

ELAINE NICOLODI

A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE  
TEXTOS DE ALUNOS CONCLUINTEs DO ENSINO MÉDIO

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
GOIÂNIA – 2005

ELAINE NICOLODI

A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE  
TEXTO DE ALUNOS CONCLUINTEs DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Católica de Goiás para  
obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Libâneo

## Banca Examinadora

---

Prof<sup>o</sup> Dr. José Carlos Libâneo (presidente)  
Universidade Católica de Goiás

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mercedes Cupollilo  
Universidade Católica de Goiás

---

Prof<sup>o</sup> Dr. Agostinho Potenciano Souza  
Universidade Federal de Goiás

Aprovada em: 22 ago. 2005.

## EPÍGRAFE

A única finalidade da vida é mais vida. Se me perguntarem o que é essa vida, eu lhes direi que é mais liberdade e mais felicidade. São vagos os termos. Mas nem por isso eles deixam de ter sentido para cada um de nós. À medida que formos livres, que abrangermos em nosso coração e em nossa inteligência mais coisas, que ganharmos critérios mais finos de compreensão, nessa medida nos sentiremos maiores e mais felizes. A finalidade da educação se confunde com a finalidade da vida. (Anísio Teixeira)

## RESUMO

O objeto desta pesquisa foi o de realizar a análise reflexiva de uma prática de produção de textos com alunos concluintes do Ensino Médio. A proposta pedagógico-didática consistiu de pôr em prática na sala de aula uma metodologia específica de produção de textos ao longo de um ano letivo, visando analisar o efeito da intervenção do professor no desempenho dos alunos, por meio de atividades orientadoras de aprendizagem. Com base em procedimentos da investigação-ação pedagógica, foi formulado o planejamento, e as ações didáticas levadas a efeito foram observadas e registradas na forma de narrativa, tendo em vista a análise reflexiva da aplicação da proposta. Como abordagem metodológica, foi utilizada a teoria histórico-cultural, aportando contribuições de Vygotsky, Leontiev, Davydov e Bakhtin. Na área de produção de textos, foram utilizados Boaventura, Costa Val, Fiorio, Garcez, Geraldi, Koch, entre outros, com o intuito de que fossem promovidas atividades de produção de textos que servissem como instrumento para o trabalho consciente na produção textual. Em relação aos resultados da pesquisa, cabe destacar que a análise da produção dos alunos evidencia a importância do papel do professor como mediador nas práticas de produção de textos, ao mesmo tempo como elemento de ajuda na constituição da subjetividade dos alunos, levando-os a se tornarem 'autores' de seus próprios textos. Esta dissertação foi dividida em três capítulos. No Capítulo 1, foi feito o detalhamento das questões pertinentes aos processos de produção de textos, apresentando-se alguns autores que se referem a esta temática, bem como se deu esta proposta de metodologia de produção de texto que visa melhorar o desempenho dos alunos na escrita por meio de atividades orientadoras. No Capítulo 2, foi apresentada a metodologia utilizada nesta pesquisa, que foi uma investigação-ação pedagógica, voltada para a abordagem sócio-histórica qualitativa. No Capítulo 3, foram feitas as considerações a respeito da eficácia da metodologia de ensino proposta para as aulas de redação.

Palavras-chave: produção de texto, ensino médio, linguagem, mediação do professor

## ABSTRACT

The objective of this research is to carry-out a reflexiue analysis of a text production practice with students concluding their secondary school. The didactic-pedagogical proposal here consists of taking into class-room the practice of a specific text production methodology during the teaching terms of a year, with the objective to analyze the effect of the teacher's intervention in the students' performance, through guided learning activities. Based on investigatory pedagogical action procedures, the plan was formated, and the didactic actions executed were observed and noted in the form of narrative, having in view the reflexive analysis of the proposed application. It was used the historical-cultural methodology approach with the contribution of Vygotsky, Leontiev, Davydov and Bakhtin. In the area of text production were used Boaventura, Costa Val, Fiorio, Garcez, Geraldi, Koch, among others, with the intention of promoting text production activities that might serve as tools to a conscious work in the textual production. Related to the research results, it's pointed out that the students' production analysis shows the teacher's role importance as mediator in the practices of text production, being at the same time a helping element in the constitution of the student's subjectivity, leading to the authorship of their own texts. This essay was divided into three chapters. In chapter 1, was presented the details of the questions pertaining to text production processes, introducing some authors who approach this theme, as well as how came about the proposal of this text production methodology, aimed at improving students' performance in writing through guiding activities. In chapter 2, was presented the methodology used in this research, which was a pedagogical investigation-action, turned to a qualitative socio-historical approach. In chapter 3, were made the considerations in respect to the efficacy of the teaching methodology proposed for writing classes.

Key words: text production, secondary school teaching, language, teacher's mediation.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO, 10

O Tema, 11

A Pesquisa, 16

### CAPÍTULO I

ABRINDO JANELAS PARA SE ESCREVER UM TEXTO, 20

1 Um Breve Diagnóstico, 20

2 A Pesquisa sobre a Produção de Textos, 24

2.1 Os parâmetros curriculares nacionais, 34

3 A Relação entre Pensamento e Linguagem na Produção de Textos, 40

4 Por uma Metodologia de Produção de Textos, 47

4.1 A mediação, o sujeito e a autonomia, 50

### CAPÍTULO II

A PESQUISA: ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE UMA METODOLOGIA DE PRODUÇÃO DE TEXTO, 55

1 Considerações Iniciais, 55

2 A Proposta de Intervenção, 60

3 O Desenvolvimento da Pesquisa, 63

3.1 Delimitação do campo de estudo, 63

3.2 Os sujeitos da pesquisa, 64

3.3 Os procedimentos da pesquisa, 65

4 Apresentação dos Dados da Pesquisa, 67

4.1 A percepção do trabalho por meio do relato de experiência, 67

5 Atividades de Produção Textual, 68

6 Análises dos Resultados, 76

### CAPÍTULO III

A ARTE DE ESCREVER E A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR, 81

1 Diário da Professora-Pesquisadora, 81

CONCLUSÃO, 97

REFERÊNCIAS, 103

ANEXOS

ANEXO A – TABELAS DO QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO, 108

ANEXO B – PRODUÇÕES DE TEXTOS, 111

## INTRODUÇÃO

Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma  
Tem mil faces secretas sob a face neutra  
E te pergunta, sem interesse pela resposta,  
Pobre ou terrível, que lhe deres:  
Trouxeste a chave? (Drummond)

## INTRODUÇÃO

Escrever é enfrentar o desconhecido; é preciso calar nossas próprias vozes interiores para escrever; antes de escrever, nada se sabe do que se vai escrever, a menos que se queira apenas copiar o já escrito ou dito, ou mesmo o já pensado por nós. A escritura como ato de escrever vem como vento, nua, e passa como nada mais passa na vida, exceto ela, a vida. Quando se interrompe ou não mais se retoma, se extingue materializada nos rasto que deixou. (Marguerite Duras)

Decidir fazer uma pesquisa, não importa em qual área, não é tarefa fácil, exige-se tempo, dedicação, força de vontade, às vezes até um pouco de inspiração, e muito, e árduo, trabalho. Escrever sobre o que se está pesquisando é tarefa ainda mais difícil! Escrever uma pesquisa é escrever como forma de se pensar sobre algo, é fazer um convite a leitores que já fazem parte deste pequeno mundo acadêmico, e que serão muito observadores e críticos em relação a essa escrita. Eles serão leitores ativamente presentes no texto a ser construído. Os autores citados no decorrer da pesquisa também farão parte do texto, como interlocutores do texto que vai surgindo.

E com tantos autores citados, tantas idéias a serem discutidas, tantas dúvidas que surgem ao longo da caminhada do conhecimento, de repente, quando menos se espera, ‘escrever é preciso’. No entanto, para a maioria dos estudantes de qualquer nível de ensino, e até para muitos pesquisadores, esse escrever é preciso é uma tarefa árdua, um peso que se carrega. Para o prof. Mário Osório Marques, o objetivo de seu escrever, mesmo sabendo o quanto a escrita não é tarefa fácil e que o seu maior desafio é começá-lo, é testar que o escrever é o princípio da pesquisa. Então, se é preciso pesquisar, é preciso escrever, e assim Marques (2003, p. 15) afirma:

[...] escrever é uma obsessão, paixão. É ter um título, problema-tese-hipótese, e viver com ele essa paixão amorosa o dia todo. Dorme-se com ele, e se descobre que a noite é a melhor conselheira. Acordamos com ele e com ele na cabeça fazemos tudo o mais durante o dia. Gostaríamos, talvez, de ter um tempão só para escrever. Não adianta, não o temos e se o tivéssemos duvido que escrevêssemos melhor. A criatividade não é bicho que se agarre; ela surge de inopino, nos interstícios, nos sonhos da imaginação vagamundos, de forma que, quando menos se espera, escrever é preciso.

## O Tema

Então, se é preciso pesquisar e escrever, precisa-se de um tema. E de se começar a escrever partindo dele. Sobre o tema desta pesquisa – a produção de textos – é preciso primeiramente afirmar que entre as competências esperadas dos alunos de Língua Portuguesa em escolas de Ensino Médio, destaca-se a habilidade de produzir textos, como decorrência de outras aprendizagens relacionadas à leitura e à escrita. Na última reforma ocorrida na educação brasileira por meio da LDB 9394/96, deu-se maior importância ao Ensino Médio, inserindo-o na Educação Básica, que já contemplava o Ensino Fundamental e agora também a Educação Infantil. Na última etapa do Ensino Básico é preciso desenvolver algumas competências no aluno, para que ele possa melhor viver fora da escola.

Para saber como estão os alunos do Ensino Médio, criou-se o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (MEC, 2003, p. 16-7), esse exame contempla cinco pilares básicos a serem avaliados:

Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.

Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Todas essas competências a serem desenvolvidas nos alunos exigem, além da leitura escrita, uma ampla leitura de mundo. Conhecer vários textos, vários tipos de informação, várias linguagens, isso tornará o aluno mais competente em sua prática cotidiana. A sociedade necessita de leitores competentes e a amplidão da leitura os ajudará também numa produção de texto mais competente. Mesmo com a informatização, com a internet, não se desvalorizou a escrita, talvez ela tenha ficado mais informal, mas não foi abolida, pelo contrário, criaram-se novas formas de diálogo como o *chat* e o *e-mail*, o primeiro é um intercâmbio informal na forma de texto, o segundo não é carta de papel nem telegrama, ambos são formas escritas que possuem propriedades que ainda não conhecemos totalmente.

No papel ou na tela do computador, vive-se numa sociedade letrada, e para ser bem compreendido é preciso saber se expressar bem, fazer-se compreender pelo outro, seja num

texto escolar, numa faixa na rua, numa notícia de jornal, num artigo científico ou numa mensagem na internet.

Saber ler pressupõe fazer inferências sobre o texto, observar seu aspecto visual (parágrafos, estrofes, tamanho da letra etc.), conhecer ou não sobre o assunto, saber do que trata o texto, quem sabe ler não pode dizer ‘não entendi nada’, sempre se abstrai algo de uma leitura. Para se escrever sobre algo há a necessidade de ter lido, ouvido, pensado, refletido sobre o que se propõe a escrever. Por isso, hoje, há os analfabetos e os analfabetos funcionais. Alguém que domine a capacidade de decodificar, de reconhecer palavras e letras, mas não sabe usar com eficiência a escrita na sua vida e não consegue colocar suas idéias por escrito pode ser considerado um analfabeto funcional, ou seja, alguém que frequentou a escola, mas não domina competências básicas de leitura, compreensão, interpretação de textos escritos. O domínio da leitura e da escrita está ligado à progressão da escolaridade, que, por sua vez, está ligada à cidadania. Sobre esse domínio da leitura e escrita Marques (2003, p. 84, 85, 86) afirma:

Ao contrário da língua falada, o ler e o escrever requerem uma aprendizagem propositada, dado seu caráter instituído independentemente de suas formas de codificação. [...] Do ponto de vista cultural, surge a leitura como inserção do domínio da escrita nas práticas culturais do meio imediato. Apóiam-se as aprendizagens da leitura sobre as aquisições culturais de cada leitor, mais que sobre o treinamento escolar de uma técnica de decifragem. O encontro com a escrita significa remodelar o horizonte cultural de referência ao contato de outro universo cultural a que a leitura dá acesso. Assim se converte a leitura em busca assídua da extensão das referências imediatas do meio em que se vive. Trata-se, ademais, de encontrar os novos parceiros dessa aventura cultural, de revisitar as próprias posições sociais a fim de assumi-las devidamente acompanhado, para que possa o leitor reconstruir a coesão social, a coerência textual que o trabalho da segmentação necessária à aprendizagem tende a decompor. [...] Nessa função da autocertificação social do leitor pode estar o papel mais marcante da escola enquanto meio social organizado para as aprendizagens solidárias, não as dos caminhos solitários, mas as do viajar juntos em territórios mapeados em consenso.

A escola tem, portanto, um papel na sociedade de formar jovens capazes de viver com dignidade. Somente o acesso a uma educação de qualidade poderá amenizar a situação de pobreza e a falta de conhecimento em nosso país. É preciso criar voz em nossos alunos, e um analfabeto dificilmente consegue fazer reconhecer seus direitos. O que deve valer na escola é o direito de todo aluno/cidadão aprender e aprender a aprender continuamente, para que ele possa atuar melhor na sociedade em que está inserido, pois esta exige cada vez mais pessoas que dominem diferentes linguagens: escrita, visual, informática etc. A questão da cidadania

passa pelo direito à informação e pela possibilidade de ter voz, e esta voz pode ser também a escrita.

A motivação desta pesquisa originou-se na aprendizagem da escrita e, mais precisamente, na observação das práticas de produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio. O que moveu o interesse pelo tema foi a escrita como ato de escrever, como um processo que supõe caminhos do aprender, não como resultado, ainda que o resultado possa apresentar indícios de um processo bem ou mal conduzido.

Ao longo da minha experiência como professora de Língua Portuguesa em classes de Ensino Médio, fui constatando e diagnosticando dificuldades dos alunos referentes à produção de textos. As mais comuns foram: compreender diferenças entre língua falada e escrita quanto à ortografia e sintaxe, estruturar um texto dissertativo-argumentativo, dar coesão e coerência ao texto, entender o tema proposto e o seu conteúdo. Além disso, uma das experiências mais marcantes foi observar o medo que eles têm da folha em branco, como se ela provocasse o apagamento de tudo que sabiam sobre determinado assunto.

Ao se observar o trabalho de alguns professores e dos próprios alunos, percebe-se que muitas dessas dificuldades decorrem de metodologias mal trabalhadas. As aulas de redação ficam muitas vezes em segundo plano, o professor simplesmente escreve um tema no quadro e não explica nada ao aluno nem orienta o processo de produção do texto. Por isso, muitos alunos chegam a séries mais avançadas sem ao menos saberem diferenciar tema de título ou que tipo de texto deverão desenvolver.

Muitos profissionais ainda não estão em consonância com as novas propostas de ensino-aprendizagem, ainda não estão familiarizados com teóricos em educação que propõem mudança de postura em relação à prática de sala de aula. Talvez, ainda, não conheçam as competências e habilidades que deverão ser atingidas na Área de Linguagens e Códigos ao final do Ensino Médio. Desse modo, os alunos chegam a séries mais avançadas sem “conhecer mecanismos comunicativos que constituem certamente um forte instrumento para o trabalho consciente na produção de texto” (DE NICOLA; TERRA, 2001, p. 5)<sup>1</sup>.

Esta pesquisa visa, assim, avaliar práticas de produção de textos levadas a efeito pelo professor, tentando demonstrar que um eficiente trabalho com a produção textual, que leve o aluno a expressar por escrito o que pensa sobre determinados assuntos, pode ter como resultado um melhor domínio da língua por parte dele, à constituição de sua identidade, à formação da cidadania. A pesquisa foi realizada com alunos do 3º ano do Ensino Médio de

---

<sup>1</sup> No decorrer do texto aparecerão algumas citações de autores de livros didáticos do Ensino Médio, pois seus textos foram apresentados aos alunos durante a realização das atividades de produção textual.

uma escola conveniada de Goiânia, por ser esta a escola em que a pesquisadora trabalha. Foram analisadas redações desses alunos com o intuito de identificar as dificuldades já mencionadas, bem como as formas de saná-las, levando-se em conta, sobretudo, aquelas dificuldades mais diretamente relacionadas com a proposição desta pesquisa, a importância da mediação do professor nas atividades de produção de textos com o intuito de melhorar a qualidade destas produções.

As idéias a serem discutidas nesta pesquisa decorrem da experiência na prática pedagógica em sala de aula e a teoria que veio ao encontro dessas idéias foram as observadas em Liev Semiónovitch Vygotsky com seus trabalhos nas áreas da psicologia do desenvolvimento, educação e psicopatologia. O trabalho de Vygotsky foi feito com a análise de dados a partir da observação de crianças aprendendo a falar, não sendo este o mesmo caso abordado aqui, mas suas teorias vieram em total encontro com as dúvidas que surgem nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo de produção de texto. Muitos alunos apresentam sérios problemas nos textos que produzem nas aulas de redação, são desconexões, incoerências que eles não conseguem perceber, não havendo relação entre o que eles ‘disseram’ que pensaram e o que escreveram, não se efetivando uma total comunicação em seus textos. A respeito dessa relação entre pensamento e linguagem, seja ela escrita ou falada, escreve Vygotsky (2000, p. 6):

Uma vez que o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala, é nele que encontramos a unidade do pensamento verbal que procuramos. Então, fica claro que o método a seguir em nossa exploração da natureza do pensamento é análise semântica – o estudo do desenvolvimento, do funcionamento e da estrutura dessas unidades, em que pensamento e fala estão inter-relacionados, [...] um outro aspecto de nosso objeto de estudo, que também foi amplamente negligenciado no passado [é que] a função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social.

Outra questão a ser considerada na produção dos textos diz respeito ao fato de que a função primordial da fala é a comunicação, em que a linguagem surge sempre como social. Será precisamente em busca de uma efetiva comunicação, da função social do texto, é que será observado o conteúdo das redações analisadas nesta pesquisa.

Dessa forma, o objetivo será perceber, por meio das atividades de produção de texto dos alunos, se eles conseguem, com a mediação do professor, desenvolver melhor um tipo específico de texto: o dissertativo-argumentativo.

Depois de se especificar o que será observado, é necessário que sejam apresentadas algumas questões que nortearão toda esta pesquisa:

- Por que os alunos concluintes do Ensino Médio ainda apresentam tantos problemas em relação à coesão e à coerência nas produções de texto?

- Para que serve a atividade de escrita na sala de aula?

- Qual a relação dessa prática com a cidadania, temática tão divulgada nos documentos oficiais?

- O aluno concluinte do Ensino Médio vê-se como sujeito-autor dos textos que escreve? Responsabiliza-se pelo seu escrever?

- Que práticas de produção textual levariam a aluno a escrever mais e melhor?

Com as questões apresentadas anteriormente, pode-se, então, determinar o problema desta pesquisa: como o professor, atuando como um mediador, pode proporcionar aos alunos meios (instrumentos) que podem lhes auxiliar nas suas atividades de produção textual, melhorando a qualidade das redações desses alunos?

Com as questões levantadas, pode-se perceber que os tópicos que nortearão esta pesquisa referem-se a estudos voltados para uma área específica do conhecimento, a de Linguagens, especificamente de Língua Portuguesa; a área da Pedagogia, no que se refere à educação escolar como forma de cultura centrada no código escrito, que leva ao conhecimento de práticas sociais e que deve fazer o aluno tornar-se um cidadão atuante; e a área da Psicologia, no que se refere à psicologia do desenvolvimento, na inter-relação entre pensamento e linguagem escrita, na constituição do sujeito por meio de suas práticas, sendo estas desenvolvidas no contexto escolar.

Com base nessas considerações, são propostos para esta pesquisa os seguintes objetivos:

- Verificar o desempenho dos alunos nas produções escritas durante um ano letivo, tendo como referência a metodologia de ensino de produção de textos (redações dissertativas-argumentativas) utilizada pela pesquisadora, fazendo uma auto-reflexão sobre o processo de mediação.

- Avaliar as habilidades de produção escrita com base nos níveis de competência propostos pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

- Identificar competências e habilidades do docente nessa atividade de produção textual.

- Sugerir prioridades no campo da didática para a promoção de mudanças tidas como necessárias para pôr em ação práticas diferenciadas de produção de textos.

## A Pesquisa

O ponto inicial desta pesquisa ocorreu no ano de 2000, quando ao ler o livro *A águia e a galinha – metáforas da condição humana*, de Leonardo Boff (1997), resolvi propor a uma turma de 4º ano Magistério que produzisse um texto com o mesmo título da obra que eu tinha lido. Para que essa atividade fosse realizada, escrevi o título no quadro e pedi aos alunos que fizessem um texto dissertativo-argumentativo de 25 linhas, eles já tinham um certo domínio do que era teoricamente este tipo de texto. Ao corrigir as produções, pude observar textos pouco coesos e até incoerentes, sem nenhuma relação com a condição humana, sem ao menos eles terem pensado no que seria esta condição, o que seria esta metáfora, a maioria dos alunos apenas pensou em escrever a respeito de galinhas.

Com este trabalho, percebi que os alunos necessitavam de outras leituras (leituras de mundo), de alguém que intermediasse o que eles sabiam com o que não sabiam, mas estava à volta deles e eles não conseguiam captar, compreender, para que no momento da produção pudessem elaborar o pensamento. Então, ao longo do ano, propus temas, elaborei questionamentos, discuti temáticas, contei-lhes histórias, inclusive a do livro de Boff. No final do ano, pedi-lhes que novamente fizessem o texto sobre *A águia e a galinha – metáforas da condição humana*. Agora, foi feito em conjunto com os alunos um planejamento a respeito da temática. O resultado desta vez foi bem melhor, havendo produções bem elaboradas.

Enquanto apresentava atividades aos alunos, deparei-me com o título *A relação entre pensamento e linguagem*, de Vygotsky (2000). Li freneticamente a obra e finalmente percebi que havia encontrado um autor que abordava teoricamente o que eu fazia empiricamente. Então, compreendi que, quando ele mencionava sobre funções mentais superiores, em converter relações sociais em funções da pessoa, era o que eu tentava fazer nas minhas aulas de redação. O papel que eu tentava desempenhar de mediadora se relacionava ao que propunha Vygotsky.

Com esse relato, pode-se perceber que para se chegar às atividades de produção textual aqui apresentadas foi sendo construído um referencial teórico, foram sendo observados dados empíricos coletados pela professora-pesquisadora, foram sugeridas atividades que orientassem as produções dos alunos.

Dessa forma, como etapa inicial desta pesquisa, pensou-se na questão das práticas educacionais de um modo mais geral, com base em tais práticas que vêm sendo utilizadas,

sabe-se que é necessário fazer algo para melhorar o ensino/aprendizagem nas escolas brasileiras.

Conforme mencionamos, a pesquisa tem por objetivo principal verificar o desempenho de alunos do 3º ano do Ensino Médio na produção de textos, considerando-se que esses alunos participaram, ao longo de um ano letivo, de atividades de aprendizagem baseadas em uma metodologia de ensino de produção de textos, proposta pela pesquisadora, como professora desses alunos.

Seguindo a proposta da teoria histórico-cultural da atividade, observa-se que atividades orientadoras da aprendizagem, expressas em procedimentos de ensino específicos, possibilitam a interiorização de meios (instrumentos mediacionais) pelo próprio aluno, melhorando as habilidades de produção escrita.

Assim, considerou-se os estudos de Leontiev (*apud* LIBÂNEO, 2004), para ele, a estrutura psicológica da atividade apresenta os seguintes componentes: necessidades, motivos, finalidades, condições, tarefas. Segundo ele, o ensino e a educação atuam como formas sociais de organização, precisamente da apropriação pelo homem das capacidades formadas sócio-historicamente e objetivadas na cultura material e espiritual. No processo de realização da própria atividade, o homem desobjetiva a cultura e assim se apropria ou reproduz em si mesmo as capacidades sociais a elas ligadas. Na base do desenvolvimento psíquico do homem se encontra a realização, por parte deste, de uma atividade reprodutiva específica. O surgimento e o desenvolvimento da atividade reprodutiva e das correspondentes capacidades têm lugar no homem somente em sua comunicação com outras pessoas.

Assim, o conceito de atividade poderia ser resumido como processos que realizam as ações do homem no mundo em relação às suas próprias necessidades. Os componentes da estrutura da atividade, Davydov (*apud* LIBÂNEO, 2004), seguidor de Leontiev, assim os escreveu: desejos, necessidades, motivos, objetivos, ações, tarefas, operações. Os desejos se relacionam com a questão da subjetividade.

Ao se examinar os problemas teóricos relacionados com o vínculo da educação e do ensino com o desenvolvimento mental do homem, é recomendável utilizar, juntamente com os conceitos de educação e ensino, o conceito mais geral de apropriação que expressa as relações essenciais entre a experiência individual e a experiência social. O processo de apropriação leva o indivíduo à reprodução, em sua própria atividade, das capacidades humanas formadas historicamente. Durante a reprodução, a criança/o aluno realiza a atividade que é adequada (mas não idêntica à atividade encarnada pelas pessoas nesta capacidade).

Com isso, as intenções das atividades de produção de texto realizadas pelos alunos concluintes do EM tiveram a mediação do professor como um outro que auxilia no processo de constituição de sujeito-escritor, que deverá melhorar suas habilidade de produção escrita ao longo de um processo, nada ocorrerá de imediato, com um ‘belo’ produto final. Na era da informação, em que temos tudo que o quisermos saber com um simples ‘clicar’ de um *mouse*, atividades como a leitura e a escrita, que exigem o pensar, parecem que estão um pouco fora de moda, segundo a maioria dos alunos de qualquer nível de ensino. Assim, é comum se observar nas atividades desenvolvidas pelos professores uma prática voltada para a memorização de conteúdos, objetivando-se os fins e não os meios para se chegar a uma efetiva aprendizagem. Não há uma preocupação maior em se observar por quais caminhos o aluno teve de percorrer para chegar a determinado conhecimento. Assim, na escola, fixa-se o olhar para o ‘produto final’, avalia-se este produto, deixando-se de lado os processos. No Ensino Médio, por exemplo, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, especificamente de Redação, as atividades de leitura e escrita são desenvolvidas apenas se pensando se o assunto será ou não tema dos próximos vestibulares.

Dessa forma, esta pesquisa tem, pois, duas características: é uma avaliação da eficácia de uma metodologia de ensino específica; é uma análise de conteúdo de redações produzidas por alunos, tendo como base de avaliação os níveis de competência em redação propostos pelo Enem de 2003.

Baseada no estudo de caso, na investigação narrativa e na pesquisa sócio-histórica de caráter qualitativo, esta pesquisa seguiu alguns passos da investigação-ação pedagógica, na qual todos os que intervêm na prática considerada têm que intervir em todas as fases do processo de investigação.

Esta pesquisa foi dividida em três Capítulos. No Capítulo 1, foi feito o detalhamento das questões pertinentes aos processos de produção de textos, apresentando-se alguns autores que se referem a esta temática, bem como se deu esta proposta de metodologia de produção de texto que visa melhorar o desempenho dos alunos na escrita por meio de atividades orientadoras. No Capítulo 2, foi apresentada a metodologia utilizada, que foi uma investigação-ação pedagógica, voltada para a abordagem sócio-histórica qualitativa. No Capítulo 3, foram feitas as considerações a respeito da eficácia da metodologia de ensino proposta para as aulas de redação. Logo em seguida virá a Conclusão; posteriormente, as Referências; e, finalmente, são apresentadas as tabelas e as redações dos alunos pesquisados, nos Anexos.

## CAPÍTULO I

Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas.  
Mas voam faíscas e lascas como aços espalhados.  
(Lispector)

## CAPÍTULO I

### ABRINDO JANELAS PARA SE ESCREVER UM TEXTO

[na] vida, na produção do discurso, algo [...] ocorre, são muitas as 'janelas' a serem abertas para se escrever um texto [...]. (PCN)

Neste capítulo, foi feito o detalhamento das questões já levantadas na Introdução quanto aos processos de produção de textos na escola. Inicialmente será feito um breve diagnóstico do problema, apontando as fragilidades da aprendizagem da Língua Portuguesa em nosso país. Em seguida, com base nas pesquisas já realizadas sobre o tema, ver-se-á o que dizem os autores sobre a produção de textos como requisito para a competência lingüística, e quais caminhos têm sido indicados para melhorar essa competência, bem como as indicações dos Parâmetros Curriculares. Este tópico é concluído com a explicação do interesse investigativo desta pesquisa.

#### 1 Um Breve Diagnóstico

Em recente pesquisa, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) verificou que os alunos não estão dominando bem a leitura e a escrita, tão necessárias para uma formação integral do cidadão. A pesquisa também confirma a importância da educação dos pais nos resultados de aprendizagem dos alunos. A Unesco comparou alunos de 15 anos de 41 países e descobriu que os melhores resultados em compreensão de texto estão na Finlândia, na Coreia, em Hong-Kong, no Canadá e no Japão, os alunos brasileiros estão em 37º lugar. No mundo todo, alunos mais pobres têm as maiores dificuldades para dominar a capacidade de ler e interpretar o que está escrito. Em 1º de julho de 2003, em Londres, a Unesco, junto com o Programa Internacional (OCDE) para Avaliação do Estudante (PISA), publicou o relatório sobre Habilidades de Leitura para o Mundo de Amanhã:

O PISA mede quão bem os estudantes de 15 anos de idade estão preparados para os desafios das sociedades do conhecimento de hoje, por meio da aplicação de testes e questionários em profundidade para entre 4500 e 10000 estudantes em cada país participante. Este é o esforço internacional mais global e rigoroso tanto para avaliar o desempenho dos estudantes quanto para coletar dados sobre os fatores institucional, familiar e do próprio estudante que podem explicar as diferenças no desempenho. Neste sentido, provê aos formuladores de políticas públicas com uma lente que reconhece

os pontos fortes e fracos de seus sistemas educacionais (UNESCOPRESSE n.2003-36).

