

O DISCURSO E A SALA DE AULA: CONTRADIÇÕES DE UMA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM UMA SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO

*Gabriel Domício Medeiros Moura Freitas **

Resumo

Nosso trabalho tem por objeto uma pesquisa referente à atividade de produção textual realizada em uma sala de aula do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública. Para emprendermos essa investigação, estabelecemos os seguintes objetivos: analisar como uma atividade de produção textual é desenvolvida em uma sala de aula do 1º ano do Ensino Médio; verificar os motivos implicados na escolha da forma como o professor trabalha a atividade de produção textual na respectiva sala de aula; estabelecer uma relação entre o discurso do professor e a realização da atividade de produção textual pelo mesmo. Nossa pesquisa tem natureza exploratório-qualitativa, pois busca os significados que os atores sociais inseridos no trabalho pedagógico atribuem às suas ações, em um determinado contexto escolar analisado. Para os fins de nossa investigação, recorreremos às contribuições teóricas de autores como Bortoni-Ricardo (2008), Bunzen (2006), Geraldini (1993), Reinaldo (2001), Zozzoli (2008) e Bakhtin (1992).

* Universidade Federal da Paraíba

Palavras-chave: Produção textual, Ensino de Língua Portuguesa, Ensino Médio.

Introdução

Neste artigo, discutiremos os resultados referentes à aplicação de uma atividade de produção textual em uma sala de aula do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública. Nossa pesquisa abrange a reflexão acerca de questões relacionadas ao modo de distribuição das disciplinas de ensino de Língua Portuguesa (leitura, gramática e redação/produção textual), à valorização atribuída a cada uma delas, aos fundamentos epistemológicos que explicam essa fragmentação e hierarquização e aos efeitos do contexto descrito no ensino de língua materna nas escolas.

Enfocamos, em nossa análise, não somente os aspectos relacionados ao produto final da atividade de produção textual propriamente dita, mas também às etapas que antecedem esse último momento, observando de que modo essas fases anteriores constituem momentos importantes para o desenvolvimento do conjunto daquela atividade proposta pelo docente. Nesse sentido, consideraremos tanto as evidências encontradas durante a realização desta em sala de aula quanto as informações a este respeito fornecidas pelo respectivo professor em entrevista concedida após a conclusão da prática de ensino aqui mencionada.





No final de nosso trabalho, buscaremos explicar os resultados encontrados durante nossa investigação a partir dos pressupostos teóricos apresentados na próxima seção desta pesquisa, observando em que medida eles contribuem para a compreensão das escolhas metodológicas realizadas pelo docente no sentido de desenvolver a atividade de produção textual aqui analisada. Assim, a sala de aula, funcionando como um importante espaço onde as contradições relacionadas ao ensino de língua materna são materializadas, ultrapassa um paradigma, ainda vigente não somente entre o público leigo, mas também entre alguns docentes, que a concebe como um lugar de mera execução de práticas de ensino anteriormente aprendidas, sem qualquer relação com a totalidade dos fatores sociais efetivamente responsáveis por engendrar as condições de possibilidade de tais procedimentos didáticos.

O ensino de língua portuguesa e a atividade de produção textual: pressupostos teóricos

Não obstante o ensino formal e sistemático de produção de textos, em sua modalidade escrita, integre o currículo da disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio, o que ainda se verifica, segundo Bunzen (2006, p. 139), em algumas escolas, mormente as particulares, é a realização dessa produção escrita em determinados momentos específicos, denominados 'aulas de redação', e ministrados por um professor considerado especialista. Este, por sua vez, frequentemente, é tido, tanto pelos demais professores quanto pelos alunos, não como um professor de 'leitura', 'gramática' e de 'literatura', mas como professor de redação, encarregado apenas de ensinar os estudantes a produzirem narrações, descrições e dissertações, sendo estas últimas as mais solicitadas nesses casos.

Bunzen (2006, p. 139), lembrando Kleiman e Moraes (1999), afirma que o perfil profissional e disciplinar acima descrito decorre da chamada 'pedagogia da fragmentação', a qual, não favorecendo a trans(inter)disciplinaridade, acaba por fragmentar o conjunto das disciplinas escolares, transformando-as em pequenos blocos fechados em si mesmos e desarticulados com as demais áreas do conhecimento. Desse modo, os professores tornam-se especialistas em uma determinada disciplina ou mesmo em parte desta, ficando encarregados, portanto, de ensinar somente 'uma ponta do iceberg'. Nesse sentido, os ensinamentos de gramática, literatura brasileira, produção textual, química orgânica, química inorgânica, dinâmica, álgebra, pré-história e geografia física, dentre outros, ficam cada qual sob a responsabilidade de um professor, sem que saibamos, no fim das contas, quem se responsabiliza por integrar e relacionar essas subdisciplinas dispostas fragmentariamente.

