

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA-UNIARA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,  
GESTÃO E INOVAÇÃO**

MARIANA VIEIRA RIBEIRO FREDI

**PRODUÇÃO TEXTUAL ARGUMENTATIVA NO TERCEIRO ANO DO  
ENSINO MÉDIO**

**ARARAQUARA - SP**  
**2017**

**MARIANA VIEIRA RIBEIRO FREDI**

**PRODUÇÃO TEXTUAL ARGUMENTATIVA NO TERCEIRO ANO DO  
ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

**ARARAQUARA  
2017**

ARARAQUARA - SP  
2017

**FICHA CATALOGRÁFICA**

F929p Fredi, Mariana Vieira Ribeiro  
PRODUÇÃO TEXTUAL ARGUMENTATIVA NO TERCEIRO ANO DO  
ENSINO MÉDIO/Mariana Vieira Ribeiro Fredi - Araraquara: Universidade de Araraquara –  
UNIARA, 2017.  
104f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em  
Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara

Orientador: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

1. produção textual argumentativa. 2. Ensino médio. 3. Saberes e práticas  
docentes. I. Título.

CDU 370

**REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA**

FREDI, M.V.R. **Produção textual argumentativa no terceiro ano do ensino médio.**  
2017. 104f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão  
e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

**ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS**

NOME DO AUTOR: Mariana Vieira Ribeiro Fredi

TÍTULO DO TRABALHO: Produção Textual Argumentativa no Terceiro ano do  
Ensino Médio

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2017

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Mariana Vieira Ribeiro Fredi  
Rua Allan Kardec, 700 Bairro: Real Paraíso  
Monte Alto – SP  
CEP: 15910-000  
mariveiraribeiro@gmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,  
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

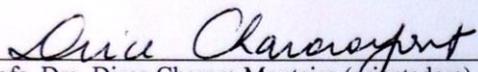
Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DO AUTOR: **MARIANA VIEIRA RIBEIRO FREDI**

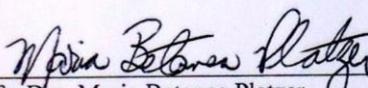
TÍTULO DO TRABALHO: "**Produção textual argumentativa no terceiro ano do ensino médio**"

Assinatura do(a) Examinador(a)

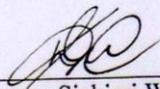
Conceito

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª. Dra. Dirce Charara Monteiro (orientadora)  
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada ( ) Reprovada

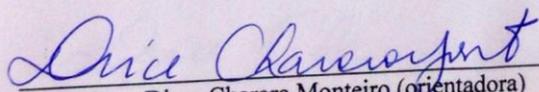
  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª. Dra. Maria Betanea Platzer  
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada ( ) Reprovada

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª. Dra. Djenane Sichiery Wagner Cunha  
Instituto Federal de São Paulo - IFSP

Aprovada ( ) Reprovada

Versão definitiva revisada pelo(a) orientador(a) em: 23/03/2017

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª. Dra. Dirce Charara Monteiro (orientadora)

Dedico este trabalho ao meu marido, Rodrigo Fredi, devido ao incentivo e apoio incondicionais durante toda esta trajetória. A ele, todo o meu amor e gratidão.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por guiar meus passos e não me deixar desanimar, mesmo nos momentos mais difíceis.

À minha família, por todo apoio a mim dispensado.

Aos amigos que fiz neste curso de Mestrado, em especial à Mariângela, Sand, Patrícia, Fran e Sher, pela companhia durante estes dois anos e por serem, acima de tudo, amigas para todos os momentos.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dirce Charara Monteiro, por todo auxílio e empenho a mim dispensados, por me receber em sua casa nos encontros de orientação e pela competência e dedicação com as quais desempenha o seu trabalho.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Betânea Platzer, por participar dos exames de qualificação e defesa desta dissertação de Mestrado, mas principalmente pelas aulas maravilhosas que me proporcionou durante o curso de Mestrado.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Djenane Sichieri Wagner Cunha, por aceitar o convite para participar dos exames de qualificação e defesa desta dissertação de Mestrado e principalmente por ter sido uma ótima professora durante o curso de Graduação e uma ótima diretora durante o tempo em que trabalhamos juntas.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Falsarella, pelas excelentes aulas e pela companhia durante os cafés-da-manhã aos sábados, no hotel.

A todos os professores do Mestrado em Educação, por contribuírem com a minha formação, me fazendo refletir e me levando a ser uma profissional melhor.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que esse sonho se tornasse possível, o meu muito obrigada!

## RESUMO

Um contingente expressivo de alunos do Ensino Médio tem apresentado grande dificuldade de redigir textos argumentativos coesos e coerentes, atestada pelos recentes resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Por essa razão esta pesquisa foi proposta com os objetivos de: a) identificar as principais dificuldades de produção textual argumentativa de duas turmas de alunos do 3º ano do Ensino Médio, sendo uma do Ensino Médio regular e outra do Ensino Médio associado ao técnico; b) analisar as concepções e práticas do professor desses alunos. Pesquisadores da área da Linguística Textual como Koch e Elias (2015), Koch e Travaglia (2013), Fiorin e Savioli (2003), dentre outros, ofereceram apoio teórico para fundamentar esta pesquisa. Gimeno Sacristán (2000, 2014) deu suporte para a análise da prática pedagógica do professor e Tardif (2002) constituiu a principal referência para a análise dos saberes do professor participante. Esta pesquisa qualitativa de base empírica incluiu os seguintes instrumentos/procedimentos: a) a observação de aulas do professor participante bem como uma entrevista com o professor para identificação dos seus saberes e para esclarecer aspectos da observação; b) análise documental e c) a análise das produções textuais dos alunos. Dentre os resultados obtidos podemos apontar a coerência entre os saberes e a prática pedagógica do professor bem como a identificação das principais dificuldades nas produções dos dois grupos de alunos investigados. Foram oferecidas algumas sugestões para minimizar os problemas encontrados. Apesar das dificuldades detectadas, alguns estudantes produziram também ótimos textos argumentativos, com todas as qualidades exigidas de um texto dessa natureza e que, certamente, são resultado da prática pedagógica do professor e do bom aproveitamento escolar dos alunos.

**Palavras-chave:** Produção textual argumentativa. Ensino Médio. Saberes e práticas docentes.

## ABSTRACT

A significant contingent of high school students have presented great difficulty to write cohesive and coherent argumentative texts, what can be confirmed by the recent results of the High School National Exam (ENEM). For this reason, this research was proposed with the following aims: a) to identify the main difficulties in the argumentative textual production of two groups of high school students, a regular class and a class associated to the technical modality; b) to analyze the knowledge and practices of the teacher of these students. Researchers of text linguistics such as Koch and Elias (2015), Koch e Travaglia (2013), Fiorin e Savioli (2003), among others, have offered theoretical support for the analysis of the students' textual productions. Gimeno Sacristán (2000, 2013) provided support for the analysis of the teacher's pedagogical practice and Tardif (2002) was the main reference to analyze the teacher's knowledge. This empirical qualitative study selected the following instruments/procedures: a) class observation as well as an interview with the teacher to identify his knowledge and to clarify some aspects of the class observation; b) documental analysis; c) analysis of the students' texts. Among the results, we can point the coherence between the teacher's knowledge and his practices as well as the identification of the main difficulties of the two groups of high school students. Some suggestions to minimize the identified problems were offered. In spite of the identified difficulties, some students have produced very good argumentative texts, with all qualities which are expected in this type of writing and that, certainly, are result of the teacher's pedagogical practice and of the students' school performance.

**Keywords:** Argumentative text production. High school. Teacher's knowledge and teaching practices.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas sobre produção textual no Ensino Médio .....	12
Quadro 2 - Tema 2 da Proposta Curricular.....	36
Quadro 3 - Menções obtidas pelos alunos .....	37
Quadro 4 - Saberes dos professores e suas fontes sociais de aquisição .....	39
Quadro 5 - Saberes do Professor .....	48
Quadro 6 - Atividades de ensino/tarefas acadêmicas .....	60
Quadro 7- Princípios pedagógicos da PCEM-ETEC e as práticas do professor.....	61
Quadro 8 - Coerência entre os saberes e as práticas do professor... ..	64
Quadro 9 - Principais problemas identificados nas produções textuais .....	666

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema de concepção do currículo como processo e práxis.....	41
Figura 2 – Livro didático adotado pelo professor.....	56
Figura 3 – Índice parcial do volume .....	58

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
1.1 Algumas pesquisas sobre o tema .....	12
1.2 Justificativa .....	17
1.3 Perguntas de pesquisa e objetivos.....	17
<b>2 FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS E TEXTUAIS .....</b>	<b>19</b>
2.1 O que é um texto argumentativo: qualidades e problemas .....	19
2.2 Coerência Textual .....	26
2.3 Interferência da fala na escrita .....	30
<b>3 SABERES E PRÁTICAS DOCENTES.....</b>	<b>34</b>
<b>3.1 A proposta curricular do Ensino Médio (2012) .....</b>	<b>34</b>
3.2 Os saberes do professor .....	38
3.3 A prática docente .....	40
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>44</b>
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>48</b>
5.1. Os saberes do professor .....	48
5.2 A prática do professor.....	55
5.2.1 O livro didático.....	55
5.2.2 As atividades/tarefas do professor.....	59
5.3 Os textos dos alunos .....	65
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>85</b>
APÊNDICE A.....	88
APÊNDICE B .....	89
APÊNDICE C .....	91
APÊNDICE D.....	93
APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA.....	95

## 1 INTRODUÇÃO

Os resultados pouco satisfatórios das avaliações educacionais nacionais como o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (2014) têm colocado questões para os educadores no sentido de melhorar o desempenho dos alunos nos vários níveis de ensino, sendo o mais preocupante os resultados referentes ao Ensino Médio por se tratar da etapa final da Educação Básica, que, para alguns, significa o ingresso na universidade e, para outros, a entrada no mercado de trabalho.

Sou formada em Letras com habilitação em Português e Inglês e também possuo uma segunda habilitação em Língua Espanhola. Licenciuei-me ainda em Pedagogia e possuo especialização em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa.

Com base em minha formação e em minha atuação profissional como professora de Inglês no Ensino Fundamental II em uma escola da Prefeitura Municipal de Taquaritinga e professora de Português e Inglês no Ensino Médio, na Escola Técnica Alcides Cestari, doravante ETEC, em Monte Alto, também me incluo entre os professores preocupados em compreender o porquê desse insucesso e buscar formas de melhorar esse quadro que se nos apresenta.

Diariamente, nós professores, nos deparamos com adolescentes encontrando dificuldades na produção textual. São inúmeras dúvidas presentes nas mais diversas situações de produção de textos, sejam eles de quaisquer tipos ou gêneros. No entanto, o texto argumentativo, muito solicitado em exames vestibulares e também no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), é o mais temido pelos alunos que cursam a etapa final da Educação Básica. E os números nos mostram o porquê de tanta preocupação. Em 2014, mais de 500 mil estudantes tiraram nota zero em produção de texto.

A experiência como professora de Português e Inglês no Ensino Médio e informações como a referente aos resultados do ENEM 2014 levaram-me a alguns questionamentos: Quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos na produção textual? Quais os saberes e práticas do professor que podem auxiliar esses pré-vestibulandos a produzirem textos argumentativos coesos e coerentes? Que ações podem ser sugeridas para enfrentar essa dificuldade?

A Proposta Curricular do Ensino Médio das Escolas Técnicas - ETECs (PCEM-ETEC, 2012) foi elaborada com base em princípios pedagógicos e um dos quesitos que compõe o perfil do aluno concluinte é “dominar basicamente a norma culta da língua portuguesa e saber

usar as diferentes linguagens para se expressar e se comunicar”, o que implica adquirir a competência de produzir texto.

A proposta PCEM-EETEC, baseada no desenvolvimento de competências de várias naturezas, prevê que o egresso desse nível de ensino seja capaz de produzir e entender textos dos mais variados tipos e gêneros.

Entendemos por *tipo textual*, de acordo com Marcuschi (2007), como

Uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. (MARCUSCHI, 2007, p. 22).

E ainda, segundo esse autor,

Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características *sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante. (MARCUSCHI, 2007, p. 22-23)

Nosso foco não estava voltado para o trabalho com os diferentes gêneros textuais, razão pela qual não aprofundamos a discussão sobre esse conceito.

Dentre os tipos textuais, privilegamos em nossa pesquisa o texto argumentativo que, além de ser solicitado em vestibulares é o tipo mais exercitado na etapa final da Educação Básica, conforme a Proposta Curricular para o Ensino Médio das ETECs que prevê que o aluno seja capaz de dominar a norma culta da língua portuguesa, sabendo utilizar diferentes linguagens em sua comunicação e expressão. Além disso, ele deve organizar informações e conhecimentos para que possa *argumentar* de forma consistente, fato que não se comprova se tomarmos como referência os exames vestibulares e o ENEM.

Considerando que o trabalho com o texto, em todas as suas variedades, constitui a espinha dorsal de Língua Portuguesa não apenas no Ensino Médio como no Fundamental, foi necessário explicitar inicialmente a concepção de *texto* por nós adotada com base em Koch e Elias (2015):

O texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma coprodução entre

interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal coprodução se realiza. (KOCH; ELIAS, 2015, p. 13).

Autores como Koch & Elias (2015) Koch e Travaglia (2013), Fiorin e Savioli (2003) ofereceram fundamentos para nossa concepção de texto, de coesão e coerência textual e para a análise dos textos dos alunos.

Nosso interesse, no entanto, está mais voltado para o desenvolvimento da capacidade de produção do texto *argumentativo*, principal tipo solicitado nas provas do ENEM e nos vestibulares de um modo geral.

Para Fiorin e Savioli (2003, p.173) “todo texto tem, por trás de si, um produtor que procura persuadir o seu leitor ou leitores, usando para tanto de vários recursos de natureza lógica e linguística.” A esses recursos que “levam o leitor a *crer* naquilo que o texto diz e a *fazer* aquilo que ele propõe” chamamos de procedimentos argumentativos.

Na produção dessa modalidade textual, o domínio da norma culta faz-se extremamente necessário, pois, segundo Fiorin e Savioli (2003, p.231), “o desvio dessas normas sempre produz efeitos desconcertantes”. Os autores ainda destacam os desvios da norma culta que mais ocorrem nas produções textuais, com relação à ortografia, à sintaxe, à morfologia e ao léxico. Os erros ortográficos mais comuns seriam os de grafia das palavras, sinais de pontuação, de acentuação e crase. Já no nível da sintaxe, pode-se destacar a concordância, a regência e a colocação de pronomes. No nível da morfologia, os erros mais comuns são encontrados na conjugação verbal, na flexão de substantivos e adjetivos e nas palavras invariáveis. E, por fim, com relação ao léxico, é comum nos depararmos com textos apresentando um vocabulário rebuscado, nos quais os alunos, desconhecendo o significado, empregam as palavras de forma inadequada. Todos esses erros citados podem, literalmente, acabar com o texto argumentativo produzido.

Para Koch e Elias (2015, p.72), “As sequências argumentativas *stricto sensu* são aquelas que apresentam uma ordenação ideológica dos argumentos e/ou contra-argumentos. Nelas predominam elementos modalizadores, verbos introdutórios de opinião, operadores argumentativos, etc.”

As autoras também enfatizam a necessidade de se ensinar aos alunos as características dos diferentes tipos textuais, pois “quanto mais claramente o objeto de trabalho é descrito e explicado, mais ele se torna acessível aos alunos, não só nas práticas linguageiras de aprendizagem, como em situações concretas de interação pela linguagem” (KOCH E ELIAS, 2015, p.74),

Considerando a necessidade de domínio de produção desse tipo de texto, é preciso investigar os saberes e a prática pedagógica do professor desses alunos, para analisar as atividades que estão sendo propostas para o seu desenvolvimento.