Com este relatório, pode-se verificar o nível dos estudantes na faixa etária de 15 anos. Sobre esse nível de aprendizagem o relatório da Unesco menciona os alunos da América Latina em relação aos de outros países.

[...] estudantes da América Latina estão muito atrasados, tendo sérias dificuldades em usar a leitura como uma ferramenta para avançar e estender seus conhecimentos e habilidades em outras áreas. [...] Os dados do PISA mostram que o *background* dos estudantes é uma fonte constante de desigualdade nos resultados de aprendizagem em muitos países. No entanto, o fato de alguns países estarem aptos a alcançar ao mesmo tempo elevada média de desempenho em habilidades e menor desigualdade entre estudantes com diferentes *backgrounds* sugere que a qualidade e a equidade nos resultados da aprendizagem não existe necessariamente relacionado ao gasto de cada um. Ao contrário, exemplos do Canadá, Finlândia, Hong-Kong, China, Japão, República da Coreia e Suécia mostram que é possível atingir qualidade educacional e equidade simultaneamente (UNESCOPRESSE n.2003-36-2).

Sobre os comentários apresentados em relação à América Latina, fica evidente que há muito a se fazer para que o nível de aprendizagem dos alunos melhore. Com estes dados apresentados, no Brasil também foi feita uma pesquisa em relação aos estudantes do Ensino Médio, publicada pela Unesco no Brasil e pelo Ministério da Educação (MEC) no livro *Ensino Médio: múltiplos olhares* (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003). Foi realizada em 13 capitais brasileiras e detalha a atual situação dos alunos do Ensino Médio no país, mostrando as desigualdades sociais entre escolas públicas e privadas e entre cursos diurnos e noturnos. São mencionadas questões como: infra-estrutura, recursos humanos e pedagógicos, indicadores do fracasso escolar, exclusão digital, relações sociais entre alunos e professores.

A pesquisa, valendo-se das vozes e vontades dos alunos e professores e de análises de ampla literatura, chega a um elenco de recomendações de políticas públicas, voltadas, entre outros temas, para:

- 1) as condições de vida dos alunos, a garantia de que possam se dedicar aos estudos, sugerindo neste sentido a ampliação da bolsa-escola para os jovens que cursam o ensino médio; 2) as condições de vida e qualidade do trabalho dos professores, recomendando melhoria salarial e formação continuada; 3) as condições do espaço e das práticas de relações, devendo-se cuidar tanto do espaço como do clima escolar; 4) medidas para melhoria da qualidade do ensino e cultivo do hábito e gosto por estudar; e 5) diversificação das atividades escolares, com ênfase na capacitação e acesso à informática, atividades desportivas, artísticas e culturais (MEC, 2004).

O que se pode concluir, tanto da pesquisa da Unesco em âmbito internacional quanto do livro publicado no Brasil, é que é preciso investir em educação, sobretudo nos países em desenvolvimento, como o Brasil, capacitar melhor os professores e incentivar nos alunos o gosto pelo estudo, especialmente pela leitura e escrita que abrem caminho a outras áreas do saber, uma vez que estes resultados ainda não são satisfatórios para uma sociedade que exige cada vez mais o domínio de variadas linguagens (escrita, informática, visual etc.). A escola precisa melhorar, esta é uma tarefa ampla e difícil, pois, hoje, além de atuar no desenvolvimento cognitivo, ela também atua na formação da personalidade dos alunos, assumindo, muitas vezes, o papel da família que anda ausente.

Especificamente em relação à aprendizagem da leitura e escrita, as pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa mostram a fragilidade da formação escolar nessa área.

Um desses exemplos foram os resultados do Enem do ano de 2002 divulgados pela revista *Educação*. A chamada da capa apontava o ‘termômetro e a febre’, afirmando que o “pior resultado do Enem denuncia má qualidade do ensino brasileiro e reacende debate sobre utilidade dos sistemas de avaliação” (REVISTA EDUCAÇÃO, 2002, p. 30). Todos os resultados apresentados são importantes para qualquer educador interessado em rever suas práticas, suas avaliações e, conseqüentemente, os resultados.

A quinta edição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), realizada em agosto deste ano, apresentou o pior resultado desde sua criação: a nota média do teste de conhecimentos gerais foi de 34,13, em uma escala de zero a 100. [...] Os resultados apontam as deficiências de uma educação ainda voltada para o acúmulo de conhecimentos e para a ‘decoreba’. Dos 1,3 milhão de alunos que fizeram a prova este ano, 74% ficaram na faixa de desempenho insuficiente a regular na parte de conhecimentos gerais, com questões de múltipla escolha relacionadas a textos, tabelas e gráficos. Apenas 12% se saíram bem na prova de redação. A avaliação conta pontos no processo seletivo de 384 faculdades (REVISTA EDUCAÇÃO, 2002, p. 30).

Com estes resultados divulgados pelo Enem, percebe-se o quanto é urgente voltar os olhos para os alunos da Educação Básica e fazer valer na escola uma efetiva aprendizagem.

Em relação às deficiências apresentadas pelos alunos concluintes do Ensino Médio, os resultados também referem-se especificamente à redação. Esses dados despertaram ainda mais o interesse em se procurar uma metodologia específica para as aulas de redação. A análise publicada na Revista mencionada apresenta níveis abaixo do desempenho nesse quesito:

[...] na redação, prevaleceram o ‘senso comum’ e o uso de exemplos baseados na história política recente do país. [...] O desempenho no Enem é medido a partir de cinco competências básicas: domínio de linguagens,

compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problema, construção de argumentações e elaboração de propostas de intervenção na realidade. Entre as cinco competências avaliadas, os participantes se saíram melhor na Competência I, com média de 61,03, que engloba o domínio da norma culta da língua escrita (adequação do texto, gramática e ortografia). Nessa competência, metade obteve desempenho de regular a bom e 38,5% foram classificados de bom a excelente (REVISTA EDUCAÇÃO, 2002, p. 36).

Com a observação dos dados fornecidos pelo Enem em relação à redação, sabe-se que os alunos concluintes do Ensino Médio ainda não têm domínio sobre as competências solicitadas.

Uma outra revista que apresentou dados perturbadores em relação à leitura e à escrita foi a revista *Ensino Superior*, na capa menciona-se o seguinte: ‘meu rico e maltratado português’. Os dados apresentados são do III Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf).

Apenas 1/4 da população brasileira entre 15 e 64 anos demonstra domínio pleno da compreensão de textos. Para a maioria (96,7%), a conquista da leitura se limita à localização de informações simples em enunciados com uma só frase ou à capacidade para identificá-las em textos curtos. [...] Questionada sobre as possíveis causas da dificuldade da população em geral de lidar com a língua, Wânia faz críticas ao sistema de ensino vigente: ‘a maior dificuldade está na distância daquilo que se usa no dia-a-dia em relação ao que se aprende na escola. Todo o sistema de ensino tende a seguir uma normalização de 1959, o que favorece que o estudante aprenda normas da língua, mas não consiga perceber o efeito de uma vírgula em determinado trecho de um texto’. [...] Os depoimentos acima apontam para algumas origens da inabilidade do uso da língua – condição social do país, inexistência de uma cultura de leitura, deficiências nos ensinos fundamental e médio etc. (REVISTA ENSINO SUPERIOR, 2003, p. 16, 21).

Os resultados indicam que na universidade os estudantes descobrem a necessidade de redescobrir a língua, pois muitos até desistem de seus cursos universitários por não apresentarem competências suficientes em leitura e escrita.

Com o trabalho em sala de aula, verifica-se que ainda há muita dificuldade de os alunos, mesmo concluintes do Ensino Médio, saberem transmitir idéias por escrito, observando as deficiências que eles têm de redigir o que pensam de forma clara e correta. Muitos autores reforçam essa idéia de que os alunos saem do Ensino Médio sem saber escrever. Um desses autores é o professor da Universidade Católica de Goiás, Nilton Mario Fiorio, que no seu livro *A redação no vestibular* faz uma pergunta inicial: por que há tanta deficiência em redação, em nossos dias? E as palavras dele podem responder:

Leitura, escrever, representar, copiar, resenhar, recapitular, analisar, criticar, meditar, sintetizar, fichar, 'brincar com as palavras' são cada vez mais atividades relegadas a plano marginal. 'Só se aprende a escrever, escrevendo' – verdade entreouvida a três por quatro. Mas quem a leva realmente a sério? É habitual ver-se o contato com o texto de forma superficial, esperando-se daí o sucesso no momento da escrita. Não existe milagre ou geração espontânea do saber. A ciência e o conhecimento com conseqüente prática do fazer científico se conseguem mediante luta, cansaço, persistência, interrogação, dúvida... e respostas provisórias (FIORIO, 1997, p. 17-8).

Com a obrigatoriedade da produção textual em concursos e vestibulares, atualmente, é importante dizer que as escolas devem investir mais no domínio pelos alunos da leitura e da escrita, por isso os comentários do professor Fiorio são pertinentes para esta pesquisa.

## 2 A Pesquisa sobre a Produção de Textos

Além do envolvimento com a prática de aulas de redação nos Ensinos Fundamental e Médio, o problema desta pesquisa era percebido em obras que se referiam à temática da produção textual. No já mencionado livro de Fiorio, ele inicia sua obra lembrando que a redação obrigatória no vestibular começou em 1978, e com isso algumas responsabilidades dos candidatos vieram à tona:

- tem que estar inspirado naquele instante;
- tem que se adequar a temas impostos;
- tem um tempo-limite para executar a tarefa de preencher 25 linhas;
- não dispõe de tempo para burilar seu texto;
- é pressionado a chegar na frente dos concorrentes;
- escreve para ser avaliado por professor-incógnita;
- o resultado lhe parece mais fruto da sorte ou das circunstâncias;
- se for repentente, aumento da tensão... (FIORIO, 1997, p. 11).

Com todas estas inquietações, era preciso mostrar esses problemas reais para os alunos, ao longo do Ensino Médio, e, sobretudo, do 3º ano, pois logo eles se deparariam com tais problemas, então era preciso:

Mediante o laboratório do vestibular, o educador fazer uma idéia do que tem a refazer para a reconstrução do caminho, com metodologia, estratégia, didática e técnica renovadas. Muito há a ser rediscutido, reavaliado, reconstruído na nova empreitada dos presentes (e futuros) educadores da moderna sociedade brasileira (FIORIO, 1997, p.12).

Então, era mesmo necessária uma metodologia específica para as aulas de redação, levando em consideração que os alunos devem adquirir competência específica em relação à linguagem escrita ao final do Ensino Médio. É o que comenta Fiorio (1997, p. 15):

[o] ato da comunicação é monobloco e nele interferem vários elementos, articulados de tal maneira, que o comportamento mais ou menos competente de apenas um deles chega a beneficiar ou a prejudicar a transmissão da mensagem. Não basta a excelência do tema ou a criatividade do animador ou o interesse do ouvinte ou a evidência do texto ou a transparência do canal ou a identidade do código. A comunicação atingirá alto grau de qualidade, se ‘todos’ interferirem de forma cabal.

Se o escrever se faz escrevendo, seriam necessárias algumas técnicas para se desenvolver bem essa habilidade – talvez aqui, neste momento da leitura da obra de Fiorio, e de outras, tenha sido ‘concebida’ a pergunta desta pesquisa.

A redação, como produto do engenho humano, tem as mesmas características estruturais de outras tantas realizações. Para entender o que a gerou, temos que refazer o caminho, desde a idéia até a sua concretização, da simplicidade mental à complexidade do objeto final, o texto.

Qualquer atividade humana, da mais insignificante até aquela de relevância, só consegue brotar e progredir com o suporte de um tripé: IDÉIA – ORGANIZAÇÃO – AÇÃO.

‘O pensar é fundamental’: dele provém o alicerce do edifício, o conteúdo da operação, inclusive a forma que dá fisionomia ao conjunto.

[...] De posse de uma boa idéia que expresse o solicitado no tema, começa o segundo tripé: ‘planejar a execução’. [...] A experiência aliada à inteligência tem demonstrado quanto é imprescindível elaborar a ‘planta’ antes da atividade redacional propriamente dita (FIORIO, 1997, p. 27, 28).

E ao se falar em competências para o domínio da escrita, deve-se mencionar também a questão da leitura. Em entrevista concedida à revista *Veja*, o crítico literário Harold Bloom responde o seguinte quando lhe perguntam: por que ler?

A informação está cada vez mais ao nosso alcance. Mas a sabedoria, que é o tipo mais precioso de conhecimento, essa só poderá ser encontrada nos grandes autores da literatura. Esse é o primeiro motivo por que devemos ler. O segundo é que todo bom pensamento, como já diziam os filósofos e os psicólogos, depende da memória. Não é possível pensar sem lembrar – e são os livros que ainda preservam a maior parte de nossa herança cultural. Finalmente, e este motivo está relacionado ao anterior, eu diria que uma democracia depende de pessoas capazes de pensar por si próprias. E ninguém faz isso sem ler (REVISTA VEJA, 2001, p. 35).

Com o texto de Bloom, percebe-se que há uma distinção que os alunos precisam ter clara, que obter uma informação qualquer não é ter sabedoria, não é o mesmo que desenvolver o pensamento. Eles não podem se esquecer de alguns alicerces em que a sua educação deve estar amparada: aprender a viver, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conhecer, e, acrescenta-se, ainda, o aprender a aprender. E isso só ocorrerá com um processo de ensino/aprendizagem voltado para a pedagogia do pensar e do aprender. Especificamente, em relação às atividades de leitura e escrita, é ali que o aluno se constitui como sujeito, como aquele que fala, lê,

ouve, escreve por si mesmo, com suas próprias idéias. E para que isso se transforme numa efetiva comunicação com o outro, que tem um papel importantíssimo na constituição desse sujeito, é preciso que haja uma evidente relação entre o que se pensa e o que se escreve/lê.

O professor deve considerar também – mesmo não fazendo parte da análise desta pesquisa – que é desde as séries iniciais do Ensino Fundamental que o estudo de textos e a produção textual devem estar bem estruturados. Sobre isso será considerado aqui o que é proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental (EF).

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva.

Deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical. Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise lingüística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos.

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem [...] (BRASIL, 1998, p. 27-8).

Nos PCN do EF é proposto que é preciso conceber as atividades curriculares em Língua Portuguesa como atividades discursivas, dessa maneira, o professor deve criar situações no ambiente escolar que levem ao desenvolvimento destas atividades. Sobre a maneira de como lidar com a leitura e a escrita na escola, Weisz (*apud* REVISTA NOVA ESCOLA, 2000, p. 12) afirma que:

O domínio da leitura e da escrita está diretamente relacionado à progressão da escolaridade, que por sua vez, está diretamente ligado à cidadania. O mundo do analfabeto é muito pequeno[...]. A questão da cidadania passa pelo direito à informação e pelo direito de ter voz. E a voz, nesse caso, é a escrita.

É pensando nesse ‘direito de ter voz’ que o professor precisa criar situações de ensino e aprendizagem que levem o aluno a ter razões para querer escrever. É necessário propor atividades de leitura que contribuam para a produção textual, ou seja, para o desenvolvimento da argumentação, do raciocínio e do pensamento. É nesse sentido que foram sugeridas as atividades de produção de texto para o 3º ano do EM, objeto de estudo deste trabalho.

Para Viana (1999, p. 9) “ninguém chega à escrita sem antes ter passado pela leitura.[...] Lendo textos bem estruturados, podemos aprender os procedimentos lingüísticos necessários a uma boa redação”. Assim, é muito importante que o aluno esteja envolvido com o processo de produção textual, que esteja envolvido com a palavra escrita, que tenha consciência de a escrita ser uma arte e é ele quem é o artista. Deve, ainda, ter consciência de que a escrita é a exteriorização de seu pensamento, por isso é muito importante ele estar atento à escolha do vocabulário, à construção de frases coesas e coerentes, que veja o texto como um todo. E para refletir sobre a importância dos textos que são produzidos, menciona-se Camara Jr. (1983, p. 58-9) que fala da arte de escrever:

Há, portanto, uma arte de escrever – que é a redação. Não uma prerrogativa dos literatos, senão uma atividade social indispensável, para a qual falta, não obstante, muitas vezes, uma preparação mínima.[...] A arte de escrever precisa assentar numa atividade preliminar já radicada, que parte do ensino escolar e de um hábito de leitura inteligentemente conduzido; depende muito, portanto, de nós mesmos, de uma disciplina mental adquirida pela autocrítica e pela observação cuidadosa do que os outros com bom resultado escrevem.

Para Camara Jr., mesmo sendo considerada um exercício formal, a prática de produção de textos na escola é útil. No entanto, esta prática deve ser melhor conduzida pelo professor, uma vez que se deve dar subsídios aos alunos para que ele possa escrever – discutir temas que fazem parte de seu cotidiano, criar uma determinada situação de escrita, com destinatário, com objetivos, com significado e sentido.

Em relação a essa situação de escrita, a esses significado e sentido no momento de escrita, é necessário neste momento apresentar a importância da Lingüística Textual para a produção de texto, Aguiar (1997, p. 92-5) destaca:

A Lingüística do Discurso marca uma nova era na análise da lingüística. Os aspectos desconsiderados pela lingüística do sistema passam a ser alvos de pesquisa na lingüística do discurso. A língua, num enfoque dado pela Lingüística Textual, não é considerada enquanto sistema abstrato, ela é que permeia as relações humanas, ela é que dita as normas de uma sociedade, ela é que modifica esta mesma sociedade. Desta forma, não podemos nos restringir ao estudo do nível de descrição frasal, é preciso ultrapassar esse nível e considerar elementos maiores, em que combinações de seqüências de frases resultem em um texto completo, ou seja, com todas as características

que o tornem um texto (textualidade), produzindo sentido e estabelecendo a interação necessária entre produtor e receptor do texto.

Dessa forma, ao analisar as produções textuais dos alunos, o professor deve não só observar a ortografia, a sintaxe, a divisão dos parágrafos etc., mas também considerar os elementos lingüísticos, discursivos e cognitivos que apresentam aquele(s) texto(s).

Acreditamos assim que, para o professor, conhecer as bases teóricas da Lingüística Textual significa compreender os mecanismos lingüísticos necessários para a produção de textos coerentes e coesos, assim como os mecanismos cognitivos necessários requeridos para o ato de ler e escrever (AGUIAR, 1997, p. 92-5).

O professor deve ser um pesquisador desses mecanismos cognitivos que estão nas bases teóricas da Lingüística Textual, para isso deve recorrer a pesquisas sobre este tema. Neste trabalho, podem ser lembrados Geraldi, Magda Soares, Costa Val e, neste momento, deve-se mencionar, ainda, uma doutora em Lingüística Aplicada pela PUC-SP, Lucília Garcez. Em sua obra, *A escrita e o outro*, ela escreve sobre

A experiência social, as necessidades e as motivações [que] alimentam a aquisição da língua, e a língua promove uma renovação das experiências, das necessidades e motivações num círculo finito. [...] Não se trata mais de entender a língua como um objeto aceito *a priori*, um acervo imutável depositado na memória coletiva, uma herança ou um mecanismo inato ao cérebro do falante, mas trata-se de concebê-la como uma forma de ação, um modo de vida social, no qual a situação da enunciação e as condições discursivas são determinantes de sua função e, logo, de seu significado e de sua interpretação (GARCEZ, 1998, p. 47).

Para a autora, a língua passa a ser compreendida como um trabalho coletivo e histórico, o universo lingüístico do aluno é construído no universo social, coletivo. E com esta compreensão de social que deverá ser pensado o ensino de língua na escola.

Além dessa percepção do universo social, é preciso observar também o texto no seu conjunto, percebendo a estrutura geral, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. No plano geral do texto estão os tipos de discurso que comporta, as modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e as seqüências que nele eventualmente aparecem. Os mecanismos de textualização contribuem para o estabelecimento da coerência temática. Fundamentalmente articulados à linearidade do texto, explicitam as grandes articulações do texto, como a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal. Os mecanismos enunciativos contribuem, ainda mais, para a manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto. Levando tudo isso em consideração, pode-se perceber que muitas vezes o aluno não considera todos esses elementos ao produzir seu texto, cabe, então, ao professor apresentar esses

elementos, mostrar a visão de conjunto do texto. Daí a importância da mediação do professor na atividade de produção textual, apresentando esses elementos lingüísticos que dão totalidade ao texto.

Segundo Foucambert (1993), é preciso fazer uma transformação, tanto na escola quanto fora dela, ajudando jovens e adultos a ter contato com textos escritos que tenham alguma relação com os problemas que esses jovens e adultos se colocam. Aí entra a questão da produção de textos sobre a realidade, de fazê-los ter um contato com o poder que tem a escrita de lhes permitir ver e compreender de outra maneira a sua própria experiência. Por se querer trabalhar com a realidade dos alunos, escolheu-se como parâmetro de avaliação das redações dos alunos pesquisados a proposta do Enem, que tem por objetivo fazer que o aluno apresente uma proposta de intervenção na realidade sobre a temática sugerida nas redações, e assim também foi feito nas atividades de sala de aula.

Não será objetivo desta pesquisa a identificação de procedimentos e recursos lingüísticos utilizados pelos alunos na produção de textos, mas não se pode deixar de mencionar o quanto eles são importantes na medida em que ajudam a elucidar as condições de produção textual. O professor deve considerá-los no momento que auxilia seus alunos nas atividades de redação escolar. Conhecendo esses mecanismos, o aluno poderá desenvolver melhor as suas redações, não ocorrendo o que Lemos (1977, p. 62) argumenta sobre o procedimento lingüístico básico do vestibulando, que seria o que chama de estratégia de preenchimento:

o vestibulando, em geral, operaria com um modelo formal preexistente à sua reflexão sobre o tema. Ou melhor, que a organização sintático-semântica de sua discussão não representaria o produto de sua reflexão sobre o tema, mas, ao contrário, de um arcabouço ou esquema, preenchido com fragmentos de reflexões ou evocações desarticuladas.

Não é esse arcabouço ou esquema que se pretende ensinar ao aluno, mas apenas dar uma orientação de como ele deve proceder diante da estrutura de um texto dissertativo-argumentativo, para que no momento do vestibular, por exemplo, não utilize fórmulas prontas, mas saiba estruturar seu texto, organizar claramente as idéias, apresentar argumentos condizentes com o tema proposto.

Para que o aluno possa desenvolver melhor as suas produções textuais, o professor precisa primeiramente pensar em algumas questões a respeito de qual é a função da linguagem em uma redação? qual a razão? quanto ao estudante, seja numa prova de

vestibular, seja num exercício escolar, que motivos ou objetivos tem para isso? Aparentemente nenhum. Como bem observa Pécora (1980). Assim, o que levou o aluno a encarar o seu pedaço de papel em branco não foi nenhuma crença de que ali estava uma chance de dizer, mostrar, conhecer, divertir, ou seja lá que outra atividade a que possa atribuir um valor e um empenho pessoal. Pelo contrário, tudo se passa como se a escrita não tivesse outra função que não a de ocupar, a duras penas, o espaço que lhe foi reservado.

Segundo Geraldi (1997), a observação mais despreziosa do ato de escrever para a escola pode mostrar que, pelos textos produzidos, há muita escrita e pouco texto (ou discurso), precisamente porque se constroem nestas atividades respostas diferentes daquelas que se constroem quando a fala (e o discurso) é para valer. Para isso deve ser considerado o seguinte exemplo de Geraldi (1997, p. 137-8):

‘Exemplo 1º  
(Solicita-se às crianças que inventem uma história a partir de gravura existente na cartilha. Esta é uma delas)  
O macaco e vovô  
vovô é o macaco de boneca.  
A boneca menina:  
\_ Vovô, menina a boneca.  
O macaco vovô a boneca.  
menina dá boneca a vovô. (de um aluno de 1ª série, outubro/89, periferia da cidade de São Paulo)’  
Antes de mais nada, como condição desencadeadora da produção, pede-se aos alunos que ‘escrevam’ um texto a partir de uma gravura. E aqui se preenchem duas condições apontadas: o que se tem a dizer é uma história suscitada pela gravura, ou seja, não se trata de contar algo vivenciado e que, por extraordinário na cotidianidade, merece, no julgamento do locutor, ser contado para outrem [...].

Apenas com esse exemplo de Geraldi (1997), fica evidente que o aluno constrói seus textos baseados em sua vivência de mundo e em suas leituras prévias à construção do texto. Por isso, foram propostas para a turma pesquisada – 3º ano do EM – algumas atividades chamadas Planejamento da Redação.

O aluno precisa ter uma ampla leitura de mundo e isso não depende unicamente do professor de Língua Portuguesa. Essa deve ser uma atividade constante em todas as disciplinas, mas é, sobretudo, nas aulas de redação que o aluno adquirirá essa habilidade de ler e compreender o que lê e se houver um planejamento de seu texto, ele saberá expressar de forma clara as suas idéias.

O aluno-escritor precisa se preocupar com todas as partes que constituirão o seu texto e isso começa com a escolha do tipo de texto e do tema que será abordado, com a seleção de

informações, com a seleção vocabular, com a organização interna do texto (coesão e coerência) e vai até a correção gramatical e a preocupação com a ortografia. A produção de um texto deve ser vista como um processo que levará a um produto final e este produto não é jogado instantaneamente no papel, exige-se raciocínio lógico, organização do pensamento e transformação desse pensamento em linguagem verbal escrita.

O processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa deve envolver a leitura e a escrita num círculo que não tem começo nem fim, ou seja, 'eu leio e escrevo, eu escrevo e leio'. Só assim se poderá sanar essa falta de aquisição bem-estruturada da linguagem pela qual muitos alunos, mesmo concluintes do Ensino Médio, ainda apresentam. Isso não será resolvido com um único professor, exige-se tempo e compreensão, especialmente daqueles que se propõem a ajudá-los. Só assim eles conseguirão melhorar o uso da linguagem escrita e passarão a ocupar um melhor espaço nessa sociedade letrada.

Então, deve ser papel do professor de redação não deixar que essa atividade escolar negue algumas características básicas à língua, como a sua funcionalidade, a subjetividade de seus interlocutores e o seu papel de mediador da relação homem-mundo. Devem ser considerados a situação de produção de texto, o momento, a motivação para se chegar a um bom resultado, mas sempre levando em consideração o processo de produção textual.

Devem ser apresentadas aos alunos

habilidades lingüísticas, isto é, o ensino de capacidades específicas, cujo conjunto compõe nossa competência textual, a nossa competência para lidar com textos.

Tais habilidades vão desde a capacidade de usar o conhecimento gramatical para perceber relações entre as palavras até a capacidade de usar o vocabulário para perceber estruturas textuais, atitudes e intenções (KLEIMAN, 1993, p. 65-6).

Essas habilidades estão relacionadas à construção do significado textual e do sentido coerentes. O aluno deve ter em mente no momento de produção textual a estrutura de texto que irá produzir, os elementos que fazem parte dessa estrutura, saber adequar essa estrutura e a temática do texto a que se propõe desenvolver, os elementos que irão interligar conteúdo e forma.

Para a Lingüística Textual, o texto é considerado como

uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição) que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido, preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão (KOCH, 1990, p. 9).

O aluno precisa compreender essa percepção de texto apresentada pela Lingüística. O aluno precisa considerar a importância do seu texto escrito, produzido no contexto de sala de aula ou fora dele, uma vez que a escrita, de acordo com Foucambert (1998), precisa ser situada entre os instrumentos e as ferramentas do pensamento que possibilitam operações intelectuais particulares, porque permite manipular o sentido, extrair dados, ordenar, juntar, reconstruir. Permite ao sujeito expressar seus pensamentos do começo ao fim, sem interrupção, mas permite também revisar o texto, reformular, fazer correções e rasuras, enfim, buscar a fórmula adequada, o que significa a elucidação dos pensamentos. A escrita é, então, o instrumento do pensamento reflexivo, a linguagem da abstração e do pensamento teórico. Auroux (1998) também defende a escrita como uma tecnologia intelectual, porque permite que interrompa a leitura, retorne sobre a mensagem, modifique a recepção, perceba as estratégias, as articulações, as fraquezas; enfim, possibilita maior liberdade ante a mensagem. Para Foucambert (1998, p. 12):

A importância da escrita, portanto, deve ser encarada não apenas em função de seu papel como meio de comunicação e expressão, mas também, e sobretudo, como instrumento de pensamento de um pensamento adaptado às novas exigências do progresso tecnológico. Se existe uma relação entre o mercado de trabalho e a leitura e, conseqüentemente, a escola, é preciso, nessa nova necessidade global, procurar dar para o maior número possível de pessoas uma formação intelectual que desenvolva a utilização de operações abstratas e, portanto, um domínio melhor da língua escrita, cujo exercício torna viável esse modo de pensamento.

Deve, portanto, caber ao professor apresentar a importância da escrita, do texto escrito. De acordo com Garcez (1998, p. 37-8, 40):

Applebee (1982) é um dos primeiros pesquisadores a chamar a atenção para o papel do professor como leitor dos textos do aluno e como colaborador no aperfeiçoamento do processo da escrita. Suas considerações sobre a interação, entretanto, são ainda secundárias ao seu foco de pesquisa e não chegam a ser devidamente explícitas em termos de investigação. Fitzgerald (1987) também afirma que o papel do professor é importante no desenvolvimento das habilidades de composição de um texto. [...] Os trabalhos de Bruner (197) e de Cazden (1983) sobre o papel do par mais desenvolvido nos processos de amadurecimento intelectual do aluno influenciaram essa vertente de investigações e representam a introdução de novas orientações à pesquisa da aprendizagem e desenvolvimento da escrita. A aprendizagem passa a ser vista como um processo que depende da participação ativa do outro. Bruner (1977) formaliza a participação do par mais desenvolvido como uma forma de andaime (scaffolding), ou seja, suporte temporário. [...] A instrução direta envolve explicações, explicações, esclarecimentos e a deliberação de transmitir uma informação, de ensinar. [...] As experiências relatadas por Calkins (1983) são esclarecedoras sobre o

efeito que a interação tem sobre o entendimento pessoal e sobre o crescimento da habilidade dos aprendizes. Paris, Lipson e Wixon (1983) também ressaltam o papel do professor, ou do par mais desenvolvido, como modelo de ações mentais do aprendiz.

