. Por que está melhor? No quê está melhor, professora?

3.4 A terceira produção – o aluno Th. e o texto dissertativo

No final do primeiro semestre de 2012, trabalhei com os alunos do período matutino ⁵⁵ o tipo de texto dissertativo. Esse conteúdo faz parte do desenvolvimento de uma temática maior, a interpretação de texto. No espaço destinado a esse conteúdo, a apostila do SENAI apresenta uma sequência de onze textos, dos quais um é poema (a música “Brasil”, de Cazuza), outro é crônica (denominada “É... sempre é preciso pensar no ontem e no hoje”, sem que o autor seja mencionado) e os nove restantes são textos dissertativos. Como o próximo conteúdo previsto pela apostila é justamente a dissertação, já começo a tratar dela nas aulas de interpretação de texto.

Ao longo dessas aulas, lemos, interpretamos e discutimos a maior parte desses textos, sendo que é feito um trabalho mais elaborado com o segundo texto da sequência, trazido pela apostila com o título de “Violência e TV” ⁵⁶, cujo autor é Artur da Távola. Uso essa produção como modelo de texto dissertativo, para poder discutir com os alunos as características e a estrutura desse tipo textual. Segue o texto de Artur da Távola, conforme trazido pela apostila:

Violência e TV

⁵⁵ Como se verá pela apresentação da última produção, no primeiro semestre de 2012 houve duas turmas do curso Técnico em Eletromecânica: uma de manhã, composta principalmente por adolescentes, e outra à noite, composta integralmente por adultos.

⁵⁶ A apostila do SENAI não traz nenhuma referência de que esse texto foi adaptado; o texto original se chama “Televisão, Infância e Violência”, e foi publicado na Revista de Educação AEC, nº 46, no ano de 1982. Na adaptação feita, são retiradas todas as passagens referentes à infância, tornando o texto uma discussão apenas sobre as relações entre a televisão e a violência.

Muita gente culpa os meios de comunicação por disseminar e incentivar, através de programas e notícias, a violência no mundo. A tevê então é a principal acusada desse malefício à sociedade.

Acontece que os meios de comunicação são considerados, por essas mesmas pessoas, como causa de algumas coisas e não reflexo e causa ao mesmo tempo, como pessoalmente creio ocorrer. Quer dizer: a tevê não é a causa das coisas, das transformações, dos fatos. Não. Ela é veículo. É meio pelo qual as coisas, as transformações e os fatos chegam aos indivíduos.

A violência, essa está aí mesmo. Com uma diferença: ao longo da história do mundo ela sempre esteve presente. Só que lá longe. Agora, graças aos meios de comunicação, são as pessoas, em suas casas, as que estão presentes a ela. As gerações anteriores, para saber das guerras, ou as viam “idealizadas” no cinema ou liam a respeito, nos livros de história. Hoje, ninguém idealiza nada. Vê. Vê, via satélite. Não se ouve falar dos horrores. Participa-se deles. Por outro lado, a violência aumenta em proporções assustadoras, tanto no resto do mundo quanto aqui bem perto, em cada esquina.

Pergunto eu: será só o incentivo à violência o resultado único desse processo de informação em escala mundial?

É preciso lembrar, por exemplo, que muito da campanha de opinião pública contra a guerra do Vietnã nos Estados Unidos deveu-se à cobertura instantânea da televisão. Nada é estático. O que se divulga provoca também resistências. Hoje as pessoas deixaram de ter a violência como algo sempre distante, “algo que só acontece com os outros”. Todos estão ameaçados nesta bolota azul em que vivemos. Logo, repudiar a violência é tarefa comum.

Não é verdade, igualmente, que os meios de comunicação só disseminem a violência. Quem acompanha de boa fé assiste ao alerta diário destes meios contra todas as formas de

violência e as ameaças de destruição tanto da terra quanto da espécie, no caso de persistirem as ameaças nucleares e as afrontas ecológicas.

Ninguém aguenta tensões prolongadas. A humanidade está podendo se ver a cada dia. Está podendo julgar e avaliar a que leva os seus desvarios. Está se conhecendo em seus máximos e em seus mínimos, em suas grandezas e suas patologias, como nunca antes da televisão fora possível.