Para a análise dos saberes, baseamo-nos principalmente em Tardif (2002), e para a descrição da prática pedagógica do professor do terceiro ano do Ensino Médio, buscamos fundamentos principalmente em Gimeno Sacristán (2000; 2013).

A partir dos questionamentos feitos, investigamos a existência de pesquisas que tratassem do tema que serão apresentadas na próxima subseção.

### 1.1 Algumas pesquisas sobre o tema

Considerando os questionamentos, fomos buscar outras pesquisas que abordaram questões relativas à produção textual no Ensino Médio.

Conforme levantamento realizado no Banco de Teses CAPES, no período 2010-2012, bem como no site da ANPed, no período de 2001 a 2011, no Grupo de Trabalho 10 (GT 10), utilizando as palavras-chave produção textual argumentativa e ensino médio, foram localizadas algumas pesquisas sobre esse tema que podem ser visualizadas no quadro 1, organizadas por ordem cronológica, a partir das mais recentes:

**Quadro 1 - Pesquisas sobre produção textual no Ensino Médio**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Fonte</b>
Albaneide de Souza Campos (2012)	A produção escrita de textos argumentativos: reflexões sobre prática docente e aprendizagem de alunos	Banco de teses CAPES
Leandro Anderson de Loiola Nunes (2012)	Texto dissertativo: um produto para o ensino	Banco de teses CAPES
Maria da Penha Brandim de Lima (2012)	Autoria e argumentação em textos do Ensino Médio	Banco de teses CAPES
Vilma Lúcia Pereira Silva da Cruz (2012)	Produção textual e prática docente: uma análise no Ensino Fundamental e Médio	Banco de teses CAPES
Sônia Sena da Silva (2011)	Curso de redação para o aluno do 3º ano do Ensino Médio: necessidade ou imposição?	Banco de teses CAPES
Cynthia Nunes Milanezi (2011)	Práticas de produção de textos escritos no Ensino Técnico Integrado ao Médio	ANPed
Isair Cardoso (2011),	Práticas docentes de produção de textos no Ensino Médio: o desafio dos gêneros textuais	Banco de teses CAPES
Salete de Almeida Moraes (2011)	Produção escrita e contextualização: reflexões sobre propostas de redação para o Ensino Médio	Banco de teses CAPES
Cleonara Maria Schwartz e Ana Paula Gomes de Oliveira (2010)	A avaliação escrita no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	ANPed

Osmar de Souza (2003)	Autoria em textos escolares: a cultura da punição	ANPed
Stela Miller (2003)	O trabalho epilinguístico na produção textual escrita	ANPed
Tereza Bressan de Souza (2003)	A mediação pedagógica na produção de um texto: um diálogo possível e necessário	ANPed
Andréa Pavão (2001)	Histórias de formação de leitores e escritores em camadas populares	ANPed

Fonte: elaboração própria, 2016.

A dissertação de Campos (2012) tem como objetivo refletir sobre a prática de ensino de textos argumentativos. A autora realizou uma pesquisa com duas professoras da 3ª série do Ensino Médio de duas escolas diferentes e diagnosticou alguns problemas no ensino-aprendizagem: a má utilização dos textos durante as aulas de Português; o ensino e a produção equivocada de diferentes gêneros textuais, principalmente sobre o gênero argumentativo; condições de produção textual semelhantes a todos os alunos, o que acaba por fazer com que os textos apresentem os mesmos problemas. Em suma, o resultado encontrado foi de que os alunos não estão sendo bem preparados para produzir um texto eficaz.

Já a dissertação de Nunes (2012) aborda o ensino de textos dissertativos voltados aos exames vestibulares a partir de materiais apostilados. O autor utiliza em sua pesquisa materiais específicos do Sistema Anglo de ensino, por ser uma instituição que possui alto grau de aprovação de seus alunos nos vestibulares mais concorridos do país. A conclusão do autor é de que o referido Sistema de Ensino, baseado nos conceitos de gênero, texto e relações dialógicas, traz estratégias de ensino e modelos de textos bem escritos para serem utilizados durante o processo de ensino-aprendizagem, o que garante bons resultados entre os alunos.

Outra autora que também discute a questão da produção textual é Lima (2012), que analisa o posicionamento do aluno-escritor, visando à competência argumentativa. Lima (2012) analisou textos produzidos por alunos do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de São Paulo, identificando neles as marcas de autoria e argumentação, como recursos linguísticos baseados em noções de proximidade e de intensidade. A autora apresenta, ao final do trabalho, sugestões de atividades para serem trabalhadas em sala de aula, para um aperfeiçoamento ainda maior dos textos.

Outra pesquisa que também trata do tema produção textual é a dissertação de Cruz (2012), na qual a autora tem por objetivo investigar as práticas de produção textual em escolas públicas da cidade de Escada – PE. A autora analisou documentos, entrevistou e observou as aulas de seis professores de Língua Portuguesa de duas escolas diferentes. Chegou à conclusão de que, apesar de as respostas contidas nos questionários apresentarem discrepância

com os planos de aula dos professores, eles apresentavam práticas de ensino eficientes e pautadas em um objetivo específico. No entanto, a autora afirma que, por meio dessa pesquisa, foi possível identificar que ainda há a necessidade de novas alternativas para a melhoria no ensino.

Destaca-se a dissertação de mestrado de Silva (2011), que investiga como ocorre o ensino de produção textual ao aluno vestibulando e quais as dificuldades encontradas por eles, bem como procura propor soluções para a resolução do problema. A autora menciona que o problema está no processo de ensino-aprendizagem como um todo, possuindo deficiências em vários aspectos. No entanto, não se pode culpar a escola, o professor, ou o aluno, pois todos apresentam “pontos negativos”, sendo necessária uma reestruturação do ensino de produção de texto em nosso país. Conclui a sua dissertação afirmando que, em vez de serem alvos de críticas e da exposição ridicularizada em redes sociais, os alunos que apresentam dificuldades em produzir um texto coeso e coerente deveriam receber orientação e auxílio.

No artigo de Milanezi (2011), a autora estuda as práticas de produção textual de alunos do 2º ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio e conclui que, apesar de os alunos estarem presos a temas relacionados ao Ensino Técnico, conseguiram produzir textos autorais eficientes. Vale destacar inclusive que, dentre as escolas públicas que obtiveram boas notas no ENEM 2014, a maioria é constituída de escolas técnicas, onde há um processo de seleção (Vestibulinho) para ingresso, corroborando os resultados apresentados pela autora. No entanto, a autora ressalva que foram trabalhados somente os gêneros descritivo e narrativo, pois são os gêneros predominantes na área técnica. Conclui o artigo afirmando que, apesar de as produções terem sido consideradas boas, existem alguns fatores que merecem atenção e reflexão, e o principal deles é que as práticas de produção de texto desenvolvidas pelos alunos estejam relacionadas com a vida deles, para que o texto se torne mais significativo e mais produtivo para eles.

Cardoso (2011) aborda o ensino de produção de textos no Ensino Médio em escolas públicas de Santa Catarina, evidenciando que esse ensino se dá por meio de tipologias textuais, método considerado ultrapassado de acordo com teóricos da área. Define-se por tipologia textual o tipo de texto utilizado na comunicação, sendo os mais conhecidos a narração, a descrição e a argumentação e são facilmente identificados devido a suas características. Para Cardoso, essa forma de ensinar também não está de acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina apoiadas no conceito de gênero. A pesquisa foi baseada na análise de livros didáticos adotados em três escolas públicas da região centro-oeste de Santa Catarina e

também em um levantamento realizado com professores das mesmas escolas. Dessa forma, o resultado foi uma discrepância entre as práticas docentes e as propostas de ensino contidas no material didático adotado.

A dissertação de Moraes (2011) também tem por tema a produção textual escrita, avaliando as atividades propostas em livros didáticos utilizados em escolas da rede pública estadual e, como conclusão, a proposta de adequação às mesmas a partir de elementos contextualizadores.

Schwartz e Oliveira (2010) refletem sobre a prática de avaliação da produção escrita adotada na política de avaliação do Ensino Médio implementada pelo MEC por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). As autoras apontam que, desde o seu início, em 1998, até os dias atuais, a proposta de produção de texto apresentada pelo ENEM tem sido a mesma, com alteração apenas dos temas propostos, o que leva à conclusão que, em muitas escolas, os alunos são “treinados” a realizarem somente o gênero dissertativo para que assim possam obter bom desempenho no ENEM. Enquanto isso, outros gêneros textuais são deixados de lado ou simplesmente ignorados porque não são solicitados na prova do ENEM, o que acaba por deixar os alunos condicionados à produção de textos dissertativos.

Souza (2003) discorre sobre o desafio de escrever textos com autoria, ou seja, nem sempre o aluno é o autor de seu texto. Numa perspectiva discursiva o aluno deve, inicialmente, organizar-se e refletir sobre a finalidade do seu texto: para quem ele irá escrever, com quais objetivos, qual gênero textual será utilizado, dentre outros elementos.

No artigo de Miller (2003) a autora define o trabalho epilinguístico como “o exercício da reflexão sobre o texto lido/escrito e da operação sobre ele a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades de realização” e afirma que, para se produzir um texto eficiente, é necessário, antes de mais nada, associá-lo às regras gramaticais para que ambos sejam aprendidos de forma articulada. A autora conclui seu artigo afirmando que o aluno pode aprimorar sua escrita e, conseqüentemente seus textos, por meio da reflexão contínua do que escreve. Além disso, a leitura também é um facilitador, pois por meio dela o aluno amplia seus conhecimentos e certamente escreverá com mais eficiência.

Outra pesquisa importante é a de Souza (2003) sobre as dificuldades dos estudantes que concluem o Ensino Médio em relação à produção de textos e o olhar voltado aos professores de Língua Portuguesa em decorrência dessa dificuldade. O referido trabalho foi realizado a partir de dados coletados na cidade de Dourado - MS. A autora se baseou em dados coletados por meio de entrevistas com os professores, observação das aulas e análise dos textos apresentados pelos alunos. Os professores de Língua Portuguesa participantes da

pesquisa utilizaram como estratégia para a produção de bons textos, a atividade de reescrita, após o professor apresentar os pontos a serem revistos pelos alunos. O resultado foi satisfatório e, segundo a autora, foi significativo na superação das dificuldades enfrentadas.

O trabalho de Pavão (2001) trata, além da questão da produção de textos, da leitura (ou falta dela) entre os jovens de camadas populares do Rio de Janeiro. A autora aponta várias estratégias que podem e devem ser utilizadas na formação de leitores e, conseqüentemente, de escritores em nosso país. O incentivo da família, do professor e da escola e o uso de bibliotecas públicas são algumas das soluções apresentadas por Pavão (2001) que efetivamente apresentaram bons resultados na formação de leitores entre crianças e jovens de baixa renda.

Portanto, pode-se constatar que este tema tem trazido inquietações a diversos pesquisadores, que também foram em busca de respostas para seus questionamentos. Os resultados de algumas pesquisas já apontam algumas razões para as dificuldades de produção textual dos alunos do Ensino Médio, algumas delas procurando relacionar as dificuldades identificadas nos textos dos alunos com o trabalho docente no ensino da produção textual.

A falta de leitura de bons textos e livros também é um fator apontado por boa parte dos autores. E não se trata só da falta de leitura para aquisição de conhecimento, ou seja, ler jornais, revistas e livros, mas também da falta de leitura do seu próprio texto, pois o aluno infelizmente não está habituado a ler o que ele próprio escreve, com o intuito de revisar, de analisar o que escreveu.

Há ainda a questão da cobrança que é feita na maioria das escolas para que os alunos obtenham um bom desempenho nos exames vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. O professor é, muitas vezes, levado a ensinar de forma que os alunos consigam se sair bem nessas avaliações, pois, em muitos casos, isso representa benefícios e mérito (inclusive com o recebimento de bônus em dinheiro) para os professores, gestores e instituição.

Bonamino e Sousa (2012) já apontaram essa questão e identificaram três gerações de avaliações em nosso país.

A primeira geração consiste na avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem atribuição de conseqüências diretas para as escolas e para o currículo escolar. As outras duas gerações articulam os resultados das avaliações a políticas de responsabilização, com atribuição de conseqüências simbólicas ou materiais para os agentes escolares. (BONAMINO E SOUZA, 2012, p.373)

Os autores citados apontam consequências das avaliações de segunda e terceira geração:

Avaliações de segunda e terceira geração, associadas à introdução de políticas de responsabilização baseadas em consequências simbólicas e materiais, têm o propósito de criar incentivos para que o professor se esforce no aprendizado dos alunos. No entanto, evidências nacionais e internacionais mostram que principalmente o uso de resultados das avaliações de terceira geração para informar iniciativas de responsabilização forte pode envolver riscos para o currículo escolar. Um deles é a situação conhecida como *ensinar para o teste*, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 383)

## 1.2 Justificativa

É preocupante encontrarmos um contingente expressivo de alunos que, ao final da escola básica, não sejam capazes de produzir um texto do tipo argumentativo, ou quando o fazem, apresentam produções insatisfatórias, revelando problemas de organização textual bem como falta de domínio da norma culta, necessária para esse tipo de texto.

Não adianta apenas apontarmos o problema, é necessário investigar os resultados já obtidos em pesquisas sobre o tema bem como propor uma pesquisa que nos conduza à proposição de caminhos para enfrentar essa dificuldade.

É necessário reiterar a importância do domínio dessa competência textual nos egressos da escola básica, considerando que um percentual desses alunos seguirá seus estudos universitários, que exigirão a leitura e a produção desse tipo de texto. Os que encerrarão seu percurso acadêmico na escola básica também necessitarão dessa competência no mundo do trabalho.

## 1.3 Perguntas de pesquisa e objetivos

Com base nas considerações anteriores, formulamos as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais as principais dificuldades na produção textual argumentativa dos alunos do Ensino Médio?
2. Quais saberes sobre produção textual argumentativa podem ser identificados no professor desses alunos?
3. Quais são as práticas de produção textual observadas nas aulas desse professor?

Os questionamentos apresentados levaram-nos à proposição dos objetivos desta pesquisa:

- a) identificar as principais dificuldades de produção textual argumentativa de duas turmas de alunos do 3º ano do Ensino Médio;
- b) analisar as concepções e práticas do professor desses alunos;
- c) sugerir possíveis caminhos para minimizar as dificuldades mencionadas.

Apresentamos, a seguir, a estrutura de nossa dissertação:

Na seção 2, serão apresentados os fundamentos linguístico-textuais que nortearam nossa pesquisa com base em Kock e Elias (2012) Koch e Travaglia (2013), Schneuwly e Dolz (2004) Marcuschi (2003), Fiorin e Savioli (2003), entre outros.

Os fundamentos pedagógicos serão apresentados na seção 3. Para a análise da prática pedagógica, o principal apoio teórico será Gimeno Sacristán (2000 e 2013). Os saberes da professora participante serão analisados e categorizados com base em Tardif (2002) e Borges (2004) que nos auxiliarão na proposição de categorias de análise para os saberes identificados.

Na seção 4 detalharemos o percurso metodológico desta pesquisa de natureza qualitativa de base empírica, realizada numa escola pública de Ensino Médio de uma cidade do interior paulista.

A seção 5 analisa e discute os resultados obtidos com base nos fundamentos apresentados nas seções 2 e 3.

## 2 FUNDAMENTOS LINGUÍSTICOS E TEXTUAIS

Apresentamos nesta seção, inicialmente, o conceito de texto argumentativo e as principais qualidades e também os principais defeitos, de acordo com Fiorin e Savioli (2003), apontados em um texto dissertativo-argumentativo, produzido por alunos do Ensino Médio.