Por outro lado, naquelas instituições, notadamente as públicas, em que a (sub) disciplina redação não consta no horário escolar e é ministrada por um professor de língua portuguesa, e não por um professor especialista em redação, observa-se uma lógica de fragmentação semelhante. Assim, conforme lembra Bunzen (2006, p. 140), é comum encontrarmos os cadernos dos alunos divididos em três blocos, destinados, respectivamente, à gramática, à literatura e à redação, apresentando-se as duas primeiras divisões, frequentemente, como as mais enfatizadas.

Logo, o que deve ser refletido em uma pesquisa sobre práticas escolares, ainda segundo Bunzen (2006, p. 140), é o *quê, como e por que* determinados conceitos, conteúdos e concepções a respeito do ensino da produção textual acabam por orientar o ensino de língua materna, em detrimento de outros. Nesse sentido, Antunes (2003) afirma que



(...) desde a definição dos objetos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem. (ANTUNES 2003, p. 39).

Bunzen (2006, p. 147) lembra ainda que, a partir do final da década de 1970, teve início no Brasil um intenso questionamento acerca da legitimidade do ensino de redação como um mero exercício escolar, cuja finalidade principal seria indicar e observar, segundo critérios estritamente gramaticais, os 'erros' realizados pelos alunos nesse tipo de atividade. Segundo Ilari (1992), a redação, nesse contexto, apresenta-se como um 'ajuste de contas' entre os alunos e o professor a respeito das regras 'ensinadas' (melhor seria dizer transmitidas e memorizadas) em aulas de gramática. Desse modo, observa-se aqui que novamente os aspectos normativos são enfatizados, recaindo a atenção do professor, quase exclusivamente, no produto final.

(...) Os alunos exercitariam uma forma escrita que raramente dialoga com outros textos e com vários leitores. Tornou-se até proibido fazer citações ou usar aspas nas redações, para mencionar apenas alguns exemplos dessa tentativa de silenciar o próprio dialogismo constitutivo da língua. A escrita seria uma atividade com a linguagem em que, infelizmente, "não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve a palavra que lhe foi dita pela escola" (...). (BUNZEN, 2006, p. 147).

Geraldi (1993, p. 136-137) estabelece, portanto, uma diferença entre produção de textos e redação, estando esta relacionada à elaboração de textos *para* a escola, enquanto que aquela é caracterizada em razão dos textos serem produzidos *na* escola. Nesse sentido, ainda segundo o mesmo autor, uma atividade de produção textual, para ser

caracterizada como tal independentemente da modalidade de texto ali trabalhada, deve apresentar necessariamente os seguintes requisitos: ter o que se dizer; ter uma razão para dizer o que se tem a dizer; ter para quem dizer o que se tem a dizer; materialidade do locutor enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; serem escolhidas estratégias para a realização das demais condições anteriores.

Para Reinaldo (2001, p. 91), a atividade de produção, assim considerada, deve apresentar o texto a ser trabalhado pelo professor não como produto, mas sim como processo em relação ao qual atuam duas ordens de fatores que vigoram paralelamente durante o ato de escrever textos: os fatores sociais, relacionados às práticas da realidade social que circunscrevem o indivíduo; e os fatores cognitivos, os quais envolvem conhecimento do mundo, da língua e do próprio texto.

Reinaldo (2001, p. 91-92) prossegue afirmando que a reflexão teórica ali desenvolvida concebe o ato de escrever como um processo formado por dois estágios. No estágio inicial (estágio A), o qual precede o próprio ato de escrever, estão inseridos os processos mentais influenciados em profundidade pelas experiências do escritor, a relação deste com as diferentes instituições sociais, o conhecimento do mesmo acerca dos diversos gêneros textuais/discursivos e das formas de circulação social destes, os aspectos representativos dos componentes fatos/realidade, as concepções de mundo, os parâmetros de textualização (aqui relacionados ao modelo de texto aprendido não pela memorização de regras, mas sim por uma experiência frequente com o universo dos textos) e o monitor, entendido como um componente cognitivo cuja finalidade é atuar frente ao ato de escrever como um todo, controlando e promovendo, portanto, a interação entre o planejamento e os objetivos propostos para o texto.





Nessa perspectiva em que o texto é concebido como um processo, a escrita não pode ser entendida sem se considerar que o escritor possua uma visão abrangente do tema trabalhado, a qual será detalhada e cristalizada nas diferentes partes do texto. O estágio seguinte (estágio B) é a oportunidade da produção textual propriamente dita, entendida como uma atividade recursiva que implica um retorno constante ao estágio inicial, avanços e diversas revisões do texto produzido. Uma atividade de produção textual, no entendimento de Reinaldo (2001, p. 92), somente deve ser considerada encerrada depois de percorridas todas as etapas relativas a esses dois estágios.

