

A PRÁTICA DE PROFESSORES DA LÍNGUA MATERNA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA BAIXADA FLUMINENSE (RJ): A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA E AVALIAÇÃO

Jéssica do Nascimento Rodrigues – UFF

Mary Rangel – UFF

Agência Financiadora: CAPES

Questões iniciais

Não é novidade para os profissionais da área de ensino de Língua Portuguesa que a produção textual escrita é essencial para a inserção dos alunos de qualquer nível nas práticas sociais letradas. Também não é novidade que as condições gerais da escola pública brasileira (e, no caso específico deste estudo, das escolas municipais da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro) requerem transformações substanciais – do salário dos professores à estrutura física dos prédios – para que o processo de ensino-aprendizagem, de qualquer área, realize-se de fato. Entre a necessidade do ensino da escrita na Língua Materna e as condições concretas de realização dessa tarefa, existe aquilo que realmente ocorre nas salas de aula. E é essa intersecção, embora aqui recortada, que se pretende investigar.

Nesse recorte, estão os professores, a produção e a avaliação de textos e a variedade de prestígio. Quanto a este último item, o enfoque se dá porque, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas, sobretudo no que toca à produção textual escrita monitorada, ainda se limita à supervalorização da ‘norma culta’, restrita muitas vezes a questões ortográficas, em detrimento de outros aspectos igualmente importantes para a efetivação da textualidade.

Intenta-se, portanto, analisar como os professores de Língua Portuguesa de duas escolas municipais da Baixada Fluminense (RJ) procedem à avaliação de textos produzidos por seus alunos e qual a importância que atribuem ao processo de escrita. Em específico, objetiva-se verificar com que finalidade os referidos professores propõem as atividades de produção textual escrita; descrever como esses profissionais procedem à avaliação textual; identificar quais são os principais critérios de que lançam mão quando se trata de textos cujos gêneros exigem a utilização da variedade de prestígio; e, por fim, avaliar a importância que atribuem à norma padrão na produção desses textos.

O texto escrito

Os textos, orais ou escritos, não são acontecimentos linguísticos de conceitos ou de processos cognitivos, porque, para muito além disso, eles constituem individual e socialmente os atores sociais e por eles são constituídos. Nesse sentido, com os avanços recentes da Linguística Textual, os textos deixam de ser compreendidos como uma estrutura acabada, um produto final. Eles, agora, passam a ser reconhecidos como processo de planejamento ou como atividade parcial da atividade comunicativa (KOCH, 2010a). Para Koch e Travaglia (2011), texto é unidade linguística concreta, ou seja, é unidade percebida tanto pela visão quanto pela audição e tomada pelos usuários da língua em uma situação interativa comunicacional. Em suma, o texto, a partir da abordagem de língua proposta, é lugar de interação, e os interlocutores, sujeitos ativos que nele se constroem e são constituídos.

Neste estudo, foca-se o texto escrito, ainda que se considere como texto também a produção oral. Koch (2010b), por exemplo, distingue a língua falada da escrita, tomando cuidado para não separá-las em duas faces textuais divergentes. O texto escrito, nesse sentido, se comparado ao falado, assim se caracteriza: planejado, não fragmentário, completo, elaborado e com predomínio de frases complexas (KOCH, 2010b). De acordo com Marcuschi (2010), as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico de práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos. Para esse autor, fala e escrita são modalidades de uso e, mesmo que apresentem mais semelhanças que diferenças, a segunda modalidade tem mais *status* que a primeira numa ordem ideológica de avaliação sociopolítica.

Consoante Costa Val (2006) e Koch (2010c), Beaugrande e Dressler foram os autores que se dedicaram ao estudo dos elementos de textualidade: a coesão e a coerência, as quais se centram no texto, e a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, a intencionalidade e a aceitabilidade, as quais se centram nos interactantes. Segundo Koch (2011), tais princípios de textualidade não são mais considerados os limites entre um texto e um não texto; são agora, com o desenvolvimento atual da Linguística Textual, vistos como as condições que conduzem “(...) cognitivamente à produção de um evento interacionalmente comunicativo” (KOCH, 2011, p. 154), ou seja, que conduzem à ação linguística, cognitiva e social.