Na sequência, detalharemos os conceitos de coesão e coerência textual que serão fundamentais para a análise dos textos produzidos pelos alunos participantes da pesquisa.

Ainda serão feitas algumas considerações sobre as marcas da oralidade na escrita, para fundamentar a análise dessas marcas na produção textual dos alunos.

### 2.1 O que é um texto argumentativo: qualidades e problemas

Um texto argumentativo, de acordo com Fiorin e Savioli (2003, p.173), “procura persuadir o leitor (ou leitores), usando para tanto vários recursos de natureza lógica e linguística”. E afirmam ainda os autores que “por argumentação deve-se entender qualquer tipo de procedimento usado pelo produtor do texto com vistas a levar o leitor a dar sua adesão às teses defendidas pelo texto”. (FIORIN; SAVIOLI, 2003, p. 175).

Para esses dois autores, a primeira, e talvez a mais importante qualidade de um texto é a sua *unidade*, ou seja, defendem que o texto é algo único, cujas informações devem estar alinhadas e não dispersas. No entanto, unidade não significa repetição de ideias e frases e sim o uso adequado dos variados recursos lógicos e linguísticos.

Citar outros textos e autores também pode ser uma qualidade do texto argumentativo, bem como usar exemplos das afirmações que fazem dentro dele, já que passamos grande credibilidade ao leitor quando nos apoiamos em exemplos e outros autores e textos que abordam o mesmo tema.

Também como qualidade de um texto argumentativo podemos citar a coerência textual, com as ideias lançadas de forma lógica ao longo do texto, garantindo a ele, início, meio e fim.

Num texto argumentativo com tema polêmico, é comum nos depararmos com ideias totalmente opostas aos argumentos propostos pelo autor. No entanto, constitui uma qualidade do texto não ignorar essas ideias e sim apresentá-las reforçadas com argumentos sólidos, deixando claro ao leitor o ponto de vista do autor.

Fiorin e Savioli (2003) apontam alguns exemplos do que consideram “defeitos” mais frequentes encontrados num texto. Podemos iniciar apontando o uso indevido de certas

palavras que, por terem a possibilidade de serem aplicadas em diferentes contextos, podem dar ao texto um sentido confuso, devido à amplitude de definições e significados que podem apresentar. É o caso, por exemplo, das palavras *paz*, *justiça*, *honestidade*, que, apesar de possuírem geralmente um sentido positivo, também podem ser utilizadas para descrever situações negativas. Assim como as palavras *guerra*, *injustiça*, *violência* possuem um sentido negativo, elas também podem ser aplicadas em uma frase cujo sentido final será positivo. Dessa forma, notamos que palavras como essas citadas, além de muitas outras, devem ser utilizadas com um certo cuidado, cuidado esse que nem sempre observamos nos textos dos alunos do Ensino Médio, pois o uso frequente, muitas vezes sem reflexão, de palavras que podem apresentar duplo sentido, ocorre com a grande maioria dos alunos.

Além disso, o fato de generalizar certos conceitos, pessoas ou lugares, também é um defeito muito grave encontrado nos textos de alunos do Ensino Médio. Ao afirmarem, por exemplo, que “todos os políticos são corruptos”, ou ainda “que os homens são todos iguais”, dentre outras tantas afirmações desse tipo, o autor do texto está nos dizendo que “nenhum político é honesto” e que “todos os homens possuem os mesmos defeitos e as mesmas qualidades”. As expressões são tão abrangentes que o autor, na tentativa de se expressar claramente e chamar a atenção do leitor, acaba não se dando conta do quão grave é o erro que está cometendo, pois o uso de expressões desse tipo pode demonstrar falta de conhecimento, além de comprometer totalmente o argumento utilizado, já que a generalização, segundo Fiorin e Savioli (2003, p.203) “dá margem a contra-argumentações imediatas”.

Um outro tipo de defeito grave que podemos encontrar em um texto é o fato de o aluno usar palavras das quais desconhece o significado, simplesmente porque ele acha tal palavra “bonita”, “chique” ou que vá “combinar” com a frase que está escrevendo. Na verdade, acaba acontecendo exatamente o contrário, provocando incoerência e deixando transparecer a falta de conhecimento do autor. Além disso, o uso de um linguajar difícil e rebuscado não é garantia de um bom texto. Muitas vezes isso pode atrapalhar o autor de tal forma que o texto fique incompreensível ao leitor, pois o nível de formalidade do vocabulário deve ser adaptado ao tipo de leitor que se apropriará desse texto. Ou seja, de nada adianta escrever com palavras rebuscadas se quem vai ler o texto desconhece o significado delas. É exatamente o que propõe Fiorin e Savioli (2003, p.221) ao afirmarem que “usar a linguagem adequada a cada situação é uma das qualidades do bom usuário do idioma” e “não se pode afirmar que exista um padrão de linguagem superior em termos absolutos: a situação concreta de comunicação é que determina a forma de linguagem mais ou menos eficiente”.

E há ainda um outro defeito grave que podemos encontrar em textos de alunos, também relacionado com o que foi citado anteriormente, que é o uso de exemplos e conclusões inverídicas, nas quais muitas vezes o aluno, para incrementar e valorizar seus argumentos, aponta exemplos que não são verdadeiros, ou ainda, que são exagerados e não se aplicam ao que foi descrito. Ao usar um dado falso ou errôneo, o autor acaba por comprometer também a conclusão do texto, pois ela nada mais é do que a reafirmação do que já foi dito, argumentado e exemplificado. Mas se o exemplo é falso ou demasiadamente exagerado, a conclusão também será. Dessa forma, o aluno invalida todo o seu texto, tornando-o inverídico e incoerente.

Ainda sobre os defeitos de um texto, sabemos que este deve ser redigido de acordo com a norma culta da língua portuguesa, respeitando-se as regras gramaticais ou normativas. Porém, nem sempre ela é utilizada e, de acordo com Fiorin e Savioli (2003, p.231), “os desvios da norma culta mais comumente cometidos podem ser classificados em quatro grandes níveis.” Assim, relacionamos, a seguir, os erros mais comuns com relação à ortografia, à sintaxe, à morfologia e ao léxico, que constituem a gramática de uma língua e que serão especificados nos itens a seguir.

#### a) Ortografia

Como o próprio nome indica, ortografia significa grafia correta. Na língua portuguesa existem muitas regularidades ortográficas que podem ser ensinadas como é o caso de <m > antes de <p> e <b>. No entanto, existem grafias para as quais não existem regras a serem aplicadas. Segundo Zorzi (1998), são erros causados pela possibilidade de “representações múltiplas” de um mesmo som.

O fonema /s/, que pode ser representado pelas consoantes <c>, <ç>, <s>, <ss>, <sc>, <sç>, <x>, <z> e <xc> é o maior causador de dúvidas, não só entre adolescentes, mas entre a maioria das pessoas, na hora da escrita, e o seu uso inadequado é constante. Além disso, as grafias de <j> e <g>, <x> e <ch>, <e> e <i> também causam dúvidas em grande parte das pessoas. A troca entre essas consoantes, provocando a grafia incorreta das palavras, é muito frequente. A justificativa para o uso de uma letra e não de outra, muitas vezes, só existe recorrendo-se a explicações que envolvem a etimologia da palavra, não havendo uma forma produtiva de ensinar essas grafias aos alunos, exigindo a sua memorização ao longo do processo de aprendizagem da escrita.

Além das regularidades e irregularidades do sistema ortográfico do português, as dificuldades encontradas também se devem, segundo Fiorin e Savioli (2003, p.231), “às diferenças de pronúncia existentes em várias regiões e em várias situações que envolvem a fala. Por isso nunca se deve esperar uma correspondência perfeita entre grafia e pronúncia.” Dessa forma, temos como principais problemas de ortografia a *acentuação gráfica*, causadora de muitas dúvidas, pois devido ao excessivo número de regras e também às alterações ocorridas pelo Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, as pessoas se confundem ao usar os acentos, colocando-os na sílaba errada ou deixando de colocá-los, especialmente agora que, após as novas regras da Ortografia, algumas palavras perderam o acento. Isso faz com que o seu uso, muitas vezes, seja simplesmente ignorado por falta de conhecimento e também de aplicação das novas regras ortográficas, que só se tornaram obrigatórias a partir de janeiro de 2016, apesar de o Novo Acordo Ortográfico ter sido assinado desde o ano de 2009.

Outro problema de ortografia que ocorre com frequência nos textos dos alunos do Ensino Médio está relacionado ao uso de *sinais de pontuação*. Os alunos ficam muito inseguros ao fazer uso deles, não sabendo distinguir as pausas e comumente trocando a vírgula por ponto final e vice-versa. Mas a vírgula, particularmente, é o sinal de pontuação gerador de maior dúvida entre os adolescentes. Muitos a usam em excesso, e outros simplesmente não a usam, ignorando o fato de que os sinais de pontuação são peças fundamentais para uma boa comunicação e que, uma “vírgula” colocada em lugar diferente pode mudar completamente o sentido da frase.

O último assunto relacionado à questão ortográfica, mas não menos importante, é o uso do acento grave. Na verdade, o uso do acento grave relaciona-se a uma questão de regência nominal. Sabe-se que ocorre a crase somente quando temos a fusão do artigo “a” acrescido da preposição “a”. Em outros casos, quando temos só o uso do artigo ou só da preposição, a crase não acontece. No entanto, apesar da regra clara e simples, acentuar corretamente tem sido uma tarefa complexa para os alunos. O uso errôneo do acento grave, ou a sua ausência, é frequentemente encontrado nos textos de alunos do Ensino Médio, bem como as queixas dos alunos por não entenderem e não conseguirem aplicar essa regra.

#### b) Sintaxe

Segundo Fiorin e Savioli (2003, p. 232), “a sintaxe consiste nas regras de combinação das palavras ou frases da língua”. E um dos erros mais comuns encontrados é o de *concordância*. É bem verdade que a concordância (nominal e verbal) possui um grande número de regras e fica difícil para o aluno, no momento de escrever seu texto, lembrar qual

delas ele deverá aplicar. Porém, muitas vezes, a simples falta de atenção ou até mesmo de releitura do que escreveu acaba por ocasionar erros facilmente evitáveis num texto argumentativo.

A *regência* (nominal e verbal) costuma fazer ainda mais estragos num texto dissertativo. Os alunos parecem não conseguir assimilar que verbos e nomes (substantivos, adjetivos, advérbios) regem outros termos que os complementam e, dessa forma, é fundamental atentar-se a isso para que a frase, ou as frases, não fiquem erradas. Mas o que vemos é uma total ignorância por parte dos alunos sobre regência nominal e verbal, pois, muitas vezes, eles não se preocupam em usar o termo regido \*correto e, em alguns casos, eles até desconhecem esse conteúdo gramatical e por isso não o aplicam.

A *colocação pronominal* é mais uma dificuldade que alunos encontram na hora de escrever. As dúvidas com relação à colocação de pronomes são constantes e, de fato, essa questão exige reflexão, pois há casos em que o pronome deve vir antes do verbo (próclise), em outros ele deve aparecer no meio do verbo (mesóclise) e, em outros ainda, o pronome deve ficar depois do verbo (ênclise). Certamente sabemos da complexidade desta regra gramatical que por muitos é até desconhecida. Mas, como falantes da língua portuguesa, devemos cada vez mais nos aperfeiçoar e tentar fazer o uso correto de suas regras.

### c) Morfologia

Na parte morfológica, um dos erros mais comuns e corriqueiros apontados por Fiorin e Savioli (2003) é o da *conjugação verbal*. Apesar de ser ensinada durante todo o Ensino Fundamental e depois revisada no Ensino Médio, a conjugação dos verbos causa muitas dúvidas aos estudantes. Isso ocorre devido à falta de prática e expansão do vocabulário, especialmente com relação aos verbos. Como o vocabulário dos alunos hoje em dia é muito limitado e na hora de escrever um texto eles desejam usar verbos e expressões diferenciadas, é nesse momento que acontece o erro. O aluno pensa em usar um verbo diferente para impressionar o leitor mas, ora não sabe o seu significado correto, ora não sabe<sup>1</sup> conjugá-lo corretamente por falta de prática.

A *flexão* de substantivos e adjetivos é outro fator causador de erros também pela falta de prática. Substantivos e adjetivos compostos são os principais alvos de erros quando levados ao plural. Então novamente a falta de conhecimento e aplicação das regras entra em cena. Se houvesse mais prática, por meio de diversas atividades, os erros provavelmente ocorreriam com menor frequência.

---

<sup>1</sup> Sempre que nos referirmos ao termo “correto”, teremos como base a norma culta da Língua Portuguesa.

Palavras *invariáveis* também são comumente modificadas, desrespeitando as regras da norma culta da língua portuguesa. Como exemplo podemos citar a palavra “menos”, que é invariável, ou seja, como o próprio nome diz, não pode sofrer nenhum tipo de modificação. Diante de uma palavra feminina, os alunos transformam a palavra “menos” em “menas”, que não existe. Assim, é comum nos depararmos, em textos de alunos do Ensino Médio, com frases como: “Deve haver menas injustiça”. Porém, o que para nós soa como um erro gritante, muitas vezes passa despercebido entre os estudantes, acreditando realmente que escreveram da forma correta.

#### d) Léxico

Segundo Fiorin e Savioli (2003), o aluno acredita que, ao escrever, ele deve fazer uso de palavras “difíceis” e pode acabar se confundindo e usando as palavras de forma errada, com o significado distorcido ou até mesmo dar uma ideia contrária daquela pretendida. Palavras *parônimas* são bons exemplos disso. As parônimas são duas palavras que possuem escrita semelhante mas os significados são diferentes. E, por possuírem a escrita muito parecida, os alunos frequentemente se confundem e usam a palavra errada. Um exemplo clássico que pode ser citado são as palavras “tráfego” e “tráfico”. Enquanto “tráfego” se refere a “trânsito”, a palavra “tráfico” está relacionada a “comércio clandestino.” Ao escrever seu texto, o aluno muitas vezes se confunde e troca uma pela outra, tornando-o incoerente e deixando claro ao leitor a sua falta de conhecimento.

Embora a preocupação com a gramática seja importante na produção de um texto, a ideia de unidade presente no conceito de texto exige mais do que o uso correto dos elementos gramaticais. É necessário que o texto seja coeso e coerente, como veremos a seguir, conceituando e apresentando os principais tipos de coesão.

A coesão é definida da seguinte forma, de acordo com Koch (2014):

A coesão, por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos. A cada ocorrência de um recurso coesivo no texto, denominam “laço”, “elo coesivo”. (KOCH, 2014, p.16)

Existem muitas palavras que desenvolvem esse papel, de conectivo, em um texto. Pode-se utilizar preposições, conjunções, pronomes e advérbios como elementos de coesão, mas o importante é fazer uso de um conectivo que dê sentido e una, de forma eficaz e coerente, uma frase à outra. Segundo Fiorin e Savioli (2003, p.273), “A escrita não exige que os períodos sejam longos e complexos, mas que sejam completos e que as partes estejam

absolutamente conectadas entre si”. E ainda, de acordo com Fiorin e Savioli (2003, p. 273), “Não é preciso analisar sintaticamente cada período que se constrói. Basta usar a intuição linguística que todos os falantes possuem e reler o que se escreveu, preocupado com verificar se *tem sentido* aquilo que acabou de ser redigido”. Resumindo, essa é a função dos elementos coesivos, unir as frases, dando-lhes sentido.