Zozzoli (2008), por sua vez, afirma que as práticas sobre compreensão e produção de textos orais e escritos, promovidas em um ambiente institucional, não devem desconsiderar esse choque entre as diferentes culturas, devendo proporcionar, desse modo, possibilidades de diálogo entre essas diversas vertentes culturais, em lugar da mera substituição de traços culturais não letrados ou desconhecidos do grupo hegemônico por outros considerados de maior importância, uma vez que estes estão relacionados a uma determinada cultura letrada de prestígio. A última prática aqui descrita, portanto, é aquela mais encontrada no contexto institucional de ensino, necessitando, portanto, ser relativizada em sua posição de hegemonia.

Com base no referencial teórico até aqui descrito, estabelecemos os seguintes objetivos para nossa pesquisa: *analisar* como uma atividade de produção textual é desenvolvida em uma sala de aula do 1º ano do Ensino Médio; *verificar* os motivos implicados na escolha da forma como o professor trabalha a atividade de produção textual na respectiva sala de aula; *estabelecer* uma relação entre o discurso do professor e a realização da atividade de produção textual pelo mesmo.

Resultados e discussões

Nossa pesquisa tem natureza exploratório-qualitativa, ou seja, sua finalidade não é nem de analisar dados de ordem quantitativa, nem de buscar fenômenos que possuam *status* de uma variável-explicação, mas sim, conforme afirma Bortoni-Ricardo (2008, p. 41), de procurar os significados que os atores sociais inseridos no trabalho pedagógico atribuem às suas ações, em um determinado contexto escolar analisado.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 41-42), recorrendo às contribuições metodológicas de Erickson (1990), afirma que o objetivo da pesquisa interpretativa é buscar compreender como padrões de organização social e cultural, locais e não-locais estão relacionados às atividades exercidas por determinadas pessoas no momento em que estas escolhem o modo de conduzirem sua ação social.

A pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações. Dessa forma, é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42).

Desse modo, tendo como referencial teórico-metodológico o modelo de pesquisa acima descrito, dividimos a realização de nossa pesquisa em três etapas. O primeiro momento consistiu na gravação, por meio de áudio e imagem, de duas aulas geminadas, cada uma com duração de 45 minutos, em uma sala de aula do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública, observando-se, nessa ocasião, como o professor desenvolve uma atividade de produção textual nas respectivas aulas e a relação que estabelece com os alunos para a realização dessa atividade.



Logo após a gravação de cada uma das aulas, elaboramos um diário de bordo, no qual anotamos nossas impressões acerca do que foi observado em sala de aula. No dia seguinte à gravação daquelas aulas, realizamos uma entrevista, registrada somente em áudio, na qual o referido professor ofereceu um depoimento em que explicou tanto os motivos de haver aplicado uma determinada atividade de produção textual quanto a importância que atribui às atividades de produção textual no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Nesse contexto, verificamos, a partir dessas declarações, as possíveis contradições existentes entre seu discurso e sua prática docente.

A sala de aula que pesquisamos possui um pequeno número de alunos, estando presentes, naquela ocasião, apenas quinze alunos, enquanto que nove alunos aproximadamente não compareceram às duas aulas aqui analisadas. A atividade de produção textual tem início com o professor solicitando aos alunos que formem cinco grupos, cada um deles composto de três integrantes. A seguir, o docente distribui para os respectivos segmentos coletivos formados um pequeno pedaço de papel contendo uma pergunta, a qual deverá ser respondida grupo a grupo, em sentido anti-horário. Antes de os grupos começarem a responder às respectivas perguntas, entretanto, o professor lê as indagações que não foram distribuídas, em razão da impossibilidade de se formarem outros agrupamentos de estudantes pela ausência de alguns destes a essas duas aulas, conforme comentado inicialmente.