Essas noções de mediação levam à aproximação das idéias de Vygotsky às de Bakhtin, o aprofundamento da reflexão sobre os processos interativos e os modos de participação do outro na construção do discurso escrito. Escolher trabalhar com a linguagem como uma ação com sentido e estudar a produção textual voltada para a participação do outro direcionou esta pesquisa para a vertente sociointeracionista da lingüística aplicada.

Para Bronckart (1992, p. 29), os procedimentos de tratamento que os sujeitos aplicam à linguagem dependem radicalmente do tipo de interação social, do qual participam, e da significação atribuída à tarefa (contexto escolar ou contexto mais livre); fatores esses que, por sua vez, dependem das aprendizagens sociais prévias e da estrutura mesma da tarefa. Segundo Garcez (1998, p. 47):

Nos estudos de Austin (1962), Searle (1969), Benveniste (1970) e Ducrot (1972), a interação verbal e as relações coletivas e sociais, constitutivas dos jogos de linguagem, passam a ser efetivamente vistas como elementos fundamentais que se conjugam e se articulam na construção da língua. Não se trata mais de entender a língua como um objeto aceito *a priori*, [...] trata-se de concebê-la como uma forma de ação, um modo de vida social [...].

Por isso, nesta pesquisa, serão apresentadas atividades de produção textual que contaram com uma efetiva participação do professor, a mediação dele tentou auxiliar na melhora da qualidade dos textos produzidos, para isso foram direcionadas aos alunos atividades de uma modalidade específica de produção de textos escolares: a dissertação. Sobre a dissertação, Pellegrini e Ferreira (1999, p. 169, 170) afirmam:

A dissertação exige reflexão e compromisso. É o tipo de texto em que importam as opiniões sobre os fatos, a postura crítica diante do mundo e reflexões que contribuam para o aprofundamento da discussão sobre os temas postos pela própria vida em sociedade. Ela se desenvolve sempre em torno de um 'tema' (assunto), ao qual se agregam 'argumentos', que culminam numa 'tese' (idéia passível de discussão). [...] Se você quer fazer boas dissertações, precisa lê-las com frequência. Jornais e revistas sempre trazem editoriais, ensaios, artigos etc. que, além de nos informar sobre os mais diferentes assuntos, colocam-nos em contato com escritas variadas, com estilos diversos, ajudando-nos assim a ampliar nossa habilidade de redigir melhor.

As autoras propõem que é necessário estar em contato com textos variados que apresentam elementos do texto dissertativo para que se possa melhorar o ato de redigir este

tipo de texto. É nesse sentido que foram propostas aos alunos algumas estratégias nas atividades de produção de texto.

Os alunos precisam ter tudo isso bem claro no momento de produzirem seus textos. Resumidamente, o aluno precisa ter uma noção sobre como fazer um texto dissertativo-argumentativo.

Antes de tudo, convencer-se da necessidade de dizer o que se vai expor. Em primeiro lugar, anunciar o assunto. É a introdução; o seu papel é colocar o tema. Uma vez prometido, desenvolver o tema por partes. A reflexão inicial forneceu os aspectos principais e, ao se firmar neles, devem-se construir as partes da comunicação. Por último, que haja a preocupação em deixar alguma coisa de tudo o que se disse. Saber marcar. Resumir em poucas palavras, em um só traço. É a conclusão (BOAVENTURA *apud* PELLEGRINI; FERREIRA, 1999, p. 182).

## 2.1 Os parâmetros curriculares nacionais

E se o objeto desta pesquisa foi trabalhar com a produção de textos dissertativos de alunos concluintes do EM, resolveu-se considerar as competências estabelecidas pelo Enem para se avaliar as produções de texto dos alunos, então, é importante, também apresentar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases Para a Educação Nacional (LDB 9394/96). Entre estas DCNEM fica estabelecida a organização curricular da Base Nacional Comum do Ensino Médio:

A construção da Base Nacional Comum passa pela constituição dos saberes integrados à ciência e à tecnologia, criados pela inteligência humana. Por mais instigante e ousado, o saber terminará por fundar uma tradição, por criar uma referência. A nossa relação com o instituído não deve ser, portanto, de querer destruí-lo ou cristalizá-lo. Sem um olhar sobre o instituído, criamos lacunas, desfiguramos memórias e identidades, perdemos vínculo com a nossa história, quebramos os espelhos que desenhavam nossas formas. A modernidade, por mais crítica que tenha sido da tradição, arquitetou-se a partir de referências e paradigmas seculares. A relação com o passado deve ser cultivada, desde que se exerça uma compreensão do tempo como algo dinâmico, mas não simplesmente linear e seqüencial. A articulação do instituído com o instigante possibilita a ampliação dos saberes, sem retirá-los da sua historicidade e, no caso do Brasil, de interação entre nossas diversas etnias, com as raízes africanas, indígenas, européias e orientais (BRASIL, 1999, p. 103).

Nesta organização ficam estabelecidas três áreas curriculares de ensino: Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Nesta pesquisa será explorada

apenas a primeira área – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – que apresenta os conhecimentos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática. Para esta área de conhecimento são apresentadas algumas competências a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem ao longo do Ensino Médio (Quadro 1).

Quadro 1: Competências e Habilidades da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

<p>Representação e Comunicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.</li> <li>• Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação, em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores; e colocar-se como protagonista no processo de produção/ recepção.</li> <li>• Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade.</li> <li>• Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida.</li> </ul>
<p>Investigação e Compreensão</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis etc).</li> <li>• Recuperar, pelo estudo, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.</li> <li>• Articular as redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens e seus códigos.</li> <li>• Conhecer e usar línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações, a outras culturas e grupos sociais.</li> <li>• Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar.</li> <li>• Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.</li> </ul>

Contextualização Sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerar a linguagem e suas manifestações como fontes de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções e experiências do ser humano na vida social.</li> <li>• Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.</li> <li>• Respeitar e preservar as manifestações da linguagem, utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com as suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação.</li> <li>• Entender o impacto das tecnologias da comunicação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.</li> </ul>
--------------------------------	---

Fonte: BRASIL, 1999, p. 135.

Além das competências gerais da Área de Linguagens, ficam estabelecidas também para a disciplina Língua Portuguesa algumas competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem ao longo do EM (Quadro 2).

Quadro 2: Competências e Habilidades a Serem Desenvolvidas em Língua Portuguesa

Representação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.</li> <li>• Compreender e usar a língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.</li> <li>• Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.</li> </ul>
Investigação e Compreensão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis etc).</li> <li>• Recuperar, pelo estudo, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.</li> <li>• Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos.</li> </ul>

Contextualização Sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.</li> <li>• Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.</li> </ul>
--------------------------------	--

Fonte: BRASIL, 1999, p. 145.

Tanto aquelas competências e habilidades da Área de Linguagens como estas estabelecidas para a Língua Portuguesa devem ser observadas pelos professores no momento em que eles forem planejar suas aulas para que possam rever o papel da aula de Língua Portuguesa no EM.

A partir daí, de acordo com os PCN, deve-se pensar a aula de Língua Portuguesa como propiciadora de novas possibilidades de expressão.

O desenvolvimento da competência lingüística do aluno do Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma, mas, principalmente, na competência de saber usar a língua em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade lingüística. [...] Os usos das linguagens e seus códigos só são possíveis pela prática, mesmo que em situações de simulação escolar. O saber exige mais do que uma atitude de reprodução de valores. É o sentido da eficácia simbólica mediada pela linguagem, o conhecimento das redes de textos que se cruzam em constante transformação. O professor tem um papel fundamental dentro desta proposta. Ele é quem toma a iniciativa de escolhas e, analisando as necessidades dos alunos que tem, pode planejar o desenvolvimento, aprofundamento e inter-relação dos conhecimentos anteriormente obtidos (BRASIL, 1999, p. 191, 192).

Os PCN constituem, assim, um importante documento em termos de contribuições significativas para o ensino de Língua Portuguesa e, especificamente, em relação ao tema desta pesquisa.

Na Área de Linguagens e Códigos, identificam-se as disciplinas, as atividades e os conteúdos relacionados a diferentes formas de expressão, das quais a Língua Portuguesa é imprescindível. Mas é importante destacar que o agrupamento das linguagens busca estabelecer correspondência não apenas entre as formas de comunicação, das quais as artes, as atividades físicas e a informática fazem parte inseparável, mas também evidencia a importância de todas linguagens como constituintes dos conhecimentos e das identidades dos

alunos, de modo a contemplar as possibilidades artísticas, lúdicas e motoras de conhecer o mundo.

Especificamente em relação ao ensino de Língua Portuguesa, pode-se dizer que esse novo paradigma exige a formação de leitores atentos e competentes produtores de textos, havendo, então, a necessidade de um novo enfoque para o ensino de gramática e literatura.

A aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, segundo os Parâmetros, deve objetivar: o estudo do texto marcado por estratégias discursivas; o diagnóstico do que o aluno já sabe e o que ele deveria saber; a linguagem verbal como material de reflexão; a sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno; a gramática como meio para a leitura e escrita e a literatura integrada à leitura; a linguagem como instrumento para a comunicação; a interatividade da linguagem-processo interlocutivo; a leitura deve ser um exercício de busca e levantamento de efeitos de sentido possíveis; a redação deve ser um exercício de seleção de recursos da linguagem, informação na interação comunicativa; a gramática deve ser uma análise e busca consciente da especificidade de cada uma das marcas ou tipos de marcas existentes na língua no momento atual (sincrônico) de sua evolução; o desenvolvimento e a sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a sua verbalização e o domínio de outras, utilizadas em diferentes esferas sociais.

Para se compreender o que está proposto nos PCN de Língua Portuguesa, é preciso conhecer também algumas obras que fizeram parte de suas referências, entre elas, pode-se citar aqui alguns de seus autores: Bakhtin, Benveniste, Boudieu, Chartier, Geraldi, Gnerre, Kleiman. Estes autores trabalham com a questão da linguagem e, de uma forma ou de outra, propõem caminhos para o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos alunos, por meio da produção de textos.

Além dos PCNEM, pode-se, neste momento, apresentar, ainda, o principal objetivo do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que é:

[permitir] aos estudantes fazerem uma auto-avaliação dos conhecimentos e das habilidades desenvolvidos ao longo da educação básica, com a finalidade de saber como está sua formação para integrar efetivamente à sociedade. Além disso, serve para orientar as escolhas futuras em relação à continuidade dos estudos e à participação no mercado de trabalho. Os resultados de Enem também são utilizados em mais de 400 instituições de ensino superior. O Exame visará, ainda, subsidiar o Ministério da Educação, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e as escolas nas ações que visam melhorar a qualidade de ensino (MEC, 2003, p. 22).

O Enem avalia competências e habilidades que devem ter sido desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Dessa forma, segundo o Informativo do Enem (MEC, 2003, p. 16):

Este constructo de competências e habilidades, próprio do ser humano, desenvolve-se e aperfeiçoa-se desde o nascimento, na interação com o meio físico e social. Das interações contínuas realizadas pelo cidadão é que se constroem os conhecimentos, sendo, portanto, os conceitos, as idéias, as leis, as teorias, os fatos, as pessoas, a história, o espaço geográfico, a ética e os valores (o conteúdo tradicional das ciências, das artes e da filosofia) condições essenciais à construção do conhecimento.

O Enem (MEC, 2003, p. 17) avalia, na prova de redação, cinco competências:

- Competência 1 – demonstrar o domínio básico da norma culta da língua escrita.
- Competência 2 – compreender o tema proposto e ampliar conceitos das várias áreas do conhecimento para explicá-lo, defendê-lo ou contradizê-lo, desenvolvendo-o dentro dos limites estruturais do texto dissertativo/argumentativo.
- Competência 3 – selecionar, organizar e relacionar os argumentos, fatos e opiniões apresentados em defesa da perspectiva assumida pelo produtor de texto em relação ao tema proposto.
- Competência 4 – construir argumentação consistente para defender seu ponto de vista.
- Competência 5 – elaborar proposta de intervenção sobre a problemática desenvolvida, mostrando respeito à diversidade de pontos de vista culturais, sociais, políticos, científicos e outros.

Os últimos resultados dos Enem têm demonstrado que ainda há muito a se fazer nas salas de aula para se melhorar a qualidade no ensino de Língua Portuguesa, sobretudo, de produção de textos escritos.

No caso específico desta pesquisa, pretende-se elucidar melhor uma metodologia que torne as práticas de produção de textos (redações dissertativas-argumentativas) uma prática do pensar na sala de aula de Língua Portuguesa, aumentando a competência dos alunos nessa atividade.

O que se quer demonstrar com esta prática de produção de textos nas aulas são duas coisas. Em primeiro lugar, que esta prática de produção de textos deve levar o aluno a se constituir como sujeito ativo, inserido num contexto sociocultural, produtor de textos que reflita e aja como sujeito, como autor que constrói textos e transforma seu modo de pensar e agir em decorrência dessa ação. No entanto, em segundo lugar, quer demonstrar que a ação de escrever bem requer orientação do professor, requer uma metodologia que ajude o aluno a dar os primeiros passos, tal como é mencionado nos PCNEM (BRASIL, 1999, p. 22-3):

[na] vida, na produção do discurso, algo [...] ocorre, são muitas as ‘janelas’ a serem abertas para se escrever um texto, por exemplo. Se o aluno não aprender a abri-las, as chances de não se chegar a lugar nenhum ou de não atender aos objetivos propostos é grande.

### 3 A Relação entre Pensamento e Linguagem na Produção de Textos

Antes de ser apresentado especificamente como ocorre esta metodologia na sala de aula, é preciso fundamentar teoricamente a questão da linguagem, levando-se em consideração a perspectiva histórico-cultural.

A psicologia histórico-social, com Vygotsky, Luria, Bakhtin e seguidores, tem trazido relevantes contribuições para a questão da linguagem e sua relação com o pensamento.

Vygotsky, ao fazer uma epistemologia da Psicologia, sugere um novo caminho a partir da cultura, do outro, da linguagem em busca do sujeito. O conhecimento é construído na interação, em que a ação do sujeito sobre o objeto é mediada pela linguagem. Assim, da discussão entre uma ênfase no sujeito ou no objeto emerge um sujeito interativo (FREITAS, 2002a, p. 175).

É necessário que os educadores passem a enxergar o aluno como um sujeito interativo, como propõe Vygotsky. Em relação à ação do sujeito mediada pela linguagem é imprescindível mencionar a obra *Pensamento e linguagem*.

Nesta obra, Vygotsky (2000) aborda não só as relações entre pensamento e linguagem, mas também apresenta uma teoria sobre o desenvolvimento intelectual.

Segundo Jeronme S. Bruner (*apud* VYGOTSKY, 2000, p. XIII), que escreve a introdução do livro *Pensamento e linguagem*, “dado um mundo pluralista onde cada indivíduo chega a um acordo com o meio ambiente a seu próprio modo, a teoria de Vygotsky é também uma descrição dos muitos caminhos possíveis para a individualidade e a liberdade”. A palavra, não só a falada, citada por Vygotsky, como a escrita, não deve ser encarada de forma isolada, deve-se buscar a unidade, o “todo complexo”. Só assim a escrita será observada como um elemento inter-relacionado ao pensamento e não mais estudado de forma separada. Da mesma forma, deve ocorrer com o texto do aluno, sua produção de texto deve ser voltada para a interação social, não se escreve para si mesmo, vários devem ser os interlocutores.

Ao se aceitar essa concepção do significado da palavra como uma unidade tanto do pensamento generalizante quanto do intercâmbio social, pode-se transportar isso para o momento da escrita, em que o aluno não desconhece a forma daquela palavra, isto é, a

ortografia, só que não entende plenamente seu significado, tornando muitas vezes o texto pouco coeso e até incoerente para seu interlocutor.

Com isso, o aluno deve encaminhar seu pensamento para as idéias que quer desenvolver em seu texto, para os argumentos que poderá utilizar, para os exemplos relacionados a esses argumentos e fazer uma boa escolha vocabular. Para que tudo isso fique bem disposto no texto não basta apenas o aluno conhecer as regras gramaticais, as teorias de redação propostas pelos livros didáticos, seu pensamento também precisa estar direcionado a esse tipo de produção que irá desenvolver, neste caso, o texto dissertativo-argumentativo.

Em algumas passagens de certos textos fica bem evidente como alguns alunos ainda manifestam sua linguagem de forma egocêntrica, não se preocupando em socializá-la, em buscar soluções para os problemas encontrados no conteúdo de suas dissertações. Eles vêm as atividades de redação apenas como uma atividade escolar e, com esse pensamento, não entendem a importância de se desenvolver a competência de propor e resolver problemas, de transmitir informações seguras para seu interlocutor, só querem escrever o que pensam sem se preocuparem com o que o leitor pensará ou até mesmo entenderá de seu texto.

As conversas das crianças podem ser divididas e classificadas em dois grupos: o egocêntrico e o socializado. A diferença entre ambos decorre basicamente de suas funções. Na fala egocêntrica, a criança fala apenas para si própria, sem interesse pelo seu interlocutor; não tenta comunicar-se, não espera resposta e, freqüentemente, nem se quer se preocupa em saber se alguém a ouve. É uma fala semelhante a um monólogo em uma peça de teatro: a criança está pensando em voz alta, fazendo um comentário simultâneo ao que quer que esteja fazendo. Na fala socializada, ela tenta estabelecer uma espécie de comunicação com os outros – pede, ordena, ameaça, transmite informações, faz perguntas (VYGOTSKY, 2000, p. 18).

Assim, “o meio ambiente social é o principal fator no desenvolvimento da fala”<sup>2</sup>, os fatores sociais e ambientais devem ser levados em conta no processo da escrita. As condições sociais de leitura, de percepção de mundo que os alunos têm são fundamentais para se observar o tipo de texto que produzirão. Sobre isso Vygotsky (2000, p. 63) afirma:

O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem [...]. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala.[...] O problema do pensamento e da linguagem estende-se, portanto, para além dos limites da ciência natural e torna-se problema central da psicologia humana histórica, isto é, da psicologia social.

---

<sup>2</sup>Stern (*apud* VYGOTSKY, 2000, p. 39) afirma isso quando trata de sua teoria sobre o desenvolvimento da linguagem, só que não analisa esses fatores, já que sua abordagem teórica é voltada para o personalismo.

Dessa forma, pode-se inferir após essa leitura da conclusão da pesquisa sobre o pensamento e a linguagem que, na linguagem verbal escrita, as influências sociais, culturais, históricas, enfim, o meio em que está situado o aluno – produtor de textos – influenciará nos conteúdos que aparecerão em seus textos, quanto mais eles crescem intelectualmente, isto é, quanto mais tiverem acesso a leituras variadas, a novas informações, melhor poderão se expressar. Mas não é só isso, já que muitas teses de doutorado, apesar do vasto conhecimento de seus escritores, apresentam sérios problemas de coesão e coerência. É preciso mostrar aos alunos certas particularidades que contribuem para a produção de textos claros, objetivos, coerentes, informativos. Escrever não é simplesmente ter boas idéias, é preciso saber agrupá-las, usar as palavras certas, as conexões necessárias para a ‘tessitura do texto’.

A produção do aluno deve caminhar para um ponto culminante, atingir um objetivo. Em relação a isso podemos citar o pesquisador Ach (*apud* VYGOTSKY, 2000, p. 68), para ele, “a formação de conceitos não segue o modelo de uma cadeia associativa, em que um elo faz surgir o seguinte; trata-se de um processo orientado para um objetivo, uma série de operações que servem de passos em direção a um objetivo final”. Levando em conta essa afirmação de Ach em relação ao processo de formação dos conceitos, pode-se afirmar que os conceitos que serão discutidos, argumentados, exemplificados num texto dissertativo devem ter também esse ‘objetivo final’.

Ainda citando Ach (*apud* VYGOTSKY, 2000, p. 68), “a memorização de palavras e a sua associação com os objetos não leva, por si só, à formação de conceitos; para que o processo se inicie, deve surgir um problema que só possa ser resolvido pela formação de novos conceitos”. Dessa forma, antes de redigir seu texto, o aluno deveria problematizar o tema que vai abordar, colocando questões que serão discutidas no decorrer de sua produção. Isso não quer dizer que é apenas propor um problema e as soluções virão com ele, nem que todas as dificuldades da produção de um texto dissertativo serão resolvidas, é apenas mais um caminho para facilitar a estruturação das idéias que serão apresentadas, já que muitos alunos não sabem ao menos por onde começar.

As aulas de redação têm grande importância para os alunos, pois não são apenas os conhecimentos lingüísticos de produção textual que estão sendo produzidos, quando o professor discute com os alunos os assuntos dos diversos temas de variadas áreas do conhecimento, eles terão de buscar respostas para as questões propostas e isso levará ao raciocínio. Em relação a isso Vygotsky (2000, p. 73) ainda afirma que:

A presença de um problema que exige a formação de conceitos não pode, por si só, ser considerada a causa do processo, muito embora as tarefas com que o jovem se depara ao ingressar no mundo cultural, profissional e cívico dos adultos sejam, sem dúvida, um fator importante para o surgimento do pensamento conceitual. Se o meio ambiente não apresenta nenhuma dessas tarefas ao adolescente, não lhe faz novas exigências e não estimula o seu intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso.

E em busca de conseguir esse ‘estágio mais elevado’ de raciocínio, pode-se transfigurar a idéia de ligação entre fala e pensamento para o nível da escrita e do pensamento. A união da palavra ‘escrita’ e do pensamento seria o resultado de uma produção concreta daquilo que se pensa e tenta – por meio de regras lingüísticas e de organização de pensamento – colocar no papel.

A mutabilidade das palavras e a dos conceitos aos quais os alunos irão se referir estarão ligadas às escolhas que se faz no momento da produção textual, isto é, que palavras eles colocarão em seus textos para expressarem seus pensamentos. O fato de usarem tal palavra e não seu sinônimo está intrinsicamente ligado ao modo como eles pensam sobre determinado assunto. Conforme as leituras que o aluno faz, as associações que ele percebe, tudo influenciará no seu estilo, sendo este uma marca de sua personalidade, uma concretização de seu pensamento. Desse modo, pode-se dizer que “não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra” (VYGOTSKY, 2000, p. 152).

Em outras palavras, se para um grupo de amigos o falante expõe suas idéias com gírias e em outro contexto ele utiliza diferentes palavras, ele está percebendo que um verdadeiro domínio da linguagem requer que se saiba utilizar o significado de determinadas palavras de forma diferente.

A descoberta de que o significado das palavras evolui tira o estudo do pensamento e da fala de um beco sem saída. Os significados das palavras são formações dinâmicas, e não estáticas. Modificam-se à medida que a criança se desenvolve; e também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona (VYGOTSKY, 2000, p. 156).

Com isso, à medida que os alunos vão ficando mais ‘experientes’ em suas produções textuais, eles devem evoluir o ‘nível’ de seus textos. Isso mostrará que seu pensamento também evoluiu, que já pode fazer novas associações, criar novos conceitos. Mas se ele permanece sempre no mesmo nível, se não há esse dinamismo, alguma coisa deve estar errada. Desse jeito, pode-se chegar à seguinte fórmula: “a relação entre pensamento e a

palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa.[...] O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” (VYGOTSKY, 2000, p. 156).

Ainda em relação a esse processo, pode-se afirmar que:

Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema. Esse fluxo de pensamento ocorre como um movimento interior através de uma série de planos. Uma análise da interação do pensamento e da palavra deve começar com uma investigação das fases e dos planos diferentes que um pensamento percorre antes de ser expresso em palavras. [...] Quando passa a dominar a fala interior, a criança começa por uma palavra, passando em seguida a relacionar duas ou três palavras entre si; um pouco mais tarde, progride das frases simples para as mais complexas, e finalmente chega à fala coerente, constituída por uma série dessas frases; em outras palavras, vai da parte para o todo (VYGOTSKY, 2000, p. 157).

Daí a importância de se planejar o texto, de se organizar as idéias, pensar cada parte, cada argumento, cada exemplo que será colocado no texto, para que no final não seja apenas um amontoado de palavras e frases sem coerência e coesão. Assim, fazer que o aluno planeje o seu texto significa que ele tenha em mente de antemão: qual é o assunto, para quem ele vai escrever, por que vai escrever (objetivos, importância etc.), qual o papel que está assumindo como autor (qual a sua intenção), de que lugar e espaço fala. Depois disso tudo, ele poderá decidir como produzirá seu texto.

E além desse domínio interno do texto, tem-se que dominar também outros aspectos. É preciso pensar que existe um outro aspecto, pois o texto não pertence somente àquele que o escreveu. E “quando os pensamentos dos interlocutores são os mesmos, a função da fala se reduz ao mínimo. [...] quando duas pessoas vivem em íntimo contato psicológico, essa comunicação por meio da fala abreviada constitui a regra, e não a exceção” (VYGOTSKY, 2000, p. 175). Essas afirmativas não podem ser usadas em alguns tipos de textos escritos, já que muitas vezes não conhecemos bem o interlocutor, ou, como, por exemplo, os jornalistas que possuem vários interlocutores, mas têm apenas um leitor ideal e não os conhecem intimamente. Daí a necessidade de escrever de forma clara, completa, coesa, coerente, pois o leitor não tem de adivinhar o que se quer dizer.

Uma sintaxe simplificada, a condensação e um número muito reduzido de palavras caracterizam a tendência à predicação, que aparece na fala exterior quando os dois interlocutores conhecem bem o assunto. As confusões engraçadas que resultam sempre que os pensamentos das pessoas seguem direções opostas contrastam totalmente com esse tipo de compreensão (VYGOTSKY, 2000, p. 175).

Isso fica bem evidente no texto de alguns alunos: eles escrevem frases incompletas, sem coerência e quando são questionados a esse respeito, afirmam que estão sendo claros em relação àquilo que queriam expressar. O motivo de alguns desses problemas é dado pelo fato de eles terem um pensamento solitário, que não se relaciona com os pensamentos alheios. Outro motivo seria que eles estão tão acostumados a se comunicarem com pessoas mais íntimas, e poderem usar com elas um número reduzido de palavras, que não vêem na escrita a necessidade de maiores explicações. As pessoas estão muito mais acostumadas com a fala do que com a escrita e se esquecem que a última exige um desenvolvimento mais elaborado das construções sintáticas. Assim, pode-se afirmar, sem sombra de dúvida, a respeito das diferenças sintáticas: há uma sintaxe da fala e uma da escrita. Cabe ao aluno conhecer as duas e saber usá-las de forma apropriada.

Pelo fato de algumas vezes se escrever para um leitor ideal, essa escrita é um monólogo, de natureza artificial, havendo a falta da presença de um interlocutor real, prejudica-se a construção textual. Se não se sabe quem irá ler o texto ou se ao menos existirá esse leitor, por que se preocupar com construções tão complexas, tão conexas e coerentes? A escrita não tem o mesmo dinamismo da fala, não tem os gestos, a expressão facial, daí a grande necessidade de se planejar o texto, reescrevê-lo, já que ‘a evolução do rascunho para a cópia final reflete nosso processo mental’ (VYGOTSKY, 2000, p. 179).

Em relação, ainda, à questão da linguagem, pode-se mencionar um outro nome importante: Bakhtin, que, em sua obra *Estética da criação verbal*, menciona sobre a questão do uso da língua que se dá por meio de enunciados. Estes enunciados

São marcados por especificidades que podem ser percebidas pelo conteúdo, pelo estilo verbal – isto é, pela seleção dos recursos que são utilizados (lexicais, fraseológicos e gramaticais) e, principalmente, pela construção composicional (CASTELLO-PEREIRA, 2003, p. 30).

Bakhtin ainda concebe o papel da linguagem numa concepção dialética que vê o homem como sujeito, como autor, como produtor. Ele concebe, ainda, o papel da linguagem em relação à formação da consciência: “Os sujeitos não adquirem sua língua materna: é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (BAKHTIN, 1990, p. 108).

Como nessa pesquisa quer se falar da questão da mediação, da interferência do outro no processo de produção escrita, é absolutamente pertinente o diálogo entre Vygotsky e Bakhtin, enquanto o primeiro nos fala de internalização, sobre o trajeto social para o individual, o segundo nos apresenta os princípios dialógicos do enunciado.

Segundo Freitas (2002a, p. 174), fazer referência tanto a Vygotsky como a Bakhtin “amplia os pontos de encontro da Psicologia com outras áreas do conhecimento” e, ainda, “a

perspectiva dialética desses autores [ajuda a se] olhar Psicologia e Educação como dois textos que se entrecruzam e interpenetram buscando o mesmo sujeito: o homem, ser-concreto-social e histórico”, no caso desta pesquisa, o aluno produtor de textos. Para Bakhtin (*apud* FREITAS, 2002a, p. 27),

a produção das idéias, do pensamento, dos textos tem sempre um caráter coletivo, social. Assim é com as palavras e com as idéias do outro que o nosso próprio pensamento é tecido. O conhecimento é construído na interlocução, no diálogo, o qual evolui por meio do confronto, da contraditoriedade.

Então, quando são analisadas as produções de texto dos alunos, deve-se considerar que há por trás desses textos um sujeito histórico-social que não pode ser deixado de lado. Sobre as idéias apresentadas em relação à questão da interlocução, do diálogo, é necessário fazer nesse momento um diálogo entre as proposições de Bakhtin e a Educação.

Não há praticamente nada escrito sobre aplicações pedagógicas da teoria de Bakhtin. Aliás, ele não era um pedagogo e não teve intenções explícitas de produzir uma teoria pedagógica. No entanto, ao falar da interação, do diálogo, penso que é possível uma transposição para a Educação, para o processo ensino-aprendizagem. [...] Na apropriação do conhecimento historicamente construído, o aluno encontra-se com o professor como mediador por meio da linguagem. É por meio desse encontro com o outro, na corrente da linguagem, que o conhecimento vai sendo construído. Percebo que a concepção de linguagem de Bakhtin, centrada no fenômeno social da interação, do diálogo, tem muito a ver com uma escola que se pretende democrática, onde os alunos sejam introduzidos no exercício de uma cidadania, constituindo-se em sujeitos de um saber (FREITAS, 2002a, p. 92-3).