Além de saber quando há a necessidade de utilização de um conectivo, também há a necessidade de saber *qual* conectivo usar. Cada um deles estabelece um tipo de relação semântica e conforme Fiorin e Savioli (2003):

Esses elementos não são formas vazias que podem ser substituídas entre si, sem nenhuma consequência. Pelo contrário, são formas linguísticas portadoras de significado e exatamente por isso não se prestam para ser usadas sem critério. A coesão do texto é afetada quando se usa o elemento de coesão inadequado. (FIORIN; SAVIOLI, 2003, p.279).

Dessa forma, os conectivos podem indicar: causa, finalidade, conclusão, contradição, condição, prioridade ou relevância, tempo, comparação, adição, dúvida, certeza, surpresa, esclarecimento ou ilustração, lugar e alternância de ideias, trazendo, assim, muitas dúvidas ao aluno, ao escrever um texto. Por isso, ter domínio dos conectivos e saber inseri-los numa frase pode ser um bom começo. De acordo com Koch (2014), existem dois tipos de processos coesivos- a *coesão referencial* e a *coesão sequencial*- que serão detalhados a seguir.

A coesão referencial, segundo Koch (2014):

[...] é aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual. Ou seja, a coesão referencial ocorre quando um elemento do texto se refere a um outro elemento, recuperando uma informação. A referência, ou remissão, pode ser feita para trás (*anáfora*) ou para frente (*catáfora*). (KOCH, 2014, p.31)

De acordo com Koch (2014), a coesão sequencial

[...] diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir”. (KOCH, 2014, p. 53)

Em outras palavras, a coesão sequencial é a relação que algumas partes do texto estabelecem com outras, gerando uma certa interdependência entre elas.

## 2.2 Coerência Textual

A coerência, de acordo com Koch e Travaglia (2015):

Está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido desse texto. Este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global. Portanto, para haver coerência é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos. (KOCH; TRAVAGLIA, 2015, p. 21-22)

Em outras palavras, segundo Fiorin e Savioli (2003, p.261) “um texto coerente é um conjunto harmônico, em que todas as partes se encaixam de maneira complementar de modo que não haja nada destoante, nada ilógico, nada contraditório, nada desconexo”.

É muito comum encontrarmos informações confusas e desconexas nos textos dos alunos. No que se refere aos textos argumentativos, a principal causa de incoerência é o fato de o aluno iniciar e defender seu texto de acordo com uma linha de pensamento e concluir com outra, a chamada coerência argumentativa. Ou seja, ele defende uma ideia no texto inteiro e, quando chega no final, ele conclui com uma ideia contrária. Esse exemplo de falta de coerência ocorre com muita frequência e poderia ser facilmente evitado se o aluno lesse atentamente o seu texto antes de finalizá-lo.

Vários fatores são responsáveis pela falta de coerência de um texto e serão detalhados a seguir.

### a) Elementos Linguísticos

Os elementos linguísticos se constituem no tipo de linguagem utilizada em um texto. São, portanto, peças fundamentais, já que, para cada tipo de texto, usamos um linguajar diferente, além de gírias, regionalismos, termos técnicos, dentre outros. De acordo com Koch e Travaglia (2015):

A ordem de apresentação desses elementos, o modo como se inter-relacionam para veicular sentidos, as marcas usadas para esse fim, as “famílias” de significado a que as palavras pertencem, os recursos que permitem retomar coisas já ditas e/ou apontar para elementos que serão apresentados posteriormente, enfim, todo o contexto linguístico – ou cotexto – vai contribuir de maneira ativa na construção da coerência.” (KOCH; TRAVAGLIA, 2015, p. 71-72)

#### b) Conhecimento de Mundo

O conhecimento de mundo também é de fundamental importância, tanto para o autor quanto para o leitor. Para o autor, esse conhecimento se faz necessário no momento de elaboração do texto, pois ele não será capaz de escrever sobre um assunto do qual não tenha domínio, correndo o risco de escrever um texto incoerente. Já para o leitor, ao ler um texto cujo assunto desconhece, aquele também lhe parecerá incoerente.

#### c) Conhecimento Compartilhado

Cada pessoa vai adquirindo conhecimentos ao longo da vida por meio de experiências pessoais, que nunca acontecem de maneira igual com todas as pessoas. Sendo assim, é necessário que escritor e leitor possuam conhecimentos em comum, pois quanto mais conhecimentos os interlocutores tiverem em comum, menor será a necessidade de o autor explicitá-los ao leitor. Koch e Travaglia (2015, p.77) afirmam que “Os elementos textuais que remetem ao conhecimento partilhado entre os interlocutores constituem a informação ‘velha’ ou dada, ao passo que tudo aquilo que for introduzido a partir dela constituirá a informação ‘nova’ trazida pelo texto”. Ou seja, um texto deve ser constituído de informação velha e informação nova. Mas, Koch e Travaglia (2015) ressaltam que:

Para que um texto seja coerente, é preciso haver um equilíbrio entre informação dada e informação nova. Se um texto contivesse apenas informação nova, seria ininteligível, pois faltariam ao receptor as bases a partir das quais ele poderia proceder ao processamento cognitivo do texto. De outro lado, se o texto contivesse somente informação dada, ele seria altamente redundante, isto é, ‘caminharia em círculos’, sem preencher seu propósito comunicativo”. (KOCH; TRAVAGLIA, 2015, p. 77)

#### d) Inferências

Inferir significa deduzir. Faz-se inferências quando, a partir de algumas informações contidas no texto, o leitor é capaz de deduzir outras. Fazemos inferências em quase todos os textos que lemos, sem nos darmos conta, pois, caso contrário, os autores dos textos teriam que explicitar tudo o que eles querem transmitir ao leitor, o que tornaria os textos extremamente longos. Koch e Travaglia (2015, p. 79) comparam o texto a um *iceberg*, onde “o que fica à tona, isto é, o que é explicitado no texto, é apenas uma pequena parte daquilo que fica submerso, ou seja, implícito”. Sendo assim, o leitor tem de fazer inferências para compreender o texto que lê.

#### e) Fatores de Contextualização

Os fatores de contextualização, segundo Koch e Travaglia (2015), podem ser contextualizadores ou perspectivados. Os fatores contextualizadores seriam o local, a data, o timbre, os elementos gráficos, dentre outros elementos que compõem um texto. Sem o uso deles teremos um texto incoerente, afinal, seria impossível transmitir uma mensagem sem mencionar esses fatores.

Já os fatores perspectivados seriam o título, o autor, o início do texto, dentre outros. E logo se pode imaginar que, também com a ausência desses fatores, o texto ficaria incoerente, já que seria impossível ao leitor compreendê-lo.

#### f) Situacionalidade

A situacionalidade, de acordo com Koch e Travaglia (2015), pode ocorrer *da situação para o texto* ou *do texto para a situação*. Quando a situacionalidade ocorre *da situação para o texto*, é determinado o quanto a situação de comunicação interfere na produção ou na recepção do texto e, conseqüentemente, da coerência, pois a situação comunicativa interfere diretamente na construção do texto. E, ao construir um texto, deve-se analisar o que é adequado à situação: o grau de formalidade com que o texto deve ser escrito, o tratamento dado ao tema, dentre outras coisas.

Quando a situacionalidade ocorre *do texto para a situação*, o texto reflete de forma importante sobre a situação de comunicação, ou seja, o escritor mostra o mundo de acordo com o seu ponto de vista.

#### g) Informatividade

Segundo Koch e Travaglia (2015, p. 86), a informatividade “diz respeito ao grau de previsibilidade (ou expectabilidade) da informação contida no texto.” Quanto mais previsível for a informação contida no texto, menor informatividade ele terá. Ou seja, quanto mais informação irrelevante ou já conhecida o texto apresentar, menos informativo ele será, ou, quanto mais informação nova, relevante o texto apresentar, mais informativo ele será.

#### h) Focalização

Para Koch e Travaglia (2015), a focalização seria a ênfase ou o destaque que o autor deseja atribuir ao seu texto quando o produz, bem como a interpretação a ser dada pelo leitor ao se apropriar dele. Para que isso ocorra, são necessários novamente o conhecimento de mundo e o conhecimento compartilhado, citados anteriormente, pois é por meio deles que o

leitor compreenderá o texto, de acordo com o que o autor tentou transmitir. Dependendo do foco, um mesmo texto pode ser interpretado de diversas formas.

i) Intertextualidade

Resumidamente, segundo Koch e Travaglia (2015), a intertextualidade é a produção ou recepção de um texto que dialoga com outro, seja na forma ou no conteúdo, citando outros textos, outros autores ou repetindo estilos de outros autores. Convém ressaltar que esse fator de coerência é muito pouco utilizado entre os alunos do Ensino Médio, pois eles raramente costumam fazer associações e referências a outros textos e autores quando estão produzindo seus próprios textos. Além disso, para que a intertextualidade ocorra, também é necessário que o leitor compreenda e faça a associação do texto que está lendo com o texto que está sendo citado. Mas isso dependerá do seu conhecimento de mundo, caso contrário a intertextualidade não acontecerá.

Koch e Travaglia (2015) nos apontam dois tipos de intertextualidade, a de *forma* e a de *conteúdo*. De acordo com esses autores (p.92), “a intertextualidade de *forma* ocorre quando o produtor de um texto repete expressões, enunciados ou trechos de outros textos, ou então o estilo de determinado autor ou de determinados gêneros de discurso”. Já a intertextualidade de *conteúdo*, se “pode-se dizer que é uma constante: os textos de uma mesma época, de uma mesma área de conhecimento, de uma mesma cultura, etc., dialogam, necessariamente, uns com os outros. Essa intertextualidade pode ocorrer de maneira explícita ou implícita.”(KOCH; TRAVAGLIA, 2015, p.84)

j) Intencionalidade e Aceitabilidade

Segundo Koch e Travaglia (2015, p. 97) “a *intencionalidade* refere-se ao modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados”. Ou seja, alguns recursos e até uma certa “incoerência” presentes no texto são propositais, para chamar a atenção do leitor ou causar-lhe algum tipo determinado de reação.

Já a *aceitabilidade* consiste na aceitação e entendimento, por parte do leitor, dos recursos utilizados pelo autor com *intencionalidade*. É fazer-se compreender utilizando, para isso, seu conhecimento de mundo.

k) Consistência e Relevância

Koch e Travaglia (2015) afirmam que:

A condição de consistência exige que cada enunciado de um texto seja consistente com os enunciados anteriores, isto é, que todos os enunciados do texto possam ser verdadeiros (ou seja, não contraditórios) dentro de um mesmo mundo ou dentro de mundos representados no texto. (KOCH; TRAVAGLIA, 2015, p.99)

Em outras palavras, com relação ao texto argumentativo, significa que, para que ele seja consistente, o autor não pode se contradizer em seus argumentos, ele tem de manter sua linha de pensamento do início ao fim do texto. É muito comum nos depararmos com textos que apresentam um argumento a favor de determinado assunto e outro contra. Isso torna o texto inconsistente, já que não defende um ponto de vista, é contraditório.

Com relação à *relevância*, Koch e Travaglia (2015, p.99) são claros ao afirmar que “o requisito da relevância exige que o conjunto de enunciados que compõem o texto seja relevante para um mesmo tópico discursivo subjacente, isto é, que os enunciados sejam interpretáveis como falando sobre um mesmo tema”. O que significa, em outras palavras, que o conteúdo de um texto deve ser relevante e compatível ao tema proposto, caso contrário, torna-se um fator de incoerência.

### 2.3 Interferência da fala na escrita

O fato de que os alunos muitas vezes escrevem da maneira como falam é mais um problema encontrado nos textos escolares. Sabemos que a fala é o meio de comunicação mais utilizado e indispensável, no entanto, de acordo com a norma culta da língua portuguesa, não é possível escrever, principalmente um texto dissertativo, da mesma maneira como se fala. Segundo Marcuschi (2003, p. 17), “sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que *fala* e não como um ser que *escreve*. Entretanto, isto não significa que a oralidade seja superior à escrita.” Segundo o autor a escrita possui elementos próprios que a fala não possui, como tipo e tamanho da fonte, por exemplo.

Marcuschi (2003) ainda afirma que:

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de sua realização: som de um lado e grafia de outro, embora elas não se limitem a som e grafia. (MARCUSCHI, 2003, p. 17)

Ou seja, apesar das semelhanças, fala e escrita tem suas diferenças que não podem ser ignoradas em uma produção textual. Ao contrário, deve-se levar em consideração o fato de a escrita estar presente na sociedade como um todo, pois, de acordo com Marcuschi (2003, p. 19), “Até mesmo os analfabetos, em sociedades com escrita, estão sob a influência do que contemporaneamente se convencionou chamar de práticas de letramento, isto é, um tipo de processo histórico e social que não se confunde com a realidade representada pela alfabetização regular e institucional.”

Koch e Elias (2012) apresentam as principais marcas de oralidade na escrita:

a) Questão da referência

É muito comum encontrarmos esta marca de oralidade em textos escritos. Na comunicação oral, as pessoas frequentemente referem-se a outras pessoas ou a objetos por meio de gestos, ou apontando em direção ao referente. Na produção escrita, o uso de pronomes demonstrativos (isto, isso, aquilo, etc.), pronomes pessoais do caso reto (ele, ela, eles, etc.), advérbios de lugar (aí, aqui, lá, etc.), dentre outras palavras que não esclarecem bem a mensagem que se quer passar, podem tornar a frase ambígua ou simplesmente mal explicada, dificultando, assim, a compreensão do leitor. Podemos verificar este problema em algumas frases comuns, como:

*“Na próxima semana Joana irá até aí.”*

*“Maria pediu para eu ir junto com elas.”*

*“O homem foi ao cinema naquela noite.”*

Nas três frases nota-se que a comunicação não aconteceu efetivamente. Na primeira o uso do advérbio de lugar “*aí*” nos abre a seguinte questão: onde? Em que lugar? “*Aí*” podem servir muito bem para a comunicação oral, mas deixam a desejar se utilizados na escrita, pois não sabemos para qual lugar Joana irá. Na segunda frase, o uso do pronome pessoal do caso reto “*elas*” também remete à seguinte pergunta: quem são elas? Podemos inferir que sejam pessoas do sexo feminino, mas não sabemos ao certo quem são. E na terceira temos o advérbio de tempo “*naquela noite*”, mas a *qual* noite se refere?

Resumindo, a comunicação nem sempre se concretiza ao usarmos os referentes, na escrita, da mesma forma como utilizamos na fala, pois num texto escrito não conseguimos ver nem identificar esse referente, causando mal entendimento ou ambiguidade na frase.

### b) Repetições

As repetições ocorrem de maneira muito frequente na linguagem falada. Mas na linguagem escrita, na maioria dos casos, elas fazem-se desnecessárias. Há dois tipos de repetições: a que deve ser eliminada, pois em nada acrescenta ao texto, e a que é utilizada para enfatizar uma expressão ou uma ideia.

Vejam os dois exemplos clássicos:

*“Pedro vai à escola para estudar e encontrar seus amigos para estudar.”*

*“A intenção é que Pedro estude, estude, estude até se cansar.”*

Na primeira frase, a expressão “*para estudar*” que aparece no final, é utilizada de forma desnecessária e errônea, pois ela já foi utilizada anteriormente e não deveria ser escrita novamente. Já na segunda frase, o verbo “*estudar*”, flexionado no presente do subjuntivo através da expressão “*que ele estude, estude, estude*”, é repetido com a intenção de reforçar a ideia de que Pedro deve estudar muito, até se cansar.

Sendo assim, cabe ao estudante, no momento de produzir seu texto, utilizar a repetição a seu favor, somente quando a intenção for a de enfatizar, destacar algo que se quer dizer, caso contrário estará produzindo mais um defeito em seu texto.