P: ((omisso)) ouvir vocês (+) primeiramente vou ouvir vocês em algumas questões que eu trouxe aqui (+) tá certo (+) pra isso a gente vai se dividir em grupos ((professor conta quantos alunos estão em sala para efeito da divisão dos grupos)) é (+) façam (+) façam aí cinco grupos de três pessoas (+) ((professor

sinaliza negativamente com a mão para a solicitação de algum aluno que estava fora do foco da câmera)) formem cinco grupos de três pessoas (+) em locais diferentes ((professor começa a circular pela sala de aula para que os alunos comecem a formar os grupos e, logo depois, começa a separar, em pedaços de papel menores, as perguntas, previamente anotadas em uma folha maior, que serão distribuídas aos respectivos grupos formados)) olha só (+) eu tenho algumas questões aqui (+) algumas perguntas que eu preparei (+) sobre temas que são (+) da atualidade (+) certo? (+) então (+) eu vou (+) eu vou (+) pedir para que cada grupo tire um papelzinho desse (+) em seguida baixinho só para o grupo (+) vocês discutem alguma coisa (+) em relação ao tema (+) e depois elege uma pessoa (+) pra comentar sobre o tema (+) pra responder essa pergunta tá certo? ((professor começa a distribuir as perguntas entre os grupos)) (++) são temas fáceis (+) temas atuais (...)

Percebemos, na transcrição acima, que o professor inicia a atividade de produção textual sem realizar nenhum tipo de comentário a respeito de qual gênero discursivo pretende trabalhar com a turma, além de não apresentar também nenhum tipo de explicação acerca das características (suporte, destinatário, finalidade comunicativa, construção lexical, linguagem etc.) que constituiriam o gênero discursivo a ser trabalhado, nem de quais seriam os objetivos da atividade a ser desenvolvida.

Por outro lado, conforme nos foi relatado pelo docente em um momento anterior à gravação dessas aulas, a atividade de produção textual aqui analisada estava originalmente prevista para ser aplicada apenas em meados de dezembro, o que reforça não somente a improbabilidade de que, em uma aula anterior, o professor tenha comentado a respeito do gênero discursivo que pretendia trabalhar na aula objeto de investigação dessa pesquisa, mas também de que o desenvolvimento de





atividades de produção textual seja efetivamente considerado importante por esse professor. Essa última questão será retomada quando comentarmos sobre as respostas da entrevista realizada com esse profissional do ensino.

No excerto transcrito a seguir, verificamos a continuidade dessa omissão por parte do professor em explicar qual seria o gênero discursivo a ser trabalhado naquelas duas aulas, o que já começa a evidenciar que, não obstante a atividade de produção textual em questão pareça efetivamente compreender o trabalho com um gênero discursivo, a materialização da mesma tem por objetivo, no fim das contas, apenas a realização de um texto para a escola, conforme a definição de Geraldini (1993). Vejamos outro recorte da aula.

P: Sobraram três aqui (+) olha só o que eu vou fazer (+) olha só como vou começar (++) enquanto vocês discutem algumas coisas aí em relação a esses temas (+) eu vou abrir esses papeizinhos que tem aqui (+) e eu mesmo vou começar a atividade falando um pouco sobre essas três temáticas aqui (+) pra que elas não fiquem de fora (+) tá certo? (+) então olha só (++) é (++) primeiramente (+) vou dar um tempinho prá vocês discutir tá bom (+) ((incompreensível)) (+) discutam aí ((grupos começam a discutir)).

Outro aspecto que compromete a realização da atividade de produção textual aqui analisada é a decisão do professor de promover um debate (embora, como já foi comentado anteriormente, em nenhum momento das duas aulas, ele sequer mencione este nome) a partir da discussão de diversos temas sem nenhuma relação uns com os outros, o que inviabiliza, além do pouco tempo reservado para a discussão de cada tema, o aprofundamento das temáticas abordadas.

O fragmento transcrito abaixo é um exemplo de como o professor, ao se propor a realizar uma atividade de produção textual formalmente relacionada ao gênero discursivo debate, acaba comprometendo o êxito da mesma ao centralizar o discurso para si, possibilitando poucos instantes para que

os alunos se pronunciem, e, nos momentos em que estes acabam se pronunciando de alguma forma, acabam por fazê-lo de forma bastante breve.

P: Aqui ó (+) você acha que o esporte muda a vida de alguém?

A1: Sim ((incompreensível)) depende.

A2: Depende.

A3: Depende.

A4: ((Incompreensível))

P: É (+) mas esporte muda somente em relação à questão financeira?

A5: Não (+) acho que não (+) drogas (+) drogas (+) influencia muito.

P: Beleza (+) quando o jovem ele tá envolvido com o esporte (+) ele com certeza vai ter menos tempo para se envolver com outras coisas que não sejam do bem (+) não é verdade?

A5: Com certeza.

P: Sem contar que o esporte (+) quem aqui já participou (+) homem ou mulher (+) quem aqui já participou de alguma escolinha (+) de algum time (+) de algum time de futebol de vôlei (+) vocês observaram lá que (+) o treinador na maioria das vezes tem a preocupação de (+) além de formar o atleta (+) o (+) craque (+) ele se preocupa muito com a questão do estudo do (+) do do (+) com o estudo desse atleta. Pode falar ((nesse momento, fora do foco da câmera, um dos alunos do grupo no fundo da sala esboça intenção de comentar a respeito do tema que está sendo comentado pelo professor)).