Após trabalharmos com todos os textos previstos e suas diversas temáticas, peço aos alunos que escolham uma delas e escrevam seu próprio texto dissertativo, usando aquele disponibilizado pela apostila como base. Nesse contexto, a terceira produção ora apresentada tomou como temática as relações entre a televisão e a violência e como base o texto “Violência e TV”, de Artur da Távola. Essa produção foi escrita pelo aluno Th., então com 16 anos, cursando o segundo ano do Ensino Médio numa escola da rede SESI. Segundo o aluno, seu ingresso no curso Técnico em Eletromecânica do SENAI se deve ao fato de ele estar “aproveitando a oportunidade”⁵⁷. Th. é um aluno com quem precisei conversar em particular por três vezes ao longo do semestre, devido à sua aparente indiferença e desinteresse pelo curso como um todo. Segue seu texto:

Violencia e TV

A TV é culpada por muita e muitas como a principal culpada pela violência, o que de fato não é verdade, a TV, apenas o modo pelo qual a realidade das ruas chega a população.

Antigamente a violencia era só mente vista como algo que nunca aconteceria com você, acontece que ninguem idealiza nem vive nada, as pessoas vêm a violencia somente atraves da televisão mas muitas vezes isso não é visto com reflexão as pessoss sentem medo do

⁵⁷ No primeiro semestre de cada ano, o SENAI faz uma parceria com o SESI, a qual consiste em reservar 26 das 32 vagas no curso Técnico em Eletromecânica para alunos dessa instituição, que estejam cursando o segundo ou o terceiro ano do Ensino Médio. Como consequência, têm-se turmas cuja maioria dos alunos é adolescente e sem objetivos tão definidos para fazer o curso como os adultos que o procuram.

que pode estar lá fora pois, a violência não está só na TV e sim também na rua até mesmo perto da sua casa.

A televisão tem como culpada a causa de muitas rebeliões mas o que não é bem entendido pela população pois também as coisas, boas.

Esse texto nos chama a atenção pela falta de sentido de algumas passagens, como: “A TV é culpada por muita e muitas como a principal culpada pela violência”, “acontece que ninguém idealiza nem vive nada” e “A televisão tem como culpada a causa de muitas rebeliões mas o que não é bem entendido pela população pois também as coisas, boas”.

Outro ponto a ser ressaltado nessa produção é sua proximidade com o texto original, o qual deveria ter sido usado apenas como base – ou seja, os alunos poderiam concordar ou discordar da tese do autor, utilizando seus próprios argumentos para defenderem suas opiniões. Porém, nessa terceira produção, veem-se expressões e ideias presentes no texto original, como “como a principal culpada”, “ninguém idealiza (...) nada”, além da ideia de que as pessoas acham que a violência não acontecerá a elas e a relação entre a televisão e a geração de resistências (chamadas no texto de “rebeliões”). Também se observa que o título de Th. é o mesmo que o do texto original.

Para o leitor, a tendência é que as questões ortográficas e de acentuação desse texto chamem menos a atenção, pois existem problemas maiores, referentes à própria impossibilidade, nos casos já citados, de se atribuir sentido ao texto.

Quanto à estrutura do texto dissertativo, pode-se afirmar que nessa produção falta apenas a conclusão, já que o primeiro parágrafo tem caráter introdutório e os dois seguintes, aparentemente, tentam desenvolver ideias e argumentos. Porém, quanto à função de um texto dissertativo, esta está bastante comprometida: não há como se ter clareza quanto à tese do aluno Th. Afinal, ele acredita que a televisão incentiva ou não a violência? Dessa forma, não

há como determinar do quê o aluno quer convencer o leitor. Soma-se a isso a já comentada falta de sentido em algumas passagens e tem-se comprometimento também de toda a argumentação.

O texto foi-me entregue com atraso, a lápis e escrito no verso de uma folha de fichário. Essas características indicam que se tratava de um rascunho, e minha hipótese é de que o autor pretendia passá-lo a limpo, fazendo as correções necessárias. O aluno Th. já havia me apresentado produções melhores do que esta; se não totalmente corretas, mais bem escritas e sem falhas na construção do sentido.