A coesão, para Koch (2010c), está na esfera dos recursos que estabelecem as relações na superfície textual e que se realizam por meio do sistema léxico-gramatical. Além disso, existem textos desprovidos de elementos coesivos (MARCUSCHI, 1983), já que não se trata de uma condição necessária para a constituição de um texto, no entanto “[...] o uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem” (KOCH, 2010c, p. 18). Dessa forma, pode-se afirmar que, sobretudo em textos mais monitorados, como é o caso da produção acadêmico-científica, a coesão é um elemento necessário.

A coerência, para Koch e Travaglia (2011), liga-se à possibilidade de estabelecimento de sentido a um determinado texto para os usuários, a partir de alguma forma de unidade ou de relação entre os elementos constitutivos do texto. A base para a coerência, portanto, é a existência de uma continuidade de sentidos, os quais dependem de fatores socioculturais e interpessoais. Os autores salientam ainda o caráter tentacular da coerência, pois esta se relaciona com uma organização subjacente ao texto, não linear, em que as ideias se articulam mutuamente e influenciam umas nas construções das outras.

No que toca a relação coesão-coerência (a primeira, responsável pelas marcas linguísticas que relacionam os elementos na superfície textual; e a segunda, resultante do princípio de interpretabilidade do texto), vale apontar que os elementos coesivos não são absolutamente necessários e suficientes para haver coerência. Para Koch (2010a), a coerência e a coesão apresentam sim padrões que realçam a textualidade, no entanto não são suficientes para demarcar as fronteiras entre um texto e um não texto; em outras palavras, “[...] para que uma manifestação linguística constitua um texto, é necessário que haja a intenção do produtor de apresentá-la – e a dos parceiros de aceitá-la como tal” (KOCH, 2010a, p. 21).

Costa Val (2006) identifica a intencionalidade e a aceitabilidade como protagonistas da comunicação. A primeira está para o empenho do produtor do texto em estabelecer uma unidade textual coerente e que atinja os objetivos estabelecidos; e a segunda está para a expectativa do recebedor em relação ao texto, e que este seja útil e relevante. Ambas as estratégias tocam a cooperação entre os interactantes e a qualidade das informações ali veiculadas. É essa qualidade que envolve a esfera da informatividade: “[...] o ideal é o texto se manter num nível mediano de informatividade, no qual se alternam ocorrências de processamento imediato, que falam

do conhecido, com ocorrências de processamento mais trabalhoso, que trazem a novidade” (COSTA VAL, 2006, p. 14).

A situacionalidade remete à relevância e à pertinência do texto quanto à situação em que a comunicação ocorre. É nesse sentido que se aponta para a ideia de coerência pragmática: “[...] a necessidade de o texto ser reconhecido pelo receptor como um emprego normal de linguagem num determinado contexto” (COSTA VAL, 2006, p. 13). Além disso, a autora descreve o último fator de textualidade – a intertextualidade – como as relações que um texto estabelece com os outros textos retomados consciente ou inconscientemente do discurso do senso comum ou dos demais discursos que permeiam a produção de um texto. Para Orlandi (1987), intertextualidade é uma noção complexa, pois um texto tem relação com outros textos nos quais ele nasce (sua matéria-prima) e/ou com outros para os quais ele aponta (seu futuro discursivo).

A produção escolar de textos escritos

Para Koch (2010a), o processamento textual escrito exige a realização de um conjunto de atividades cognitivo-discursivas responsáveis pela produção de sentidos, dentre todas aquelas já apontadas aqui como fatores de textualidade. No entanto, a questão central neste debate, na interface do campo da Linguística com o campo da Educação, está na versão escrita da língua, para a qual, de acordo com Travaglia (2011), exige-se uma situação formal de ensino-aprendizagem.

A educação linguística propõe um desafio para o ensino da Língua Materna: iniciar todos os alunos na cultura da escrita, fazendo com que estes se conscientizem tanto do valor fundador de identidades no mundo letrado (ROJO, 2006) quanto de que a capacidade de usar a língua, na modalidade oral ou escrita, é característica e caracterizadora da raça humana enquanto tal (TRAVAGLIA, 2011).

Reconhece-se aqui a escrita como o “[...] modo produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica [...]” (MARCUSCHI, 2010, p. 26). No entanto, o produtor do texto não está só. De acordo com Koch (2011), o produtor, o texto e o leitor são as peças de um jogo da linguagem os quais mobilizam uma série de estratégias para a produção de sentido. Na escola, identifica-se, para este estudo, o produtor-aluno, o texto e o leitor-professor, mas isto não é tão simples assim, pois, no processamento textual, não se recorre apenas ao conhecimento linguístico.