Essas duas áreas estarão sempre inter-relacionadas nesta pesquisa, sobretudo em razão dos teóricos escolhidos para a fundamentarem.

Neste momento, além de Vygotsky e Bakhtin, pode-se acrescentar um outro teórico: Davydov (*apud* LIBÂNEO, 2004); para ele, compreende-se a realidade pela abstração/pelo pensamento. A base da proposição da teoria de Davydov é a questão do ensino, e ele apresenta, então, o par ensino-formação. O ensino relaciona-se aos aspectos do desenvolvimento cognitivo; e a formação, ao desenvolvimento da autonomia, no sentido de um indivíduo formado culturalmente, ao desenvolvimento da sua personalidade. Daí a sua importância para esta pesquisa, já que se quer trabalhar com o cotidiano escolar e uma efetiva aprendizagem de um determinado grupo de alunos pesquisados.

Davydov foi seguidor da teoria da atividade sistematizada por Leontiev. Historicamente, o conceito de atividade surge com Vygotsky ao estudar como o homem estrutura o pensamento, as funções mentais superiores. Ele utilizava a base materialista-

dialética, mas não descartava outras correntes que tinham importância. Não era sua preocupação maior pensar esse conceito de atividade em relação ao ensino, como o foi para Davydov.

Com o ensino desenvolvimental, Davydov deu várias contribuições para a Didática, com seus estudos práticos em relação ao ensino, à aprendizagem; por isso citar sua teoria é tão importante nesta pesquisa. Para Davydov (*apud* LIBÂNEO, 2004), ensino e educação são determinantes do desenvolvimento mental das crianças; um ensino eficaz é fator determinante na melhoria da escolarização. Deve-se, portanto, propor atividades de ensino que levem ao desenvolvimento mental. Deve-se buscar meios psicopedagógicos que ajudarão a exercer influência no desenvolvimento mental e das capacidades especiais. Deve-se passar do conhecimento apenas empírico para o conhecimento teórico, e os componentes desse pensamento teórico seriam as habilidades de análise e planejamento. Segundo Davydov (*apud* LIBÂNEO, 2004), é preciso unir a instrução escolar com o trabalho produtivo, para a realização de um trabalho socialmente útil. É preciso cultivar nos escolares o pensamento independente, formando hábitos necessários à leitura fluente, abrangente e expressiva, à computação matemática, à redação literária e à linguagem de atividades educacionais abrangentes e totalmente significativas e de natureza desenvolvimental. O conceito filosófico-psicológico materialista da atividade reflete a ação – mediatizada pelo processo de transformação e modificação da realidade – entre o sujeito humano como ser social e a realidade externa. Assim, o sujeito individual, por meio da apropriação, reproduz em si mesmo as formas histórico-sociais da atividade.

#### 4 Por uma Metodologia de Produção de Textos

Após terem sido mencionados alguns teóricos relacionados à temática desta pesquisa, é necessário agora apresentar como se deu esta metodologia de produção de texto que procura melhorar o desempenho dos alunos na escrita por meio de atividades orientadoras, ou seja, por meio de uma orientação explícita da atividade de aprendizagem, no caso, a produção de textos.

Tais ‘atividades orientadas’ são análogas ao que Vygotsky designaria como ‘artefatos culturais’ ou ‘instrumentos simbólicos’ e materiais’ e que Davydov (*apud* LIBÂNEO, 2004) designa como ‘meios’, ‘procedimentos’. São, assim, instrumentos mediacionais.

Os instrumentos mediacionais (ou de mediação) emergem e se desenvolvem em atividades (inter)culturais, modificando-as ao mesmo tempo. Por outro lado, indivíduos se apropriam destes instrumentos por meio da aprendizagem em atividades socioculturais; os instrumentos participam na formação do sujeito em ação. Essas atividades interculturais são as atividades de ensino e aprendizagem de produção de texto.

Uma primeira justificativa teórica dessa proposição de metodologia é a teoria de Leontiev (*apud* LIBÂNEO, 2004) que explica a estrutura da atividade externa e da atividade interna. É importante ter em conta que a interiorização não consiste em um simples deslocamento da realidade externa para o plano interno da consciência que existe anteriormente, mas na formação deste próprio plano.

Segundo Leontiev (*apud* LIBÂNEO, 2004), tanto a atividade externa como a interna ‘fazem a mediação das inter-relações entre o homem e o mundo’. Há uma interiorização da atividade externa, assim como há uma transição da atividade interna para a externa. Davydov (*apud* LIBÂNEO, 2004) escreve que Vygotsky interpretava a natureza essencial deste processo como a ‘transição’ da função mental superior do plano externo social (plano das relações das pessoas) para o plano interno individual de sua realização.

Isso mostra que a aprendizagem é um processo que se inicia numa atividade, ou seja, que supõe uma mediação cultural, instrumentos mediacionais.

Outro conceito indispensável é o de zona de desenvolvimento proximal. Esta zona se refere a tarefas e ações que o aluno desempenha inicialmente sob a orientação de adultos e em cooperação com companheiros e somente depois pode desempenhar sozinho. É o que se chama de ensino para o desenvolvimento mental. Para Vygotsky, o ensino corretamente organizado da criança promove o desenvolvimento mental da criança, incorpora à vida do indivíduo uma série de processos de desenvolvimento que seriam completamente impossíveis de ocorrer fora do ensino. Portanto, o ensino é o aspecto internamente essencial e universal no processo do desenvolvimento, na criança, das características humanas diferenciadas que não são naturais, mas históricas.

Este conceito aparece aqui para que fique ainda mais evidente a necessidade de o professor escolher uma metodologia apropriada para o desenvolvimento das atividades que propõe a seus alunos. No caso específico de aulas de redação, não basta que ele apenas sugira um tema e recolha o texto dos alunos para correção. É preciso que ele interaja com o aluno, que o motive em relação ao tema que será proposto. Nessa interação/discussão com o professor e os demais colegas, o aluno buscará pistas para solucionar questões pertinentes ao

tema da redação. Interagindo com os outros, o aluno adquirirá a consciência e o controle sobre a ação que deverá realizar; ao ouvir orientações e pedir auxílio, posteriormente, poderá realizar tal ação sozinho, isso é a zona de desenvolvimento proximal.

Nessa concepção se retomam as duas formas fundamentais de processos mentais – o ‘intersíquico’ e o ‘intrapíquico’, ou seja, a atividade externa e a atividade interna. Os procedimentos desta atividade, que inicialmente são assimilados em sua forma externa, se transformam e se convertem em processos internos (mentais) ou intrapíquicos. Precisamente neta passagem das formas externas, realizadas, coletivas, da atividade, às formas internas, implícitas e individuais da realização da atividade – ou seja, no processo de interiorização, de transformação do intersíquico em intrapíquico – é que acontece o desenvolvimento psíquico do homem.

Sobre algumas atividades que o professor pode propor ao aluno e que atuem nessa zona de desenvolvimento, Moura (2001), operacionalizando idéias de Leontiev, desenvolve mais concretamente o conceito de ‘atividades orientadoras’. Moura também assume a posição de que o professor pode aprender o saber fazer, e aposta numa teoria que possa servir e servir-se da prática de ensinar.

[...] o aprender fazer do professor pode ser aprendido a partir do pressuposto da didática de que é possível a organização de processos de ensino mais eficientes que outros. [...] Da perspectiva que o conhecimento acontece em terreno interindividual (Bakhtin, 1997) e em atividades que satisfazem a necessidades (Leontiev, 1986), desenvolveremos a idéia de atividade orientadora do ensino, como unidade de formação do aluno e do professor (MOURA, 2001, p. 144).

O autor acrescenta que a organização de princípios norteadores das ações do professor depende de compreender o ensino como objeto principal da atividade docente, decorrendo daí as ações e operações a serem realizadas, por meio da atividade orientadora do ensino, a execução e o controle (MOURA, 2001).

Nesta pesquisa, as atividades orientadoras do ensino foram desenvolvidas por alunos adolescentes, então deve-se voltar a Davydov (*apud* LIBÂNEO, 2004), pois para ele existe uma atividade principal, que varia em cada fase da vida, e essa atividade forma a subjetividade (atividade mediadora da consciência) de qualquer ser. Na adolescência, o sujeito tem como atividade principal colocar-se no grupo, por exemplo, não é mais como a criança que esta no primeiro período escolar e tem a aprendizagem com sua atividade principal. Se o aluno/adolescente trabalha, a atividade escola/aprendizagem também não é mais sua atividade

principal; já o adulto, que tem a atividade trabalho como principal, faz da aprendizagem (o aprender a aprender) uma necessidade não sua, mas do mundo do trabalho.

Então, como inculcar essa atividade de aprendizagem (com todos os seus componentes) no aluno; esse sujeito-aluno; esse *habitus* de pensar ‘aluno’? O professor é professor em qualquer lugar; e o aluno, também se considera assim? Se ele não se incorpora como sujeito-aluno, não aprende. Dessa forma, o professor deve estar atento ao modo como o aluno se vê, constitui-se como sujeito ativo que é. Ele deve fazer que a escola seja para este aluno um espaço da atividade de aprendizagem. Esses alunos devem ser sujeitos orientados pela ação de quem os ensina (o professor). Por isso, devem ser utilizados pelo professor alguns procedimentos que auxiliem nas atividades dos alunos.

#### 4.1 A mediação, o sujeito e a autonomia

Considerar algumas atividades como orientadoras da atividade pressupõe afirmar que algumas estratégias de aprendizagem podem ser adquiridas. E quem deverá propor tais estratégias é o professor, atuando como um mediador no processo de aprendizagem. A participação do professor, esse outro, como mediador tem relação com a zona de desenvolvimento proximal, sendo ele um parceiro mais maduro que auxilia na superação de limites.

A mediação deve ser utilizada como uma ferramenta capaz de transformar, de melhorar, de aprimorar o nível de desenvolvimento que o aluno está em determinado momento.

Essa atuação mais específica do professor é necessária, pois, muitas vezes, o aluno, sozinho, não consegue se desenvolver como aconteceria se contasse com a ajuda do outro. No caso específico das aulas de redação, essa mediação aconteceria como forma de interesse, por parte do professor, de aperfeiçoar a orientação sobre a escrita, de transformação dos alunos em sujeitos conscientes dos discursos que proferem; de incorporação, por parte dos alunos, de procedimentos reflexivos necessários à organização de enunciados escritos; percepção se esse processo é automático ou intencional; participação de interlocutores (professores e demais colegas) na constituição do próprio discurso.

Neste caso, essa mediação terá a intenção de proporcionar um plano inicial de escrita – de texto dissertativo-argumentativo –, levando em consideração os processos de participação do outro nos procedimentos cognitivos do aluno aprendiz, conforme já diziam Appellebee,

Fitzgerald e Calkins (*apud* GARCEZ, 1998). Para esses autores, a atuação do professor pressupõe um processo interativo da atividade, no caso particular desta pesquisa, da atividade de produção de textos.

Essa ‘ajuda’ do professor não significa um esvaziamento do sujeito, que imita tudo do outro, mas um diálogo com o outro, de ajuda na constituição de um sujeito ativo que interage com o outro.

Assim, é necessário voltar à teoria histórico-cultural, sobretudo em relação à questão do sujeito. O sujeito é constituído por meio de relações.

No sujeito acontece o desdobramento do mim e do eu; essa duplicidade possibilita o contato consigo mesmo, ‘todo desenvolvimento consiste no fato de que o desenvolvimento de uma função vai do mim para eu (Vygotsky, 1986, p. 44) (MOLON, 2003, p. 115-6).

Sobre esse sujeito que é unidade múltipla, conforme pôde ser observado na fala de Molon, Vygotsky afirma ser a linguagem constitutiva e constituidora desse sujeito. Para ele, o que ocorre não é o “esquema, pessoa, coisa (Stern), nem pessoa – pessoa (Piaget). Mas: pessoa – coisa – pessoa” (VYGOTSKY *apud* MOLON, 2003, p. 111).

Além de se pensar esse sujeito que é pessoa – coisa – pessoa, pode-se falar também de uma compreensão desse sujeito em relação a uma teoria histórico-cultural da subjetividade. Assim, faz-se necessário revisitar a teoria histórico-cultural, sobretudo em relação à questão da subjetividade. Para Rey (2003, p. 235):

O sujeito é sujeito do pensamento, mas não de um pensamento compreendido de forma exclusiva em sua condição cognitiva, e sim de um pensamento entendido como processo de sentido, ou seja, que atua somente por meio de situações e conteúdos que implicam a emoção do sujeito. O exercício do pensamento, como já foi compreendido por Vygotsky há muitos anos, não é simplesmente o exercício da linguagem. Entre pensamento e linguagem existe uma relação complementar, e também contraditória, em que não se reduz ao outro, nem é explicado pelo outro. O pensamento se define como um processo psicológico, não somente por seu caráter cognitivo, mas por seu sentido subjetivo, pelas significações e emoções que se articulam em sua expressão, que não é automática, mas construída pelo sujeito mediante complexos desenhos intencionais e conscientes, nos quais também não se esgota seu caráter subjetivo.

Assim, muito há o que se rever a respeito das questões que permeiam o processo ensino-aprendizagem. Este não deve estar apenas voltado para professores que ministram aulas ‘carregadas’ de conteúdo, e que, ao final, não levaram seus alunos a pensar, a desenvolver competências próprias em relação ao que ‘aprenderam’.

Assim, quando estudamos a aprendizagem como uma função geral fora do sujeito que aprende, estamos ignorando um momento constitutivo essencial do processo de aprendizagem, definido pelo sentido que esse processo tem para o sujeito dentro da condição singular em que se encontra inserido em sua trajetória de vida (REY, 2003, p. 237).

Levando em consideração o pensamento de Rey (2003), é necessário que sejam propostas novas formas de se apresentar os conteúdos, para que o aprender seja voltado para o pensar, para o tentar constitui-se como sujeito ativo. Dessa maneira, para Rey (2003, p. 245-6):

toda atividade ou relação implica o surgimento de um conjunto de necessidades para ter sentido para o sujeito, só que este sujeito se dá no contexto da realização da dita ação, mesmo que nele participem emoções que não estão relacionadas diretamente ao texto da ação, e que são uma expressão do estado geral de cada sujeito no momento de realização de sua ação, assim como de sua constituição subjetiva. As necessidades estão associadas ao processo do sujeito dentro do conjunto de suas práticas sociais. Elas são formadoras de sentido na processualidade das diferentes ações e práticas sociais do sujeito.

A linguagem que permeia todas as áreas do conhecimento, aqui sendo observada a sua relação com as atividades de leitura e escrita de alunos, tem papel fundamental no desenvolvimento do pensamento. Assim, conforme Rey (2003, p. 236):

[...] a linguagem não aparece como espelho, tampouco como manifestação direta da subjetividade que a expressa, mas como momento de um processo de subjetivação dentro do qual adquire sentido e, por sua vez, se converte em um novo momento constituinte das configurações subjetivas que participaram na definição de seu sentido subjetivo em um contexto concreto.

Esse sujeito, para Rey (2003), poderá intervir em si mesmo e nos espaços sociais em que atua. Deve-se pensar também numa subjetividade social em relação à ação dos sujeitos em diferentes espaços e um deles é a escola.

Assim, por exemplo, na subjetividade social da escola, além dos elementos de sentido de natureza intersubjetiva gerados no espaço escolar, se integram à constituição subjetiva deste espaço elementos de sentido procedentes de outras regiões da subjetividade social, como podem ser elementos de gênero, de posição socioeconômica, de raça, costumes, familiares etc., que se integram com os elementos imediatos dos processos sociais atuais da escola. Esse conjunto de sentidos subjetivos de diferente procedência social se integra na configuração única e diferenciada da subjetividade social da escola (REY, 2003, p. 203).

E se é mencionada essa subjetividade social da escola, deve-se pensar que muito há, ainda, para se pensar em relação à questão da subjetividade, do processo de constituição do sujeito que acontece também no espaço escolar. Então, pode-se dizer que por meio da

mediação do professor, que é um outro, assim como os colegas, e por meio dessas relações com esses ‘outros’ o sujeito constitui-se. E as atividades de produção textual propostas levam em consideração esta mediação, este outro, este sujeito.

Com base nessas considerações, serão apresentados no Capítulo II a metodologia utilizada nesta pesquisa e o detalhamento das atividades orientadoras do ensino, visando propiciar aos alunos instrumentos mediacionais para a produção de texto, como: discussão prévia com os alunos do tema, visando a motivação para a produção textual; criação de um roteiro (esquema), visando ajudar o aluno a fazer seu próprio esquema mental; proposição de um ‘questionário’ prévio que ajude o aluno ‘avivar’ idéias sobre o tema em discussão.

## CAPÍTULO II

A escrita liberta das letras vagas como sombra expartida do corpo. (Bertran)

## CAPÍTULO II

### A PESQUISA: ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE UMA PROPOSTA DE METODOLOGIA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

[O homem é] um produtor de bens materiais, de relações sociais e de conhecimento e, neste sentido, um produtor de todos os aspectos da vida humana; portanto, um produtor de si mesmo. (Karl Marx)

#### 1 Considerações Iniciais

A análise apresentada nesta dissertação refere-se ao trabalho realizado pela pesquisadora em uma sala de aula com alunos do 3º ano do Ensino Médio, tendo como conteúdo a produção escrita de textos. A análise reflexiva dos dados coletados teve como parâmetro os princípios e procedimentos da metodologia da investigação-ação pedagógica. De acordo com essa modalidade de pesquisa, pesquisador e pesquisados participam do mesmo processo de aprendizagem, visando uma transformação da realidade. Partiu-se, pois, de um entendimento de ensino como um processo dialógico de construção de conhecimentos, portanto, de inter-relação entre pesquisador e pesquisados, avaliando atividades de produção textual tendo em vista a importância da linguagem escrita para a formação de alunos-cidadãos conscientes do seu poder de fala/escrita numa sociedade letrada e globalizada.

Nesta pesquisa, levou-se em consideração que “a produção do conhecimento deve, pois, partir do real, buscar as leis de transformação do fenômeno e sua relação com a totalidade, reinserindo-o, finalmente, na realidade” (KALHALE, 2002, p. 265). Desse modo, de acordo com Kalhale (2002), considerou-se o sujeito e sua relação com a realidade, e entendendo essa realidade numa concepção dialética, escolheu-se trabalhar com uma pesquisa fundamentada na abordagem sócio-histórica, vinculando a fundamentação teórica, sobretudo Vygotsky, e a metodologia. E Kalhale continua (2002, p. 286):

Desta forma, esta prática envolve a compreensão e atuação junto ao indivíduo a partir de suas relações sociais; o trabalho destas relações de modo a construir uma compreensão sobre elas mesmas e suas transformações, além de procurar oferecer formas de ampliação da consciência sobre a realidade, possibilitando ao sujeito agir no sentido de transformar e resolver suas dificuldades.

Em relação a esta abordagem sócio-histórica, também pode-se mencionar Freitas (2002b, p. 24, 26), ao afirmar que

O pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação *sujeito-objeto* para uma *relação entre sujeitos*. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva *dialógica*. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação.

[...] Considera-se, com base no que foi exposto, que essa forma outra de fazer ciência, que envolve a arte da descrição complementada pela explicação e que pode ser encontrada na pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico, realizaria a síntese sonhada por Luria, Vygotsky e Bakhtin.

Assim, considerando Kahlale (2002) e Freitas (2002b), esta pesquisa consiste de estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizar os aspectos descritivos e as percepções pessoais, deve focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto. Adota-se, assim, uma perspectiva de totalidade que leva em conta todos os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas.

Todavia, diferentemente do tipo de investigação-ação que envolve explicitamente parceiros que, em situações grupais, analisam suas práticas, o que se fez aqui foi uma prática reflexiva em que a pesquisadora faz uma observação sistemática do próprio trabalho. A intervenção da pesquisadora, no caso desta pesquisa, foi a de planejar e colocar em ação uma metodologia de ensino para a produção de textos, em aulas de redação.

Luin (*apud* PENAGOS, 2003) concebeu a investigação-ação como a empreendida por pessoas, grupos ou comunidades que levam a cabo uma atividade coletiva para o bem de todos, consistente em uma prática reflexiva social na qual inter-atuam a teoria e a prática tendo em vista estabelecer mudanças apropriadas na situação estudada e na qual não há distinção entre o que se investiga, quem investiga e o processo de investigação.

Elliot (*apud* PENAGOS, 2003) fundamenta sua proposta sobre a investigação ação, em 1994, na obra *La investigación-acción en educación*. Ele destaca que a investigação-ação aplicada à educação tem a ver com os problemas práticos cotidianos experimentados pelos docentes, mais que com problemas teóricos definidos por investigadores numa área de conhecimento.

Então, se a pesquisa está voltada, diretamente, para os problemas práticos da escola, é possível o próprio professor ser o investigador. Segundo Stenhouse (*apud* PENAGOS, 2003, p. 45):

Em meu conceito isto é perfeitamente possível [professor como investigador], sempre e quando o professor ponha claro que a razão pela qual está desempenhando o papel de investigador é a de desenvolver positivamente seu ensino e fazer melhor as coisas.

Portanto, seguindo a proposta de Stenhouse como procedimento de investigação, este trabalho deve ser considerado como uma análise reflexiva de uma ação pedagógica, que tomou como parâmetro metodológico a denominada investigação-ação pedagógica. Tratando-se de uma reflexão sobre a própria prática da pesquisadora, a metodologia não cobriu todos os requisitos da investigação-ação pedagógica, embora tenha seguido suas fases principais.

No caso desta pesquisa, voltou-se para uma metodologia mais específica para a área da Educação e não da Psicologia. Considerou-se, então, que uma ciência educativa crítica, em mudança, atribui à reforma educacional os predicados de participativa e colaborativa; estabelece uma forma de investigação educativa concebida como análises críticas que se encaminham à transformação das práticas educativas, dos entendimentos educativos e dos valores educativos das pessoas que intervêm no processo, assim como as estruturas sociais e institucionais que definem o quadro de atuação de tais pessoas. Nesse sentido, a ciência educativa crítica não é uma investigação sobre a educação, mas sim para a educação.

Uma teoria social crítica surge dos problemas da vida cotidiana e se constrói com a finalidade sempre posta em como solucioná-los.

Uma ciência educativa crítica, portanto, deve ser uma ciência participativa, sendo seus participantes ou ‘sujeitos’ os professores, os estudantes e outros que criam, mantêm, desfrutam e sustentam as disposições educativas.

Alguns investigadores têm acreditado poder manter-se fora das situações educacionais que pretendam transformar. Este é, de fato, um papel útil e importante, mas não basta para uma investigação educativa do gênero científico-social crítico. Para que a investigação alcance a transformação concreta de situações educacionais reais, precisa de uma teoria de mudança que vincule investigadores e praticante (estagiários) em uma tarefa comum, na qual se transcenda a dualidade dos papéis da investigação e da prática.

Está claro que uma ciência educativa crítica exige que os docentes se convertam em investigadores dentro de suas próprias práticas, seus entendimentos e suas situações (GOMÉZ *apud* PENAGOS, 2003). Com efeito, conforme Carr e Kemmis (1988, p. 174),

a investigação-ação é, simplesmente, uma forma de indagação auto-reflexiva que empreende os participantes em situações sociais visando melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, seu entendimento das mesmas e das situações dentro das quais têm lugar.

Então, seguindo o que afirma Carr e Kemmis (1988), optou-se, nesta pesquisa, em se fazer um tipo de investigação que levasse à busca de soluções para algumas questões pedagógicas observadas pela professora-pesquisadora no decorrer de sua prática. Já a investigação-ação pedagógica é uma ação profissionalizante, realizada entre professores visando a profissionalização na docência, com objetivos definidos (institucionalmente e/ou pelo grupo de atuação) em relação a dificuldades constatadas e norteadoras de busca de soluções para questões pedagógicas postas pela realidade enfrentada. Tem-se, assim, uma ação pedagógica com um grupo de professores que, valendo-se de problemas coletivos, buscam soluções de modo colaborativo e participativo. Na pesquisa relatada nesta dissertação, não há propriamente um problema coletivo levantado pelo grupo de pessoas, em relação ao qual se propõem formas de solução. O que há é uma proposta de intervenção pedagógica previamente preparada pela pesquisadora, cujo desenvolvimento implica o trabalho do professor e a atividade do grupo de alunos, ambos em constante interação. Trata-se, pois, de uma pesquisa autoformativa, em que alguém avalia sua própria prática tendo em vista seu aprimoramento profissional.

Os ‘objetos’ da investigação-ação (as coisas que os investigadores ativos investigam e se propõem melhorar) são suas próprias práticas educativas e seu entendimento de tais práticas, assim como das situações em que se praticam.

O investigador ativo, ao tratar de melhorar as práticas, os entendimentos e as situações, procura avançar com mais seguridade em direção ao futuro mediante a compreensão de como suas próprias práticas são construções sociais inseridas na história, e considerando desta perspectiva história e social as situações em que ele trabalha.

Sobre o professor ser esse investigador ativo, Rosa e Schenetzler (2003, p. 33) afirmam que:

Em outras palavras, quando um professor se envolve com investigação-ação, é preciso que tenha em mente questões tais como:  
Qual é o seu problema?  
Por que isto é um problema?  
O que se poderia fazer em relação a isto?

Que tipo de evidência poderia ser colocada para ajudá-lo a fazer algum julgamento sobre o que está acontecendo?

Como poderiam ser coletadas estas evidências?

Como poderia ser checado se o julgamento sobre o que ocorre é razoável e adequado?

De uma maneira geral, as questões sugeridas por estes autores nos remetem a uma categoria central na investigação-ação: o sentimento de insatisfação e o desejo de transformar a realidade.

É necessário que cada um traga, dentro de si, questões de investigação que o mobilizem na direção de novos planejamentos, novas ações e reflexões.

E foi esse sentimento de insatisfação, mencionado por Rosa e Schnetzler (2003), em relação à produção de texto de alunos do EM, e esse desejo de mudar a realidade que levaram a esta pesquisa. Para a sua realização, restringiu-se a uma análise reflexiva de uma prática, na abordagem histórico-cultural, adotando-se como procedimento a execução das seguintes fases: planejamento-ação-observação-reflexão. Este procedimento foi denominado por Carr e Kemmis (1988, p. 180) de “espiral auto-reflexiva”, sendo planejadas as formas pelas quais se pode modificar uma situação, são observados os problemas e os efeitos das mudanças introduzidas, e faz-se uma reflexão sobre as observações a fim de decidir a próxima ação no processo de aprimoramento da prática. A espiral auto-reflexiva vincula a reconstrução do passado com a construção de um futuro concreto e imediato por meio da ação, na qual os protagonistas podem organizar sua própria ação colaborativa tendo em vista a reforma educativa.

Ainda de acordo com Carr e Kemmis (1988, p. 197) sobre a “espiral auto-reflexiva”:

No plano da espiral auto-reflexiva particular de um projeto particular de investigação-ação, a tensão entre o entendimento retrospectivo e a ação prospectiva se concretiza em cada um dos quatro ‘momentos’ do processo de investigação-ação, cada um dos quais ‘olha para trás’, para o momento anterior, de onde se extrai sua justificação, e também ‘para adiante’, no momento seguinte que é sua realização.

Em relação a esses momentos do processo de investigação sugeridos por Carr e Kemmis (1988), que levam a uma auto-análise desse processo, nesta pesquisa também optou-se por segui-los. O planejamento consistiu em delinear os objetivos e as ações a serem realizadas em relação a uma metodologia de produção de textos. A ação consistiu de um conjunto de aulas, ao longo de um ano letivo, para colocar em prática a metodologia. A observação consistiu do registro de eventos realizados ao longo do período das aulas, por meio da auto-observação das ações realizadas pela professora e pelos alunos. A reflexão consistiu da análise propriamente dita, ou seja, com base em determinados critérios, os registros foram analisados para se extrair lições do experimentado e formular uma

reconstrução da prática. A análise reflexiva foi enriquecida, também, com a avaliação de desempenho dos alunos em redações entregues à professora.

## 2 A Proposta de Intervenção

Conforme mencionamos, nesta pesquisa qualitativa, observou-se uma sala de aula (3º ano do Ensino Médio), de uma escola privada conveniada com a Secretaria Estadual de Educação, na qual foi aplicada uma metodologia de ensino de redação, sendo os processos e resultados da aprendizagem avaliados para analisar o efeito da intervenção do professor nas atividades orientadoras da aprendizagem.

O interesse pelo tema deste trabalho surgiu da necessidade de buscar saídas para as dificuldades apresentadas pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio referentes às aulas de produção de texto em Língua Portuguesa, especialmente as de assimilar as diferenças existentes entre língua falada e escrita quanto à ortografia e à sintaxe; de estruturação do texto dissertativo-argumentativo; de coesão e coerência; de entendimento do tema proposto. Esses requisitos a serem observados para se verificar a eficácia de uma metodologia de ensino de produção textual correspondem aos critérios propostos pelo Enem, que serão retomados na análise de conteúdo das redações.

A proposta de intervenção que se colocou em prática tomou como base dois princípios articulados entre si. O primeiro é que a aprendizagem de algo não se realiza satisfatoriamente apenas pela transmissão e memorização; ela se dá pela assimilação ativa, isto é, pela apropriação interior de conteúdos e instrumentos de pensamento. O segundo é que essa assimilação ativa pode ser mais efetiva se o professor orientar a atividade de aprendizagem do aluno e atuar junto aos alunos com instrumentos mediacionais, que facilitem essa apropriação ativa. Basicamente, a proposta de uma metodologia de ensino de redação consistiu em:

- apresentar aos alunos atividades orientadoras explícitas;
- indicar meios e instrumentos de orientação da prática de produção de textos;
- sugerir pistas aos alunos para favorecer a organização do seu pensamento.