Meus comentários em seu texto foram: “Trabalho entregue com atraso. O que significa esse texto?! Conversar comigo, por favor”. Sua nota foi 35, num total de 100. Quando li seu texto, em meio a tantas outras produções que eu estava corrigindo, meu primeiro sentimento foi de indignação – como um aluno poderia me apresentar algo tão aquém das expectativas, depois de todo o trabalho que desenvolvemos? Seu texto e a forma como ele me foi entregue denotaram uma espécie de desprezo pela minha demanda, pela atividade que eu propusera. Optei, portanto, por não escrever nenhuma orientação como comentário, mas sim pedir que conversasse comigo sobre o texto. Senti que seria um investimento vão de tempo e de energia de minha parte, se eu ficasse dando instruções, por escrito, sobre como melhorar um texto pelo qual o autor, aparentemente, não havia tido o cuidado necessário.

Quando devolvi os textos corrigidos aos alunos, como é de costume, passei de carteira em carteira perguntando se havia dúvidas quanto aos comentários. Ao chegar ao aluno Th., pedi a ele que ficasse na sala após a saída dos alunos, para podermos conversar. Nessa conversa, sua justificativa para o desempenho no texto foi a falta de tempo: “Ah, professora, eu ia melhorar ele [o texto]. Mas aí eu tinha outras coisas da escola e acabou não dando tempo. Eu resolvi entregar assim mesmo, porque até já tava atrasado”. Como costumo fazer, ofereci-lhe o horário da aula de preparação para que refizesse o trabalho. Porém, naquele dia,

segundo ele, não seria possível: já tinha outro compromisso. “Pode ser amanhã ou mesmo na semana que vem. Você fica e a gente refaz o texto. Tenho certeza de que você tem condições de fazer um texto muito melhor que esse”, eu disse. Ele concordou. Mas nunca ficou no horário extra, mesmo que eu tenha insistido nas outras aulas para que ficasse.

Como essa era uma atividade de final de semestre, os alunos já tinham tido acesso a suas notas anteriores. Minha hipótese é: ciente de que não ficaria abaixo da média, o aluno Th. não se preocupou com a nota baixa – 35 – e muito menos com aproveitar a oportunidade que lhe era dada de melhorar sua escrita.

Esse fato denota outro limite possível, não apenas em meu trabalho com a escrita na sala de aula, como na atuação de todo professor: o aluno. Cada um deles tem sua história, sua vivência, seus valores, seus interesses. Enquanto, para alguns, o que fazemos e dizemos faz todo sentido, para outros somos apenas mais uma pedra no caminho. É ilusório acreditarmos que poderemos “contaminar” a todos eles, por mais crença que tenhamos na importância de nosso trabalho. Apesar disso, ainda é frustrante um caso como esse.

3.5 A quarta e última produção – O aluno Fr. e a situação de comunicação

Escolho essa produção como a última a ser apresentada para dar ainda uma vez grande destaque ao maior limite que enfrento em minha disciplina: a escassez de tempo. Esse texto foi produzido pelo aluno Fr., de 38 anos, no início do primeiro semestre de 2012, no curso Técnico em Eletromecânica do período noturno. Fr. trabalha em uma grande empresa da região e sua motivação para fazer o curso se deve à necessidade de melhorar o currículo e se qualificar.

Essa produção foi a resposta de Fr. a um exercício da apostila, referente ao conteúdo “Elementos constitutivos”, o qual aborda os seis elementos que constituem o processo de comunicação: emissor, receptor, mensagem, código, canal e contexto. A comanda do

exercício é: “Elabore uma situação de comunicação com a presença dos elementos que a constituem”.

A situação comunicativa criada por Fr. é a que segue:

Alô, Cluido [Cláudio(?)], vamos jogar bola hoje Pipoca, vamos a onde vai ser a pelada hoje, Na quadra da vila beleza, que hora vai comerça, as dezoito horas ok, ok.

Meus comentários para esse texto foram: “Trabalhar melhor o contexto. Por se tratar de um diálogo, cada fala deve ser representada em uma linha. Assim o texto fica mais organizado e o leitor compreende melhor”. O conceito atribuído a essa produção foi “B” (Bom), uma vez que, apesar de problemas de textualidade, o aluno atendeu a grande parte do que o exercício solicitava, criando uma situação comunicativa contendo todos os elementos.