De acordo com Koch (2010a; 2011), recorre-se ao conhecimento linguístico, ao conhecimento enciclopédico e ao conhecimento interacional para se produzir um texto. O primeiro diz respeito a questões gramaticais e lexicais e é o responsável pela articulação entre som e sentido (é nessa esfera que se encontram, por exemplo, os elementos coesivos). O segundo se refere ao conhecimento de mundo do produtor, em que se encontra a memória semântica ou social. O terceiro toca o conhecimento sobre as ações verbais e engloba: a) o conhecimento ilocucional, responsável pelo reconhecimento dos objetivos/das finalidades do produtor em uma determinada situação comunicativa; b) o conhecimento comunicacional, referente às ‘normas’ gerais de comunicação humana, como é o caso da quantidade de informação necessária e da escolha da variante linguística adequada para uma determinada situação comunicativa; c) o conhecimento metacomunicativo, responsável por assegurar a compreensão e a aceitação do texto a partir de ações linguísticas de monitoramento; d) o conhecimento superestrutural, concernente aos esquemas textuais, aos variados tipos de textos adequados para os também diversificados eventos sociocomunicativos.

Consoante Koch (2010a), na produção verbal, escrita ou falada, são mobilizadas estratégias cognitivas (que dependem dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível e de suas crenças, valores e atitudes), estratégias textuais (trata-se da organização da informação, da formulação, da referenciação e do balanceamento do explícito/implícito) e estratégias sociointeracionais (estratégias socioculturalmente determinadas que estabelecem, mantêm e levam a bom termo a interação verbal). Em outras palavras, a questão central aqui é que o texto passa a ser unidade de ensino-aprendizagem da Língua Materna, desde que a partir de uma abordagem textual-interativa.

Na verdade, não existe consenso quanto ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas e essa questão mais ampla toca ao ensino da produção escrita escolar. Além disso, a questão se torna ainda mais sensível, pois os avanços científicos do campo da Linguística e, nesse caso, da Linguística Textual (os quais foram tocados levemente neste texto) não são diretamente transferíveis para o ensino (KOCH; TRAVAGLIA, 2011). Ademais, o professor ainda não se libertou das amarras do ensino de gramática como um fim em si mesmo. Isto pode ser comprovado em estudos recentes apresentados na última Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (SOARES, 2011; DA SILVA; E SILVA, 2011; SILVA, 2011).

Fica clara assim a urgência da mudança de perspectiva e de método de trabalho no ensino de Língua Portuguesa.

Ler e escrever constantemente são atividades essenciais para o ensino de Língua Portuguesa (POSSENTI, 1996), no entanto, como resume Bunzen (2006), por muito tempo, a produção de textos, chamada de composição ou de redação, valorizou o produto final, numa concepção de ensino-aprendizagem beletrista. E, mesmo com tantos avanços acadêmico-científicos na área da linguagem e na área educacional, essa concepção enviesada acompanha os professores de Língua Materna até hoje.

Para exemplificar, Rojo (2006) realizou uma pesquisa, de 1999 a 2001, nas salas de aula de uma escola pública em São Paulo e comprovou que, na maior parte do tempo, os professores transferem e retransferem novo conteúdo e conteúdo ensinado, e as atividades de escrita, de baixíssima frequência, voltam-se para que os alunos respondam a questionários. De encontro a isso, o texto, segundo essa autora, deveria entrar na sala de aula, não como pretexto para o ensino de gramática ou para modelização ou gramaticalização, mas para ser abordado de maneira multimodal por diferentes vozes e por seu potencial de significação e de uso efetivo.

A avaliação de textos pelos professores de Língua Materna

De acordo com Silva (2011), a tradição escolar de avaliação do texto escrito, quando ocorre, fundamenta-se em critérios apenas linguísticos sem qualquer articulação com as condições de produção, e os textos acabam sendo propostos apenas como objeto de avaliação para o qual se dará uma nota. Para Rojo (2006), professores e pesquisadores, no que toca o ensino de Língua Materna como um todo, sabem muito bem o que não fazer e têm uma vaga noção do que fazer.