### c) Uso de organizadores textuais continuadores típicos da fala

O uso de palavras ou expressões como “então”, “daí”, “aí”, “e”, dentre outras, características da linguagem oral, também costumam estar muito presentes na linguagem escrita, principalmente nos textos produzidos por crianças, mas também podem ser vistos em textos produzidos por adolescentes, sem que eles próprios se deem conta disso. Não é muito difícil encontrar construções onde o aluno escreve “*aí de que adianta exigir os direitos se aí você vai lá e...*”, ou ainda “*e temos que mudar os nossos hábitos e fazer a nossa parte e ajudar a população...*”.

### d) Justaposição de enunciados sem marcas de conexão explícita

Muito comuns em textos produzidos por crianças são os enunciados justapostos sem elementos de ligação ou sem sinais de pontuação. No entanto, não os encontramos só em textos infantis, mas também em textos produzidos por jovens. O aluno vai “emendando” uma frase na outra, sem usar conectivos ou sinal de pontuação. As frases ficam soltas, desconectadas ao longo do parágrafo, como neste exemplo: “*A menina foi até a escola ela mora perto de lá ela tem um monte de amigos lá tem uma professora chamada Maria.*”

Vemos que as frases são encadeadas umas às outras, mas sem o uso de conectivos ou sequer de sinais de pontuação. E como dito anteriormente, apesar de ocorrer na maioria das vezes com crianças, este tipo de problema também ocorre entre jovens que não possuem o hábito de ler e revisar seus textos antes de entregá-los, constituindo-se em mais uma marca de oralidade na produção escrita, pois, na fala as pausas que fazemos durante a comunicação passam despercebidas pelo falante. Essas pausas que ocorrem na fala seriam equivalentes aos sinais de pontuação na escrita. Além disso, no ato de falar nem sempre utilizamos conectivos para unir uma frase à outra, o que acaba influenciando também durante o ato de escrever.

#### e) Discurso direto

Apesar de não ser característico de textos dissertativos, que é o objeto do nosso estudo, e sim de textos narrativos, o uso do discurso direto no meio da frase, representando a fala de alguém, também é outra marca de oralidade nos textos escritos. O aluno acaba por “emendar” uma fala à narração, como ocorreria naturalmente numa situação oral. Por exemplo: “*José estava na cozinha e disse ao seu filho cuidado não pegue essa faca.*”.

Não é necessário mencionar que, para fazer uso do discurso direto, é necessário acrescentar os traços que o caracterizam e, preferencialmente, mudar de linha, em vez de escrever tudo junto numa única linha.

#### f) Segmentação gráfica

Apesar de se constituir em uma marca de oralidade comum às crianças e conseqüentemente aos textos narrativos, também se faz necessário mencionar a segmentação gráfica, que se constitui na grafia realizada de acordo com a forma que a criança apreende certas palavras. Exemplos comuns de segmentação gráfica são as palavras “derrepente” em vez de “de repente”, “sobre mesa” em vez de “sobremesa”, “dimanha” em vez de “de manhã”, dentre muitos outros que podemos citar. O fato é que a criança transcreve as palavras para o papel da mesma forma que ela as pronuncia, por considerar a escrita como uma mera transcrição da fala.

Apresentados os principais fundamentos linguístico-textuais que fundamentaram nossa pesquisa, na seção 3 serão abordados autores e documentos que ofereceram a base para a discussão dos aspectos pedagógicos.

### **3 SABERES E PRÁTICAS DOCENTES**

Nesta seção apresentamos, inicialmente, a Proposta Curricular do Ensino Médio (2012) documento oficial que deve nortear a prática pedagógica dos professores desse nível de ensino. Em seguida, focalizaremos as contribuições dos dois principais autores que fundamentaram nossa análise dos saberes e práticas pedagógicas do docente participante desta pesquisa, respectivamente, Tardif (2002) e Gimeno Sacristán (2013).

#### **3.1 A proposta curricular do Ensino Médio (2012)**

A Proposta Curricular para o Ensino Médio das ETECs (2012) procura contemplar os artigos 35 e 36 da LDB que tratam das finalidades do Ensino Médio, e ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, principalmente o artigo 26 da seção III, que trata especificamente do Ensino Médio.

Constam da PCEM- ETEC onze princípios pedagógicos para orientar o ensino-aprendizagem:

- 1- Foco no desenvolvimento de competências;
- 2- Leitura crítica da realidade e inclusão construtiva na sociedade da informação e do conhecimento;
- 3- Aprendizagem como processo de construção coletiva em situações e ambientes cooperativos;
- 4- Compartilhamento da responsabilidade do ensino-aprendizagem por professores e alunos;
- 5- Respeito à diversidade, valorização da subjetividade e promoção da inclusão;
- 6- Ética de identidade, estética de sensibilidade e política da igualdade;
- 7- Autonomia e protagonismo na aprendizagem;
- 8- Contextualização do ensino-aprendizagem;
- 9- Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade;
- 10- Problematização do conhecimento;
- 11- Trabalho por projeto no desenvolvimento e na avaliação do ensino-aprendizagem.

Foram elaborados o perfil do aluno concluinte do Ensino Médio e também os perfis das competências por série, além de todas as competências a serem adquiridas nas três séries

do Ensino Médio, bem como suas respectivas Habilidades e Valores ou Atitudes a serem apresentados.

As competências são baseadas nos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2000) e podem ser aplicadas em todos os componentes da Base Nacional Comum e também em Língua Estrangeira Moderna (Inglês).

Além disso, as competências foram organizadas em *funções*, com o objetivo de representar e comunicar ideias; investigar e compreender a realidade e contextualizar problemas do ponto de vista sociocultural. Por isso, as três funções ficaram assim dispostas:

- 1ª função – Representação e Comunicação
- 2ª função – Investigação e Compreensão
- 3ª função – Contextualização Sociocultural

No que diz respeito à parte relacionada ao nosso objeto de estudo, que é a produção textual, a PCEM- ETEC (2012) afirma que o aluno concluinte será capaz de:

- dominar basicamente a norma culta da língua portuguesa e saber usar as diferentes linguagens para se expressar e se comunicar (Dominar Linguagens - DL);
- construir e aplicar conceitos das diferentes áreas do conhecimento de modo a investigar e compreender a realidade (Compreender Fenômenos - CF);
- selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações, trabalhando-os contextualizadamente, para enfrentar situações-problema e tomar decisões (Resolução de Problemas - RP);
- organizar informações e conhecimentos disponíveis de forma a argumentar consistentemente (Construir Argumentos - CA);
- recorrer a conhecimentos desenvolvidos para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade (Elaborar Propostas - EP) (PCEM – ETEC, 2012, p. 14)

Os conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos constam da referida proposta, mas são aplicados de acordo com o cronograma elaborado por cada professor, ou seja, o professor tem autonomia para selecionar os temas elencados na Proposta Curricular para os diferentes anos do Ensino Médio, tendo como norteador o material didático adotado, podendo ainda acrescentar outros temas que julgar necessários, de acordo com as necessidades dos alunos. Deve-se salientar que nesta Proposta Curricular os conteúdos não são divididos por anos ou séries, cabendo ao professor, com base no livro didático, como já foi dito, realizar a divisão deles. Portanto, a Proposta prevê o conteúdo “Dissertação, argumentação e persuasão”, mas não estabelece *quando* ele deverá ser aplicado, cabendo ao professor adaptar este conteúdo às

suas turmas e também ao seu Plano de Trabalho Docente (PTD), que é o documento entregue anualmente, no qual constam as Competências, Habilidades, Valores e também o Cronograma com os seus Conteúdos a serem aplicados pelo professor. O conteúdo “Dissertação, argumentação e persuasão” é aplicado no 3º ano do Ensino Médio e está contido dentro do Tema 2 da Proposta Curricular, como podemos verificar no quadro abaixo, que faz parte da referida Proposta:

**Quadro 2 - Tema 2 da Proposta Curricular**

<b>Tema 2 – Diálogo entre textos – um exercício de leitura</b>
Procedimentos de leitura
Leitura de imagens (linguagem não verbal)
A arte de ler o que não foi dito (pressupostos e implícitos)
Ambiguidade
Intertextualidade
Narração, descrição, exposição
Dissertação, argumentação e persuasão
Articulação textual: coesão/coerência
Texto persuasivo, carta persuasiva

Fonte: (PCEM- ETEC, 2012, p. 18)

Com relação aos Critérios de Avaliação, segundo a PCEM-ETEC (2012, p.56) “constitui-se num processo contínuo e permanente com a utilização de instrumentos diversificados que permitam analisar de forma ampla o desenvolvimento de competências em diferentes indivíduos e em diferentes situações de aprendizagem”. Dezenas de tipos de avaliação são sugeridos na PCEM- ETEC (2012) para que o professor de fato utilize instrumentos diversificados para avaliar o aluno da melhor maneira possível. Além disso, os instrumentos devem prezar pela qualidade e não pela quantidade da aprendizagem. De acordo com a PCEM- ETEC (2012):

A avaliação de rendimento em qualquer componente curricular:

I - será sistemática, contínua e cumulativa, por meio de instrumento diversificados, elaborados pelo professor, com o acompanhamento do Coordenador de Área e

II - deverá incidir sobre o desempenho do aluno nas diferentes situações de aprendizagem, considerados os objetivos propostos para cada uma delas. (PCEM- ETEC, 2012, p. 57)

A Proposta ainda menciona que os objetivos da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, segundo o Regimento Comum das ETECs são:

- I - diagnosticar competências prévias e adquiridas, as dificuldades e o rendimento dos alunos;
- II - orientar o aluno para superar as suas dificuldades de aprendizagem;
- III - subsidiar a reorganização do trabalho docente;
- IV - subsidiar as decisões do Conselho de Classe para promoção, retenção ou reclassificação de alunos. (PCEM- ETEC, 2012, p. 56, 57)

As menções obtidas pelos alunos estão definidas de acordo com o quadro 3:

**Quadro 3 - Menções obtidas pelos alunos**

<b>Menção</b>	<b>Conceito</b>	<b>Definição Operacional</b>
<i>MB</i>	<i>Muito Bom</i>	<i>O aluno obteve excelente desempenho no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.</i>
<i>B</i>	<i>Bom</i>	<i>O aluno obteve bom desempenho no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.</i>
<i>R</i>	<i>Regular</i>	<i>O aluno obteve desempenho regular no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.</i>
<i>I</i>	<i>Insatisfatório</i>	<i>O aluno obteve desempenho insatisfatório no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.</i>

Fonte: PCEM – ETEC (2012, p. 57)

As menções são representadas por letras, diferentemente das escolas da rede estadual e da maioria das escolas particulares, nas quais a representação se dá por meio de números. É um sistema diferenciado que atribui aos alunos conceitos de acordo com o seu desempenho global na disciplina. Além disso, as ETECs contam com o sistema de Progressão Parcial, a ser aplicado ao aluno que obteve menção final “I” em até três componentes curriculares. Esse sistema permite que o aluno seja promovido para a série seguinte, mas tendo que rever os conteúdos nos quais ele ficou “retido”. São previstas avaliações e, ao final do ano letivo, ele deverá obter pelo menos uma menção “R” para que seja aprovado no(s) componente(s) no(s) qual(is) cumpriu a Progressão Parcial.

Já os alunos que obtiverem menção final “I” em quatro ou mais componentes curriculares estarão automaticamente retidos.

A proposta curricular para o Ensino Médio, baseada na noção de competências e com um direcionamento para o mundo do trabalho, tem provocado muitas dúvidas na sua aplicação, não apenas na forma de ministrar os conteúdos como na busca de modos de avaliação coerentes com os seus objetivos. No entanto, não é nosso objetivo nesta pesquisa aprofundar esses questionamentos sobre a referida proposta.

Considerando que um currículo, de acordo com Gimeno Sacristán (2000), apenas se concretiza na prática pedagógica que, por sua vez, exige do professor um repertório de saberes que nem sempre ele possui, fomos buscar apoio teórico inicialmente em Tardif para (2002) para o entendimento da natureza desses saberes bem como sobre as fontes sociais de sua aquisição.

### **3.2 Os saberes do professor**

Tardif (2002) traz contribuições relevantes para a compreensão dos saberes docentes. Tardif (2002, p.54) afirma que o saber docente “é um saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Ou seja, o autor afirma que o ofício da docência é adquirido não somente durante o tempo em que se dedica à formação profissional e não somente pelos métodos aprendidos, ou ainda pelos currículos escolares ou mesmo pela experiência, mas sim pela soma de todos esses saberes, de todas as experiências vivenciadas em cada momento, seja durante a sua formação, seja na prática cotidiana.

Tardif aponta a existência de quatro tipos de saberes que estão contidos nas atividades docentes. São eles:

- os saberes da formação profissional – aqueles transmitidos aos professores durante o seu processo de formação inicial, além das técnicas e métodos de ensino que podem ser adquiridos posteriormente, ao longo do processo de formação do professor;
- os saberes disciplinares – os saberes referentes às diversas áreas do conhecimento, como as ciências exatas e as ciências humanas;
- os saberes curriculares – os programas escolares (metodologias, conteúdos, etc.), a forma como devem ser repassados aos alunos e
- os saberes experienciais – os conhecimentos adquiridos por meio da experiência vivenciada pelo docente, de forma individual e coletiva, ao longo de sua profissão.

O autor reconhece que, apesar da importância dos vários tipos de saberes, o saber experiencial é o mais valorizado por ele, pois quanto maior a sua experiência mais habilidade,

segurança e capacidade de improvisação (quando for necessário) ele terá. Para Tardif, o saber profissional é uma junção de todos esses quatro saberes, que são construídos e provenientes de maneiras e fontes diversas, mas que são todos necessários ao ato de ensinar. No entanto, Tardif (2002) valoriza bastante os saberes profissionais, pois os responsáveis pela produção desses saberes são os próprios professores, que não são apenas consumidores dos saberes produzidos por outros, estimulando a socialização desses saberes com os demais professores.

Além da categorização dos saberes, Tardif está preocupado com a sua proveniência. A sua proposta de classificação dos saberes docentes levando em consideração as suas fontes sociais de aquisição é apresentada no quadro 4, a seguir:

**Quadro 4 - Saberes dos professores e suas fontes sociais de aquisição**

<b>SABERES DOS PROFESSORES</b>	<b>FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO</b>
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados, etc.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.

Fonte: (TARDIF, 2002, p.63)

O quadro 4 sintetiza os saberes que realmente são utilizados pelos professores em sua atividade docente, saberes esses que interferem de forma direta no “como fazer” de cada um. Com relação às fontes de aquisição dos saberes docentes o autor mostra que tanto os conhecimentos quanto a experiência podem ter sido adquiridos no presente ou no passado, em sua vida pessoal ou profissional. E, ainda, que é por meio da socialização que os professores passam a integrar seus saberes à sua prática cotidiana, seja durante a sua formação inicial, seja nos momentos coletivos de socialização profissional. Apesar de o professor atuar sozinho, todos os seus saberes são fruto de aprendizagens coletivas ao longo de sua vida pessoal, profissional, familiar, enfim, como os saberes docentes são provenientes de origens variadas, devem ser sempre considerados em todos os seus aspectos.

### 3.3 A prática docente

Gimeno Sacristán (2000, 2013) também contribuiu para a fundamentação desta pesquisa, principalmente no que se refere a sua concepção de prática pedagógica.

O conceito de prática pedagógica de Gimeno Sacristán (2000, p.34) está intimamente ligado à noção de currículo, por ele definido como “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola, tal como se acha configurada”. Essa definição refere-se aos conteúdos que compõem o currículo, aos formatos que o currículo adota e às condições nas quais se desenvolve. Podemos dizer que o currículo se concretiza nas atividades de professores e alunos, ou seja, na prática em sala de aula, pois é por meio das experiências reais vividas pelos alunos que o currículo se torna realidade.