Observa-se nesse texto uma grande falta de familiaridade do aluno com as marcações dos diálogos escritos. Ele não apresenta a figura de um narrador – daí meu comentário de que deveria trabalhar melhor o contexto, usando o narrador como introdutor da situação; por exemplo: “Pipoca telefona do trabalho para seu amigo Cláudio, às duas horas da tarde.” Além disso, as marcações que denotam discurso direto não estão presentes: as aspas ou os travessões e a alternância de linhas conforme a fala das personagens. Ao invés disso, Fr. procura marcar a alternância de falas usando apenas vírgulas, o que é insuficiente, pois se confunde com as funções das vírgulas nas falas de uma mesma personagem. Por exemplo, na passagem “Na quadra da vila beleza, que hora vai comerça,”, o leitor pode interpretar que a gíria “beleza” tenha sido usada tanto por Pipoca – “Na quadra da vila, beleza?” – quanto por Cláudio – “Beleza, que hora vai começar?”.

É necessário destacar que, para as turmas da noite, não há horário extra – não temos aula de preparação ao final do período, que se inicia às 18h45 e termina às 22h. Mesmo que

tivéssemos, é pouco provável que houvesse alunos para reescrever seus textos num horário tão adiantado e após todo um dia de trabalho (ou antes da madrugada de trabalho, já que muitos entravam às 22h30 nas empresas).

Dessa forma, eu procurava sanar essa falta de tempo fazendo comentários mais detalhados, nos quais tentava explicar, por escrito, os problemas do texto. Porém, sem a possibilidade de reescrita, não creio que esses comentários possam surtir o efeito esperado em produções futuras.

Uma possibilidade de solução, que não foi trabalhada por mim, seria pedir que a reescrita fosse realizada em casa, a partir dos comentários escritos e das orientações dadas pessoalmente quando da devolutiva dos textos. Entretanto, diante do perfil da turma (na grande maioria, pais de família que trabalham quase o dia todo) e da grande falta de familiaridade com a escrita que se percebia a partir de seus textos, julguei que as reescritas poderiam não se efetivar. Primeiro, porque o tempo desses alunos em casa é curto – nas demais disciplinas, eram constantes as reclamações dos professores sobre o mau desempenho dos alunos nas provas, por falta de estudo. Segundo, porque já são alunos, em grande parte, que tiveram experiências não tão proveitosas com a escola – muitos deles são migrantes e concluíram o Ensino Médio através de supletivo, apresentando grande dificuldade em questões básicas tanto de Português quanto de Matemática, no caso das demais disciplinas. O risco, portanto, de desmotivá-los era muito grande. Além disso, esse risco aumentava a cada semana, diante das desistências de vários alunos – de 32 estudantes matriculados, a sala terminou o semestre com cerca de 18.

Porém, já que a reescrita individual não era possível nesse contexto, eu poderia ter lançado mão da reescrita coletiva, usando inclusive esse mesmo texto como apoio, já que em vários outros textos percebi a falta de familiaridade com as marcações do diálogo escrito. Não trabalhei com essa estratégia, no entanto, contentando-me com os comentários um pouco mais

detalhados ao final dos textos. A maior justificativa para isso foi a insegurança: visto que as atividades de reescrita coletiva são trabalhosas e mais longas, como investir esse tempo em um simples exercício, se tínhamos ainda tanto a caminhar? Poderia faltar tempo à frente para trabalharmos com os textos dissertativos, por exemplo. Foi o que eu pensei.

Atualmente, penso que essa escolha foi um equívoco. Eu poderia ter lançado mão da reescrita coletiva a partir desse texto do aluno Fr., já no início das aulas, como fiz com o texto do aluno D.M. no início do segundo semestre de 2012. Seria uma boa oportunidade para começar a investir no aumento da familiaridade dos alunos com os textos escritos. Infelizmente, foi uma oportunidade que passou.

3.6 Balanço das análises – percursos

Pelas análises realizadas, podemos constatar a veracidade do que afirma Possenti: “os problemas escolares são menos de gramática que de texto”⁵⁸. De fato, os problemas de acentuação, de ortografia e de concordância de número podem ser muito mais facilmente sanados do que as questões de coesão, coerência, pontuação, sequência.