Koch e Travaglia (2011) evidenciam que, com as novas perspectivas de ensino, não se está querendo afirmar que agora ‘vale tudo’. A partir dos conceitos de coerência, como ‘boa formação’ do texto, os autores apontam que a avaliação do texto pelo professor é apenas uma das fases do processo de ensino-aprendizagem da Língua Materna e não o ponto final (com uma nota final). Além disso, salientam que só se pode avaliar o texto do aluno quando ficam claras as regras do jogo de processamento textual. Há de se levar em consideração, portanto, todos os elementos da situação em que aquele texto foi produzido e que foi explicitada com e para os alunos.

Costa Val (2006), analisando produções textuais do vestibular para a UFMG em 1983, discorre que os textos, em sua maioria, não apresentavam problemas gramaticais, mas sim problemas restritos aos aspectos pragmáticos. Silva (2011), ao investigar práticas docentes de avaliação de textos no ensino fundamental, constatou que as docentes investigadas realizam uma avaliação monológica, ou seja, não há interação/diálogo com os alunos. Desse modo, os critérios utilizados se resumem aos aspectos da superfície textual privilegiando-se as regras gramaticais/a norma padrão em detrimento das outras esferas constitutivas de um texto.

É verdade que a escola tem sim a função de criar condições para o uso efetivo da variedade de prestígio (POSSENTI, 1996), sobretudo nos textos escritos, mas, ao mesmo, tempo, deve-se mostrar aos alunos que existem variantes linguísticas, afinal a gramática não é a língua (BAGNO, 2002). Essa questão remete à definição de preconceito linguístico, fruto da prescrição da gramática normativa, do tratamento de língua como sistema de normas a serem seguidas à risca (BAGNO, 2002). “É o preconceito de que existe uma única maneira ‘certa’ de falar a língua, e que seria aquele conjunto de regras e preceitos que aparece estampado nos livros chamados gramáticas” (BAGNO, 2003, p. 43).

Consoante Possenti (1996), o mais adequado, na avaliação do texto escrito, não é contar os erros, mas sim os tipos de inadequações, tendo-se em mente que o que existe são textos mais ou menos adequados a determinadas situações, e não textos errados e textos certos. Vale ainda acrescentar que “A ortografia não faz parte da gramática da língua” (BAGNO, 2002, p. 131), pois a ortografia oficial é fruto de um decreto e se aprende com o contato íntimo e frequente com textos escritos.

É nesse sentido que Bunzen (2006) acrescenta que mesmo com a diversificação das atividades de produção de texto, os alunos continuaram a produzir redações para o professor, só que em variadas estruturas composicionais, tais como cartas, notícias etc. Em síntese, o professor precisa tomar cuidado para não focar aspectos de textualidade centrados no texto, como coesão e coerência, e bem menos no usuário/interlocutor, dando um tom metalinguístico especializado à aula. Focalizando-se apenas os ‘erros’, perde-se a oportunidade de se perceber tudo o que o aluno já aprendeu (ANTUNES, 2006). Segundo Antunes (2006), os professores têm se concentrado em: apontar erros e mostrar a forma correta; ou apontar os erros apenas; ou apontar, por meio de códigos pré-estabelecidos, os problemas detectados; ou ainda fazer rasos comentários. Para esse

autor, a avaliação do texto deveria variar em estratégias e recursos e não se resumir à tarefa escolar para a passagem de ano.

O primado da “norma culta”

Bagno (2003) tece uma crítica bem fundamentada aos escritores de gramáticas que, na maioria das vezes, não se baseiam nas pesquisas científicas, mas em clássicos da literatura como modelos do bem falar e do bem escrever. Segundo esse autor, por um lado, esses ‘gramatiquinhos’ entendem a ‘norma culta’ como um modelo abstrato baseado em um padrão pré-estabelecido. Por outro, a noção de norma culta empregada em empreendimentos verdadeiramente científicos se refere à linguagem utilizada, de fato, por segmentos mais favorecidos da população. Bagno (2003), portanto, por essas e por outras razões, prefere o termo variedade de prestígio.

Nas salas de aula brasileiras, no entanto, o que se constata é que a norma culta é a única desejável (NEVES, 2010) e é considerado erro tudo o que foge a essa variedade de prestígio (BAGNO, 2002; 2003; POSSENTI, 1996), em detrimento da ampla variedade linguística. Logo, de acordo com Neves (2010), vive-se um paradoxo no ensino formal de Língua Portuguesa: o papel real da escola em ensinar a norma padrão e a norma padrão como um ideal, como uma abstração. Por isso, recorre-se a Marcuschi (2010, p. 9) para quem:

Partindo do princípio de que são os usos que fundam a língua e não o contrário, defende-se a tese de que falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação.