A suposição básica em relação a essa intervenção foi a de que alunos do Ensino Médio poderiam melhorar sua produção de textos se recebessem orientações explícitas e adequadas da professora, associadas a atividades coletivas de interlocução, de diálogo.

A metodologia mencionada foi aplicada durante um ano letivo.

Como procedimentos de pesquisa, foram utilizadas as fases da investigação-ação (CARR; KEMMIS, 1988):

- planificação – seria uma idéia geral, esta idéia é em relação ao motivo pelo qual alunos concluintes do Ensino Médio ainda não têm um bom desempenho nas suas produções textuais;
- ação – seria a execução e um primeiro passo em relação ao problema mencionado na idéia geral, e esta consistiria de se propor uma metodologia de ensino de redação;
- observação – durante a realização das atividades propostas pela metodologia, foram sendo observados os resultados em relação ao desempenho dos alunos nas suas redações;
- reflexão – no decorrer das atividades e na observação dos resultados, foram sendo analisadas as atividades propostas, podendo ser modificadas algumas estratégias em relação a como melhorar o desempenho dos alunos nas aulas de redação.

Ao longo do ano, os alunos produziram várias redações, consideradas como mostras de desempenho dos alunos. Essas redações foram avaliadas a fim de se verificar o progresso dos alunos, supostamente decorrente da metodologia utilizada. Para a avaliação das redações foi utilizada a técnica da análise do conteúdo.

A justificativa desse procedimento de pesquisa está na idéia de que todo professor pode ser um pesquisador. A pesquisadora, com base em sua experiência prévia como professora de redação, formulou uma metodologia de ensino, observou o trabalho dos alunos e foi descrevendo seus progressos, tendo em vista obter dados sobre a melhoria de desempenho dos alunos em decorrência da utilização dessa metodologia. Obviamente, uma investigação-ação em que a professora observa seu trabalho, testa procedimentos, avalia sistematicamente os resultados, tem como objetivo, em primeira instância, melhorar seu trabalho e, com isso, obter melhores resultados de aprendizagem dos alunos. Conforme Garcez (1998), que afirma que o compromisso do investigador transcende a simples observação, nesta pesquisa também tentou-se, além da observação dos fatos, transformar a realidade pesquisada, ou seja, melhorar a prática de produção de textos entre os alunos pesquisados. Dessa forma,

O pesquisador, conforme preconizam Lincoln e Guba (1988), tentou permanecer inserido no ambiente e na situação pesquisada, ao mesmo tempo em que procurou manter o distanciamento crítico para descrever, categorizar e analisar, de forma confiável, o fato observado durante todo o desenvolvimento da experiência. Spradley (1980) justifica o fato de o pesquisador estar envolvido com o objeto de investigação, uma vez que ele participa e interfere de forma relativa, na coleta de dados e informações. A

intervenção do pesquisador participante, que se transforma em colaborador sob determinados pontos de vista, foi considerada desde o início da investigação como uma possibilidade de contribuir no processo educacional, durante e após o desenvolvimento das etapas previstas no projeto (Florio e Walsh, 1978). Portanto, o compromisso do pesquisador transcende a simples observação e coleta de informações para o trabalho específico de investigação, mas procura realmente transformar a realidade de forma positiva (GARCEZ, 1998, p. 73, 74).

Assim, considerando Garcez (1998), esta pesquisa partiu da idéia de que o professor necessita sempre estar revendo suas práticas em sala de aula, considerando a atividade de aprendizagem do aluno como um processo que necessita de meios, de instrumentos para se efetivar, não se devendo, portanto, considerar apenas o resultado final (provas finais, testes, redações, trabalhos etc.).

Este professor, além de características como ter saberes e conhecimentos científicos, culturais, pedagógicos, educacionais, precisa também saber propor a seus alunos atividades questionadoras, reflexivas e criativas de produção de texto. Dessa forma, em sua prática, deve ser freqüente a auto-avaliação de sua atividade de ensino. O professor deve servir de apoio para os alunos realizarem as suas tarefas e este apoio pode ir diminuindo à medida que os alunos ganham experiência e habilidade.

Assim, considerou-se, nesta pesquisa, a participação ativa do professor no processo de aprendizagem de seus alunos, levando-se em consideração que ele deve ser o mediador do processo de aprender a pensar de seus alunos.

Pesquisar deve ser, portanto, um processo contínuo, sobretudo as situações cotidianas devem ser temas para pesquisa. Esta pesquisa parte da necessidade de uma constante reflexão do professor em relação ao seu agir pedagógico e do agir de seus alunos, para uma efetiva relação entre teoria e prática.

Para esta pesquisa foi sugerida uma metodologia de ensino de redação escolhida pela professora-pesquisadora, de acordo com ela, eram necessárias ser propostas algumas atividades de produção textual. Então, durante um ano letivo, foram desenvolvidas várias atividades de produção textual (resumos, resenhas, textos narrativos, relatórios, avaliações escritas etc.), mas para esta pesquisa foram escolhidos os textos dissertativos-argumentativos, por serem os mais solicitados em concursos e vestibulares, e os que os alunos apresentam maiores dificuldades.

### 3 O Desenvolvimento da Pesquisa

#### 3.1 Delimitação do campo de estudo

O contexto no qual a pesquisa está inserida é uma escola conveniada com a rede estadual de educação, localizada na região central de Goiânia. É uma escola mantida por uma igreja católica, os alunos pagam uma taxa de mensalidade no valor de R\$30,00. Atualmente a escola foi reformada, foram construídos dois pavimentos, com amplas salas. Os recursos que a escola possui ainda são insuficientes para atender a todas as necessidades de materiais didáticos que alunos do EM necessitam, mas já adquiriu um retroprojeter, TV e videocassete (porém, a sala de TV e vídeo não está pronta).

O 3º ano do EM (turma pesquisada) apresenta de 25 a 30 alunos por turma (são três), muitos alunos freqüentam a escola desde o Ensino Fundamental (o EM foi implantado nesta escola há quatro anos), destes, alguns foram alunos da professora-pesquisadora anteriormente. A turma tem 10 professores, a diretora da escola está no cargo há mais de 20 anos, conhecendo bem a realidade e os problemas a serem enfrentados. A coordenação pedagógica é escolhida pela diretora e procura ter um bom relacionamento com os professores, pais e alunos, mas poderia estar mais envolvida com estes pares.

Neste ano foi feita uma reunião no início do ano letivo com pais e alunos a respeito de uma nova forma de avaliação que consistia de todos os sábados serem feitas verificações sobre o conteúdo dado, com o intuito de não se acumular conteúdos, mas realmente verificar o que foi aprendido. O atual projeto pedagógico da escola foi discutido em várias reuniões com os professores, no início do ano letivo é feito o planejamento anual e durante cada bimestre é feito o conselho de classe para se verificar o rendimento dos alunos; além disso, a Secretaria de Educação marca uma vez por mês uma reunião para professores e coordenação em que são discutidas as estratégias adotadas, os avanços e retrocessos, sendo possível um replanejamento. Como está sendo comum em todas as escolas, o problema mais abordado é a questão da indisciplina.

### 3.2 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos pesquisados são alunos do 3º ano do Ensino Médio, do turno matutino de uma escola conveniada da rede oficial de ensino do estado de Goiás, que está localizada na região central da cidade de Goiânia (GO).

A maioria dos sujeitos pesquisados já tinha tido outras oportunidades de contado com a professora-pesquisadora em séries anteriores. Porém, para se saber mais sobre eles, foi feito um questionário fechado em que foram observadas a situação socioeconômico-cultural dos alunos (Tabelas 1 a 6) (Anexo A). Em relação ao questionário respondido pelos alunos, serão apresentadas as respostas que aparecem em número maior de vezes, mas no Anexo A aparecerão todas elas.

A primeira pergunta foi em relação ao número de pessoas que constituem a família dos alunos pesquisados, dos 26 alunos que responderam, observou-se que 38,46% apresentam 4 componentes familiares e 24%, 5 familiares. Com os resultados, pode-se perceber que os alunos não pertencem a famílias muito numerosas, apenas 7,98% pertencem a uma família com 6 ou mais pessoas.

Em relação à renda mensal da família, dos 26 alunos, 42,30% possuem uma renda de 3-5 salários e 30,76%, 5-7 salários. Estes alunos, portanto, são da classe média baixa, mas possuem rendimentos superiores aos da maioria dos alunos das escolas públicas. E dos itens que mais oneram o orçamento familiar, a Educação fica com 19,23%, dos 26 alunos que responderam, os demais itens que oneram o orçamento de suas famílias não são mencionados aqui, pois optou-se por falar especificamente da Educação. Observa-se que os gastos com Educação não oneram muito a renda familiar por eles estudarem em uma escola conveniada que cobra apenas uma pequena taxa deles.

Considerando o nível de instrução dos pais, dos 26 alunos, a maioria deles possui apenas o Ensino Médio, 42,30% dos pais e 69,23% das mães. Com as respostas, percebe-se que o nível de instrução dos pais, a maioria apenas possui o EM, não proporcionou aos filhos grandes vivências de habilidades em relação à leitura e a escrita de textos diferenciados. Caso tivessem frequentado uma universidade, essa realidade seria diferente, o capital cultural herdado seria outro.

Ao serem questionados a respeito do motivo de estudarem nesta escola, dos 26 alunos que responderam, 42,30% afirmam que estão lá por ser uma escola conveniada e 30,76% em razão da qualidade do ensino. Muitos alunos estão na escola por ela ser intermediária em

relação a uma escola particular e uma pública, sobretudo em relação às mensalidades e à qualidade.

### 3.3 Os procedimentos da pesquisa

Para a coleta de dados e elementos para a análise reflexiva resultante da aplicação de uma proposta de metodologia para redação (produção de textos escritos), foram utilizados os seguintes procedimentos: a investigação narrativa; a avaliação de atividades ao longo do ano letivo por meio de atividades de redação e questionários; a análise de conteúdo das redações.

A escolha do estudo de caso deu-se em função deste ser a investigação de uma instância em ação num contexto específico, com a análise de suas nuances e a consideração dos vários aspectos que interagem no seu funcionamento.

Em relação à coleta de dados, optou-se pelo uso de narrativas produzidas pela professora-pesquisadora. De acordo com Clandinin, Connelly e He (1997), as narrativas são uma fonte de dados valiosa para o estudo de caso por causa de suas características essenciais, sendo comparadas aos dados empíricos dos estudos quantitativos. Ainda conforme Clandinin e Connelly (1999, p. 50), “as narrativas compreendem os aspectos pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados com a noção de lugar (situação)”.

Por mais que as narrativas apresentem o ponto de vista daquele que as escreve, e no caso desta pesquisa daquele que também participa diretamente dos fatos narrados, elas têm a qualidade de provocar transformações na forma como as pessoas compreendem a si próprias (aqui a professora-pesquisadora), aos outros (os alunos pesquisados), ao contexto (a escola) social, político, cultural e histórico em que se deram e ainda estão se processando suas experiências (CLANDININ; CONNELLY, 1999).

O uso de casos parece oferecer oportunidades para exame e reflexão sobre a prática de sala de aula. É considerado uma instância da prática e não um modelo a ser imitado; exemplifica não como a aula foi conduzida, mas também qual era a problemática do desempenho. Possibilita reinterpretações e múltiplas representações. É instrumento pedagógico que pode ser usado para ajudar os professores na prática de processos de análise, resolução de problemas, retomada de decisões (MIZUKAMI, 2000).

Para as avaliações das redações foi utilizado o procedimento da Análise de Conteúdo, cujo objetivo, conforme Franco (2003) é a palavra, isto é, o aspecto individual e atual (em ato) da linguagem. Ainda segundo Franco (2003, p. 9-10), apoiada em Pêcheux:

A lingüística trabalha com uma língua teórica, encarada como um conjunto de sistemas que autorizam combinações e substituições regulamentadas por elementos definidos... O seu papel resume-se independentemente do sentido deixado à semântica, à descrição de funcionamento da língua, para além das variações individuais ou sociais tratadas pela psicolingüística ou sociolingüística. Pelo contrário, a análise de conteúdo trabalha a palavra, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis. A lingüística estuda a língua para descrever seu funcionamento. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.

E foi tentando observar o que estava por trás das escolhas das palavras dos alunos que produziam textos nas aulas de redação que se concentrou esta pesquisa, querendo perceber, por meio de suas escolhas, as formas de se conceber a linguagem e os processos de suas apropriações sociais pelos sujeitos.

Além desta preocupação com a linguagem, para uma pesquisa, o pesquisador deve ter, ainda, bem definido: o referencial teórico, os objetivos da pesquisa, a coleta do material a ser analisado. Segundo a Análise de Conteúdo, o pesquisador precisa também escolher quais serão suas unidades de análise, aqui foram observados as unidades de registro do tipo tema, que é uma inserção sobre determinado assunto (FRANCO, 2003).

Um outro tipo de unidades de análise são as unidades de contexto, que podem ser explicitadas via confecções de tabelas de Caracterização (sempre acompanhadas de suas devidas análises); podem ser relatadas sob forma de histórias de vida, de depoimentos pessoais, de um conjunto de palavras, de um parágrafo ou mesmo de algumas sentenças (FRANCO, 2003).

As categorias a serem analisadas nas redações foram definidas *a priori* e referem-se às competências avaliadas no Enem (MEC, 2003) (estas já foram mencionadas), sendo aqui citadas resumidamente:

- domínio da norma culta;
- compreensão do tema proposto;
- seleção, organização e relação do argumentos;
- construção da argumentação;
- proposta de intervenção.

## 4 Apresentação dos Dados da Pesquisa

Conforme mencionamos, os dados empíricos da pesquisa foram originados de três fontes:

- observação sistemática (auto-registro);
- avaliação de atividades ao longo do ano letivo por meio de atividades de redação e questionários;
- análise de conteúdo das redações.

### 4.1 A percepção do trabalho por meio do relato de experiência

Com a prática em salas de aula de Língua Portuguesa, a pesquisadora fez um auto-registro, no qual os fenômenos são vistos de forma mais comprometida, fato este justificado pela professora-pesquisadora estar envolvida com o objeto de investigação, uma vez que ela participa e interfere, de forma relativa, na coleta de dados e informações.

Dessa forma, para que se chegasse à análise dos dados coletados, a pesquisa foi tomando forma com o planejamento feito no início do ano letivo, sendo este desenvolvido com os outros pares (demais professores da disciplina). No planejamento, foram estabelecidas algumas atividades que deveriam ser desenvolvidas ao longo do ano com os alunos do Ensino Médio, no caso desta pesquisa, particularmente os do 3º ano.

Uma interrogação ficou bem evidente nas discussões feitas durante o planejamento: por que os alunos, sobretudo os do Ensino Médio, ainda apresentam tantas dificuldades para realizarem atividades de produção textual escrita, sejam elas em redações, relatórios, provas subjetivas etc.?

Partindo dessa interrogação, a pesquisadora-professora estabeleceu uma metodologia de ensino de redação. Esta metodologia enfatiza a idéia de um professor-mediador nas aulas de redação, fazendo o papel de ajudar os alunos a planejarem, na forma de esquema, seus textos antes de fazerem o texto a ser entregue para o professor corrigir.

Em todas as atividades de produção de textos dissertativos-argumentativos foram seguidos alguns passos:

- discussão do tema proposto (este tema era determinado pela professora ou sugerido pelos alunos, de acordo com o contexto vivido por eles);
- sugestão (dos alunos e da professora) sobre questões pertinentes ao tema;

- a partir das sugestões, elaboração de um planejamento do texto (esquema com as principais idéias a respeito do tema ou questões pertinentes ao tema);
- organização do planejamento – seleção das idéias ou das questões mais importantes, estruturação na forma de texto dissertativo-argumentativo (introdução, desenvolvimento e conclusão);
- após o planejamento (idéia-organização-seleção-estruturação), confecção do texto;
- leitura entre os pares (aluno – aluno);
- observação das idéias sugeridas pelos colegas, passando o texto a limpo;
- entrega ao professor para correção;
- ao ser devolvido, o texto era comentado entre o par professor – aluno.

Assim, foi percorrido o caminho para se chegar aos dados apresentados nesta pesquisa. Acreditando que muito ainda precisa ser melhorado, tanto em relação à metodologia de ensino de redação sugerida como em relação a maior integração dos alunos para que seus desempenhos em relação à competência de escrever melhor. Neste momento, então, serão apresentadas as atividades de produção textual desenvolvidas pelos alunos.

## 5 Atividades de Produção Textual

As atividades de produção textual são aquelas que ajudam os alunos pesquisados a planejarem os seus textos, pensarem a respeito do tema, do tipo de texto solicitado (dissertativo-argumentativo), título etc. No decorrer do ano letivo, muitas foram as atividades de leitura, interpretação de textos, análise de gêneros textuais e produções de textos; no entanto, aqui serão apresentadas apenas as atividades voltadas para uma modalidade específica de textos, o dissertativo-argumentativo. Este tipo foi escolhido aqui por ser também o que aparece nas provas do Enem. Os alunos pesquisados pertencem a uma turma de 3º ano do Ensino Médio com 26 alunos, os textos que serão aqui analisados foram selecionados pelos seguintes critérios: o aluno ter apresentado o maior número de textos solicitados pelo professor durante o ano letivo e ter apresentado o boletim de desempenho do Enem (exceto o Aluno 4).

Ao longo do ano letivo foram desenvolvidas atividades que levassem os alunos a compreenderem o que era um texto dissertativo-argumentativo e como estruturá-lo. O que

se pretendia era fazer os alunos se tornarem atentos leitores de textos variados, tomando uma postura crítica diante deles, refletindo sobre a realidade que eles apresentam, observando os recursos lingüísticos básicos utilizados. Os textos que iam sendo apresentados a eles nas atividades de compreensão e interpretação de textos tinham por intenção levá-los a compreender o sentido da organização das frases para se perceber as idéias e os recursos utilizados na elaboração do texto. Dessa forma, eles poderiam ir elaborando seus textos de acordo com a estrutura dos textos que estavam analisando. Assim, há o que Câmara Jr (1983, p. 58) chama de “a arte de escrever”, o que se pretende na escola não produzir obras clássicas da literatura, mas que o aluno seja competente para produzir textos para determinados fins, escolares, profissionais ou pessoais.

Em relação particularmente aos textos dissertativos-argumentativos, foram propostas atividades que levavam os alunos a buscarem nos textos os argumentos utilizados pelos autores para fundamentarem suas teses, posteriormente os alunos iam construindo argumentos para algumas teses dadas pela professora sobre temas cotidianos, tirados de jornais e revistas, e depois eles também construía suas teses sobre os temas dados e apresentavam seus argumentos. Depois dessas atividades preliminares, os alunos passaram a fazer as atividades que serão apresentadas a seguir.

As atividades desenvolvidas pelos alunos serão apresentadas no Anexo B e os alunos serão denominados de Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3 e Aluno 4.

Após serem apresentadas as atividades, virá a análise do desempenho obtido por esses alunos.

## Atividade 1

Após os alunos terem respondido aos questionários solicitados, foi desenvolvida a primeira atividade de produção de texto. Foram sugeridos aos alunos seis temas e a eles solicitados que delimitassem propostas para cada um dos temas. Alguns alunos se empenharam em delimitar os temas, outros estavam apenas preocupados em entregar tal atividade para obter uma nota.

Delimite os temas a seguir com cinco propostas para cada um deles:

- a) música;
- b) negro;
- c) meios de comunicação em massa;
- d) livro;
- e) esporte;
- f) escola.

Dos temas apresentados, alguns serão apresentados a seguir como exemplo:

a violência nas escolas; escolas públicas tem qualidade?; a escola forma cidadãos?; a escola com papel de pai; o Brasil sem qualidade de ensino (ALUNO 1).

escola primária; escola literária; escola acadêmica, escola pública; escola particular (ALUNO 2).

a escola formando um cidadão; a escola universitária; a escola como segunda casa; a escola literária (ALUNO 3).

matemática; português; aprendizagem; o que você acha da escola brasileira? (ALUNO 4).

Por meio dos exemplos, pode-se observar como os alunos apresentam dificuldades em delimitar os temas apresentados, sendo necessária a mediação do professor para que possam compreender como desenvolver tal atividade.

## Atividade 2

A segunda atividade consistiu de o professor apresentar aos alunos um planejamento de redação e solicitado que eles produzissem seu texto baseado no planejamento. No decorrer desta atividade, muitos alunos solicitaram ao professor que ele desse exemplos de como desenvolver um planejamento de determinado tema e transformá-lo em um texto. Alguns se empenharam em tentar fazer um bom texto, outros não seguiram o planejamento.

Nesta atividade, os alunos receberam a proposta apresentada pela Cesgranrio, esta foi lida e discutida. Logo em seguida, foi entregue a eles um esquema sobre a temática discutida que continha elementos para a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Então, eles deveriam desenvolver um texto dissertativo-argumentativo que apresentasse os elementos do esquema.

1. Escreva um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema proposto pela Cesgranrio:

‘No Brasil, a Educação não vem sendo uma questão prioritária. O aluno, muitos anos na escola, convive com variados problemas. Que sugestões você tem a apresentar? Defenda e justifique suas proposta’.

Escreva em prosa uma dissertação, de 20 a 30 linhas, sobre o tema proposto.

2. Levantamento de informações e questionamentos apresentados pela proposta.

3. Discussão com a turma sobre o tema.

4. Após a reflexão, formulação do esquema:

Introdução: a Educação deve ser prioritária;

Desenvolvimento:

- a) quais são os principais problemas?
- o governo não investe em educação, quando investe, investe mal;
  - os professores são mal remunerados e ficam desmotivados;
  - alunos também ficam desmotivados;
  - poucos investimentos no ensino básico;
  - quantidade e pouca qualidade
- b) como resolver esse problema?
- mais verbas, mais critério em sua destinação;
  - maior atenção ao ensino básico;
  - valorização da qualidade;
  - melhoria das condições de trabalho do professor
- c) adianta tentar resolver a Educação isoladamente?
- política social;
  - priorizar Educação e Saúde.
- Conclusão: além do governo, participação da sociedade.
5. Responder as questões.
  6. Escolher as melhores idéias e confeccionar um rascunho.
  7. Passar a limpo.
  8. Propor um título.
  9. Entregar ao professor para correção.

### Atividade 3

Nesta atividade, os alunos deveriam desenvolver um texto relacionado ao conteúdo que estavam estudando na disciplina Literatura. Alguns alunos não conseguiam relacionar o conteúdo estudado com uma atividade de redação. O professor teve de explicar a eles que a atividade consistia de selecionar as idéias mais importantes a respeito do Pré-Modernismo e organizá-las na forma de um texto dissertativo.

1. Sobre a temática do Pré-Modernismo responda as questões a seguir.
  2. A seguir, estruture suas respostas num texto dissertativo-argumentativo, faça um rascunho.
  3. Passe a limpo.
  4. Dê um título.
  5. Entregar ao professor para correção.
- Questões:
- a) O que é o Pré-Modernismo na literatura brasileira?
  - b) Quais são as suas principais características?
- Introdução: responder a questão 'a'.
- Desenvolvimento: apresentar pelo menos duas características principais, uma em cada parágrafo.
- Conclusão: fecho conclusivo a respeito do Pré-modernismo no Brasil.

## Atividade 4

Nesta atividade foi solicitado aos alunos que produzissem um texto a respeito de uma frase do Manifesto Futurista do início do Modernismo: “Nós queremos glorificar a guerra – única higiene do mundo”, aqui também havia uma relação com o conteúdo estudado na aula de Literatura. Além de selecionar e organizar um conteúdo já estudado, eles deveriam relacionar esta temática com algum evento da atualidade. Na observação dos textos, pode-se verificar que muitos não conseguiram apresentar argumentos consistentes para provar se a guerra é ou não a ‘higiene’ do mundo.

Elabore um texto dissertativo-argumentativo de 25-35 linhas que apresente em sua estrutura o seguinte esquema:

Introdução: o que você pensa a respeito da idéia do Futurismo?

Desenvolvimento: argumente contra ou a favor dessas idéias, dê exemplos de guerras passadas e/ou da guerra atual (Guerra do Iraque).

Conclusão: A guerra é ou não “a única higiene do mundo”?

## Atividade 5

Nesta atividade foi apresentado aos alunos o que o poeta Oswald de Andrade pensava a respeito de como víamos o país e a nós mesmos, sendo esta uma forma não compatível com nossa visão brasileira, e, sim, com a visão dos colonizadores europeus, esta proposta aparece no *Manifesto da Poesia Pau-Brasil* (CEREJA; MAGALHÃES, 1995, p. 34). Após a discussão sobre esta visão, foi apresentado aos alunos um esquema que orientaria no desenvolvimento do texto, eles deveriam segui-lo e terem atenção com a estrutura do texto dissertativo-argumentativo.

1. Leia a citação a seguir: “Ver com olhos livres: quem é capaz? Nenhuma fórmula para a contemporânea expressão do mundo. Ver com olhos livres” (Oswald de Andrade).

2. Elabore um texto dissertativo-argumentativo baseado no seguinte esquema:

Introdução: Vemos o Brasil com “olhos livres”?

Desenvolvimento: argumente por qual motivo devemos ver o Brasil com “olhos livre”.

Conclusão: “Ver com olhos livres” pressupõe...

3. Faça um rascunho apresentando as idéias solicitadas no esquema.

4. Passe a limpo.

5. Apresente um título.

6. Entregue ao professor para correção.

## Atividade 6

Na atividade 6, foi solicitado aos alunos que tratassem em seus textos a respeito da cidadania. Antes de ser apresentado aos alunos o planejamento, mostrou-se uma tela do pintor modernista Cândido Portinari, cuja temática expressa o papel que os artistas da época se propunham: denunciar as desigualdades da sociedade brasileira e as conseqüências desse desequilíbrio. Esta tela aparece na primeira fase modernista, temática já estudada pelos alunos. Após a observação da tela (foi entregue a eles uma reprodução da tela tirada do livro de Faraco e Moura, de 1997) e a discussão sobre a questão da cidadania, apresentou-se aos alunos um esquema com perguntas a respeito do tema que eles deveriam responder e transformar num texto dissertativo-argumentativo.

1. Organize as questões a seguir na estrutura de um texto dissertativo-argumentativo:
  - a) o que é ser cidadão?
  - b) todo indivíduo brasileiro é um cidadão?
  - c) quais os direitos que lhes são negados?
  - d) como fazer que o direito à cidadania seja cumprido?
2. Após fazer um rascunho, passe a limpo.
3. Proponha um título.
4. Entregue ao professor para correção.

## Atividade 7

A Secretaria Estadual de Educação sugeriu à escola que participasse de um concurso promovido por uma escola de informática local. A equipe da escola de informática solicitou aos alunos do Ensino Médio que dissertassem sobre o tema Educação e Emprego. A participação no concurso não era obrigatória, mas para que todos participassem esta atividade foi considerada como uma das avaliações. Para participar desse concurso foi entregue aos alunos uma lista com frases a respeito do tema, as idéias foram lidas e discutidas por todos. Cada aluno deveria escolher algumas frases, planejar e estruturar um texto dissertativo-argumentativo a respeito do tema proposto. O texto foi entregue ao professor, após corrigido, foram selecionados três textos de cada turma (2º ano C, 3º ano A, B e C), os textos foram lidos em turmas diferentes e os alunos escolheram os três melhores, que foram encaminhados para a seleção do concurso. Os demais textos foram fixados num mural da escola para que todos lessem e prestigiassem a produção dos colegas. Uma aluna do 3º ano (turma que participa desta pesquisa) ficou em terceiro lugar entre todas as escolas participantes. A maioria dos alunos ficou motivada para realizar esta atividade por vários motivos: porque se

tratava de um concurso com premiação, porque os colegas iriam votar nas melhores redações. Os alunos ficaram contentes por suas produções terem sido encaminhadas para o concurso e também para o mural da escola.

Tema: Educação e emprego:

1. profissionais bem-sucedidos que não cursaram uma faculdade dizem que o 'canudo' faz falta;
2. o talento bruto é lapidado com as informações recebidas em uma universidade;
3. entre os atributos necessários para uma boa colocação no mercado estão o aperfeiçoamento constante, a capacidade de comunicação e a persistência;
4. é conveniente ter o quanto antes uma visão objetiva do mercado;
5. além do estudo, o entusiasmo é imprescindível para que um profissional atinja resultados gratificantes;
6. uma carreira bem-sucedida é construída com base na combinação de sensibilidade, domínio da técnica e perseverança;
7. as exigências são grandes, ainda mais numa realidade como a brasileira que apresenta índices educacionais abaixo dos desejáveis;
8. exige-se, além de profissionais com boa formação cultural, criatividade no uso de diferentes linguagens;
9. a grande competitividade, que caracteriza o setor industrial, exige qualidade e quantidade na produção;
10. uma área em crescente expansão é a informática, que requer profissionais que não só repitam fórmulas prontas;
11. a experiência é essencial, daí a importância do estágio como um primeiro contato com o mercado de trabalho;
12. é essencial que qualquer profissional esteja apto a interagir entre os campos de conhecimento atrelados à sua área;
13. todas as profissões sentem os efeitos da globalização, se isso significa maior cobrança pelo desempenho, também indica a possibilidade de novos trabalhos;
14. com as crises econômica, reduz-se o quadro de funcionários e racionaliza-se as atividades em busca de menor custo e mais produtividade;
15. a inteligência emocional deve ser valorizada como um produto do ambiente de trabalho;
16. é preciso educar as emoções, pois o mercado de trabalho exige empatia e tolerância;
17. a globalização criou a flexibilização do trabalho – trabalho em tempo parcial ou contrato temporário;
18. a inteligência e a cultura são os combustíveis que geram novos negócios e determinam a própria ascensão de um profissional;
19. em função das novas exigências do mundo do trabalho, é dada uma maior importância à escolaridade;
20. a escola deve dar a preparação e a orientação básica para a integração de seus alunos ao mundo do trabalho, com as competências que garantem seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
21. as escolas e as universidades precisam reorganizar seus currículos, comprometendo-se com o novo significado do trabalho no contexto da globalização (REVISTA ISTOÉ, 1998, p. 38-93).