Segundo Gimeno Sacristán (2000):

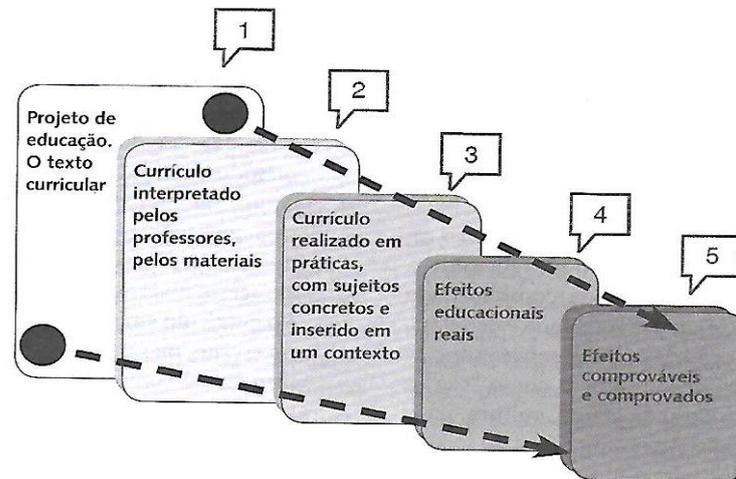
O currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido”. (SACRISTÁN, 2000, p. 101)

Metaforicamente, podemos pensar no currículo como um palco onde é possível atuar de formas variadas e com diferentes atores, resultando em um espetáculo distinto a cada nova apresentação, porém, sempre objetivando o mesmo ideal. Daí a necessidade de um complexo processo de análise e construção, dando origem a seis níveis ou fases, especificados abaixo:

- 1- Currículo prescrito – é a prescrição ou orientação do conteúdo a ser desenvolvido no currículo;
- 2- Currículo apresentado aos professores – é a interpretação do currículo, com a indicação de meios para orientar a atuação do professor;
- 3- Currículo moldado pelos professores – é a “tradução” do currículo realizada pelo professor, ou seja, é o momento em que este irá moldar o currículo para a concretização dos conteúdos a serem desenvolvidos;
- 4- Currículo em ação – é a teoria sendo posta em prática, ou seja, é o momento real de desenvolvimento do currículo;
- 5- Currículo realizado – é a consequência da prática, ou seja, a verificação do que se aprendeu a partir do que foi planejado;

- 6- Currículo avaliado – avaliação dos resultados obtidos com a prática e a verificação de uma possível necessidade de modificações.

Gimeno Sacristán (2013), refletindo sobre os níveis curriculares propostos por ele anteriormente, aglutinou numa mesma fase o *currículo apresentado aos professores* e o *currículo por eles moldado*, resultando num currículo com cinco fases, como pode ser visualizado na figura 1:



**Figura 1 – Esquema de concepção do currículo como processo e práxis**

Fonte: Gimeno Sacristán (2013, p.26)

O plano 1, segundo o autor, também chamado de currículo oficial, “só deixa de ser um plano proposto quando é interpretado e adotado pelos professores, o que também ocorre com os materiais curriculares (textos, documentos, etc.) autênticos tradutores do currículo como projeto e expresso por práticas concretas.” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p.26).

O nível 3 corresponde ao currículo realizado na prática real com sujeitos concretos e inserida em um contexto específico. O 4º plano curricular compreende os efeitos reais do processo educacional que podem ser comprovados no rendimento escolar (5º plano), ou seja, o currículo avaliado, “formado pelos conteúdos exigidos pelas práticas de avaliação e que representa a dimensão visível (...)” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p.26). Alerta para que não se adote um reducionismo positivista no sentido de só considerar o que pode ser observável.

De acordo com Gimeno Sacristán, a prática pedagógica é muito complexa e difícil de ser apreendida e embora situada no nível 3, dentre as cinco fases curriculares propostas na figura 2, ela precisa ser analisada conjuntamente com os demais níveis curriculares, pois resulta de um conjunto de fatores, desde os mais amplos até os mais específicos de determinados contextos.

Baseado nesses conceitos e níveis de currículo é que Sacristán (2000) nos chama a atenção para o nível do *currículo em ação*, que é o momento em que a prática pedagógica se concretiza em sala de aula, pondo em prática o texto curricular.

Podemos considerar que toda prática pedagógica gira em torno de um currículo que, para Sacristán (2000, p.201) “é ponte entre teoria e a ação, entre intenções ou projetos e realidade.” Segundo Sacristán (2000) uma prática não está ligada apenas às exigências do currículo mas também às intenções do professor.

A prática pedagógica, que envolve o conjunto de atividades ou tarefas desenvolvidas pelo professor e não apenas aquelas realizadas em sala de aula, é definida por Sacristán (2000, p.202) como “algo fluido, fugaz, difícil de aprender em coordenadas simples e, além disso, complexa enquanto nela se expressam múltiplos determinantes, ideias, valores e usos pedagógicos”. Ou seja, a prática pedagógica é considerada complexa devido as suas muitas finalidades, que não são apenas as curriculares.

Além disso, a prática em si pode ter muitos determinantes. O autor nos recorda que as práticas do ensino são difíceis de serem controladas, pois existem situações que ocorrem de modo imprevisível e exigem tomadas de decisão instantâneas e intuitivas por parte do professor. É claro que, para um professor experiente, as práticas acabam tornando-se mais fáceis do que para um professor com pouca experiência, mas isso não significa que o professor inexperiente não saberá como proceder. E é dessa forma que é avaliada a competência do professor, verificando se ele sabe desempenhar o seu trabalho em situações complexas. No entanto, Gimeno Sacristán (2000) menciona a existência de *esquemas práticos*, que seriam os comportamentos automáticos de reação do professor a determinada situação, como por exemplo, quando um aluno responde a um questionamento de maneira errônea, a reação automática do professor é corrigi-lo.

Gimeno Sacristán (2000) aponta as tarefas/atividades escolares como o conteúdo da prática e faz uma análise delas. Para ele:

Uma tarefa não é uma atividade instantânea, desordenada e desarticulada, mas algo que tem uma ordem interna, um curso de ação que, de alguma forma, pode se prever porque obedece a um esquema de atuação prática, que mantém um prolongamento no tempo ao se desenvolver através de um processo, desencadeando uma atividade nos alunos e com uma unidade interna que a torna identificável e diferenciável de outras tarefas.” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 208)

O autor quer dizer que, em cada tarefa aplicada pelo professor, há uma interação entre ele e os alunos, o comportamento de ambos mostra como os acontecimentos transcorrem dentro da sala de aula. Portanto, de acordo com Gimeno Sacristán (2000, p. 209), “As tarefas são reguladoras da prática e nelas se expressam e conjugam todos os fatores que a determinam”.

O autor ainda nos mostra que, apesar de cada tarefa ter um significado e um objetivo diferente, elas são muito semelhantes entre si, ainda que sejam de áreas do conhecimento distintas. Isso ocorre porque, segundo Gimeno Sacristán (2000):

Um sistema escolar define uma série de tradições didáticas bastante depuradas, reforçadas pela própria organização escolar e, embora existam alternativas pedagógicas diversas, sempre se pode notar uma certa homogeneidade em todo o sistema. A variedade de tarefas indica a existência de estilos diferenciados. Por isso, a prática de ensino é estável ao longo do tempo. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 216)

Isso nos faz entender porque muitos professores são resistentes às mudanças sugeridas e até mesmo impostas nas escolas. Esses *esquemas práticos*, já definidos anteriormente, passam uma certa segurança ao professor, por isso a resistência ao que é novo, diferente, ainda que seja para melhorar.

Apresentados os fundamentos pedagógicos de nossa pesquisa, detalhamos na seção 4 os caminhos metodológicos percorridos.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UNIARA sob o número 108731/2015.

Para a consecução dos objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva. De acordo com a definição de Bogdan e Biklen (1994, p.51) “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”. Segundo os autores (p.47) “a investigação qualitativa possui cinco características”. São elas: o ambiente natural como fonte direta de dados; descrição; interesse maior pelo processo do que pelos resultados; análise indutiva dos dados; importância ao significado. Bogdan e Biklen (p.51) também destacam que “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador”.

### Contexto

A pesquisa foi realizada em uma Escola Técnica Estadual (ETEC) situada em uma cidade do interior paulista, em duas salas de 3º ano, uma no Ensino Médio regular e outra no Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM). A escolha dessa escola se justifica pois ela contempla, na mesma unidade escolar, duas habilitações com público-alvo bastante diferenciados, pois esses alunos são submetidos a um exame de seleção (Vestibulinho) para ingresso na unidade escolar, sendo que o Ensino Médio regular apresenta uma demanda consideravelmente maior do que o Ensino Médio integrado ao técnico, permitindo-nos analisar os níveis de competência de produção textual das duas turmas que têm aulas com um mesmo professor.

A escola está localizada em um bairro residencial, um pouco afastado do centro da cidade. Recebe mais de 1000 alunos de todos os bairros da cidade, inclusive de cidades vizinhas. É uma escola ampla, com boa estrutura física. Possui em torno de 20 salas de aula, 4 laboratórios de Informática, 2 laboratórios de Alimentos, 2 laboratórios de Química, 2 laboratórios de Enfermagem, 1 anfiteatro, 1 quadra coberta e recém-reformada e 1 biblioteca, que conta com um acervo considerável.

Os alunos, tanto do Ensino Médio quanto do ETIM, recebem merenda escolar, que é preparada na cozinha-piloto da prefeitura municipal. Os alunos do ETIM fazem 3 refeições na escola: café da manhã, almoço e lanche da tarde. Há um refeitório para os alunos e uma

cozinha com geladeira e forno micro-ondas para os alunos do ETIM utilizarem, pois eles permanecem na escola em tempo integral.

A escola é assistida por um sistema de revezamento de vigias e sempre (em todos os dias da semana, 24 horas por dia) conta com 2 vigilantes por período. Os portões ficam abertos durante o período das aulas e os alunos tem liberdade para entrar e sair da escola, cujo lema é “Liberdade com responsabilidade”, e desde o primeiro dia de aula os alunos são orientados com relação aos conceitos envolvidos no lema. É uma escola que, como todas as outras, tem alguns problemas, mas nenhum que possa ser considerado grave.

### **Professor**

O professor José<sup>2</sup> assinou um termo de consentimento para participar da pesquisa e foi informado dos objetivos e dos riscos e benefícios advindos de sua participação. Foi também informado sobre a possibilidade de interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, e que poderia solicitar esclarecimentos ao pesquisador sempre que necessitasse. (Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE)

Foi escolhido um professor que atuava em duas classes do terceiro ano do Ensino Médio, uma do Ensino Médio regular e outra associada ao técnico, pois um dos objetivos de nossa pesquisa estava voltado para a identificação das principais dificuldades de produção textual argumentativa de duas turmas de alunos do 3º ano do Ensino Médio oferecidas pela unidade escolar. O professor é formado em Letras, possui especialização em Estudos Linguísticos e Literários e também licenciatura em Pedagogia. É contratado por tempo indeterminado na ETEC há 18 anos, mas por 8 anos ficou afastado de suas aulas de Língua Portuguesa e Literatura para assumir a direção da mesma ETEC. Além disso, é professor efetivo da rede estadual de ensino, ministrando aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II. O professor gosta muito de atividades culturais como cinema e teatro e sempre busca cursos de atualização profissional. Os alunos desse professor apresentam perfis diferentes de acordo com a seleção, já que as habilitações possuem demandas bastante distintas, o que possibilitará analisar as dificuldades apresentadas na produção de textos e o nível de aprendizagem de duas turmas diferentes, ou seja, na de ensino regular e na do ensino integrado ao técnico.

Além disso, deve-se acrescentar que a turma do terceiro ano regular teve aulas de Língua Portuguesa com esse mesmo professor no ano anterior, já a turma do ensino integrado

---

<sup>2</sup> Nome fictício do professor.

não, o que poderia ser mais um indicador de desempenho, já que o professor provavelmente estaria dando continuidade ao seu trabalho, no caso da turma de ensino regular.

### **Alunos**

Duas turmas de alunos do terceiro ano do Ensino Médio, uma regular e outra integrada ao técnico em Informática foram analisadas neste trabalho. Cada turma possui 40 alunos. O curso de Ensino Médio regular é um curso que apresenta uma grande demanda de alunos, pelo fato de ser gratuito e de boa qualidade, pois as ETECs destacam-se entre as escolas públicas por possuírem um alto grau de aprovação em vestibulares e também um bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Já os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio são caracterizados por possuírem uma demanda menor e principalmente de alunos de nível socioeconômico mais baixos, que pretendem se qualificar para ingressar no mercado de trabalho. Sabe-se que a maioria dos alunos não deseja passar o dia todo na escola, mas a razão da preferência de alunos que possuem melhores condições financeiras pelo Ensino Médio regular é, supostamente, o desejo de ingressar em uma boa universidade, ao contrário do curso integrado que prepara o aluno para o trabalho.

Como os alunos ainda são menores de idade, assinaram um Termo de Assentimento (Apêndice C) bem como os pais desses alunos que autorizaram seus filhos a participarem da pesquisa (Apêndice D),

### **Instrumentos/procedimentos**

Tendo em vista os objetivos propostos para esta pesquisa, selecionamos os seguintes procedimentos/instrumentos para a coleta de dados.

- **Análise documental**

Dentre os materiais orientadores da prática do professor participante, foram analisados os utilizados com mais frequência, segundo informação do próprio professor: a Proposta Curricular para o Ensino Médio (2012) e o livro didático adotado, *Novas Palavras* (2013).

- **Observação de aulas**

Foram observadas 10 aulas – 5 aulas no Ensino Médio Regular e 5 aulas no Ensino Técnico Integrado ao Médio – do professor de Língua Portuguesa responsável pelo ensino de Produção Textual nas duas classes do Ensino Médio selecionadas, no período de abril a agosto de 2016. Tanto as aulas de Língua Portuguesa quanto as de Literatura e também as de

Produção Textual são ministradas pelo mesmo professor. No entanto, as aulas de Produção Textual eram ministradas às quartas-feiras, e somente essas foram observadas para compor este trabalho.

As observações foram anotadas em caderno de campo para posterior análise.

- **Entrevista**

Foi realizada uma entrevista previamente agendada com o professor, com aproximadamente 1 hora de duração, dentro das dependências da escola onde as aulas foram ministradas, com o principal objetivo de obter algumas informações sobre sua formação anterior, sua formação profissional, sua experiência como docente bem como sobre seus saberes a respeito de produção textual. (Apêndice E: Roteiro da entrevista).

Algumas conversas rápidas com o professor no intervalo das aulas observadas também ofereceram informações sobre algumas atividades desenvolvidas por ele fora da sala de aula bem como auxiliaram no esclarecimento de dúvidas surgidas durante a observação de suas aulas, comentando sobre seu método de correção de provas, seu planejamento de aulas, entre outros.

A entrevista foi gravada, com a autorização do professor e transcrita para análise.

- **Textos dos alunos**

Foi solicitado ao professor que nos disponibilizasse uma produção de texto argumentativo produzido pelos alunos para posterior análise. O professor cedeu-nos uma amostra de 10 textos de cada turma analisada, segundo ele, escolhidos aleatoriamente para não prejudicar a nossa pesquisa, pois o professor já conhecia os alunos que possuíam mais ou menos habilidade para produzir um texto dissertativo-argumentativo.