Logo, enfatiza-se que a escola não tem que ensinar uma variedade no lugar da outra. A escola, e nisto estão os professores da Língua Materna, precisa criar condições para que os alunos aprendam as variedades que não conhecem, às quais não têm acesso, afinal “É um direito elementar do aluno ter acesso aos bens culturais da sociedade” (POSSENTI, 1996, p. 83), assim como “É necessário e importante que a educação linguística ensine esta norma culta ou padrão dada a sua importância política, econômica e cultural em nossa sociedade, inclusive como instrumento de mobilidade social para os cidadãos” (TRAVAGLIA, 2011, p. 27). Tais autores evidenciam ainda

que é primordial demonstrar aos alunos que essa variedade de prestígio é apenas uma forma, dentre tantas outras, de se usar a Língua Portuguesa.

Para que o ensino da prática textual escrita tenha êxito, ora abordando-se a norma culta ora outras variedades da língua escrita, há que se estreitar a distância entre a produção acadêmico-científica e as salas de aula, pois é nesse ínterim em que também se dá a avaliação textual aferida pelo professor e em que se formam os sujeitos sociais letrados. O que se quer enfatizar é que o ensino de Língua Portuguesa ainda está reduzido ao ensino de gramática prescritiva/normativa e, portanto, os professores, que ainda recorrem ao ensino tradicional dessa gramática, impregnam-se das dicotomias apontadas por Santos (2004): oralidade x escrita; ensino de leitura e escrita x ensino de gramática; e ensino de língua culta e ensino de variedade linguística.

Para Marcuschi (2010), não vale mais a pena trazer à baila a discussão sobre o ensino de gramática, todavia não se deve postergar o debate sobre qual é o verdadeiro papel da escola: o de também criar condições para o uso efetivo da variedade de prestígio. Ensinar gramática, para esse autor, é ensinar a língua em toda a sua variedade de usos.

O caminho percorrido e a análise de resultados

Partindo da problemática discutida, objetivou-se jogar luz sobre alguns aspectos teóricos, mormente por dentro da Linguística Textual e da Teoria da Enunciação. A fim de, em termos mais concretos, investigar concepções e práticas de professores da Língua Materna, elaborou-se um questionário semiestruturado, o qual foi aplicado no decorrer do mês de março de 2012. Os dez professores de Língua Portuguesa de duas escolas municipais de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense (RJ), é o recorte, ou seja, trata-se de cinco profissionais de cada escola que atuam no ensino da Língua Materna do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

As respostas dos professores refletem algumas esferas das práticas de produção de texto escrito e de avaliação desses textos. Foi possível investigar como eles concebem tais questões, o que foi por eles valorizado e o que foi relegado ao segundo plano, mesmo que tais informações tenham passado pelo filtro da fala dos sujeitos em questão. Essa metodologia, não obstante apresente alguns limites, foi relevante para a compreensão de algumas dimensões que atravessam as concepções e as práticas desses

professores. Dessa forma, entende-se que os resultados aqui analisados são apenas uma amostra ou uma dimensão do problema de pesquisa examinado.

Inicialmente, recorreu-se a uma sintética caracterização dos dez professores que colaboraram com este estudo. Dentre eles, nove são do sexo feminino, o que é bastante comum à área de Língua Portuguesa. No que toca à continuidade de estudos, nove desses educadores possuem pós-graduação: um deles possui mestrado em Letras e os outros oito fizeram especialização em áreas variadas, como em Docência do Ensino Superior e em Orientação Educacional. O tempo de atuação do grupo investigado, no ensino de Língua Portuguesa, varia de 5 a 17 anos. Além disso, todos os professores lecionam no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), até porque este se tratava de um critério para a escolha desses profissionais nesta pesquisa.

A primeira questão do questionário, “Para você, qual é a finalidade da produção de textos escritos na sala de aula no ensino fundamental?”, objetivou verificar com que intenção tais professores propõem as atividades de produção textual escrita. As respostas ficaram em torno do sentido de melhoria da produção de texto, sobretudo no que tange aos aspectos da superfície textual, como a caligrafia e a ortografia. Essa melhoria abarca a minimização de problemas, o que recai sobre a crítica de Antunes (2005) de que se tem valorizado o ‘erro’ (ou os ‘desvios’) em detrimento do ‘acerto’ (ou dos ‘avanços’) e “Persiste também o uso do texto (às vezes, poemas!) apenas para nele se reconhecer a unidade gramatical em estudo” (ANTUNES, 2005, p. 31).