## Atividade 8

Esta atividade foi desenvolvida durante o IV Simulado realizado na escola, quando os alunos produziram um texto dissertativo a respeito do tema Pena de Morte. Essas produções foram corrigidas por um outro corretor, não o professor da turma.

Para a prova de Redação, leia os textos a seguir, observe pressuposto, os argumentos e a conclusão de cada um deles. Então, elabore um texto dissertativo-argumentativo que trate da questão da Pena de Morte, tome um posicionamento. Não copie trechos dos textos lidos. Dê um título ao seu texto.

### TEXTO A

#### Pena de Morte

Cada aplicação da pena capital nos EUA ressalta o paradoxo entre uma sociedade tida como das mais democráticas do planeta e a preservação de um instituto marcadamente brutal e incivilizado. Com a morte de um prisioneiro antontem na Califórnia, subiu para 167 o número de execuções nos EUA desde 1976, data da reimplantação da pena de morte.

Mais importante do que sublinhar a crueldade do método utilizado – a câmara de gás – é repisar os argumentos contrários a esse tipo de sanção. E eles são vários. Ao aplicar a pena de morte, o Estado desce à mesma condição aviltante do delinqüente responsável por um ato hediondo. Pior, correndo o sério risco de cometer uma injustiça, fruto de falhas processuais, as quais ficam sem possibilidade de reparação.

Nem sequer como medida exemplar o dispositivo pode sr justificado. São inúmeros os estudos a mostrar que a aplicação da pena de morte não diminui a criminalidade. Na medida em que toda sanção tem como um de seus objetivos coibir a reprodução de comportamentos anti-sociais, só esta constatação bastaria para desautorizar o uso de método tão bárbaro e sinistro.

O direito moderno dispõe de meios de dissuasão muito mais eficazes e contundentes para combater a delinqüência, sem precisar recorrer a procedimentos que atentem contra a inviolabilidade da vida humana. Por tudo isso, é extremamente lamentável que num país como os EUA os emocionalismos prevaleçam sobre os argumentos da razão. (Folha de S. Paulo, 21 ago. 1995 *apud* VIANA, 1999).

### TEXTO B

#### Pão e Circo

Em tempos com este, em que crises abalam todos os setores do país, é comum buscar soluções imediatistas para problemas complexos, ou mesmo transferir as responsabilidades para um grupo ou classe. A pena de morte como solução da criminalidade no país é um desses casos.

Proclamam os seus defensores que a pena de morte aplicada a um criminoso serviria de exemplo para que outros não cometessem o mesmo erro. Todavia, já ficou provada a ineficiência da pena, quando se visa a esse fim, na experiência de alguns Estados norte-americanos, no início do século. A adoção da pena coincidiu com um aumento das agressões a policiais e não houve a desejada diminuição da criminalidade.

Existe, ainda, uma incoerência fundamental nesse raciocínio. Pretende-se combater o crime com a morte do criminoso, estabelecendo-se um círculo vicioso de violência, além de significar a institucionalização do assassinato pelo Estado, que passa a ter o supremo poder de decisão sobre a vida ou morte do réu.

Outra justificativa absurda é a de que a eliminação do criminoso pouparia os gastos que o governo teria para sustentá-los. Ora, não se pode deixar de considerar que o criminoso é o resultado de uma situação de miséria anterior a ele. Deve, então a sociedade expurgar todos os membros que consideram um peso ou ameaça – como na Alemanha nazista – em vez de assumir sua total incompetência para reintegrar os frutos de suas injustiças?

Num país em que o Judiciário não é eficiente o bastante para fazer cumprir a lei como convém, em que o sistema penitenciário não cumpre com sua função de reforma os indivíduos considerados perigosos e inaptos para a convivência social e em que a corrupção e a incompetência permeiam quase todos os serviços públicos, seria difícil encontrar pessoas para condenar um réu à morte. Resta a dúvida: quem seriam os ‘carrascos’ indicados para tal função? Quem aceitaria sem hesitação a incumbência?

A pena de morte não é solução para a criminalidade. Ela atua como um mecanismo de vingança da população contra os criminosos, como um paliativo para a sensação de insatisfação, impotência e insegurança. Ao mesmo tempo, ressuscita a bem-sucedida – em sua época – política romana do pão e do circo. Não há pão para todos, mas haveria circo.

Não se pode permitir que a sociedade retroceda à brutalidade da lei de Talião apenas por mostrar-se incapaz de resolver a crise geral em que se encontra. Numa era de tantas conquistas no campo dos Direitos Humanos, é inconcebível que se cogite legalizar a irracionalidade e a violência, deixando recair sobre alguns o ônus social que é de todos.

(Paula Pereira, A Imprensa, Faculdade Cásper Líbero, jun./jul. 1991 *apud* VIANA, 1999).

## Atividade 9

Esta atividade de produção textual foi desenvolvida durante o Exame Nacional do Ensino Médio (2003). As redações produzidas pelos alunos não constarão do Anexo, porém, serão apresentados os resultados obtidos por alguns alunos neste Exame. Tais resultados refletem o processo pelo qual os alunos passaram durante o ano letivo de 2003 nas aulas de Língua Portuguesa em relação às atividades de produção textual.

A seguir será feita a apresentação das análises e dos resultados de quatro alunos, estes resultados levam em consideração as competências exigidas pelo Enem (MEC, 2003).

## 6 Análises dos Resultados

O sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação. Os pesquisadores muitas

vezes se satisfazem com a descoberta do mundo, mas a tarefa do avaliador é a de torná-lo melhor. O que implica um processo de interação educador e educando, num engajamento pessoal a que nenhum educador pode se furtar [...]. (Jussara Hoffmann)

As atividades de redação solicitadas aos alunos foram analisadas de acordo com as seguintes competências do Enem (MEC, 2003):

- Competência 1 – demonstrar o domínio básico da norma culta da língua escrita.
- Competência 2 – compreender o tema proposto e ampliar conceitos das várias áreas do conhecimento para explicá-lo, defendê-lo ou contradizê-lo, desenvolvendo-o dentro dos limites estruturais do texto dissertativo/argumentativo.
- Competência 3 – selecionar, organizar e relacionar os argumentos, fatos e opiniões apresentados em defesa da perspectiva assumida pelo produtor de texto em relação ao tema proposto.
- Competência 4 – construir argumentação consistente para defender seu ponto de vista.
- Competência 5 – elaborar proposta de intervenção sobre a problemática desenvolvida, mostrando respeito à diversidade de pontos de vista culturais, sociais, políticos, científicos e outros.

## Aluno 1

Em relação à competência 1, há alguns problemas na escolha do vocabulário, mas, de modo geral, demonstra bom domínio da norma culta da língua escrita. Sobre as competências 2 e 3, apresenta um bom desempenho, mas poderia tê-las desenvolvido melhor. Em relação à competência 4, apresenta argumentos sobre o tema proposto, porém estes argumentos podem ser mais consistentes. Na competência 5, de modo geral, apresenta algumas atividades em que o fecho conclusivo não apresenta uma efetiva proposta de intervenção para o tema abordado. Quando realizou uma atividade de redação junto com o Aluno 3, os resultados obtidos em relação a todas as competências foram melhores.

Os resultados obtidos pelo Aluno 1 no Enem foram os seguintes: competência 1 – nota 75,00; competência 2 – nota 65,00; competência 3 – nota 50,00; competência 4 – nota 50,00; competência 5 – nota 50,00.

Este Aluno não apresentou todas as atividades de produção textual, não havendo uma melhora significativa no resultado final que foi o Enem, pois ele ficou situado no grupo de desempenho considerado entre regular e bom.

## Aluno 2

Em relação à competência 1, o Aluno 2 apresenta alguns problemas quanto ao vocabulário, uso da vírgula, acentuação e algumas concordâncias erradas, ao longo das produções estas deficiências foram diminuindo. Sobre a competência 2, soube desenvolver o tema pedido. Para a competência 3, o que foi selecionado para se efetivar a argumentação nem sempre foi significativo, necessitando de algumas atividades para que atingisse melhores resultados para essa competência. Sobre a competência 4, inicialmente os argumentos não eram consistentes, mas com o planejamento das demais atividades isso foi aprimorado. Em relação à competência 5, o Aluno apresenta proposta de intervenção, mas esta nem sempre é muito objetiva.

Os resultados do Aluno 2 no Enem foram os seguintes: competência 1 – nota 87,50; competência 2 – nota 75,00; competência 3 – nota 75,00; competência 4 – nota 87,50; competência 5 – nota 75,00.

Com os resultados observados no Enem, pode-se verificar que o caminho percorrido por este Aluno 2 foi satisfatório, mostrando o quanto é importante o desenvolvimento de atividades de planejamento das produções textuais, com o auxílio do professor, uma vez que ele se situou no grupo de desempenho considerado bom e excelente.

## Aluno 3

O Aluno 3 apresenta alguns problemas em relação à competência 1, como, por exemplo, pontuação, vírgula, concordância, acentuação e grafia, mas estes problemas não ocorrerão em todos os textos e as dificuldades foram diminuindo no decorrer das atividades. Sobre as competências 2, 3 e 4, sobretudo em relação à argumentação, as produções foram melhorando com os planejamentos feitos antes das atividades. Em relação à competência 5, faltava mais objetividade para as intervenções propostas, elas não eram muito enfáticas.

Os resultados do Aluno 3 no Enem foram os seguintes: competência 1 – nota 87,50; competência 2 – nota 87,50; competência 3 – nota 87,50; competência 4 – nota 75,00; competência 5 – nota 75,00.

Com o resultado do Enem, ficou claro que as atividades desenvolvidas ajudaram na melhora dos resultados finais, uma vez que o Aluno 3 ficou situado no grupo de desempenho considerado entre bom e excelente, mesmo assim, não foi pretensão desta pesquisa resolver todos os problemas relacionados com a produção textual.

## Aluno 4

Este aluno não apresentou o boletim de desempenho do Enem, mas ele aparece aqui por ser um aluno pouco interessado nas atividades de produção textual, sua mãe afirmou que seu interesse maior é o futebol e ele estava apenas cumprindo uma obrigação: completar o EM.

Em relação à competência 1, o Aluno apresenta problemas de acentuação, vocabulário, grafia, concordância. Com relação à competência 2, a Aluno compreende o tema a ser discutido, mas não desenvolve bem as partes que compõem o texto dissertativo-argumentativo. Na competência 3 e 4, que se referem à questão da argumentação, falta no aluno conhecimentos mais amplos sobre vários assuntos para desenvolver melhor seus textos, as frases parecem um amontoado de palavras sem muita coesão. A competência 5 exige que o aluno tenha uma proposta de intervenção em relação ao tema, nesse caso, este aluno pouco ou até mesmo não fez intervenções. Quando ele fez a Atividade 7, em que seria necessário apenas saber selecionar bem os elementos sobre a temática apresentados pela professora, o seu desempenho foi melhor, talvez até por se tratar de um concurso de redação a motivação foi maior. Como o envolvimento do aluno não alcançou o esperado, em razão de ele não ter apresentado todas as atividades (somente 5), não houve melhora significativa no seu desempenho. Talvez devessem ter sido propostas atividades mais específicas a este aluno para que fosse gerada nele a necessidade de desenvolvê-las, produzindo mais sentido e significado.

Dessa forma, foram apresentadas as partes, que interlegadas, foram constituindo o *corpus* desta pesquisa. No próximo capítulo, será feito um comentário a respeito metodologia de ensino de redação proposta.

### CAPÍTULO III

A relação com a linguagem não é jamais inocente. (Orlandi)

## CAPÍTULO III

### A ARTE DE ESCREVER E A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR

No Capítulo I, apresentou-se a problemática e o referencial teórico da pesquisa. No Capítulo II, foram apresentados os dados empíricos que levaram ao desenvolvimento da pesquisa.

Neste Capítulo, são feitas considerações sobre a eficácia da metodologia utilizada, tendo em vista, especialmente, analisar criticamente os aspectos destacados como significativos nesta metodologia: o papel do professor; o papel do aluno; a efetividade do trabalho desenvolvido em termos de resultados.

#### 1 Diário da Professora-Pesquisadora

O diário tem por função apresentar as anotações feitas pelo pesquisador a respeito do campo pesquisado, dos sujeitos investigados, dos dados coletados. Ao ser revisto, a cada novo encontro, surgem novas análises, novas proposições que auxiliam nas estratégias adotadas no desenvolvimento da pesquisa.

Como esta foi uma pesquisa-ação pedagógica, houve uma maior inserção do pesquisador na situação da pesquisa, dessa forma, é importante relatar algumas de suas reflexões.

No decorrer do desenvolvimento da metodologia de ensino de redação aplicada pela pesquisadora, foi observado que nem todos os alunos estavam envolvidos com as atividades. Muitos continuavam fazendo suas redações sem análise prévia do tema, sem um planejamento das idéias a serem apresentadas. Isso fica evidente em alguns trechos de redações.

Alguns alunos continuavam não se envolvendo porque não encontraram ainda significado nas aulas de redação, sobretudo em razão de, em anos anteriores, terem sido submetidos a atividades que não lhes despertaram o interesse. Isso pode ser observado no questionário aberto apresentado a eles.

Todas as reflexões foram importantes para a auto-observação que o pesquisador deve fazer ao dia-a-dia; neste caso, sugeriu-se que a própria metodologia de ensino de redação

apresentada pela professora-pesquisadora fosse sendo construída ao longo da realização das atividades.

Assim, antes de serem apresentadas as atividades de produção textual, apresentou-se, como forma de ilustração, o seguinte texto:

Vestibular

Paulo Roberto Parreiras  
desapareceu de casa.  
Trajava calças cinza e camisa branca  
e tinha dezesseis anos.  
[...] Era Paulo  
Roberto Parreiras  
que não passou no vestibular.

Recebeu a notícia quinta-feira à tarde,  
ficou triste  
e sumiu.  
de vergonha? de raiva?  
Paulo Roberto estudou  
dura duramente  
durante os últimos meses.  
Deixou de lado os discos,  
o cinema,  
até a namorada ficou dias sem vê-lo.  
Nem soube do Carnaval.  
Se ele faz bem ou mal

não sei: queria  
passar no vestibular.  
Não passou. Não basta  
estudar?  
[...]  
Não sei pra onde você foi  
nem o que pretende fazer  
nem posso dizer que volte  
para casa,  
estude (mais?) e tente outra vez.  
Não tenho nenhum poder,  
nada posso assegurar.  
Tudo que posso dizer-lhe  
é que a gente não foge da vida,  
é que não adianta fugir.  
Nem adianta endoidar.  
Tudo o que posso dizer-lhe  
é que você tem o direito de estudar.  
É justa a sua revolta:  
seu outro vestibular (FERREIRA GULLAR *apud*  
PELLEGRINI; FERREIRA, 1999, p. 180).

O texto foi lido e discutido com a turma e, considerando-se esse ‘medo’ do vestibular, foi apresentado a eles o manual da Universidade Estadual de Campinas, como um exemplo do que é exigido na prova de redação.

Conscientes do que significa para você prestar o vestibular e das dúvidas que você pode estar tendo, vamos falar um pouco sobre a prova de Redação do Vestibular da Unicamp e comentar as propostas do Vestibular 2000 e algumas redações dos candidatos.

Antes de passarmos aos comentários, gostaríamos de fazer alguns esclarecimentos com o objetivo de eliminar algumas inquietações, comuns a muitos candidatos. Você certamente já ouviu falar na ‘coletânea’ do Vestibular Unicamp. Ela sempre está presente nas propostas de Redação da Unicamp e vamos, aqui, explicitar a razão dessa constância.

Ela é elaborada basicamente com três propósitos distintos. [...]

O importante é que fique claro que você não precisa ficar imaginando qual seria um desenvolvimento original para o tema proposto, ou o que ainda não foi dito sobre o assunto. Deve ler criticamente os fragmentos da coletânea e demonstrar sua capacidade de analisar e relacionar esses fragmentos num texto escrito.[...]

A partir desses comentários você poderá perceber como os textos são avaliados, sobretudo no que se refere aos itens Tema, Coletânea e Tipo de texto (UNICAMP, 2001, p. 9).

Além de apresentar os passos que devem ser seguidos para um bom desempenho na prova de redação, a Unicamp revela os números desse desempenho: são apresentadas tabelas com números totais e porcentagens, segundo as áreas – Exatas, Humanas, Artes, Biológicas –, em relação às provas e anulações por Tema de Redação; e em outra tabela são apresentados as médias e o desvio-padrão da Prova de Redação por Tema e Área (UNICAMP, 2001).

Tanto o texto apresentado sobre o vestibular como o Manual da Unicamp foram uma forma de se mostrar aos alunos a necessidade de eles terem domínio sobre o que irão escrever em seus textos, uma vez que será exigido isso deles. Apesar de muitos condenarem o que é ‘cobrado’ em vestibulares e da importância que é dada a ele nas aulas do 3º ano do EM, não se pode deixar de abordá-lo, pois os próprios alunos exigem isso dos professores. O que não pode ocorrer é o professor pensar apenas nos conteúdos ‘vestibulares’ e não se preocupar com a formação integral do aluno.

Com todas essas orientações, ficou evidente que era preciso fazer algo mais do que simplesmente escrever um tema no quadro nas aulas de redação. Outras obras que tratam da questão da redação também enfatizam essa questão do planejamento antes da escrita oficial do texto, como, por exemplo, a obra de Magda Soares, *Português através de textos*, na qual ele apresenta a leitura de um determinado texto, a compreensão do texto, vocabulário do texto, recursos lingüísticos, língua oral e escrita, linguagem oral – são apresentadas algumas

questões a respeito da temática abordada no texto –, redação – após a discussão são sugeridas as partes que irão compor o texto dissertativo, segue-se um plano, ou seja, uma orientação para que o aluno construa seu texto –; a de Aguiar e Barbosa, *Descomplicando a redação*, em que em todos os capítulos há um plano de redação: leitura atenta do tema, delimitação do tema, determinação da tese, escolha dos argumentos, conclusão.

Dessa forma, ao longo do ano letivo de 2003, foram sendo desenvolvidas, com os alunos, estratégias de escrita, como planejar o texto e redigir rascunhos. Tudo isso com o intuito de se mostrar ao aluno que um texto não fica pronto na primeira tentativa de escrita, mas que ele deve ser feito passo-a-passo e refeito quantas vezes forem necessárias. É preciso fazer o aluno perceber a importância dessas estratégias. Segundo De Nicola e Terra (2001, p. 5),

com esse trabalho, entendemos que se pode afastar, o quanto possível, o acaso (ou a desorganização, ou o trabalho não centrado num interesse específico de dizer algo) da produção de textos e introduzir a possibilidade de escolha (dos recursos significativos, da organização textual, do tipo de texto). Conhecer os mecanismos comunicativos constitui certamente um forte instrumento para o trabalho consciente na produção de textos.

A professora-pesquisadora conseguiu perceber que tais estratégias devem ser construídas ao longo do processo, pois cada turma tem uma dificuldade particular – de compreensão do tema, de coesão ou de coerência, de vocabulário, de intervenção sobre o assunto etc. – e mesmo as reações dos alunos são diferentes, alguns realmente se interessam em realizar tais atividades e acreditam que podem melhorar seu desempenho, outros fazem a atividade mecanicamente, por ser uma obrigação da aula de redação, ficando claro que o professor deve atuar enfaticamente no despertar do interesse do aluno, motivando-o.

Sobre o trabalho do professor com a linguagem, os PCN (BRASIL, 1998, p. 47, 48) enfatizam que:

Nas situações de ensino de língua, a mediação do professor é fundamental: cabe a ele mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro assume, concorde-se com ela ou não. Por um lado, porque as opiniões do outro apresentam possibilidades de análise e reflexão sobre as suas próprias; por outro, por que, ao ter consideração pelo dizer do outro, o que o aluno demonstra é consideração pelo outro. [...] A mediação do professor, nesse sentido, cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo – intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições – articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e lingüísticos.

Então, passou-se para as atividades iniciais, partindo-se para o desenvolvimento do texto dissertativo-argumentativo, quando alunos deveriam estabelecer um diálogo sobre o tema proposto, uma vez que no diálogo as palavras se cruzam, “as palavras alheias se (re)elaboram dialogicamente em palavras próprias alheias” (BAKHTIN *apud* FONTANA, 1996, p. 130). E esse diálogo implica, ainda, polifonia (multiplicidade de vozes) e polissemia (multiplicidade de sentidos), que se encontram, confrontam-se e orquestram-se em cada um de nós (FONTANA, 2000, p. 64).

Após essa ‘dialogia’ em relação ao tema, eram sugeridas pela professora e pelos próprios alunos questões mais específicas em relação ao tema, que deveriam ser respondidas e estruturadas na forma de um texto dissertativo-argumentativo.

Depois da discussão com os alunos sobre texto dissertativo, tema, importância da coerência e coesão, de atividades voltadas para a compreensão e análise deste tipo de texto, foram sendo sugeridas algumas atividades específicas de produção de textos dissertativos-argumentativos.

Neste momento, serão apresentadas mais detalhadamente algumas dessas atividades desenvolvidas com os alunos, já mencionadas no Capítulo II. Em relação às questões que deveriam ser propostas sobre determinado tema, foi feita uma atividade produção de textos relacionada à aula de literatura em que os alunos estavam estudando sobre o Pré-Modernismo. Nesta atividade, a turma foi dividida em quatro grupos, cada grupo deveria reler o capítulo sobre o Pré-Modernismo e levantar duas questões. A professora solicitou que cada grupo lesse suas questões.

O grupo 1 sugeriu as seguintes questões: “Qual o contexto histórico do Pré-Modernismo?” e “Quais as manifestações artísticas do Pré-Modernismo”; o grupo 2 sugeriu: “Quais os principais autores?” e “O que é o Pré-Modernismo na literatura brasileira” ; o grupo 3 sugeriu: “O que registra o Pré-Modernismo” e “Quais os principais autores Pré-Modernistas brasileiros?” e “Quais são as suas principais características”.

Após serem lidas as questões, foram escolhidas duas que apareceriam no planejamento do texto, este foi sugerido pela professora. Ela pediu que a questão “O que é o Pré-Modernismo na literatura brasileira?” (grupo 2) fosse respondida na introdução; a questão “Quais as principais características do Pré-Modernismo?” (grupo 3 e 4) deveria ser apresentada na forma de duas características que apareceriam uma em cada parágrafo do desenvolvimento do texto, e um fecho conclusivo o respeito do Pré-Modernismo no Brasil.

Cada aluno desenvolveria seu texto individualmente e, apesar da interferência direta da professora na estrutura do texto, eram eles que construiriam os elos entre a idéia apresentada e a composição dos parágrafos, das frases. Havia a mediação do professor e havia a autoria do aluno, como pode ser observado em alguns trechos das redações.

‘Pré’ quer dizer antes, portanto, o Pré-Modernismo trata de uma fase de transição entre a literatura de períodos anteriores ao modernismo (ALUNO 1).

No Brasil, os primeiros vinte anos do século XV apresentaram uma vasta e diversificada produção literária, a partir daí surgiram as mais variadas tendências e estilos literários, onde, escritores desenvolviam desde uma literatura política até propostas realmente inovadoras, período que convencionou chamar de Pré-Modernismo (ALUNO 3).

Os exemplos anteriores referem-se ao modelo que eles escolheram para iniciar os seus textos, definindo ou situando no contexto histórico, isso marca a autoria, a subjetividade individual, mesmo influenciados pelo planejamento da professora, cada um faz suas escolhas, nenhum texto ficou igual ao do outro. Assim, pode-se afirmar que é possível criar no aluno o hábito de planejar seu texto e isso não fará que ele deixe de construir um texto ‘seu’.

Apesar de importante, não será possível fazer um detalhamento de cada atividade desenvolvida, mas algumas passagens são necessárias, como, por exemplo, na Atividade 5, quando foram apresentadas as questões sobre a citação de Oswald de Andrade: “Ver com olhos livres”, muitos alunos questionaram:

Eu não entendi, como ver o Brasil com olhos livres.  
Como eu relaciono essa frase de Oswald daquela época com hoje?  
Eu falo que é livre em relação a quem?.

Nesse momento, a interferência do professor, o uso de estratégias mediacionais era imprescindível, pois a temática não tinha sido percebida, eles não conseguiam relacionar a época em que se situava o autor e compreender por que ele dizia isso. Talvez tenha faltado uma maior atuação do professor nesta Atividade, pois eles não conseguiram relacionar bem as idéias apresentadas, não conseguiram apresentar argumentos convincentes em relação a como ver o Brasil com olhos livres hoje. Como pode ser observado nos trechos a seguir:

Vemos o Brasil com olhos livres, podemos supor que somos um país em lei ou sem rigidez, mas não é um país com leis rígidas moderadas e muito bom de se viver.

Concluimos que o Brasil é um país de olhos livres.

A visão do brasileiro em relação a seu país não é compatível com a realidade em que se vive. No dia em que começarmos a ver o Brasil sem influência de ninguém do jeito que ele realmente é estaremos a poucos passos de melhorar o nosso país.

Após esta atividade, foi entregue aos alunos um questionário aberto em relação à questão da escrita como forma de sondagem dos sujeitos pesquisados. A intenção do questionário aberto era perceber as respostas na forma discursiva, ou seja, os próprios sujeitos redigiram suas respostas e não escolheram alguma resposta estabelecida *a priori* pelo pesquisador. Este momento teve a intenção de obter algumas respostas a respeito das concepções que eles têm das atividades de produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa. As questões que foram apresentadas aos alunos aparecem no Quadro 1 a seguir e foram apresentadas quase no final do primeiro semestre, quando os alunos já tinham apresentado algumas atividades propostas pela professora-pesquisadora, tendo a função de se observar a reação dos alunos a respeito do trabalho que estava sendo desenvolvido.

Quadro 1: Questionamentos em Relação à Escrita

Você gosta de fazer redações? Por quê?
Quando recebe uma proposta de produção de texto, qual é sua primeira reação? Quais os passos seguidos?
O que falta em você ou no professor para que você possa aperfeiçoar as suas redações?

Sobre o fato de eles gostarem ou não de fazer redações, do 24 alunos que entregaram o questionário, 5 responderam que depende do tema proposto; 14 afirmaram que gostam; e 5 disseram que não gostam. A seguir aparecerão algumas das respostas dadas:

Sinceramente, depende do tema suposto, porque existem temas difíceis de desenvolver, e prefiro a narração.

Relativamente, gosto de fazer redações. Depende muito do tema pedido e do tipo de redação.

Eu gosto de fazer redação pois, é uma maneira de testar meus conhecimentos principalmente sobre assuntos relacionados a atualidade.

Gosto de fazer redação, pois é legal testar minhas habilidade de desenvolver temas, de escrever (gramaticalmente), etc.

Não gosto. Acho que é porque eu não sei fazer.

Eu odeio redigir, odeio redação. Porque eu nunca tive professores capacitados para me auxiliar, a pouca ou quase nada nula ajuda que eu tive não ajudou em nada, talvez porque eu estudo na maior parte da minha vida em escola pública onde para o professor de Língua Portuguesa tanto faz o aluno saber ou não infelizmente eu so tenho a reclamar.

Ao serem observadas as respostas anteriores, foi preciso pensar mais a respeito das atividades que estavam sendo propostas e tentar incentivar mais os alunos durante o processo de produção de textos.

Sobre qual é a reação deles quando recebem um tema para redigirem, é interessante apresentar algumas respostas:

Fico enjoada porque eu não sei fazer redação. O primeiro passo é começar, ter algo sobre o tema e o assunto e começar a redigir. Depois de redigida eu mostro ao professor ele finge que corrige e eu guardo a redação. Eu elaboro mais ou menos o caminho que eu vou seguir na minha redação e depois que começo a escrever as palavras fluem e meu texto toma forma. Eu procuro assimilar o que o professor está pedindo, depois leio os textos se tiverem, como base, não costumo fazer esquema, depois de ler e de buscar no pensamento o que sei do assunto aí faço a redação, mas sempre faço rascunho antes.

Com as respostas dadas, pode-se perceber que muitos alunos não têm maneiras muito específicas de como podem fazer seus textos de forma mais organizada, é preciso, então, ajudá-los neste momento.

Em relação às respostas do questionário aberto, quando se perguntou a respeito do que faltava neles ou no professor em relação às aulas de produção textual, muitos alunos responderam que falta o desejo no momento da produção textual, como pode ser observado nos exemplos a seguir:

O professor tem feito o necessário, falta um pouco de interesse da minha parte.

O que deve mudar é meu interesse. Não acredito que existem professores ruins e sim alunos dessinteressados. Me dedico mais as matérias exatas, não por que sou deficiente e sim por que gosto. Acho que isso deve mudar.

Por enquanto o professor tem exigido muito das redações, por esse lado não tenho do que reclamar; agora ta faltando eu deixar de lado minha preguiça e ter mais iniciativa nesse sentido.

Do lado do professor está bom, a mim, falta, principalmente, entusiasmo, porque não gosto de escrever sobre assunto que não me interessam e não costumo me informar sobre eles.

Da parte do professor, nada, eu preciso ler mais, porque me sinto muito desmotivada.

Nas respostas fica evidente como eles enfatizam a questão da autoridade do professor, deixando de lado a responsabilidade dele sobre a geração da necessidade do aluno e trazendo a ‘culpa’ somente para eles mesmos. Então, deve ser nesse ‘desejo’ que o professor deve atuar, motivado e incentivando seus alunos. E, apesar de todas as atividades propostas, de toda a tentativa de se incentivar esse desejo, alguns alunos não foram suficientemente motivados, devendo o professor-pesquisador ter se preocupado ainda mais com a maneira como poderia ter ‘despertado’ alguns alunos.