Para trabalhar com bom aproveitamento esses elementos da textualidade, é preciso expor os alunos frequentemente à leitura e à escrita de textos corretos e bem escritos. Diante da escassez de tempo, uma das estratégias para isso é a reescrita coletiva, que permite à professora abordar aspectos bastante pontuais das produções escritas e de fato ensinar como se escreve na norma-padrão. Uma estratégia desse ensino é a listagem de palavras e expressões utilizadas para determinados fins, como fizemos na segunda reescrita coletiva apresentada: como se indica oposição, como se introduz uma explicação, como se inicia a conclusão, etc.

⁵⁸ POSSENTI, Sírio. **Aprender...** P. 46.

Outra possibilidade de se trabalhar os elementos da textualidade – mas também os gramaticais – é realizar correções mais bem sucedidas, que façam sentido para os alunos e que os ajudem a produzir textos mais corretos e mais bem escritos no futuro. Dessa forma, é preciso melhorar o trabalho com a correção, não apenas fazendo comentários descritivos e detalhados, como também insistindo nas reescritas individuais – com ou sem o meu acompanhamento direto. A despeito da falta de tempo, é preciso produzir mais textos.

Outra estratégia interessante para garantir o domínio pelos alunos da escrita na norma-padrão é realizar novas formas de correção. É possível, por exemplo, propor que os alunos troquem seus textos entre si, para ampliar o número de leitores. A partir disso, pode-se sugerir que cada aluno faça uma correção, à sua própria maneira, do texto que tem em mãos e que, após isso, converse com o autor sobre a correção realizada. Toda a atividade seria monitorada pela professora, e cada texto seria novamente corrigido por ela, apontando falhas e pontos positivos do trabalho realizado pelos alunos anteriormente.

Nesse sentido, a grande questão que se apresenta é: como fazer o tempo render? Como afirma Possenti, se abirmos mão das atividades sem sentido, poderemos enfim de fato ensinar a ler e a escrever na escola. No contexto aqui analisado, é necessário empreender um planejamento mais criterioso do tempo e das atividades. É preciso, inclusive, rever as atividades e as estratégias adotadas para modificá-las em função de um melhor aproveitamento do tempo, tirando dos planos de aula aquelas tarefas pouco produtivas (na medida em que isso seja possível).

Retomando todos os percursos e analisando as estratégias utilizadas e as que poderiam surtir melhor efeito, fica visível o papel da professora mediadora no processo de ensino da Língua Portuguesa, notadamente nas propostas de reescrita. As estratégias manifestam formas diferentes de mediação da professora, para atuar de maneira a favorecer aos alunos a apropriação da modalidade escrita da língua, tendo como modelo a norma-padrão.

Nesse sentido, conforme mostram os estudos de Vygotsky, o aprendizado vai permitindo que o desenvolvimento ocorra. Assim, o que tenho vivido na sala de aula com meus alunos me mostra que minhas intervenções e estratégias em seus textos os têm auxiliado no processo de apropriação do sistema da língua, em especial na escrita – podendo, certamente, vir a auxiliá-los ainda mais, fazendo com que se desenvolvam ainda melhor.

Observo que minhas mediações têm funcionado cada vez mais à medida que eu, professora, tenho também me apropriado dos meios de intervir e usado deles de maneira mais consciente, aperfeiçoando-os. Para isso, é imprescindível o encontro da teoria do universo acadêmico com a prática da sala de aula.

Portanto, acredito que, ao estar mais consciente do papel de mediadora mais experiente, tenho tido melhores condições para proporcionar, ao modo que Bagno e Possenti defendem, um maior domínio pelos estudantes do uso da Língua Portuguesa escrita tendo em vista a norma-padrão.

CAPÍTULO IV – Considerações Finais: retomada e recomeço

Os objetivos fundamentais deste TCC foram: reconstruir os percursos dos meus alunos no que se refere à sua apropriação da escrita na norma-padrão; determinar os limites que a análise desses percursos apontou – limites tanto do contexto em que minha prática se desenvolve quanto de minha própria atuação como professora; e encontrar novas possibilidades de trabalho com a escrita, que se mostrassem capazes de superar ou minimizar os efeitos dos limites encontrados.

Creio que atingi boa parte dos objetivos. Através das análises dos textos selecionados, pudemos observar algumas apropriações interessantes, por parte dos alunos; nas segundas versões analisadas, houve ganhos em termos de correção e textualidade, embora ainda haja vários aspectos a serem trabalhados.