A4: O treinador (+) o bicho dava nos meus peito professor...

P: Como é?

A4: O treinador (+) o bicho dava nos meus peito...

P: O treinador?

A4: É (+) ia logo pro pau ((o aluno em questão sorri, comenta ainda muito brevemente algo incompreensível e esboça um gesto de cotovelada, querendo demonstrar, com isso, como ele sofria essa agressão por parte do treinador)).

P: Mas isso não era por ignorância não (+) era por brincadeira né? ((professor sorri ao fazer essa pergunta))

A4: ((Incompreensível))

P: Era justamente pra você acordar mermo pra aquela (+) pra situação do jogo lá (+) era mais ou menos isso? ((professor sorri ao fazer a pergunta, parecendo desejar conferir à sua indagação um tom jocoso e despreocupado quando se depara com a confissão do aluno relativa às violências cometidas contra este por seu treinador)).

Nesse excerto, percebemos também como o professor desconsidera uma resposta à sua indagação que difere



daquela por ele esperada, conforme evidencia o relato de A4 a respeito da agressão desferida pelo seu então treinador contra si. Essa recusa do professor em considerar algum tipo de resposta dos alunos que contrarie seu horizonte de expectativas é definida por Geraldi (1993, p. 147-148) como uma 'descrição e imposição de clichês' por parte do docente.

Ao final dessa atividade, o professor solicita aos alunos que produzam um pequeno texto, entre dez e quinze linhas, a respeito do respectivo tema, sendo este comentado, na quase totalidade das vezes, apenas pelo representante de cada grupo, escolhido entre seus respectivos integrantes.

Após a produção desses textos, o docente os recolhe e, pouco tempo depois,

devolve estes para cada grupo, solicitando-lhes que reescrevam os mesmos a partir das correções feitas em cada texto. Como podemos observar nas imagens digitalizadas transcritas abaixo, o processo de correção desse docente prestigiou os aspectos gramaticais, em detrimento de outras questões, como a coesão, a coerência e o modo como as ideias são ali desenvolvidas. Na segunda imagem, por exemplo, fica mais patente a preocupação apenas gramatical daquele professor no momento da correção, pois, conforme podemos verificar nesse caso, as ideias estão articuladas segundo um modelo de expressão que está mais próximo da oralidade, não obstante os aspectos gramaticais tenham sido atendidos de forma satisfatória na quase totalidade do texto.

Imagem 1

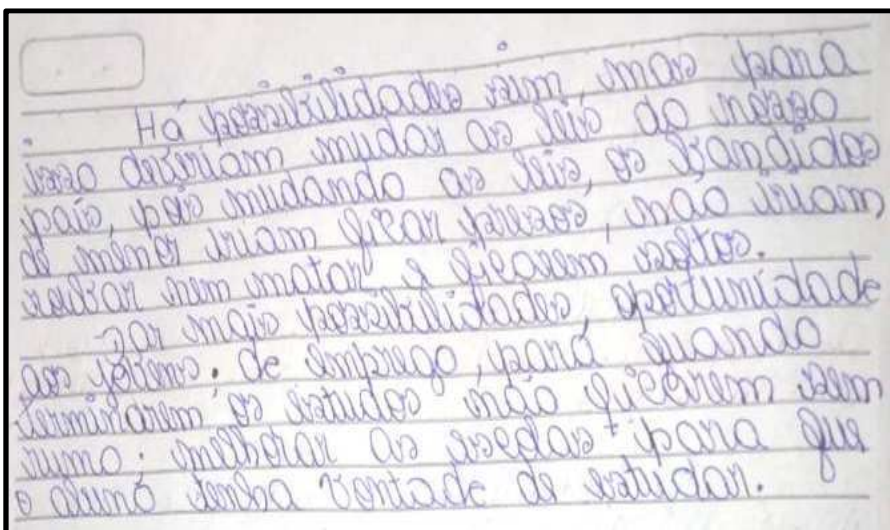
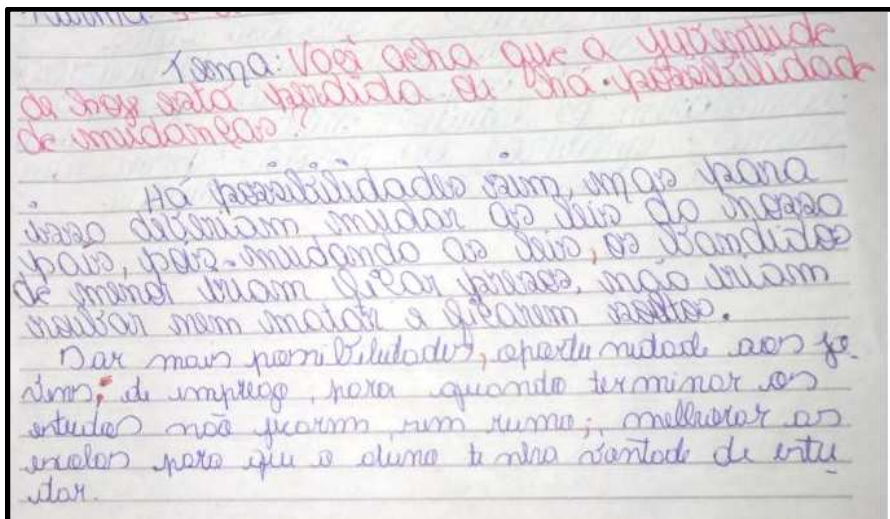