Depois do questionário as atividades continuaram. Na Atividade 7, pode-se perceber o quanto a mediação do professor foi importante para que os alunos melhorassem seu desempenho nas produções textuais. O tema da redação nesta atividade foi sugerido por uma escola de informática de Goiânia, que em parceria com a Secretaria Estadual de Educação

elaborou um concurso de redação para os alunos do EM. Como era um concurso, a motivação dos alunos em produzirem textos melhores ficou evidente, pois o primeiro lugar ganharia uma viagem para Caldas Novas (GO). Para que eles pudessem desenvolver um bom texto, a professora entregou a eles 21 sugestões de como se dar bem no mercado de trabalho, uma vez que o tema da redação era Educação e Emprego. As sugestões foram selecionadas da *Revista Isto É Seu Futuro* – uma edição especial que apresentava um roteiro do vestibulando com os dados oficiais do MEC sobre as melhores faculdades do país e os 50 cursos mais procurados.

Nesta atividade, cada uma das 21 sugestões foi lida pelo professor e discutida com os alunos, cada um dava a sua opinião, como pode ser observado nas falas a seguir:

Eu acho importante gostar do trabalho que vou fazer, se não gosto, não desenvolvo bem (ALUNO 1).

Mesmo por dinheiro eu não ia querer fazer um trabalho que não estivesse motivado, entusiasmado com ele (ALUNO 2).

Eu quero um trabalho prazeroso, eu estudo mais aquelas matérias que eu gosto mais (ALUNO 3).

Eu já escolhi o trabalho que eu me entusiasmo, vou jogar bolas (ALUNO 4).

Sobre a questão do estágio, por exemplo, as opiniões foram as seguintes:

Eu acho importante fazer um estágio, se eu entrar logo na faculdade, já quero ir fazendo estágio (ALUNO 1).

É difícil entrar no mercado de trabalho, as empresas não querem iniciantes, por que não abrem vagas para estagiários? (ALUNO 2).

O estágio é importante, ajuda na experiência (ALUNO 3).

As empresas querem gente experiente, como eu tenho experiência se nunca trabalhei, tem que ter lei para isso (ALUNO 4).

Os depoimentos dos alunos mostram que um tema que esteja diretamente ligado à sua realidade facilita a discussão, partilhar idéias com o professor e o colega ajuda na construção do texto. Nesse diálogo constante vai se construindo a autonomia do aluno-sujeito em relação ao modo de ver a realidade, buscando na mudança de pensamento a construção de sua identidade.

Em todas as atividades, individuais ou em grupos, sempre os alunos solicitam a participação da professora, queriam que ela lesse um trecho da redação para ver se era aquele o caminho, as dúvidas iam surgindo e fazendo o professor observar o que poderia ser acrescentado em outro planejamento para que os resultados fossem melhorados. Havia sempre um planejamento, uma ação, uma reflexão, um replanejamento e uma nova ação.

Antes de ser desenvolvida a Atividade 8, os alunos leram textos variados e em grupos localizaram o pressuposto, os argumentos e a conclusão destes textos, depois fizeram os próprios pressupostos, argumentos e conclusões e desenvolveram os seus textos.

Antes de ser realizada esta atividade, foram passadas aos alunos as seguintes orientações:

Antes de começar a desenvolver o tema, faça sempre o seguinte:

a) formule um pressuposto e veja se ele permite uma boa argumentação. Faça a pergunta por quê? ou como?;

b) liste seus argumentos;

c) retire dos textos lidos informações, dados, exemplos, que possam ilustrar seu trabalho.

Quando terminar de escrever o texto, dê-lhe um título. Faça depois uma revisão rigorosa.

No plano das idéias, veja se:

a) logo no primeiro parágrafo ficou claro o que você quis discutir;

b) seus argumentos respondem ao pressuposto inicial;

c) seus argumentos vão numa mesma direção;

d) o último parágrafo tem estreita relação com primeiro, fechando assim o texto.

No plano da forma, observe se:

a) há coesão entre as frases e entre os parágrafos;

b) as frases estão bem ajustadas do ponto de vista da ênfase e dos paralelismos;

c) as frases têm boa extensão (um ponto a cada duas ou três linhas);

d) não há lugares-comuns, assonâncias, palavras repetidas gratuitamente (VIANA, 1999, p. 120-1).

Após essas orientações, os alunos receberam textos que deveriam ser lidos em grupo e, posteriormente, deveriam ser destacados o pressuposto do qual parte o autor, os argumentos que sustentam o texto e a conclusão a que o autor chega (aqui não serão apresentados os textos, pois cada grupo recebeu um texto diferente, não sendo necessário apresentar cada um deles).

Depois desta atividade, que foi realizada em grupos de três ou quatro alunos, estes deveriam produzir um pressuposto, argumentos e uma conclusão e transformar estes itens em texto dissertativo-argumentativo. Após a produção coletiva, os alunos deveriam entregar o texto a colegas de outros grupos que tivessem textos da mesma temática, para que fossem lidos e corrigidos.

Por isso, o aluno deve compartilhar seu texto com outro colega, com os pais, pois é comum perguntar-se a opinião dos outros, é humana essa relação dialógica, uma vez que no processo interativo com o outro o aluno-escritor se tornará mais consciente de seus próprios procedimentos mentais utilizados na produção de texto. Por esse motivo a atividade foi solicitada em grupo, para que a voz do outro, a ‘negociação’ entre o que um e outro iria escrever, ficasse evidenciada.

Na Atividade 9, os alunos não contaram com o planejamento da professora, pois era uma avaliação de redação. Esta Atividade consistiu de os alunos lerem dois textos a respeito

da Pena de Morte e observarem o pressuposto, os argumentos e a conclusão de cada um deles. Com base nisso, deveriam construir seu próprio texto e tomar um posicionamento. Em relação aos textos produzidos na Atividade 9, podem ser destacados alguns trechos:

A pena de morte deve fazer parte da legislação brasileira, para que assassinos como maníaco do parque possam receber uma punição do tamanho do seu crime. É provado que assassinos não se redimem. O Estado não se tornará num assassino e sim em defensor da sociedade. A criação da pena de morte no Brasil, fará a justiça que deve ser feita. Fazendo a justiça devida e “ajudando” assassinos em suas vidas acabadas.

Há métodos mais democráticos e menos cruéis de se combater a criminalidade. Além do que a pena de morte também é um crime. Um crime ‘legalizado’, pois é cometido pelo Estado. Onde os carrascos capazes de cometê-lo não teriam punição alguma.

O que se pretendeu com essas atividades foi levar o aluno a se tornar sujeito na sua ação de aluno e para isso deve ficar claro para ele a noção de sujeito e de autonomia, de sua autonomia.

Com as atividades apresentadas e com as leituras das redações desses alunos, pode-se observar como cada aluno fez uso da metodologia proposta, valendo-se das necessidades que foram geradas. Para fazer valer a mediação do professor nas atividades sugeridas, é preciso entrar no processo de apropriação do aluno e buscar compreender a relação sentido-significado, observando como cada aluno vivenciou as atividades. Então, a cada nova atividade, foi-se ‘tirando’ dessa compreensão o que deveria ser melhorado na próxima atividade.

Com isso tudo, percebeu-se que na escola, na prática pedagógica cotidiana, não só nas aulas de redação, será preciso: “distinguir e não separar ou disjuntar; associar e interligar e não reduzir ou isolar; complexificar e não simplificar” (PETRAGLIA, 1995, p. 76). Só assim, “o ser humano, através da educação, será capaz de reformular seu pensamento e refletir-se conscientemente” (PETRAGLIA, 1995, p. 77).

Além de serem especificadas algumas atividades, não se pode deixar de mencionar os resultados encontrados no questionário fechado respondido pela professora de História sobre esses mesmos alunos. As questões aparecem no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2: Critérios de Avaliação da Escrita

Quanto ao assunto solicitado, o texto:	foge completamente; explora o assunto, mas aborda superficialmente;
--	--

	aborda adequadamente.
Quanto ao nível de linguagem, o texto apresenta:	insuficiência vocabular e erros gramaticais; adequação gramatical e vocabular; além de variedade e propriedade vocabular, uso pessoal do léxico.
Quanto à coesão:	é composto de frases soltas, ausência ou uso indevido das conjunções, apresenta falhas de encadeamento (repetição, frases incompletas ou emendadas); não apresenta deficiências graves; apresenta bom uso dos elementos coesivos e transições adequadas entre as idéias.
Quanto à coerência:	incoerência, por falta adequação ao assunto, ou por falta de adequação à realidade, ou por falta de coesão entre as idéias; pouca coerência interna, porém com idéias contraditórias ou ambíguas ou quebra de relação entre pensamento; coesão interna.

Em relação à habilidade de ler e à de escrever, foi solicitado à professora de História que verificasse em uma de suas avaliações como estava o desempenho de seus alunos com a intenção de sempre estar relacionando as atividades de uma disciplina com as de outras. Da amostra verificada, pode-se perceber que:

- em relação ao assunto – dos 26 alunos que responderam, 80% conseguiam explorar o assunto solicitado, mas o abordavam superficialmente;
- quanto ao nível de linguagem – dos 26 alunos que responderam, 80% apresentavam adequação gramatical e vocabular;
- quanto à coesão – dos 26 alunos que responderam, 65% apresentavam frases soltas, ausência ou uso indevido da conjunções, apresentavam falha de encadeamento (repetição, frase incompleta ou emendada), 30% não apresentavam deficiência grave;
- quanto à coerência – dos 26 alunos que responderam, 80% apresentavam incoerência, por falta de adequação ao assunto, ou por falta de adequação à realidade, ou por falta de coesão entre a idéia.

Assim, foi possível perceber que apesar da melhora no desempenho da atividade de produção de texto na aula de Língua Portuguesa, em outra disciplina alguns alunos ainda não estabeleciam uma relação entre esta atividade de escrita e as verificações de aprendizagem de outra disciplina. Eles apenas têm o objetivo de responder ao que foi solicitado, formulando frases soltas, sem muita preocupação com a linguagem formal. Essa deficiência deve, então, ser corrigida, mostrando aos alunos que devem melhorar o seu desempenho na escrita em todas as atividades escolares e extra-escolares.

Com isso, fica evidente que a produção de textos na escola não deve ser apenas uma atividade mecânica de reprodução de estruturas cristalizadas nos moldes dos textos dissertativos ou narrativos, mas deve ser uma das atividades que leva a desenvolver o raciocínio lógico. A mediação do professor deve levar em consideração esses dados apresentados, pois fica evidente que os alunos ainda têm aulas voltadas para conteúdos mecânicos que não exigem deles uma verdadeira participação. Talvez, por isso os resultados em relação ao bom desempenho gramatical e os grandes problemas de coerência. Dessa forma, esses sujeitos precisam de momentos que provoquem sua auto-reflexão crítica, que o levem a uma autonomia do pensamento, buscando na mudança de pensamento a construção de sua identidade. E a mediação do professor deve ocorrer nestes momentos, fazendo ele, também, uma auto-reflexão de sua atuação.

Por isso a reformulação do pensamento deve contar com a mediação do professor, mas também o professor é um outro, assim como os colegas, e esses 'outros' têm um papel nas produções textuais. Esse outro é o leitor dos textos que os alunos produzem, o próprio professor, o colega ou um outro corretor. E antes de o aluno querer que o seu texto seja para outro ler, ele precisa que o texto seja para si, antes de o outro ler e compreender o texto, é preciso que ele mesmo tenha lido e compreendido o próprio texto.

Dessa forma, mesmo que a prática de textos na escola ainda seja um ato de exercício formal, pode-se afirmar que ela contribui para desenvolver a capacidade do aluno de se expressar de forma escrita. É claro que essa prática ainda tem outro sentido, visto que até em vestibulares, concursos ou até em solicitações de emprego isso vem sendo aprimorado. Pode-se perceber tal melhora quando se observam os critérios de avaliação adotados por algumas instituições que organizam tais seleções. Não unicamente a gramática formal é cobrada como fator para aprovação, mas sim a clareza do texto, o assunto e a forma como ele foi abordado.

Para tanto, é importante incentivar o aluno a escrever. Aulas monótonas de Língua Portuguesa, textos cansativos e já lidos em várias outras séries, falta de condição de produção; é preciso reverter essa situação. Para desenvolver a competência de escrever bem – entende-se escrever bem como saber desenvolver um tema, saber narrar uma história, saber descrever um objeto, uma cena, um ambiente, saber convencer o leitor com argumentos claros e consistentes – os alunos precisam de um repertório amplo. O professor precisa propor atividades que levem o aluno a ampliar seu repertório de conhecimentos, discutir assuntos do cotidiano que são mostrados em telejornais, jornais e revistas especializadas, para só então pedir a produção de texto, fazendo que o aluno queira criticar ou apoiar as idéias que ouviu ou leu.

Assim, é relevante mencionar aqui as respostas dadas pelos alunos sobre a questão da leitura. Ao se perguntar a eles sobre a quantidade de livros que eles liam além daqueles indicados pela escola, dos 26 alunos que responderam, 69,23% responderam que liam até 20; 26,92% não liam nenhum livro além daqueles sugeridos pelo professor. Quando foi perguntado a eles se compravam todos os livros solicitados, 15,38% responderam que sim; 23,07%, não; e 61,53% disseram que compravam apenas de algumas disciplinas. Então, para melhorar o desempenho dos alunos em relação à leitura, foi sugerida a seguinte atividade: durante quatro semanas os alunos deveriam escolher uma matéria de jornal, fazer a leitura e apresentar um resumo sobre o que leu. Em razão de eles poderem escolher o assunto, a atividade teve bons resultados, incentivando em muitos a leitura de textos variados, melhorando também suas produções. Então, o professor, a escola como um todo, deve saber que tipo de aluno quer formar.

Assim, pode-se falar que deve fazer parte de todas as disciplinas escolares atividades voltadas para o pensar, para o conseguir aprender por meio da mediação do professor e também partindo de si mesmo, de conhecimentos adquiridos socialmente. De acordo com Molon (2003, p. 59):

Neste processo de significação, o eu, ao se constituir sujeito, torna-se para o sujeito o significante da própria subjetividade. A consciência da própria subjetividade aparece na relação eu-outro, [...] neste sentido, a consciência da subjetividade e a penetração no universo da significação somente acontece no campo da intersubjetividade, configurado como o lugar do encontro e do confronto e como o palco de negociações dos mundos de significação privados e públicos.

Então, com os resultados obtidos em relação às produções dos alunos e os resultados obtidos no Enem, com exceção do Aluno 4 que não entregou o boletim de desempenho, deve-se considerar que atividades que orientem o ensino sejam utilizadas como metodologia de ensino, o professor deve desenvolver estratégias mediacionais para melhorar o desempenho de seus alunos. Ao se observar os resultados encontrados na análise das redações, percebe-se que se o aluno se sentir motivado e realmente se empenhar em sua atividade, o seu desempenho em relação à escrita melhorará, este processo deve contar sempre com a efetiva participação do professor (mediador da atividade) e do aluno (sujeito ativo desse processo).

Agora, ao se refletir sobre a ação, fica claro que muitas dificuldades foram encontradas pelo caminho, havendo a necessidade de se rever algumas estratégias, sobretudo em relação à questão de gerar no aluno ‘necessidade’ de desenvolver o que está sendo solicitado e dar ‘sentido’ a isso para o aluno. Também deve-se mencionar a respeito dos modos de participação dos interlocutores (alunos), sugerindo a eles mais atividades em pares. As atividades entre conhecimento do professor e conhecimento do aluno e até mesmo de aluno e aluno fazem que o aluno seja um sujeito interativo, que se constitui observando o outro (mais especificamente o discurso do outro). E essa intersubjetividade “não é plano do outro, mas o da relação com o outro. A intersubjetividade é inter-relação, é inter-ação. [...] Dessa forma, o mundo [a escola] é o lugar de constituição das subjetividade” (GÓES, 1991, p. 8).

A seguir será apresentada a Conclusão, não como um fechamento, mas como uma pausa que pode ser retomada a qualquer momento.

## CONCLUSÃO

A todas as palavras agradeço  
comovido servo reverente  
elas foram coniventes  
e compassivas amas  
no meu silêncio. (Nequito)

## CONCLUSÃO

Queira-se ou não, a vida humana é ocupação constante com algo futuro. Desde o instante atual nos ocupamos com o que sobrevém. Por isso viver é sempre, sempre, sem pausa nem descanso, fazer. [...] Assim, pois, nada tem sentido para o homem senão em função do futuro. (Ortega y Gasset)

Assim como o filósofo espanhol Ortega y Gasset, também neste trabalho fica uma preocupação com o futuro. Esta última parte não pode ser considerada o fim, a ‘grande’ conclusão, mas o momento de uma pausa, uma pausa para se refletir sobre as questões de escrita até aqui mencionadas. Não há intenção de se parar a discussão por aqui, ela servirá de trilha já percorrida, cabendo a outros estudiosos descobrirem novas possibilidades de estudo, com a intenção de sempre serem melhoradas as práticas pedagógicas de produção escrita.

Tomando por base o diálogo travado com vários autores, Vygotsky, Davydov, Ketner, Marques, Geraldi e outros, pode-se afirmar que o tema desta pesquisa poderia ser desdobrado em tantos outros. Mas, aqui, a intenção foi a de mostrar a importância do professor, do papel da mediação no processo ensino-aprendizagem em relação ao pensamento e à linguagem escrita, com a proposição de uma determinada metodologia de ensino de redação para alunos concluintes do Ensino Médio, tão carentes de teorias e práticas de produção textual.

O objetivo desta pesquisa não foi propor novas teorias, mas obter subsídios em estudos e pesquisas já realizados sobre práticas de ensino voltadas para ajudar alunos na produção de textos. Para isso, recorreu-se a recentes pesquisas no campo da didática (incluindo as contribuições da teoria histórico-cultural) e da didática da língua portuguesa (incluindo contribuições da Linguística Textual). Com base no desenvolvimento de uma metodologia de redação em língua materna para alunos do 3º ano do Ensino Médio surgiram indagações, novos caminhos, diante da realidade e a experiência da pesquisadora. Por isso, escolheu-se trabalhar com a abordagem sócio-histórica.

Assim, a investigação-ação educativa, escolhida como metodologia para esta pesquisa, é um instrumento que permite ao professor comportar-se como aprendiz de longo alcance, já que lhe ensina como aprender a aprender, como compreender a estrutura de sua própria prática e como transformar permanentemente e sistematicamente sua prática pedagógica.

A participação da professora-pesquisadora teve a intenção de ser uma leitora crítica das produções dos alunos, suas intervenções no decorrer do desenvolvimento das

atividades caracterizou-se pelo fato de provocar, encorajar, estimular, de forma intencional, a reflexão do aluno sobre seu próprio texto. Para que após internalizar as atividades sugeridas pela professora o aluno possa direcionar, de forma consciente, sua atenção, durante a ação sobre o texto, sobre os pontos específicos que devem ser reformulados para o aperfeiçoamento. Caso o aluno realmente se envolva com as atividades, num processo interativo com o professor e os demais colegas, ele poderá se tornar mais consciente dos próprios procedimentos mentais utilizados na produção de textos. Naturalmente, essa transferência não é total e imediata, mas um processo gradual, contínuo e duradouro.

Então, o modelo que se propõe é válido no âmbito da transformação da prática pedagógica durante o processo mesmo da investigação. A aplicação da investigação-ação tem como efeito a construção consciente do saber pedagógico por parte dos professores, pois é no exercício concreto da profissão que produzimos os saberes que nos singularizam, que nos diferenciam de outros profissionais. É deste saber, construído nas interações reais de trabalho, que nos vêm a autoridade e o poder, como possibilidade de tomar pelas mãos a condução do processo educativo, fazendo escolhas, tomando decisões. Assim, a avaliação que foi sendo realizada do próprio trabalho, os depoimentos que foram sendo colhidos, as avaliações parciais das redações e a análise de conteúdo que foram feitas das redações produzidas permitem extrair algumas conclusões.

Primeiro, é correta a percepção de alguns autores que tratam das práticas de produção de texto de que é preciso, nas aulas, que ocorram dois movimentos aparentemente opostos, mas que na verdade não são. De um lado, o do professor que conduz o trabalho, que propõe atividades, que oferece pistas, que organiza a situação de aprendizagem; do outro, o aluno que vai se constituindo como sujeito ativo, como produtor de textos que reflete e age como sujeito inserido num contexto sociocultural, como autor que constrói seu texto e transforma seu modo de pensar e agir em decorrência dessa ação.

Com efeito, não parece adequada a postura de certos autores que investigam o ensino da língua que, a pretexto de respeitar a atividade própria do aluno, deixam o ensino um tanto à deriva das circunstâncias. O trabalho do professor deve ser o de mediador e orientador das atividades de ensino, no caso desta pesquisa, nas atividades de produção textual.

Segundo, o professor, nas atividades que realiza com seus alunos nas aulas de redação, deve fazer que eles tomem consciência de que, para escrever, é preciso, além do conhecimento de algumas regras de construção textual, ler muito a fim de estar seguro de sua posição diante de cada tema que terá de desenvolver.

Ao longo do ano letivo em que foi desenvolvida a metodologia de produção de textos, pôde-se notar que um dos grandes empecilhos para uma boa redação é a falta de leitura dos alunos. Trata-se de uma lacuna que antecede as aulas de redação ministradas no 3º ano, e que pode ser apenas parcialmente superada. Não é fácil recuperar lacunas, assim como não é fácil fazer que os alunos superem insucessos acumulados, sobretudo na compreensão e interpretação de textos e na falta do hábito da leitura.

Terceiro, teve-se a pretensão, desde o início desta pesquisa, de se comprovar a importância de os alunos mostrarem em suas produções a relação entre pensamento e linguagem. Uma vez que o objetivo de se trabalhar com base na relação pensamento e linguagem foi a de se analisar a leitura e a escrita destes alunos e a capacidades deles para expressarem na forma escrita o que pensam sobre determinado assunto. Muitos deles ainda precisam melhorar de forma considerável. Nesse caso, o papel do professor deve ser o de propiciar aos alunos situações que os façam primeiramente organizar suas idéias na mente, para só então estruturá-las no papel. Esse mesmo professor será um mediador que irá dialogar com o aluno a respeito das relações entre pensamento e linguagem, transformando esse diálogo em uma atividade concreta – a produção de textos variados. O centro da atividade passará a ser então o uso e a funcionalidade da linguagem, o discurso e as condições de produção.

Quarto, o exercício da escrita precisa ser algo permanente, não basta incentivar o aluno a escrever, é preciso que eles escrevam no contexto da sala de aula, mas também em outras situações cotidianas. E como dizia João Cabral de Melo Neto, “é no branco que o verso rebenta”. Dessa mesma forma deve ser para o aluno-escritor: ficar instigado com o papel em branco, com uma frase que exija reflexão, com um problema social a ser discutido; isso tudo deve ‘rebentar’ em sua folha.

Quinto, uma das mais firmes convicções que a pesquisa reforça é que, para ser um competente produtor de textos, o aluno deve ser sujeito na sua ação de aluno, e para isso, deve ficar claro para ele a noção de sujeito e de autonomia, de sua própria autonomia.

Sexto, a importância da interlocução, do diálogo, do compartilhamento de experiências, como recurso para ampliar nos alunos a leitura do contexto, e suscitar idéias, é preciso a atuação do professor como mediador desse processo de produção textual.

Sétimo, uma das preocupações desta pesquisa ao levar a efeito uma metodologia de ensino de redação foi observar que este trabalho deve estar presente nas aulas de outras

disciplinas. Não foram coletados dados mais específicos em relação a isso, mas conversas informais com outros professores levaram à constatação de que as atividades de escrita também devem ajudar na hora de os alunos responderem suas provas.

Oitavo, parece ter ficado evidente a impropriedade de algumas práticas de produção de textos nas aulas de redação do Ensino Médio. Lastimavelmente, as aulas de redação ainda seguem um padrão mecânico, voltado exclusivamente ao desempenho dos alunos no vestibular.

Dessa forma, deve ficar evidente que um novo paradigma leva a perceber que a educação na sociedade tecnológica tem um outro papel, e que, especificamente, ler e escrever são atividades indissociáveis e intrinsecamente ligadas ao pensar. Dessa forma, faz-se evidente revisitar os teóricos voltados para a questão do pensar, do pensamento. É preciso fugir dessa crise que a escola enfrenta e, conseqüentemente, alunos, pais e professores, em relação aos conteúdos curriculares, que ainda são mínimos e fragmentados, e que não levam a uma efetiva aprendizagem, a um efetivo aprender a pensar. E esse processo do pensar não atua apenas no âmbito escolar, coletivo, ele está relacionado ao particular, ao sujeito, à constituição da subjetividade desse sujeito. Então, torna-se significativa a contribuição da teoria histórico-cultural para a didática, especialmente para as práticas docentes cotidianas, considerando a importância do desenvolvimento cognitivo, dos processos de pensar.

E aqui novamente retomando a questão do pensamento e da linguagem, não se pode deixar de considerar que a linguagem é uma construção social, então, também o próprio domínio dessa linguagem, a própria autonomia em relação à linguagem, é uma construção social, feita na interação entre os sujeitos participantes desse processo, no caso da escola, professor e aluno. Dessa forma, foram propostas as atividades de produção textual apresentadas neste trabalho, com o objetivo de se apresentar essa construção social da linguagem escrita, levando ao aperfeiçoamento de atividades de produção, textos e enriquecendo a competência do aluno como produtor de outros textos inseridos em contextos e situações diversas. Isso ocorreu para tentar fazer que o aluno tome o lugar do crítico, que observa o seu próprio texto e procure melhorá-lo, motivado pela participação do outro. O trabalho feito cooperação com outro par (professor ou colega) deve levar ao domínio do próprio processo de escrita ao se reconhecer a importância de se analisar e transformar certos procedimentos utilizados, como a releitura, a reorganização de idéias e a reescrita.

Assim, este trabalho partiu do pressuposto que a mediação do professor pode auxiliar na construção do enunciado, da produção de textos, da constituição da autoria na linguagem

escrita. A escola deve, portanto, incentivar a participação não apenas do par mais desenvolvido (o professor), mas também, e sobretudo, do próprio aluno, sujeito ativo no processo de construção do texto escrito.

Esse processo interativo deve levar os alunos a se tornarem mais conscientes dos próprios procedimentos mentais utilizados na produção de textos.

Dessa forma, de acordo com as teorias sócio-históricas, que partem do pressuposto que se construirá sempre um conhecimento, que será sempre um processo, que se pode ir retirando do real e ir devolvendo a ele, muito ainda deve ser estudado em relação à linguagem, novos procedimentos de aquisição dessa linguagem de ser sugeridos. E o professor tem esse papel, e deve sempre buscar resgatar o papel da interação, do outro, do social. A interação do aluno com a escrita deverá ser mediada pelo discurso do outro, pelo diálogo, fazendo que sua escrita seja construída de forma compartilhada.

O que precisa ficar evidente é que se deve incentivar na escola o ato de pensar. Assim, percebe-se que não resolve a aprendizagem com a pressão do outro (professores, pais), enquanto não houver sentido, não haverá mudança de postura, de pensamento. O contexto (sala de aula) poderá ser o mesmo, mas se mudarem os sentidos, há o desenvolvimento, e, nesse caso, o desenvolvimento do pensamento. Isso faz parte da constituição do sujeito, de sua personalidade, de sua subjetividade. Logo, a personalidade passa a ser uma categoria básica na construção das diferentes esferas do pensamento psicológico e participa de forma importante na elaboração de uma opção epistemológica diferente (REY, 2003). Além disso, deve-se considerar também que concepções de ensino que sustentem o valor da mediação pedagógica e a elaboração conceitual, através da linguagem, relacionam-se com concepções de aprendizagem, professor, aluno e conteúdo de ensino que superam o modelo da racionalidade técnica, à medida que embasam suas ações no diálogo entre participantes, na construção histórica de conhecimentos e no respeito aos diferentes saberes (ROSA; SCHNETZIER, 2003).

## REFERÊNCIAS

O nosso pensamento se origina e se forma no processo de interação e luta com pensamentos alheios, o qual não pode deixar de refletir-se na forma da expressão verbal do nosso.  
(Bakhtin)

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. *Ensino médio: múltiplos olhares*. Brasília: Unesco; MEC, 2003.
- AGUIAR, J. D. dos S. A importância da lingüística textual para a produção de texto. *Tecnia Rev. Ed. Tec. da ETEG*, Goiânia, v.2, n. 2, p. 92-95, jul./dez. 1997.
- AGUIAR, J. da S.; BARBOSA, E. M. *Descomplicando a redação*. São Paulo: FTD, 2003.
- AQUINO, T. de. *Sobre o ensino De Magistro*. São Paulo: M. Fontes, 2001.
- AROUX, S. *A filosofia da linguagem*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1998.
- BAKHTIN, M. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAKHTIN, M. N. *Estética da criação verbal*. São Paulo: M. Fontes, 2000.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Líber Livro, 2004.
- BOFF, L. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 1992.
- CAMARA Jr, M. *Manual de expressão oral e escrita*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- CASTELLO-PEREIRA, L. T. *Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler*. Campinas: Alínea, 2003.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Literatura brasileira*. São Paulo: Atual, 1995.
- CHIAROTTINO, Z. R. A teoria de Jean Piaget e a educação. In: PENTEADO, W.M. A. (Org.) *Psicologia e ensino*. São Paulo: Papelivros, 1990.
- CLANDININ, D.; CONNELLY, F. *Narrativy inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- CLANDININ, D.; CONNELLY, F; HE, M. Teacher' personal practical knoledge on the professional knoledge landscape. *Teaching and teacher education*, v.13, n.7, p. 665-674, 1997.
- COSTA VAL, M. da G. *Redação e textualidade*. São Paulo: M. Fontes, 1991.
- DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

- DE NICOLA, J.: TERRA, E. *Práticas de linguagem: leitura e produção de textos*. São Paulo: Scipione, 2001.
- DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1979.
- DURKHEIM, E. A educação – sua natureza e função. In: *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FARACO, C. E.; MOURA, F. M. *Língua e literatura*. São Paulo: Ática, 1997. V. 3.
- FIORIO, N. M. *A redação no vestibular*. Goiânia: Ed. da UCG, 1997.
- FONTANA, R. A. C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FOUCAMBERT, J. Mais que alfabetizar, agora é necessário “leiturizar”. *Revista Nova Escola*, março 1993.
- FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e o livro*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano, 2003.
- FREITAS, M.T.de A. *O pensamento de Bakhtin e Vygotsky no Brasil*. São Paulo: Papirus, 2002a.
- FREITAS, M.T.de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de pesquisa*, n. 116, p. 21-39, jul. 2002b.
- GARCEZ, L. *A escrita e o outro*. Brasília: Ed. da UNB, 1998.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: M. Fontes, 1997.
- GÓES, M. C. R. A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 24, p. 17-24, 1991.
- KALHALE, E. M. P. (Org.). *A diversidade da psicologia: uma construção teórica*. São Paulo: Cortez, 2002.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1993.
- KETZER, S. M. In: *Revista da Educação AEC*. Brasília, ab./jun., 1989.
- KOCH, I. G. V. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
- KOCH, I.G.V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.
- KOCH, I.G.V. ; TRAVAGLIA, L.C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1999.
- LE MOS, C. T. G. Algumas Estratégias. *Cadernos de pesquisa*, n. 23, dez. 1977.
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2002.
- LIBÂNEO, J.; OLIVEIRA, J. F. Educação escolar e sociedade contemporânea. *Fragmentos de Cultura*, v.8, n.3, mai./jun., 1998, p.597-612.
- LIBÂNEO, J. C. *Problemas no ensino desenvolvimental*. 2004. Notas de aula.

- MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- MARQUES, M. O. *Escrever é preciso – o princípio da pesquisa*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2003.
- MATOS, K. *A arte e a técnica da produção científica*. Goiânia: Ed. da UCG; Brasília: Universa, 2004.
- MC NIFF, J. *Action research: principles and practice*. Hong Kong: MacMillan Education, 1988.
- MEC. Ministério da Educação e Cultura. Informativo do Enem, Brasília, 2003.
- MEC. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <mec.gov.br> Acesso em: 2004.
- MIGUEL, J. *Curso de língua portuguesa*. São Paulo: Harbra, 1989.
- MIZUKAMI, M. da G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMAICZ; R. R. de M. (Org.). *Educação: pesquisa e prática*. Campinas: Papyrus, 2000.
- MOLON, S. I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papyrus, 1997.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. (Org.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. In: CATRO, A.; CARVALHO, A. (Org.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola*. São Paulo: Papyrus, 2001.
- PÉCORA, A.A.B. *Problemas de redação*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1980.
- PELLEGRINI, T.; FERREIRA, M. *Redação, palavra e arte*. São Paulo: Atual, 1999.
- PENAGOS, R. A. *La investigación-pedagógica: experiencias y lecciones*. Bogotá, D.C.: Antropo, 2003.
- PÉREZ GOMEZ, A. I. A escola como entrecruzamento de culturas. In: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, 2000.
- PETRAGLIA, I.C. *Edgar Morin*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Caderno Cedes*, n. 24, p. 32-43, 1991.
- REGO, T.C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- REVISTA EDUCAÇÃO, São Paulo, dez. 2002.
- REVISTA ENSINO SUPERIOR, São Paulo, nov. 2003.
- REVISTA NOVA ESCOLA, São Paulo, jan. 2000.
- REVISTA ISTOÉ, São Paulo, out. 1998.

REVISTA VEJA, São Paulo, dez. 2001.

REY, F. L. G. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ROSA; M. I. de F. P. do S.; SCHNETZELER, R. P. A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. *Ciência e Educação*, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.

SCHIMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SOARES, M. *Português através de textos*. São Paulo: Moderna, 1990.

UNESCO PRESSE n. 2003. Disponível em : <mec. gov.br>. Acesso em: 2003.

UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas, Manual do Candidato, 2001.

THEREZO, G. *Como corrigir redação*. Campinas: Alínea, 1999.

VIANA, A.C. (coord.) *Roteiro de redação: lendo e argumentando*. São Paulo: Scipione, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: M. Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Artmed, 2003.

## ANEXOS

O ato de escrever é [...] como um ritual de íntimo e pleno contato com o mundo mágico da palavra.  
(Nequito)

ANEXO A  
TABELAS DO QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Tabela 1: Quantas pessoas constituem sua família?

Família	Resposta
2	3
3	5
4	10
5	6
6	1
acima de 6	1

Tabela 2: Qual é a renda mensal de sua família?

Item	Resposta
menos de 1 salário	0
de 1-3 salários	2
de 3-5 salários	11
de 5-7 salários	8
mais de 7 salários	4
não respondeu	1

Tabela 3: Qual item onera mais o orçamento de sua família?

Renda	Resposta
despesas médicas/odontológicas	1
Educação	5
Transporte	5
Moradia	4
Vestuário	3
alimentação	6
lazer/viagens	2

Tabela 4: Qual o nível de instrução de seu pai/responsável e de sua mãe?

Nível	Pai/responsável	Mãe
nenhum	0	0
até 8ª série	7	4
ensino médio	11	18
ensino superior	6	3
pós-graduação	0	0
não respondeu	2	1

Tabela 5: Qual sua procedência escolar?

Procedência	Resposta
renovação de matrícula	5
escola pública ou conveniada	17
escola particular	3
Outra	1

Tabela 6: Por que estuda nesta escola?

Motivo	Resposta
Conveniada	11
perto de casa	2
qualidade do ensino	8
recomendação de amigos	1
outros motivos	4

Tabela 7: Sem contar os livros escolares ou didáticos, quantos livros, aproximadamente, você lê por ano?

Quantidade	Resposta
Nenhum	7
até 20	18
21-50	1
51-100	0
mais de 100	0

Tabela 8: Compra todos os livros indicados pelos professores?

Sim	4
Não	6
de algumas disciplina	16

## ANEXO B

### PRODUÇÕES DE TEXTOS

#### ALUNO 1

#### BICHO-DE-SETE-CABEÇAS

Existe uma grande dificuldade entre a maioria dos vestibulandos em escrever sobre o tema proposto para redação. Mais por que isso acontece.

As dificuldades encontradas, entre os candidatos, são várias. Em muitos casos a redação apresenta uma boa estrutura, mas, com o nervosismo, o candidato acaba não conseguindo interpretar o tema e expressar as palavras com clareza, o que acaba contribuindo para a fuga do tema.

Quando o candidato não domina o tema, a melhor opção é ler as coletâneas com atenção redobrada. Elas servem com auxílio e seus exemplos podem ser citadas no decorrer do texto.

A falta da prática de leitura é uma das maiores causas que colaboram para os erros cometidos nas provas. Pois se a pessoa não lê, ela não terá como armazenar informações que lhe seriam úteis e de elaborar idéias concretas. A falta dessa leitura acaba também acarretando sérios problemas na gramática e na coesão do texto.

Para que o vestibulando tenha um forte poder argumentativo em sua redação, é primordial que ele exercite a leitura de livros, jornais e revistas, para que este possa ter um conhecimento abrangente em diversas áreas, com isso ficará mais fácil debater qualquer tema proposto.

#### A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, a educação deveria ser uma questão de prioridade, o que não vem acontecendo. São diversos os problemas que colaboram a este respeito.

Em muitos casos a falta de estrutura das escolas desmotivam os alunos por não terem salas de aula adequadas ao estudo, onde faltam até mesmo as carteiras, e na maioria delas não há bibliotecas. Há também mal remuneração nos salários dos professores e mal investimento do governo.

Resolver estes problemas não é fácil. Para isso, precisaria melhorar as condições de trabalho do professor, sendo oferecido mais materiais didáticos, sendo necessário a liberação de mais verbas do governo para a valorização da qualidade do profissional.

Para que estes processos dêem certo é preciso uma política social do governo, pois não adianta resolver o problema em uma campanha isolada, é preciso que ela alcance o país inteiro para que haja educação de qualidade à todos.

Não basta só o governo investir, é preciso que a sociedade participe ativamente para que juntos busquem as soluções.

## PRÉ-MODERNISMO BRASILEIRO

“Pré” quer dizer antes, portanto, o Pré-Modernismo trata de uma fase de transição entre a literatura de períodos anteriores ao modernismo.

O Pré-modernismo registra em sua fase duas características muito importantes: um traço conservador e um traço renovador. Além disso, dois dos mais importantes escritores da época (Lima Barreto e Monteiro Lobato) deixaram claro sua intenção de escrever numa linguagem mais simples, que se aproximasse do coloquial.

O traço conservador tem permanência de características realistas / naturalistas, na prosa, e a permanência de uma poesia de caráter ainda parnasiano ou simbolista.

Já o traço renovador (como ocorreu na música) revela-se no interesse com que os novos escritores analisavam a realidade brasileira de sua época: a literatura incorpora as tensões sociais do período.

Neste período, havia presente, referências claras a política econômica do Brasil da época, como por exemplo, a cultura do café como sustentação da elite, e a compra do carvão da Inglaterra. Contudo o Brasil ainda possui características bem similares as de antigamente, onde destacam-se o preconceito de cor e de classe.

## O QUE É MELHOR PARA O BRASIL?

O Brasil vem se tornando cada vez mais violento. A cada dia que se passa, aumenta o narcotráfico, o crime organizado e a criminalidade. Estes são problemas que desafiam a justiça, o que leva a discutir se a pena de morte é ou não uma boa saída para o país.

Como por exemplo temos os Estados Unidos, que pune severamente utilizando a pena de morte. Mas segundo estudos, isso não fez com os crimes norte-americanos diminuíssem, pelo contrário, foram registrados mais crimes contra as autoridades. Outra questão muito importante em se levantar é a de que por erro da justiça um inocente acabe sendo executado.

Para o Estado a pena de morte seria uma forma de apenas eliminar seus gastos, não tendo assim, que “sustentar” um criminoso. Mas para isso tem-se uma alternativa. A implementação de trabalhos feitos pelos próprios presos dentro das próprias penitenciárias. Assim poderiam estar ao mesmo tempo produzindo e trabalhando para si próprios. Então o melhor seria mudar o método das penitenciárias.

A maior parte da população não aceita a pena de morte, pois a sociedade contrapõe que ninguém tem o direito de tirar a vida de uma outra pessoa. Isso faz pensar que a justiça também estaria cometendo um crime. E não é isso o que se quer, e sim uma justiça mais justa, eficaz e severa.

## EDUCAÇÃO, PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO

A formação educacional é cada vez mais importante na busca de um emprego. Hoje, a principal exigência do mercado para com o trabalhador é que, este, já tenha curso superior ou, pelo menos, segundo grau completo.

Mas o Brasil apresenta uma realidade de baixos índices educacionais, onde há profissionais bem-sucedidos que não cursaram nenhuma faculdade, mas dizem que este foi o pior erro que já cometeram, pois o diploma faz falta num mundo onde todas as profissões sentem os constantes efeitos da globalização, tendo maior cobrança pelo desempenho, mas, também, possibilidades de novos empregos.

Em função das novas exigências do mundo do trabalho, é dada maior importância à escolaridade, que tem por objetivo preparar o aluno para ser um futuro profissional, pois a grande competitividade, que caracteriza o setor industrial, exige quantidade e qualidade na produção.

Mas é essencial para o estudante fazer um estágio como um primeiro contato com o mercado de trabalho, pois além dos estudos, o entusiasmo é imprescindível para se atingir resultados gratificantes. Também é essencial que qualquer profissional esteja apto a interagir entre os campos de conhecimentos, tanto ligados como não ligados à sua área.

A educação é a base mais importante na busca de um trabalho, em que cabe a escola e a universidade dar a correta preparação e orientação básica na integração dos alunos no mercado profissional.

## ALUNO 2

### RESOLVER UM TODO

A educação deve ser prioridade sim, mas priorizar a educação não significa esquecer problemas como saúde ou fome. Educar com qualidade é ter um futuro promissor, o que o Brasil precisa tanto.

Um dos principais problemas da educação brasileira é a capacitação dos professores. Se os próprios “Mestres da educação” não estão qualificados, como cobrar dos alunos? Outro grande problema é o modo que o verba é gasta, as vezes mal gasta e muitas vezes essa mesma verba, engorda várias contas bancárias.

O trabalho infantil também pode ser apontado como grande problema, a vida abaixo da linha da pobreza leva várias famílias a abdicar o direito de educação, para suprir a fome. Infelizmente essa situação é muito comum, fatores esses que deixa claro que a educação é um mal que não pode ser tratado sozinho.

A educação deve ser resolvida juntamente com vários outros problemas. Mas verbas, melhores condições de trabalho para os professores e priorizar a qualidade de ensino podem ser boas alternativas para melhorar o ensino no país.

## TÍTULO?

Glorificar a guerra, seria exaltar a morte e o sofrimento, glorificar a guerra é como ver as cenas dos campos de concentração e desejar morte aos judeus, glorificar a guerra é como dizer alguns barris de petróleo valem vidas inocentes. Livrar o mundo de pessoas “não muito boas”, não significa fazer guerra.

A diplomacia é uma arma muito poderosa se bem usada, e também é bem mais econômica. “Higienizar” o mundo com guerras é a forma mais difícil e complicada, e o pior ainda corre o risco de nascerem novos Bin Laden e Sadan.

Como exemplos tomamos as últimas duas guerras. A primeira, em que Bin Laden feriu o orgulho dos americanos colocando abaixo as torres gêmeas, até hoje o terrorista não foi pego. A Segunda, onde Bush acusou o Iraque de ter armas químicas e de destruição em massa. Sadan não foi pego e o país está em pedaços.

As guerras não são e nunca serão a única forma de higiene do mundo. O diálogo e a diplomacia podem deter qualquer homem e reduzir seu poder a alguns empregados.

## INTEIRAMENTE PRESOS

Infelizmente não vemos o Brasil com olhos livres, até por que liberdade nós não temos desde 1500. Estamos a deriva, nadando contra a maré atrás de um barco chamado liberdade.

O Brasil sim está preso, porém seu povo é livre para dizer e para pensar. Nós devemos ver o Brasil com os olhos livres por que somos livres, não livres economicamente, mas livres para sermos nós mesmos. Mas uma coisa é o povo livre outra é o país livre. O país está preso pela política econômica do FMI, preso por suas dívidas, preso por ter uma democracia onde não é a maioria que vence e sim o poder.

Temos um país com uma soberania artificial mas um povo livre. Um povo alegre como o brasileiro estará sempre livre.

Ver com os olhos livres pressupõem estar livre, ter um país que lhe proporciona isso e usufruir de sua liberdade. Temos a liberdade de expor nossas idéias, de dizer o que queremos, de escolher nossos governantes e até mesmo redigir um texto sem nenhuma coerência.

## CIDADANIA DIVIDIDA

Nem todos cidadãos tem acesso a seus direitos. A maioria tem seus direitos negados, ou pior, alguns nem sabem que tem direitos. A cidadania incompleta atinge grande parte da população, uma cidadania onde nem todos são cidadãos.

Muitos direitos são negados aos cidadãos. O direito a saúde, que idosos ficam dias em uma fila para uma consulta. O salário do povo não é mínimo, é salário insuficiente, com 240 reais uma família com 4 membros passa fome e o direito de lazer não existe. A habitação também é um direito que não se cumpre no Brasil, e educação um dever do governo de ser gratuita inteiramente, não é. Direito a segurança não existe em alguns lugares, e em outros quem faz a segurança são os próprios bandidos.

Claro que o governo tem responsabilidade em resolver esses problemas, mas se ficarmos parados, esperando que o governo faça tudo por conta própria, esses direitos não serão conseguidos

nunca. Falta uma organização popular para cobrar do governo o que ele deveria fazer por respeito ao povo.

### OLHO POR OLHO, DENTE POR DENTE

Criminosos como maníaco do parque tem o direito de vida? Foi comprovado que psicopatas tem problemas mentais irremediáveis. Eles não podem viver em meio a sociedade. A única saída é a pena de morte. Não como exemplo para outros criminosos e sim como justiça. Olho por olho, dente por dente.

Criminosos que atacam suas vítimas com o intuito do assassinato, não podem viver em sociedade. Não existe forma de reeducar um assassino e prendê-lo para toda sua vida e uma saída mais “dolorosa” que a própria pena de morte. A prisão perpétua traz doenças degenerativas ao sistema nervoso que ao passar dos anos o detento se transforma num vegetal. A pena de morte traz a justiça, a justiça como deve ser feita.

Assassinos devem conhecer na pele o que fizeram. Nada mais justo. Porém a política olha por olho, dente por dente não deve ser feita como um meio de intimidação e sim como justiça. Afinal, quando um assassino mata não pensa na pena de morte.

A pena de morte deve fazer parte da legislação brasileira, para que assassinos como maníaco do parque possam receber uma punição do tamanho do seu crime. É provado que assassinos não se redimem. O Estado não se tornará num assassino e sim em defensor da sociedade.

A criação da pena de morte no Brasil, fará a justiça que deve ser feita. Fazendo a justiça devida e “ajudando” assassinos em suas vidas acabadas.

### ALUNO 3

#### A SOLUÇÃO EXISTE, BASTA SER COLOCADA EM PRÁTICA

Um problema grave no qual tem que estar em primeiro lugar nos planos políticos e sociais, a educação, vem desagradando a muitos brasileiros pois a cada dia que passa surgem novos problemas que nunca aparece soluções.

A verba destinada a planos educacionais é muito baixa e isso acaba pesando no rendimento escolar. São escolas sem estruturas, professores mal remunerados – que acabam sendo desmotivados a trabalharem -, a desmotivação dos professores, acaba-se transferindo direta ou indiretamente na motivação de irem a escola.

O primeiro passo para resolver esta situação é a reserva de mais verbas destinadas a educação, com mais dinheiro, pode-se construir prédios com boa estrutura que facilita o trabalho dos educadores, cursos de reciclagem profissional, é essencial par o bom andamento dos professores, mas contudo, crianças em idade escolar são impedidos de irem a escola para trabalhar, então, deve-se criar um fundo de amparo ao estudante para ajudar financeiramente pais dessas crianças para que os filhos possam freqüentar regularmente a escola.

As soluções são viáveis ao governo e com ajuda da população cabe aos brasileiros terem ótimas escolas com uma excelente educação.

## TÍTULO?

No Brasil, os primeiros vinte anos do século XV apresentaram uma vasta e diversificada produção literária, a partir daí surgiram as mais variadas tendências e estilos literários, onde, escritores desenvolviam desde uma literatura política até propostas realmente inovadoras, período que convencionou chamar de Pré-Modernismo.

O Pré-modernismo não pode ser considerado uma escola literária por não ter um estilo definido, seus autores procuravam mostrar uma nova maneira de interpretar o mundo com seus próprios valores lingüísticos.

Essa fase na “escola literária brasileira” diminuiu a distância entre a realidade e a ficção onde montava-se um vasto painel brasileiro retratando o sertão nordestino, caboclos interioranos, funcionários públicos dentre outros tipos humanos marginalizados.

Para muitos a linguagem – não poética – utilizada pelos escritores era considerada uma afronta ao seu estilo parnasiano ainda em vigor. Os pré-modernistas escreviam usando uma linguagem popular ironizando os que escreviam com uma linguagem pomposa somente para impressionar.

O Pré-Modernismo não constituiu uma escola literária por apresentar individualidades muito fortes, com estilos antagônicos e o principal legado dos autores era a “descoberta do Brasil”.

## A SITUAÇÃO SÓ TENDE A PIORAR

Será que guerrear é a melhor solução? Em uma análise mesmo que superficial pode-se perceber que a cada dia que passa em uma guerra pior a situação fica.

Nações e ou partidos decidem por meio de lutas armadas seus objetivos, onde os grandes interessados quase sempre saem ilesos por ficarem somente de camarote assistindo seus soldados a combaterem – muitas vezes obrigados e ou contra – um exemplo bem atual, é a guerra entre os Estados Unidos e o Iraque onde milhares de militares tem que lutar pelos interesses americanos enquanto Bush fica só no comando como se estivesse controlando bonecos marionetes.

Ao iniciar-se uma guerra, a situação só vai piorando, pois o custo inicial com armamentos é altíssimo, durante o combate a manutenção de soldados e equipamentos tem mais um elevado custo e ao final do combate a preocupação com sobreviventes e a reconstrução do local é quando mais se tem custo. Dinheiro com o qual poderia estar sendo gasto com mais infra estrutura mundial.

A guerra ao contrário do que os interessados falam, não é a solução e sim o início de vários problemas sócio-políticos.

## O QUE PRECISAMOS ENXERGAR?

Como vemos o Brasil hoje? Vemos como realmente ele é com todos defeitos e qualidades ou vemos o que os outros nos contam?

Desde a época da colonização a cultura brasileira vem sendo destruída bruscamente, onde ao invés de investimentos em algo diferente para os brasileiros, estamos sempre copiando criações de outras culturas e ou noções. É como se estrangeiros viesse ao Brasil e colocasse uma venda nos olhos de cada brasileiro, onde através dessa as pessoas só iriam enxergar o que é de interesse estrangeiro.

Se cada brasileiro retirasse a venda e tentasse olhar que temos um país miserável que ainda tem muito o que melhorar, mas descobrir que apesar dos pontos negativos o Brasil é belo e que tem vários talentos capazes de fazer descobertas interessantíssimas não precisando mais de copiar projetos de outras nações e sim fazer com que essas copiem nosso projetos.

A visão do brasileiro em relação a seu país não é compatível com a realidade em que se vive. No dia em que começarmos a ver o Brasil sem influência de ninguém do jeito que ele realmente é estaremos a poucos passos de melhorar o nosso país.

## TÍTULO?

O que é ser cidadão? Todo indivíduo brasileiro é um cidadão? Quais os direitos que lhes são negados?

Para muitos, ser cidadão é ter direito ao outro, mas porém não é só votar que é ser cidadão. A cidadania vem acompanhada ao direito a educação, saúde, lazer, igualdade perante a lei, habitação, domínio sobre o próprio corpo etc, portanto, nem todo indivíduo brasileiro é um cidadão, pois esses direitos não são totalmente levados em conta para todo indivíduo.

Os direitos mais negados são aqueles voltados para as necessidades humanas básicas, tais como, trabalhos como salários dignos, educação, saúde, habitação etc, que juntando de um a um forma uma bola de neve, porquê sem dinheiro uma pessoa não tem onde morar, não tem com que se alimentar tendo assim uma saúde debilitada, famílias tem crianças trabalhando para complementar a renda não podendo assim estudarem.

Um pressuposto básico para que a cidadania seja cumprida é necessário que cada indivíduo exerça a ação social, que lutam por seus direitos no sentido mais amplo para conseguirem a justiça liberdade e igualdade.

## CRIME LEGALIZADO

Tem-se falado muito em uma proposta para a redução da criminalidade no Brasil. E entre as propostas eis que surgiu uma “luz no fim do túnel”. Foi sugerido a implantação da pena de morte aos infratores. Mas será que esta seria uma solução cabível.

A adoção da pena de morte tem como justificativa que uma vez que este método fosse aplicado, o condenado passaria a servir de exemplo a futuros criminosos. Outro argumento seria a contenção de despesas do governo. Uma vez que para manter um criminoso em uma penitenciária, na tentativa de reeduca-lo, custa caro aos cofres públicos.

É provado que a pena de morte é ineficiente, pois em Estados Norte-americanos onde a pena de morte é legalizada a criminalidade não diminuiu. E quanto manter um indivíduo, incapaz de viver no meio social, em uma penitenciária e obrigação e dever do Estado manter o indivíduo criminoso preso até reeducá-lo.

Se a intenção é a redução da criminalidade, certamente esta não é a solução para o problema. Será que matar um indivíduo, em uma câmara de gás, por exemplo não é um crime. Seria hipocrisia achar que não. Quem é o Estado para julgar se o réu merece ou não viver?

Há métodos mais democráticos e menos cruéis de se combater a criminalidade. Além do que a pena de morte também é um crime. Um crime “legalizado”, pois é cometido pelo Estado. Onde os carrascos capazes de cometê-lo não teriam punição alguma.

## DE MÃOS DADAS

As palavras educação e emprego, hoje em dia, andam juntas, em função das novas exigências do mundo do trabalho é dada uma maior importância à escolaridade com as competências que garantam o aprimoramento profissional do indivíduo.

Entre os atributos necessários para uma boa colocação no mercado de trabalho estão o aprimoramento constante, a capacidade de comunicação, a persistência, a sensibilidade, a perseverança, o domínio da técnica entre outros.

Escolas e/ou universidade devem estar aptas a mostrar aos futuros profissionais o verdadeiro significado da palavra trabalho no mundo atual. Essas devem estar preparadas para mostrar a seus alunos que não basta somente ter o talento para realizar determinada função, tem que ter também um aperfeiçoamento constante, acompanhando, assim, a modernização.

Além do estudo, para que se tenha uma carreira bem-sucedida é imprescindível que o profissional execute sua função com prazer e entusiasmo para sua função com prazer e entusiasmo para que sua função seja executada com qualidade e precisão. A tolerância é outro fator que o profissional de qualquer área tem que ter, às vezes, é preciso ouvir e calar para não se prejudicar e não prejudicar ninguém.

O atual mercado de trabalho exige profissionais com boa formação cultural portanto, devido à grande competitividade, cada vez mais ter um diploma faz falta.

## ALUNO 4

### EDUCAÇÃO, PRIORIDADE!

O sistema de educação no Brasil não é prioridade pois apresenta muitos problemas.

As verbas liberadas para a educação são muito poucas, os nossos governantes não estão preocupados em destinar maior verbas e nem novos projetos de incentivos aos professores. Os salários baixos desanimam muito professores de ir ao colégio da aula, chegam na sala de aula, jogam a matéria no quadro, as vezes não vão para o colégio, em desmotivação dos professores gera maior desmotivação a dos alunos que ficam com mais preguiça e indisposição, fora as condições de trabalho que dão aos professores e alunos muitas das vezes precaver.

Para resolver esses problemas precisamos de novos incentivos dos governantes, projetos que envolvam alunos, professores e os pais na escola para mostrar para os pais o que seus filhos estão indo fazer na escola, melhorar as condições de trabalho na escola com carteiras, mesas, quadros, giz, ventilação e a organização do tempo de estudo de cada aluno e principal o interesse tanto do professor do aluno e dos governantes.

Chegamos a seguinte conclusão todos temos que fazer nossa parte.

## A HIGIENE DO MUNDO

Essa atuação, de certo modo é racista, semelhante ao pensamento ariano. Para se ter “higiene” no mundo através de guerras, teríamos de vivê-las constantemente.

Hoje, vivendo essa guerra contra o Iraque estamos chegando à conclusão de que não e por ai. SAdan Hussein não foi capturado, suas armas de destruição em massa também não foram encontradas.

E essa guerra é somente a reprise da de 1991 (Guerra do Golfo), no sentido de não ter desarmado o Iraque. No pensamento dos grandes líderes mundiais, a maioria dos caminhos leva à guerra, mais estamos vendo o filme mais uma vez, porque sabemos que assim não chegaremos à lugar algum.

Definitivamente, mais que provado está que a “guerra” sim, não é higiene.

## VER COM OS OLHOS LIVRES QUEM E CAPAZ.

Hoje o Brasil que vemos é um país livre sem a ditadura, sem imposições, um Brasil que o cidadão vê e fala, não aquele reprimido de antigamente.

Devemos ver o Brasil hoje com olhos livres porque não somos mais governador por outros e sim por quem nós votamos e elegemos para colocar lá no poder, não somos reprimidos e não somos oprimido hoje o brasileiros e livre de ir e vir, sofre com muitos problemas sociais, mais um país livre que temos que ver e falar Brasil é um país com “olhos livres”.

Vermos o Brasil com olhos livres, podemos supor que somos um país em lei ou sem rigidez, mas não é um país com leis rígidas moderadas e muito bom de se viver.

Concluimos que o Brasil é um país de olhos livres.

## CIDADANIA

Todos os brasileiros tem direito a cidadania seja ele preto, branco, mulato, qualquer que seja nasceu no Brasil o cidadão tem seus direitos isso é lei.

Os direitos são vários mas todos não as condições e muitas das vezes são muitos cidadãos e poucas as pessoas que são privilegiadas, a saúde um exemplo fácil de se lembrar, são muitas as dificuldades, o transporte de qualidade também muitas dificuldades o cidadão encontra, um sistema de esgoto, de moradia, água tratada em casa, muitos cidadãos não tem possibilidade de ter um emprego por exemplo.

O que fazer para melhorar essa situação, primeiro os nossos governantes quererem, segundo paciência do cidadão, e terceiro que tudo se realize normalmente, porque o Brasil é muito grande, esses problemas devem ser resolvido com um projeto a médio – longo prazo e o principal querer fazer da casa pra quem não tem e por aí vai com calma.

Concluimos que cidadania todos nós temos, basta procurar os direitos e calma para resolver.

## A BOA EDUCAÇÃO E O BOM EMPREGO

A educação, a boa formação do cidadão, traz como consequência um bom emprego e a sua permanência no mercado de trabalho, a boa educação e o bom emprego andam juntos.

Para a permanência do cidadão no mercado de trabalho não basta ter um diploma debaixo do braço, a necessidade de uma versatilidade no mercado trabalho, de um amplo conhecimento em várias áreas, são fundamentais.

Com a tecnologia, muitos dos trabalhadores foram substituídos pelas máquinas, havendo um número maior de desempregados, no entanto, o que está acontecendo é a grande competitividade que exhibe dos funcionários,. Qualidade e quantidade através dos conhecimentos em sua área.

Tudo isso mostra que está tudo aliado: Educação, tecnologia, a boa formação e o principal, a versatilidade do cidadão.

Concluimos que a boa educação e o emprego andam juntas. Vários fatores influenciaram na vida profissional, não adianta uma boa educação se ela não vem acompanhada de reciclagem e um

“psicológico” preparado para a vida em grupo com certeza, com a mente aberta para adaptações e novas opções de serviços, o mercado de trabalho estará sempre as portas abertas.