Quanto aos limites, o principal deles é o tempo escasso. Durante todo o percurso deste TCC, esse fator se mostrou presente, denotando que, na prática cotidiana, ele impõe barreiras desafiadoras ao meu trabalho com a escrita em sala de aula. Outro limite analisado foi com relação ao meu próprio fazer pedagógico: tornar as escolhas mais conscientes, fazer um planejamento mais preciso e potencializar as estratégias de correção dos textos são aspectos que precisam ser mais bem trabalhados. Um terceiro limite que se observou diz respeito ao próprio aluno – como já mencionado, não conseguimos garantir que nosso trabalho faça sentido para todos aqueles com quem trabalhamos.

Ainda quanto aos limites, fiquei satisfeita ao concluir que o fato de adotar uma apostila que pré-determina conteúdos não é um empecilho ao trabalho com a escrita. O necessário é saber fazer as adaptações dos conteúdos e criar as condições para se trabalhar mais com a escrita, independente do assunto abordado.

Já quanto às novas possibilidades de atuação, elas se resumem a três, conforme destacado acima: planejar as aulas, as atividades e as estratégias de forma a maximizar o tempo; nesse sentido, fazer escolhas mais adequadas, tanto com relação a quais atividades e estratégias utilizar quanto no que se refere à ordem dessas atividades e estratégias ao longo do semestre. Por fim, trabalhar melhor com a correção dos textos – o uso da reescrita coletiva e a produção de comentários descritivos e mais detalhados ao final dos textos dos alunos são bons métodos para se atingir esse objetivo. Os estudos de D’Elia, principalmente, me ajudaram a refletir sobre algumas das ações possíveis no processo de mediar a reescrita dos textos.

É importante ressaltar que, para o professor, momentos como esse são fundamentais – momentos nos quais se tem a possibilidade de refletir sobre o próprio fazer pedagógico, aliando teoria e prática. É nessa situação que o professor consegue se distanciar do tumulto do cotidiano e analisar suas práticas, buscando solucionar os problemas encontrados e criando novas formas de atuação.

Nesse sentido, após todo esse percurso – as aulas dadas e assistidas, as discussões, as leituras, a escrita do Trabalho, as reflexões – me considero mais preparada para a função docente e, especialmente, para o trabalho com a escrita na sala de aula. Considero-me mais preparada, enfim, para recomeçar: novas aulas a serem dadas e assistidas, novas discussões, novas leituras, novas escritas, novas reflexões.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Milton José de. Ensinar Português? In GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo, SP: Ática, 2006.
- BAGNO, Marcos. **A norma oculta**. Língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- BOA, Rubia Barroso Fonte. **Estratégias reveladas pelas crianças na elaboração da escrita**. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas, SP: Faculdade de Educação – UNICAMP, 2002.
- BORTONE, Márcia Elizabeth; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Modos de Falar. Modos de Escrever*. In **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- D’ELIA, Maria Eugênia Ribeiro. **O texto do professor no texto do aluno**: intenções e significados. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Faculdade de Educação – UNICAMP, 2006.
- FERREIRA, Maria Beatriz. *Fascículo Complementar*. In **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo, SP: Ática, 2006.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **O ensino na educação superior:** dimensões da linguagem escrita no processo da formação (inicial) de professores para a escola básica brasileira. Tese de Livre-Docência. Campinas, SP: Faculdade de Educação – UNICAMP, 2010.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: CEFIEL/IEL/MEC.

NACARATO, MENGALI e PASSOS. **A matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** tecendo os fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NETO, João Cabral de Melo. **Morte e vida severina.** Rio de Janeiro, RJ: Sabiá, 1967.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Desenvolvimento e aprendizado. In OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky.** Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 2011.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re)escrevendo.** Campinas: CEFIEL/IEL/MEC, 2005.

_____. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas.** Rio de Janeiro: Record, 2007.

RODRIGUES, Priscila Duarte Ferreira. **Ensino da Norma Culta na Escola:** Emancipação ou Castração Linguística? Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas, SP: Faculdade de Educação – UNICAMP, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

VIEIRA, FERNANDES, SILVA e MARTINS. **Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura.** Coleção Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem, Fascículo 04. Brasília: SEB/MEC, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins
Fontes, 2008.