Imagem 2

Na minha opinião, o que falta para a adolescência se precisar hoje em dia sobre as doenças sexualmente transmissíveis, é conversar mais um pouco com os outros sobre todos os riscos de se apegarem de uma doença sem cura, eu sei, na minha opinião todos os adolescentes precisam de debates bem sobre assunto, não podendo esquecer de usar camisinha, entre outras coisas, pois não falta informações para que todos possam se assegurar que vão fazer sexo seguro sem precisar contrair nenhuma doença.

Na mesma opinião, o que falta para a adolescência se precisar hoje em dia sobre as doenças sexualmente transmissíveis, é conversar mais um pouco com os outros sobre todos os riscos de se apegarem de uma doença sem cura, eu sei, na mesma opinião todos os adolescentes precisam de debates bem sobre assunto, não podendo esquecer de usar camisinha, entre outras coisas, pois não falta informações para que todos possam se assegurar que vão fazer sexo seguro sem precisar contrair nenhuma doença.

A evidência do privilégio à correção de aspectos gramaticais nos textos dos alunos por parte do professor em questão não é coerente com a declaração dada pelo mesmo na entrevista que nos concedeu, conforme podemos verificar na transcrição do excerto a seguir.

E: É (++) e (+) ah (+) ah (+) assim (+) na sua opinião em que as atividades de produção textual elas podem contribuir (+) para a compreensão do aluno (+) ou para a (+) competência linguística (+) competência escrita do aluno em relação à língua portuguesa?

P: Olha só (+) tem um ditado que (+) todo mundo diz (+) mas (+) é (+) é (+) eu considero fundamental (+) a gente só aprende ler (+) lendo (+) e a gente só aprende escrever (+) escrevendo (+) é um ditado (+) é (+) rotineiro (+)

já (+) mas é a pura verdade (+) então (+) se você não trabalha (+) se você (+) se você (+) se você não trabalha em sala de aula (+) se você não incentiva o aluno a ler (+) e a produzir (+) ele não vai aprender a ler nem vai aprender a produzir (++) é (+) é (+) simplesmente pelo fato de (+) de (+) de que se a gente for trabalhar a questão da gramática (+) em frases secas (+) é (+) vai se tornar uma coisa mecânica (+) num é? (+) vai se tornar (++) praticamente eu considero aquele aluno (+) técnico (+) aquele aluno mecânico (+) aquele aluno funcional (+) que vai aprender aquela determinada regra (+) mas ele não vai saber (+) im (+) por aquela regra em um contexto (+) acredito que há frase seca (+) a frase (+) a simples frase não vai fazer o aluno compreender (+) não vai fazer o aluno (+) é (+) produzir um texto e (+) associar esse texto com um



contexto (+) não vai conseguir fazer isso (+) então a produção e a leitura é essencial.

Outra contradição evidenciada por esse momento da entrevista com o referido professor relaciona-se à informação fornecida pelo mesmo no momento em que o procuramos para perguntar a respeito da possibilidade de realização dessa pesquisa em uma sala de aula sob sua responsabilidade, conforme já havíamos comentado brevemente no início desse trabalho. Nessa ocasião, o respectivo docente nos confessou que a atividade de produção textual aqui analisada seria transferida do final do semestre letivo, conforme anteriormente planejado, com a finalidade de permitir a execução de nossa pesquisa, o que parece indicar, portanto, o efetivo desprestígio conferido às atividades de produção textual por parte desse professor de Língua Portuguesa.

O excerto abaixo, também transcrito da entrevista, parece evidenciar ainda mais a preocupação desse professor de 'preservar a máscara', para usarmos uma terminologia conhecida entre os estudiosos do comportamento humano, no que se refere às suas tentativas de querer convencer o entrevistador acerca da importância que alega conferir às atividades de produção textual no ensino de Língua Portuguesa.