O professor escolheu o tema “O Brasil está preparado para sediar os Jogos Olímpicos?” por se tratar da semana da abertura dos Jogos Olímpicos no Brasil e também devido à grande repercussão e discussão a respeito do tema. Foi observado que o professor realizou um diálogo prévio entre o professor e os alunos em sala de aula, onde foram expostas as ideias e pontos de vista a respeito do tema. Os alunos iniciaram a produção em sala de aula mas concluíram-na posteriormente, em casa, pois o tempo de duração da aula não foi suficiente para sua conclusão.

Os nomes dos alunos não constaram dos textos analisados para garantir o sigilo das informações obtidas.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção serão apresentados alguns resultados referentes: a) aos saberes do professor, obtidos principalmente por meio da entrevista; b) a sua prática pedagógica observada pela pesquisadora e que era orientada principalmente pela proposta pedagógica, pelo livro didático adotado pelo professor e pelos seus saberes experienciais; c) aos textos dos alunos.

### 5.1. Os saberes do professor

A entrevista com o professor permitiu o levantamento de alguns saberes bem como a identificação da temporalidade desses saberes, categorizados no quadro com base em Tardif, (2002).

**Quadro 5 - Saberes do Professor**

<b>Saberes do Professor</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>
Saberes pessoais (adquiridos na família, e em outros contextos não escolares)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura, cinema, teatro.</li> </ul>
Saberes provenientes da formação escolar anterior	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino Fundamental.</li> <li>• Produção textual desde o 2º ano do ensino fundamental.</li> <li>• Produção textual nas aulas de história,</li> <li>• Curso Técnico em Contabilidade.</li> </ul>
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério e formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorização das Licenciaturas (Letras e Pedagogia).</li> <li>• Cursos de Especialização.</li> </ul>
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livros didáticos.</li> <li>• DVDs com vídeo-aulas.</li> <li>• Livros de literatura.</li> </ul>
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (25 anos de experiência no magistério)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca formas de despertar o interesse dos alunos.</li> <li>• Julga que o conhecimento da matéria é necessário mas não suficiente.</li> <li>• Leva em conta as individualidades dos alunos</li> <li>• Preocupa-se com a qualidade das atividades desenvolvidas e não com a quantidade.</li> <li>• Valoriza o oferecimento de oportunidades de participar de eventos culturais.</li> <li>• Planeja suas atividades com base no diagnóstico do aluno.</li> <li>• Estimula a criticidade nos alunos.</li> <li>• Corrige em casa os textos dos alunos e dá retorno, considerando fundamental oferecer feedback sobre os textos produzidos por eles.</li> <li>• Encontra alternativas para lidar com classes numerosas.</li> <li>• Considera importante variar as formas de avaliação.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora com base em Tardif (2002)

Detalhamos, a seguir, os saberes identificados e apresentados no quadro 5 bem como a origem social de sua aquisição.

### **Saberes pessoais**

O professor José afirma gostar muito de ler e aponta suas preferências:

*Além daquilo que é o essencial da minha profissão, né... que são livros de literatura, eu gosto de ler livro de história, adoro livro de história, livro didático mesmo de história, adoro, acho lindo! Eu sempre gostei de história e agora os livros estão cada vez mais bonitos, né?! Mas eu leio um pouco de tudo, leio jornais, eu me enchi de ver televisão, não sei porque motivo, então eu ainda assino a “Folha de S. Paulo”, diariamente vejo aquilo, quando eu posso vejo os noticiários da “TV Cultura”. Ler eu leio romances, eu leio... eu não gosto muito de ficção, né?! Mas... eu gosto de ler, eu leio tudo o que cai nas mãos, e aí eu separo o que é interessante... (entrevista)*

Além da leitura, também tem outros interesses culturais e pessoais:

*Eu gosto de cinema, eu gosto de teatro, música, né?! Quando a gente tem condição, tempo e dinheiro pra ver, porque “tá” ficando cada vez mais caro... não dá pra pagar um espetáculo 600 reais aqui em Ribeirão Preto... e tem tido... mas eu gosto, eu gosto de cinema, eu gosto de teatro, eu gosto de música, eu gosto de fotografia, eu gosto de caminhar... não aquela caminhada diária, que tem horário, não... eu gosto de sair andando... e às vezes eu vou tão longe que eu não consigo voltar... (risos) mas eu gosto de andar, eu gosto de andar sim, eu gosto de caminhar, gosto... (entrevista)*

Na sua fala, também menciona o baixo salário do professor como um obstáculo para que ele participe de mais eventos culturais. No entanto, deve-se destacar que o professor pode ser considerado diferenciado da maioria dos professores pelo fato de ele ter acesso à determinadas práticas culturais (como teatro e cinema por exemplo), ainda que não seja com frequência, como ele gostaria, ao passo que, para a grande maioria as atividades culturais e de lazer são quase que inacessíveis.

### **Saberes provenientes da formação escolar anterior**

O professor José considera que teve uma excelente formação na educação básica:

*Eu tive um Primário, de 67 a 70, eu tive uma excelente alfabetização, e produção textual acredito que a gente começou a fazer ali pelo 2º ano, que eram as composições. (entrevista)*

Menciona, com carinho, a importância de uma professora de história que oferecia oportunidade para que produzissem textos:

*Já no 4º ano, eu me lembro que, nas aulas de História, a gente era meio copista porque já vinha a coisa pronta, mas eu tinha uma professora muito bacana, dona Marta (...), que já faleceu... não, ela não faleceu ainda, ela está viva, quase 100 anos... mas ela pedia pra que a gente pensasse sobre o fato histórico, né... ela colocava aquilo na lousa, ainda eram os anos da Repressão Militar, mas ela sempre pensava... ela sempre pedia pra que a gente pensasse aquilo e reescrevesse a história de uma maneira diferente, então essa produção textual era muito interessante porque dava margem pra que a gente trabalhasse a imaginação, né... A Independência do Brasil, por exemplo, ela passava direitinho, explicava aquilo, mas dava oportunidade pra “gente tá” reescrevendo, como é que poderia ter acontecido aquilo de uma maneira diferente, e saíam as barbaridades, né?! (risos) (entrevista)*

Considera esse contato com a produção textual em aulas de história como muito importante, ressaltando a influência do professor na sua vida e o quanto isso foi significativo para ele:

*[...]a gente escrevia, escrevia com liberdade, ia imaginando os personagens e o que eles pensavam e porque eles fizeram aquilo, então era uma mistura meio de narração com dissertação, era meio...[...] Foi, foi, foi, era muito bacana. (entrevista)*

### **Saberes provenientes da formação profissional para o magistério**

O professor comenta sobre seu comprometimento com os estudos e considera que sua formação no ensino superior foi muito boa.

*[...] nós tínhamos aqueles alunos que apareciam raramente, eu sempre gostei muito de estudar, eu sou estudioso, eu sou obediente e eu frequentei todas as noites, eu nunca deixei... eu não me lembro assim... de nunca ter deixado de assistir as 5 aulas, eu saía de Taquaritinga pra Jaboticabal, era difícil, eu trabalhava o dia inteiro, o que a gente ganhava pagava a faculdade e o ônibus, então eu ia pra assistir aula, e eu gostava, gostava de alguns professores, gostava da maneira como eles ensinavam, acho que muito da minha maneira de ensinar, eu... eu... (gestos com as mãos) né?... mas foi muito satisfatória sim! (entrevista)*

O professor José afirma que utiliza hábitos e práticas de seus professores por acreditar que elas eram e ainda são eficientes no processo de ensino e aprendizagem.

Tem tido oportunidades de fazer cursos de atualização e valoriza bastante os saberes neles adquiridos:

*A “Paula Souza” oferece, você sabe disso, e a Secretaria da Educação também tem oferecido e vamos ver agora como é que vai ser este ano e os próximos anos se vão sair aí, desta crise financeira, né?! Mas eu não só gosto de fazer, tenho oportunidade de fazer, como eu acho fundamental. A qualificação, a requalificação, os novos estudos, as novas maneiras de ensinar, mais próximas do aluno, que a gente tem encontrado aí, não é uma diminuição, uma perda de qualidade, não, não é isso, mas maneiras diferentes de estar ensinando a mesma coisa, eu gosto de aprender isso... novas técnicas, sei lá... (entrevista)*

Sua fala deixa claro que seu interesse maior nesses cursos está voltado para “maneiras diferentes de ensinar” que sejam mais eficazes, mais adequadas ao aluno de hoje, segundo Silva (2014), o aluno está mergulhado num mundo tecnológico, no qual o professor deixou de ser a única fonte de informação. Ainda segundo esse autor, os alunos já chegam à escola com uma visão de mundo pré-estabelecida, com opiniões e conceitos formados, com uma cultura estritamente pessoal e diversificada.

José esclarece que tem feito cursos de atualização na área de Linguagem, tanto da Secretaria da Educação como no Centro Paula Souza e afirma que eles efetivamente trazem grande resultado na profissão.

### **Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola**

O professor José confessou ter tido dificuldades no início da sua atuação profissional, não em relação ao domínio da matéria a ser ensinada mas principalmente no que se refere ao interesse do aluno pela escola.

Como havia sido um aluno muito comprometido e interessado, teve um choque de realidade ao entrar numa sala de aula.

*Não no sentido do conteúdo, no sentido de... de... mas no sentido de você estar com a matéria viva, que é o aluno, eu achava que eu ia entrar numa sala de aula, explicar, expor, transmitir, mais ou menos eu imaginava que todos os alunos fossem como eu, que gostassem de aprender, gostassem de estudar. Mas esse impacto, né... de você estar diante de uma sala, com 40 crianças, com adolescentes, foi... quebrou um pouco essa ideia... (entrevista)*

Este é um fato comum, que acontece com a maioria dos professores. Enquanto estão em processo de formação, as dificuldades a serem enfrentadas na profissão não são problematizadas, mas, quando iniciam a prática docente é que começam a surgir os problemas, pois, de acordo com Gimeno Sacristán, “a formação inicial funciona mais como modelo implicitamente dedutivo, porque pressupõe que, de princípios muito diversos, o futuro professor saberá tirar proveito dessa experiência. Um pressuposto que contribui para que tal formação seja, em boa parte dos casos, inoperante.” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 267)

*Eu não tive nenhum problema assim na minha formação ou no que eu deveria fazer, mas foi difícil fazer porque você não tinha um público, você não tinha... então eu fui obrigado a conhecer... mas você não conhece o todo, né?! O aluno é coletivo, mas ele é individual, então tem que aprender a conhecer um por um e a como chegar a um por um. (entrevista)*

Nessa fala ele comenta sobre a necessidade de conhecer o aluno, suas individualidades, e a necessidade de achar formas de chegar até ele.

O professor atribui grande importância ao planejamento:

*Sempre que a gente inicia o ano, mesmo que você tenha aulas atribuídas a um 3º ano e o 2º já foi seu, você tem que perceber que do 2º pro 3º o aluno tem algumas mudanças, daí a mudança de conteúdo, daí a mudança de proposta. Mas a primeira coisa que eu faço é tentar perceber pelo menos como está o aluno... essa avaliação diagnóstica, ela é fundamental, você perceber que de um ano pro outro o aluno mudou, o aluno tem transformações, o conteúdo, ele vai ser do 2º ou do 3º, mas o aluno muda a maneira de receber isso, então interessa muito essa avaliação diagnóstica, que às vezes é de uma semana, de um mês, de como o aluno vai estar te recepcionando, esta receptividade do aluno em relação ao que você vai fazer. (entrevista)*

Para planejar, seu ponto de partida é o diagnóstico do aluno, reconhecendo que os alunos se desenvolvem, mudam e não dá para usar a mesma proposta para todos os alunos. Esse é um saber adquirido na experiência de sala de aula.

Esta forma de agir está de acordo com Gimeno Sacristán quando afirma que

Os professores, quando preparam sua prática, quando realizam seus planos e programações têm dois referenciais imediatos: os meios que o currículo lhes apresenta com algum grau de elaboração, para que seja levado à

prática e as condições imediatas de seu contexto.( GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 122)

O professor, no seu planejamento, prepara atividades voltadas para a aprendizagem dos alunos e não apenas com o objetivo de se saírem bem no ENEM ou no vestibular:

*Eu acho que, não faz sentido a quantidade... ah, o vestibular tá aí, tem que ver isso, isso, isso, faz isso, isso porque o vestibular tá aí, o Enem tá aí. Não, ele não está aprendendo pro Enem, ele não está aprendendo pro vestibular, ele está aprendendo pra vida, então às vezes, eu vou pela qualidade da aprendizagem do aluno, eu preparo as minhas aulas em cima disso, do que ele está retendo, do que ele está aprendendo. Eu preparo as minhas aulas voltadas para a aprendizagem do aluno e não voltada pra aquilo que eu tenho que fazer por que o Enem tá pedindo, o vestibular tá pedindo, a olimpíada “não sei do quê” tá pedindo, eu preparo a minha aula baseada na aprendizagem do aluno. Se tiver que voltar conteúdo, vamos voltar, se tiver que rever, vamos rever, nesse sentido. (entrevista).*

Como seu interesse está voltado para a aprendizagem do aluno, não se preocupa com a quantidade de atividades, mas com a qualidade. Sendo assim, não se importa em retomar conteúdos já vistos mas não aprendidos, pois seu interesse é preparar o aluno para a vida, para o trabalho, contrariando o que dizem algumas pesquisas como a de Bonamino (2012), por exemplo, sobre este assunto, de que muitos ensinam os conteúdos cobrados pelas avaliações externas e exames vestibulares:

*Mais pela qualidade do que pela quantidade e pela obrigação de ... Porque, tem isso né Mariana, a gente dá a gramática, a redação, a literatura, os prazos, o ENEM, agora o SARESP, quer dizer, perá... quando esse aluno aprende, ele aprende pra quê? Pra ele, pra vida, pro outro trabalho ou pra esses índices aí? (entrevista)*

Esta preocupação com a retomada de conteúdos já vistos mas não aprendidos está de acordo com os resultados obtidos por Gauthier et al. (1998 ) em pesquisa sobre saberes docentes que também assinalaram a importância da retroação para a aprendizagem. E quanto mais frequente for a retomada de assuntos que causaram dificuldades, melhor será o aproveitamento do aluno.

Outra preocupação verbalizada na fala do professor referente à finalidade da aprendizagem está de acordo com a proposta curricular para o Ensino Médio (CEETEPS, 2012) que enfatiza a necessidade da escola ensinar o aluno para a vida e para o mundo do trabalho.

Quando indagado sobre como propõe as atividades de *produção textual*, ele responde:

*No Ensino Médio, as aulas de Literatura, elas nos dão essa possibilidade de dialogar sobre os mais variados olhares, né?! E aí a gente sempre escolhe um desses temas pra estar discutindo. Dessa discussão nasce a produção textual. De um ano pra cá, o Brasil com toda essa situação política, a Europa, com essa coisa da imigração, o mundo tem oferecido uma possibilidade imensa de discussões sobre os mais variados assuntos. E sempre que eu posso, através da Literatura eu faço essa contextualização e dessa contextualização nascem os mais variados pontos de vista. E é em cima disso que a gente tem trabalhado a redação, não em temas possíveis para o vestibular. Mas fazendo com que ele leia, com que ele veja os telejornais, com que ele discuta, com que ele pense sobre o que está acontecendo, e aí é uma coisa meio global. Nós pensamos muito no papel da mídia dentro da situação política do impeachment, e os alunos percebem isso, conseguiram perceber toda essa manipulação, e que agora a gente “tá” vendo aí essa gravação do Romero Jucá, que foi um arranjo. Então isso já “tá” em sala de aula pra gente discutir de novo, ao ponto de alguém falar “A única que tem as mãos limpas é a Dilma”. Você vê que a gente “tá” trabalhando também o ponto de vista e a criticidade do aluno. (entrevista)*

Essa prática do professor, aliando o ensino da literatura à produção textual e estimulando a criticidade dos alunos e a busca de informações sobre o contexto atual na mídia é fundamental para instrumentalizar os alunos para produções textuais argumentativas. Além disso, pode-se notar o posicionamento político do professor por meio de sua fala.