O contexto de produção, apontado em algumas falas, evidencia um ponto positivo nas práticas, que parecem não se limitar à produção como aquela redação escolar em sentido estrito, uma espécie de ‘metarredação’. A escrita deve funcionar como uma atividade intencionalmente definida (ANTUNES, 2005) para que se desenvolva a competência comunicativa (TRAVAGLIA, 2011). Apesar disso, na sala de aula, no momento da produção escrita, além de se realizarem muitas das propostas dos livros didáticos, é sabido que se tenta apenas simular os eventos sociais reais de letramento (SOARES, 2004), o que é absolutamente necessário. Assim, as práticas sociais letradas são, com efeito, selecionadas pelo professor, com base em materiais de apoio, e ensinadas sim; nesse sentido, a ideia de produção textual com a finalidade de inserção dos alunos no mundo letrado transpareceu, embora suavemente.

Na segunda questão do questionário aplicado, “Descreva como você procede à avaliação dos textos produzidos pelos alunos”, procurou-se evidenciar como esses profissionais procedem à avaliação textual. Pela maioria das respostas, a avaliação

continua com sentido de correção e muitas das intervenções são posteriores à produção do texto, ou seja, com o foco no produto final em prejuízo do processo, das intervenções que podem e devem permear essa prática. Nesse mesmo caminho, Bunzen (2006) comenta como tem sido feita a avaliação; afirma que as redações são geralmente devolvidas aos alunos “[...] com comentários sobre a estrutura textual (introdução, desenvolvimento e conclusão) e/ou sobre questões normativas (ortografia, acentuação, concordância verbal e nominal etc)” (BUNZEN, 2006, p. 148). Desse modo, novamente, como diz uma das professoras, os alunos são levados a perceber seus ‘erros’ com a finalidade de corrigi-los. A reescrita fica para alguns escassos momentos, os quais também são reservados estritamente para o reparo desses ‘erros’.

Viégas (2009), em pesquisa semelhante, demonstrou que, por um lado, os professores de Língua Portuguesa têm assumido posturas ainda caracterizadas pela transmissão de conhecimento e pelo controle da aprendizagem. A concepção de linguagem se volta para a comunicação, mas a produção de texto continua como revelação de “erros”, questão essencial para a reescrita, a qual também deveria se voltar para todas as esferas de textualidade: do material conceitual e linguístico aos fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo (COSTA VAL, 2006).

Antunes (2005) aponta que, para a escrita, há três momentos: o planejamento, a escrita propriamente dita e a revisão/a reescrita. Nas respostas aos questionários, desses três momentos, pode-se identificar o foco sobre a escrita propriamente dita e, desse modo, a atenção do professor é deslocada para os aspectos linguísticos, ficando secundarizados os aspectos textual-discursivos e mesmo a atividade epilinguística que, de acordo com Travaglia (2011), também é necessária ao processo de desenvolvimento da produção textual escrita.

Na terceira questão, “No que tange a questões textuais, aponte os dois critérios que você considere mais importantes na avaliação dos textos cujos gêneros exijam maior monitoramento da ‘norma padrão’”, visou-se identificar quais são os principais critérios de que os professores investigados lançam mão quando se trata da avaliação de textos cujos gêneros exigem a utilização da variedade de prestígio. Ficou claro que o grupo de professores pesquisados se limita ao aspecto semântico-conceitual (a coerência) e ao aspecto formal (a coesão) em detrimento do aspecto pragmático (o funcionamento do texto nas situações comunicativas). Sem dúvida, assim como apontado por Da Silva (2011), os docentes destacam ser necessário observar e trabalhar o texto produzido pelos alunos como um todo, atentando para o seu sentido, a coerência,

e não apenas para a ortografia e a gramática. Entretanto, embora tal preocupação decorra de uma nova perspectiva de ensino da escrita, a inserção nas práticas sociais letradas ainda não assume uma posição de relevo nas práticas situadas em sala de aula. Apenas uma das professoras apontou como critério a adequação aos gêneros textuais, o que, entretanto, parece confundir-se com a tipologia textual.