E: Aí ao longo (+) da se (+) por exemplo (+) são cinco aulas (+) que você tem de Língua Portuguesa por semana (+) ao longo da semana (+) quantas aulas são destinadas à produção (+) de texto.

P: Cinco aulas por semana (+) acredito que (++) duas ou três aulas por semana (+) a gente trabalha produção (+) com certeza eles (+) toda se (+) toda semana eles produzem alguma coisa (+) pelo menos as minhas aulas (+) toda semana eles fazem (+) eles produzem (+) textos (+) e (+) além de fazer leituras.

Curioso é verificarmos também a contradição entre a declaração do

professor a respeito das limitações que considera existirem no livro didático de Língua Portuguesa adotado pela escola, o volume 01 da coleção *Português: Ensino Médio*, de autoria de José de Nicola e publicado pela Editora Scipione, e a avaliação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLDEM) em relação à mesma obra.

E: E o livro didático que a escola adota (+) você considera que ele é (+) que é satisfatório para os objetivos de...?

P: Olha só (+) é (++) teu nome mesmo?

E: ((Entrevistador diz seu nome)).

P: Eu gosto de falar (+) eu gosto de falar citando o nome (++) ((professor repete o nome do entrevistador)) veja só (++) é (++) eu gosto muito desse livro daqui (+) pra trabalhar textos (+) textos (+) é (+) é (+) literatura (+) principalmente a parte de literatura (+) certo? (+) ele não é um livro que oferece muitas possibilidades de (+) produção (++) entende? (+) porque ele é um livro (+) ele é um livro (+) mais voltado (+) pra (+) pra questão (+) objetiva de respostas (+) entende? ele não (+) ele não (+) possibilita (+) a oportunidade do aluno (+) ele desenvolver (+) uma (+) uma teoria (+) uma (+) uma (+) dissertar sobre (+) determinados assuntos (+) ele não (+) tem (+) não (+) não (+) não há grandes possibilidades de (+) se fazer isso (+) com esse livro (+) agora a questão da parte literária (+) trabalhar texto literários (+) poemas (+) escolas literárias (+) ele é muito bom (+) mas pra questão mesmo propriamente dita da produção (+) e da própria linguística também da própria gramática ele não (+) eu eu particularmente não o considero bom.

É um compromisso elogiável da obra transformar o aluno em leitor e produtor de textos em diversas situações de interação social. A consecução desse objetivo se dá pela exposição de características configuracionais dos tipos e gêneros textuais e por orientações e atividades que levam em consideração o planejamento, a redação e a revisão. Recomenda-se, por exemplo (v. 1, p. 177), que o aluno, antes de iniciar a redação,





leve em conta a adequação lingüística e os fatores de textualidade. (BRASIL, 2009, p. 81).

A discrepância entre as avaliações do professor e do PNLDEM somente pode ser respondida de três formas: o referido docente não leu o livro didático adotado pela escola, o que nos parece improvável; ou então teve contato com a obra e não compreende a proposta apresentada pela mesma e, em razão disso, não consegue desenvolver uma atividade de produção textual na qual seja efetivamente contemplado um trabalho com gêneros discursivos; ou ainda a resenha do PNLDEM mostra-se incoerente em relação à obra ali analisada.

A ausência dessa compreensão por parte do docente a respeito do que caracteriza os gêneros discursivos provavelmente é reflexo de uma formação em Letras cujo currículo ainda não concedia maior espaço para as disciplinas de Linguística destinadas à reflexão das questões de prática de ensino de Língua Portuguesa no contexto do Ensino Fundamental e Médio.

A partir da análise de todos os excertos aqui transcritos, verificamos como essa atividade de produção textual, não obstante as aparências de que esteja seguindo um modelo diferenciado em relação ao tradicional, acaba se constituindo em uma aula de redação camuflada ou mascarada de atividade em que um gênero discursivo estivesse sendo efetivamente trabalhado como um importante componente no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Algumas considerações

Após concluirmos a presente investigação, percebemos que os principais problemas relacionados ao ensino de língua portuguesa nas escolas, em específico a realização de atividades de produção textual nesses mesmos espaços e contextos escolares,

foram revelados a partir da observação das duas aulas em uma sala de aula do 1º ano do Ensino Médio e da análise da entrevista realizada junto ao docente responsável pela respectiva turma.

A origem de tais problemas está na própria desvalorização da atividade de produção textual nas escolas, cuja realização é considerada mera atividade acessória e pretexto para avaliação de como estão os conhecimentos dos alunos referentes ao uso da gramática normativa, sem que haja sequer uma mínima explicação a respeito de quais gêneros textuais, orais e escritos, podem ser encontrados em circulação social, nem acerca das características constitutivas de um gênero textual (suporte, destinatário, finalidade comunicativa, construção lexical, linguagem etc.).