Na última questão do questionário, “Que importância você atribui à ‘norma padrão’ na produção de textos?”, procurou-se avaliar a importância que tais professores atribuem à norma padrão na produção dos textos de seus alunos. Geraldi (1997), dentre outros autores, já apontou que a escola, e nela os professores de Língua Portuguesa, concebe o ensino de língua como um sistema de normas gramaticais que visa à produção textual escrita ‘correta’. Foca-se, com isso, uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que se deve moldar e domar, o que, por exemplo, prejudica a criatividade (GERALDI, 1997). Todavia, vale enfatizar que a escola tem sim o objetivo de ensinar a variedade de prestígio (GERALDI, 1997; POSSENTI, 1996; ANTUNES, 2005; etc), ou melhor, de criar as condições para que ela seja aprendida.

As professoras relacionam a necessidade de se aprender a ‘norma padrão’ com a continuidade dos estudos dos alunos e com a proximidade da produção acadêmico-científica. De fato, essa preocupação é importante, mas não expressa o sentido de que uma educação linguística (TRAVAGLIA, 2011) não pode abrir mão.

Em suma, a produção textual escrita e sua respectiva avaliação ocorrem nas práticas dos professores envolvidos nesta pesquisa, em maior ou menor grau. E a variedade de prestígio assume papel preponderante nesses processos de ensino-aprendizagem. Muito se avançou, sobretudo porque a Língua Portuguesa ganhou força na formulação dos materiais de apoio (como é o caso dos livros didáticos) (SOARES, 2011) e nas propostas oficiais (SANTOS, 2009), no entanto há muito ainda para se transpor.

O processamento textual escrito, como atividade interacional entre sujeitos e que exige a realização de um conjunto de atividades cognitivo-discursivas responsáveis pela produção de sentidos, não é, por ora, a esfera predominante nas salas de aula dos professores aqui investigados. A educação linguística (TRAVAGLIA, 2011), de preparação para o mundo grafocêntrico, para as práticas cidadãs letradas, é, nesta ocasião, substituída pela primazia de elementos gramaticais, pela primazia da redação como mero exercício escolar pontual (BUNZEN, 2006).

Considerações finais

“Epistemologicamente, o escrever deve ser visto mais como um processo dialético do que como uma habilidade instrumental” (GIROUX, 1997, p. 95).

Se “O texto deve permear, assim, toda e qualquer atividade da sala de aula de língua (da mesma forma que ele permeia toda e qualquer atividade de nossa atuação social)” (ANTUNES, 2005, p. 40), a produção textual escrita é uma das facetas fundamentais da sala de aula de Língua Materna. A língua, compreendida como atuação social ou como realização da cidadania, e seu ensino constituem, desse modo, aspectos que merecem realce nos estudos da área, questão esta que se procurou aqui abordar.

Quanto à finalidade atribuída à produção textual escrita em sala de aula, pôde-se compreender que as práticas tradicionalistas ainda persistem no universo estudado, visto que o texto é compreendido como produto final. O processo de planejamento textual, como atividade parcial da atividade comunicativa, nem mesmo é citado pelos professores envolvidos neste estudo.

Com relação à textualidade e aos critérios de avaliação textual, a ênfase recai sobre a coesão e a coerência, aspectos centrados no texto. Assim, a ideia de texto como lugar de interação é secundarizada, pois a informatividade, a situacionalidade, a intencionalidade, a intertextualidade e a aceitabilidade, aspectos centrados nos interactantes, muito pouco foram tocados nas falas dos professores. Sem dúvida, a situação formal de ensino-aprendizagem, com suas mais variadas metodologias, é necessária para o desenvolvimento da escrita do educando. O que fica latente é que, nessa situação, é dado relevo ao conhecimento linguístico em detrimento do conhecimento enciclopédico (conhecimento de mundo) e do conhecimento interacional (as ações verbais).

Nesse viés, a produção de texto e a redação estabelecem a dicotomia aqui evidenciada, já que os textos não são produzidos ‘na’ escola, eles são produzidos ‘para’ a escola (GERALDI, 1997). Assim, a avaliação do texto escrito escolar se limita a critérios linguísticos sem articulação com as condições de produção. Embora, para a produção textual, recorra-se a estratégias cognitivas, textuais e sociointeracionais, o texto vira mero objeto de avaliação.

Logo, no que toca aos procedimentos adotados pelos professores investigados, a ‘avaliação monológica’ (COSTA VAL, 2006), ou seja, a avaliação sem a participação

dos alunos, assim como a avaliação posterior ao processo de produção, são as estratégias dominantes. Desse modo, os alunos continuam escrevendo para o professor e numa perspectiva metalinguística, já que, como apontado, os aspectos linguísticos se sobrepõem às condições de produção.

Nessa conjuntura, a ‘norma culta’ ou a variedade de prestígio (BAGNO, 2003) assume posição central quando da avaliação dos textos escritos pelos alunos, já que os professores de Língua Materna envolvidos neste estudo apontam a esfera linguística como precípua, além de não evidenciarem que o domínio dessa variedade é importante para a inserção dos jovens em contextos em que língua escrita é mais monitorada (o que não implica a desvalorização de outras variedades da língua) e, em confronto com as outras questões de estudo, focarem os aspectos gramaticais, como é o caso da ortografia e, até mesmo, da coesão.

Em síntese, mesmo que as concepções teóricas produzidas no campo acadêmico-científico tenham avançado e se infiltrado nas concepções e nas práticas dos professores de Língua Portuguesa, as práticas escolares ainda estão impregnadas de uma série de limitações, talvez até pelo abismo que se abre entre a Academia e a escola. A competência comunicativa aparece, em alguns momentos, como objetivo vislumbrado pelos professores, mas, no concreto, o ensino voltado para os aspectos gramaticais (e aqui está o reflexo da primazia da ‘norma culta’ como variedade de prestígio) é uma realidade aparente e, mesmo assim, também fragilizada.

Giroux (1007) esboça as tendências comuns ao ensino tradicional da escrita cuja pedagogia é predominantemente metodológica: a) uma tendência tecnocrática, formalista, voltada para a gramática normativa; b) uma tendência da escola mimética, como se, lendo autores de prestígio, fosse possível pensar e ler melhor; c) uma tendência romântica, com ênfase no sujeito, no ‘eu interior’. Iniciaram-se estas ‘Considerações Finais’ com uma citação desse autor clássico do campo da formação de educadores, por querer apontar que, embora sejam necessários métodos, o ensino da produção do texto escrito vai além da prática e do ensino mecânicos e reprodutivistas, pois precisa pressupor a formação do sujeito crítico, com efeito, para a atuação consciente no mundo letrado.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163-180.

_____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139-162.

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

DA SILVA, Margarete Maria; E SILVA, Maria Emília Lins. Representações sociais do ensino da língua escrita. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO: Educação e Justiça Social, 34, 2011. Natal. **Anais...** Natal, Centro de Convenções de Natal, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GIROUX, Henry. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010a.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2010b.

_____. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010c.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.]

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A linguística do texto: o que é, como se faz.** Recife: UFPE, 1983.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto.** São Paulo: Contexto, 2010.

ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.

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

ROJO, Roxane. O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (Org.). **Encontro na linguagem: estudos linguísticos e literários.** Uberlândia: EDUFU, 2006. p. 51-80.

SANTOS, Andréa Pessoa. O ensino da língua materna no discurso dos professores do ensino fundamental: uma dispersão de sentidos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO: Sociedade, Cultura e Educação: novas regulações?, 32, 2009. Caxambu. **Anais...** Caxambu, Hotel Glória, 2009.

SANTOS, Janete S. dos. Letramento, variação linguística e ensino de português. **Linguagem em (Dis)curso**, LemD, Tubarão, v. 5, n. 1, p. 119-134, jul./dez. 2004.

SILVA, Abda Alves. Os professores e a avaliação da produção textual: entre concepções e práticas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO: Educação e Justiça Social, 34, 2011. Natal. **Anais...** Natal, Centro de Convenções de Natal, 2011.

SILVA, Jane Quintiliano G. Gênero discursivo e tipo textual. **Revista Scripta**, Belo Horizonte, Editora PucMinas, v. 1, n. 1, p. 87-106, 1999.

SOARES, Josiane de Souza. Os professores e seus saberes: a questão dos gêneros discursivos e o ensino de língua materna. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO: Educação e Justiça Social, 34, 2011. Natal. **Anais...** Natal, Centro de Convenções de Natal, 2011.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./abr., 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática**: ensino plural. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIÉGAS, Vivian Mara Dela Cruz; OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. Uma possibilidade para a superação das dificuldades na aprendizagem da língua escrita: o texto e sua reescritura. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO: Sociedade, Cultura e Educação: novas regulações?, 32, 2009. Caxambu. **Anais...** Caxambu, Hotel Glória, 2009.