Os textos produzidos durante as aulas observadas não podem ser considerados gêneros textuais, em razão da ausência de qualquer uma das características relativas a um gênero textual, configurando-se tais casos tão somente o que Geraldini (1993, p. 136-137) denomina elaboração de textos *para* a escola, abordagem tipicamente encontrada no ensino de redação. Nesse sentido, segundo a definição desse mesmo autor, falta a materialização, na estrutura composicional daqueles exemplos, de requisitos indispensáveis a qualquer atividade de produção textual assim pretendida: ter o que se dizer; ter uma razão para dizer o que se tem a dizer; ter para quem dizer o que se tem a dizer; materialidade do locutor enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; serem escolhidas estratégias para a realização das demais condições anteriores.

Por outro lado, não bastasse a inexistência da abordagem dos aspectos constitutivos de um gênero discursivo durante as aulas e a conseqüente imaterialização deste como resultado natural de uma efetiva atividade de produção textual, verificamos ainda que os fatores sociais, relacionados às



práticas da realidade social na qual o aluno se encontra inserido, e os fatores cognitivos, relativos ao conhecimento do mundo, da língua e do próprio texto por parte do discente, conforme postula Reinaldo (2001, p. 91-92), não foram considerados durante a elaboração dos textos solicitados pelo professor, o que pode ser observado nas correções digitalizadas destes (anexos 1 e 2), as quais demonstram uma estrita preocupação com a correção gramatical segundo a norma padrão da Língua Portuguesa.

Assim, a sala de aula do 1º ano do Ensino Médio da escola pública, objeto de estudo da presente análise, mostra de que modo as duas aulas de redação, disfarçadas de atividade de produção textual na qual um gênero discursivo estivesse sendo realmente utilizado como um relevante recurso no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, demonstram o argumento de Bunzen (2006) acerca da fragmentação do ensino desta disciplina também em escolas públicas, não obstante a

inexistência ali da figura do professor de redação, recorrentemente encontrada nos colégios particulares.

Embora defendamos, como Zozzoli (2008), a realização de atividades de produção textual orais e escritas que considerem os conflitos entre as diferentes culturas, refletidos nas variedades linguísticas manifestadas pelos alunos em sala de aula, acreditamos, à semelhança de Bakhtin (1992), que a língua não se mostra capaz de resolver tais entrechoques entre as diversas variantes culturais mediante o 'diálogo', pois esta apenas manifesta contradições cuja origem lhe é anterior e somente podem ser eventualmente combatidas além dela. Assim, cabe ao ensino de língua materna nas escolas problematizar uma concepção de língua(gem) monolítica, abstrata, artificial e idealizada sustentada pela gramática normativa, buscando evidenciar, portanto, a natureza estratificada do fenômeno linguístico, a qual decorre da própria estratificação existente em uma sociedade de classes.

THE DISCOURSE AND THE CLASSROOM: CONTRADICTIONS ON A TEXTUAL PRODUCTION ACTIVITY AT AN HIGH SCHOOL'S CLASSROOM

ABSTRACT

Our research analyses a textual production activity applied at a first grade high school's classroom of a public institution in Brazil. We have established these following aims to accomplish this investigation: *analyse* how a textual production activity is worked out at a first grade high school's classroom; *observe* the reasons which are implicated in the way how the teacher conducts that kind of activity at that classroom; *understand* the relation between the teacher's discourse and the conduction of the textual production activity by him. This research presents an exploratory and qualitative nature, since it seeks the meanings that the social actors involved in the pedagogical job provide to their actions at some school context. To think about the material which has being recorded during our observations, we have made use of theoretical contributions from Bortoni-Ricardo (2008), Bunzen (2006), Geraldi (1993), Reinaldo (2001), Zozzoli (2008) and Bakhtin (1992).

Keywords: textual production, Portuguese language teaching to Brazilian natives, high school.





Artigo submetido para publicação em: 20/06/2011

Aceito em: 19/08/2011

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé (2003). **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail (1992). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris (2008). **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola.
- BUNZEN, Clécio (2006). Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção textual no Ensino Médio. In: _____; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial. p. 139-161.
- GERALDI, João Wanderley (1993). **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes.
- ILARI, Rodolfo (1992). **A Linguística e o ensino da Língua Portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo (2001). A Orientação para a Produção de texto. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 87-100.
- ZOZZOLI, Rita Maria Diniz (2008). Metáforas autorizadas e não autorizadas na produção: choque de culturas. In: _____; OLIVEIRA, Maria Bernadete de (Orgs.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: UFAL. p. 63-83.