Levar em conta o contexto é fundamental na produção textual. O que isso significa?  
Segundo Koch e Elias,

[...]podemos dizer que, em uma situação de interação, quando levamos em conta os interlocutores, os conhecimentos considerados como compartilhados, o propósito da comunicação, o lugar e o tempo em que nos encontramos, os papéis socialmente assumidos e os aspectos histórico-culturais, estamos atuando com base no *contexto* e em seus elementos constitutivos. ( KOCH; ELIAS, 2012, p.76, grifo nosso)

O professor, em sua fala, salienta a importância de desenvolver a criticidade dos alunos. Na verdade, para a produção do texto argumentativo é fundamental desenvolver a criticidade, pois, segundo Koch e Elias (2012, p.72), as sequências argumentativas apresentam uma ordenação ideológica de argumentos e contra-argumentos e para a composição dessas sequências é importante que o aluno adote uma perspectiva crítica.

Esta preocupação com o desenvolvimento da criticidade está de acordo com um dos princípios pedagógicos da proposta para o Ensino Médio (São Paulo, 2012).

O professor valoriza o oferecimento de oportunidades aos alunos de participarem de eventos culturais, mas aponta os obstáculos para a concretização desses passeios culturais:

*É aquela coisa também de você fazer passeios culturais né... mas hoje pra você fretar um ônibus é caro, pra conseguir com que o aluno pague essa passagem, pague a sua alimentação... tá quase que impossível você levar o aluno também pra outros ambientes. [...] É uma série de coisas, tal... que nem vem a Feira do Livro aí em Ribeirão, nós trabalhamos Lygia Fagundes Telles, eles estão homenageando... a gente gostaria muito de ir, mas pra que todos possam ir fica meio difícil... (entrevista)*

Quanto à avaliação das produções textuais dos alunos, o professor explica que corrige os trabalhos em casa:

*Na sala de aula isso é trazido pra que a gente comente, principalmente a redação. Num primeiro momento... eu tenho levado esse trabalho pra casa, no final de semana, e feito observações, eu não digo que é corrigir, eu não digo corrigir, eu não estou corrigindo nada, eu estou fazendo observações, “tô” mostrando possibilidades, maneiras de reescrever o mesmo ponto de vista, e isso é feito um por um... aí em sala de aula. Porque é meio difícil, enquanto você está conversando com um, tem 39 de cabeça pra baixo, mas eu não corrijo nada em casa ou em sala de aula, eu faço observações, né... sempre com caneta azul, eu não mancho o trabalho do aluno, e a gente vai tentando reproduzir, ele reescreve, a gente leva, a gente traz... (entrevista)*

Encontra formas de trabalhar com classes numerosas como a reescrita de textos, algumas vezes, citando um texto de aluno (se ele autorizar) para comentar algum aspecto satisfatório ou não do texto produzido ou dando orientação individual.

## **5.2 A prática do professor**

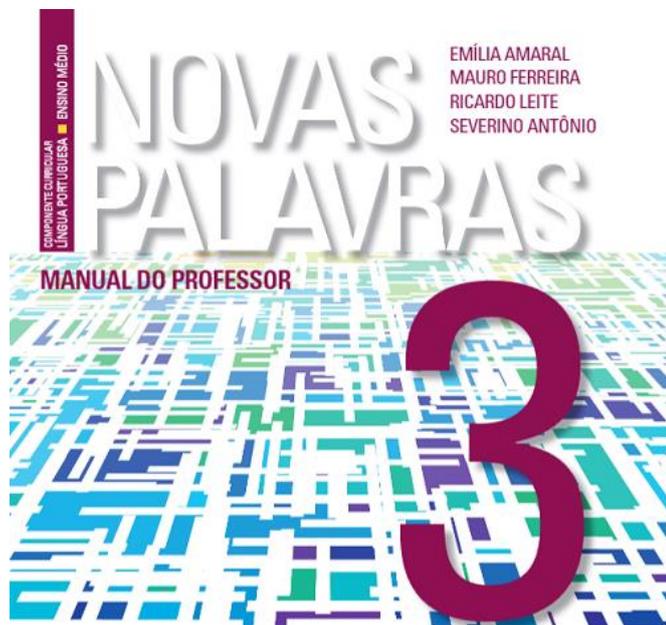
Considerando que o trabalho do professor participante desta pesquisa baseia-se principalmente no livro didático adotado, optamos por, inicialmente, descrever o livro utilizado pelo professor e, em seguida, analisar os vários aspectos que permeiam a sua prática docente.

### **5.2.1 O livro didático**

Nesta subseção apresentaremos o livro didático utilizado pelo professor. De acordo com Tardif (2002) muitos dos saberes docentes são adquiridos por meio dos materiais didáticos. Gimeno Sacristán também dá uma grande importância aos materiais didáticos considerados por ele como “autênticos tradutores do currículo como projeto e texto expresso por práticas concretas” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p.26) por isso a importância de se considerar o material.

O livro didático adotado foi escolhido não só pelo professor pesquisado, mas também por outros dois professores de Língua Portuguesa que atuam na escola.

O livro didático *Novas Palavras* (2013) volume 3”, de Emília Amaral, Mauro Ferreira do Patrocínio, Ricardo Silva Leite e Severino Antônio Moreira Barbosa, 2ª edição, de 2013, editora FTD, é o utilizado pelo professor José em suas aulas. O livro contempla a Literatura e a Gramática referentes à 3ª série do Ensino Médio, bem como tópicos de Produção textual e Leitura.



**Figura 2 – Livro didático adotado pelo professor**  
 Fonte: Ferreira et al. (2013)

No que se refere à produção textual, nosso objeto de estudo, o livro apresenta 7 (sete) tópicos. Praticamente todos eles abordam o gênero Dissertação, o que nos faz entender que, na teoria pelo menos, o livro oferece um bom embasamento. Abaixo estão listados os 7 capítulos e seus títulos, para verificação do conteúdo apresentado no livro e, mais abaixo, a imagem onde constam os capítulos mencionados:

Capítulo 1 – O mundo dissertativo

Capítulo 2 – Dissertar e descrever: a delimitação do tema

Capítulo 3 – Dissertar e narrar: assumindo um ponto de vista

Capítulo 4 – A argumentação causal – A importância dos exemplos

Capítulo 5 – A estrutura do texto dissertativo

## Capítulo 6 – Estratégias lógico-expositivas

### Capítulo 7 – Revisão geral

O professor José faz uso do livro didático em suas aulas, porém esse não é o único recurso utilizado e, é importante informar que as atividades que constam do livro didático, em alguns momentos, são adaptadas pelo professor, aproximando-as do contexto dos alunos, antes de se serem realizadas, seja em sala de aula, seja em casa. Milanesi (2011) já havia apontado a necessidade de que as práticas de produção de texto desenvolvidas pelos alunos estejam relacionadas com a vida deles, para que o texto se torne mais significativo e mais produtivo para eles.

Este procedimento do professor em relação ao material didático, adaptando as atividades nele propostas, está de acordo com os níveis curriculares tais quais propostos por Gimeno Sacristán (2013) que considerou no segundo nível curricular, as propostas pedagógicas e o livro didático, que apresentam o currículo prescrito ao professor, e que são influenciados pelos saberes acumulados durante sua trajetória profissional.

O livro *Novas Palavras* (2013) foi escolhido com base no último PNLEM (Programa Nacional Livro Didático para o Ensino Médio) e todos os alunos possuem um exemplar do livro, que será devolvido ao final do ano letivo para que outros alunos façam uso dele.

A seguir, apresentamos o índice da obra na parte referente à produção textual e leitura para que se tenha uma ideia do conteúdo global exigido no terceiro ano do Ensino Médio:

Orientações práticas.....	294
A eufonia na colocação pronominal.....	295
Colocação pronominal na variedade padrão.....	295
Próclise.....	295
Mesóclise.....	297
Ênclise.....	298
Posições dos pronomes átonos nas locuções verbais.....	298
Resumindo o que você estudou.....	299
Atividades.....	299
Da teoria à prática.....	302
Agora é sua vez.....	303

## Redação e leitura

### Capítulo 1

<b>O mundo dissertativo.....</b>	<b>308</b>
Os elementos fundamentais do texto dissertativo.....	309
A dissertação clássica.....	310
Atividades.....	311
E mais.....	314
Resumindo o que você estudou.....	315
Critérios de avaliação e reelaboração.....	316

### Capítulo 2

<b>Dissertar e descrever: a delimitação do tema..</b>	<b>318</b>
Atividades.....	320
Os períodos interrogativos.....	321
O uso de elementos descritivos.....	321
E mais.....	321
Como delimitar o tema.....	322
Atividades.....	322
E mais.....	329
Resumindo o que você estudou.....	330
Critérios de avaliação e reelaboração.....	330

### Capítulo 3

<b>Dissertar e narrar: assumindo um ponto de vista..</b>	<b>331</b>
Atividades.....	333
E mais.....	334
Assumindo um ponto de vista.....	334
Atividades.....	335
Resumindo o que você estudou.....	338
Critérios de avaliação e reelaboração.....	338

Professor, a descrição de cada ícone encontra-se nas **Orientações do livro digital**.

Ícones de material digital complementar. Clique cada um deles no livro digital para ter acesso.			
Vídeo/áudio	Texto	Imagens enriquecidas	Objetos educacionais

### Capítulo 4

<b>A argumentação causal • A importância dos exemplos.....</b>	<b>340</b>
E mais.....	343
Atividades.....	343
A argumentação causal – o(s) porquê(s).....	344
Atividades.....	345
A importância dos exemplos.....	347
Atividades.....	349
A carta argumentativa.....	351
Atividade.....	351
Resumindo o que você estudou.....	352
Critérios de avaliação e reelaboração.....	353

### Capítulo 5

<b>A estrutura do texto dissertativo.....</b>	<b>355</b>
Atividades.....	356
A dissertação clássica: introdução, desenvolvimento, conclusão.....	357
E mais.....	357
Atividades.....	358
Resumindo o que você estudou.....	367
Critérios de avaliação e reelaboração.....	367

### Capítulo 6

<b>Estratégias lógico-expositivas.....</b>	<b>369</b>
Estratégias expositivas.....	369
Atividades.....	371
E mais.....	379
Resumindo o que você estudou.....	380
Critérios de avaliação e reelaboração.....	381

### Capítulo 7

<b>Revisão geral.....</b>	<b>382</b>
Capítulo 1 – O mundo dissertativo.....	382
Capítulo 2 – Dissertar e descrever: a delimitação do tema.....	383
Capítulo 3 – Dissertar e narrar: assumindo um ponto de vista.....	384
Capítulo 4 – A argumentação causal • A importância dos exemplos.....	384
Capítulo 5 – A estrutura do texto dissertativo.....	386
Capítulo 6 – Estratégias lógico-expositivas.....	388
Últimas palavras.....	390
Referências.....	391
Para aprender mais.....	394
Lista de siglas.....	399

**Figura 3 – Índice parcial do volume**  
Fonte: Ferreira et al. (2013)

O material em questão atende às necessidades dos alunos com relação à produção textual, pois apresenta vários tópicos referentes à *produção textual dissertativo-argumentativa*, contendo fundamentação teórica, atividades práticas e os critérios de avaliação e reelaboração do texto. Este último de extrema importância para o aluno, pois ele necessita compreender o que é esperado dele e de que forma será avaliado, bem como a melhor maneira de reescrever seu texto se ele não atende ao que se pede. Além disso, diferentemente de outros materiais didáticos, esse manual aborda o tópico Redação e Leitura, de forma separada, e não ao final de cada capítulo juntamente com Literatura e Gramática, como acontece na maioria dos livros didáticos de Língua Portuguesa.

No entanto, é preciso ressaltar que, do nosso ponto de vista, apesar de contemplar grande diversidade de temas, o livro didático adotado pelo professor aborda-os de maneira muito superficial, sendo necessário, muitas vezes, utilizar outros recursos para complementar o conteúdo. Isto pôde ser comprovado durante a observação das aulas do professor José, que constantemente enriquecia suas aulas com recursos adicionais.

### **5.2.2 As atividades/tarefas do professor**

A observação das aulas do professor acrescidas de mais algumas informações obtidas na entrevista nos permitiram elaborar um quadro com as atividades/tarefas do professor, agrupadas em categorias baseadas em Gimeno Sacristán (2000):

**Quadro 6 - Atividades de ensino/tarefas acadêmicas**

<b>Atividades do professor</b>	<b>Atividades/tarefas</b>
a) Atividades prévias ao desenvolvimento do ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prepara o material do livro didático.</li> <li>• Busca material adicional em outros livros didáticos, em apostilas e na Internet.</li> </ul>
b) Atividades de ensino aos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tira dúvidas de ortografia e gramática durante a atividade de produção textual.</li> <li>• Usa algumas vídeo aulas.</li> <li>• Explica novamente o conteúdo.</li> <li>• Retoma as atividades anteriores.</li> <li>• Desenvolve atividades com os alunos sem controle do tempo.</li> <li>• Insere conteúdos.</li> <li>• Usa o livro didático.</li> </ul>
c) Atividades orientadoras do trabalho dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lê as instruções sobre as atividades e acrescenta orientações.</li> <li>• Organiza os alunos na classe.</li> <li>• Dispõe os alunos em dupla ou em grupos por afinidade entre eles.</li> <li>• Dá atendimento personalizado aos grupos.</li> </ul>
d) Atividades extra-escolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não houve no período observado.</li> </ul>
e) Atividades de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vista diariamente os cadernos.</li> <li>• Corrige as atividades oralmente.</li> <li>• Elucida as dúvidas durante a correção.</li> <li>• Corrige os textos dos alunos em casa e os devolve com observações.</li> <li>• Solicita a reescrita dos textos produzidos com base nas observações feitas por ele.</li> <li>• Solicita tarefas, pesquisa /trabalho.</li> <li>• Propõe uma avaliação bimestral.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora, 2016.

Durante as aulas de produção textual observadas, dez aulas, num período de dois meses, notou-se que o professor faz uso do livro didático, muitas vezes adaptando as atividades para trabalhar em sala de aula ou fora dela, pois o professor também solicita aos alunos tarefas extraclasse.

Foi observado também que o professor utiliza outros meios para transmissão dos conteúdos, como vídeo-aulas ou atividades preparadas por ele. O professor ainda relatou na entrevista que faz uma avaliação diagnóstica, já nos primeiros dias de aula com todas as turmas, antes de adaptar o conteúdo a cada uma delas, pois os alunos passam constantemente por transformações, inclusive de uma série para outra. O professor zela pela qualidade das

aulas, preocupando-se mais com “o quê” o aluno vai aprender do que “quanto” o aluno vai aprender. Ele mencionou na entrevista que explica o conteúdo novamente quantas vezes for necessário até que o aluno realmente aprenda. De fato, em quase todas as aulas observadas, ele mencionava aspectos discutidos em aulas anteriores, como alguns defeitos de um texto, por exemplo. E, ainda, o professor afirmou na entrevista que não ensina pensando em “números”, referindo-se apenas às Avaliações Externas como o SARESP, o ENEM e aos exames vestibulares, demonstrando que a sua prática está também associada aos onze princípios pedagógicos constantes da Proposta Curricular do Ensino Médio (PCEM –ETEC), já mencionados anteriormente na página 34. O quadro 7 retoma estes onze princípios e nos mostra exemplos de algumas práticas que confirmam que o professor segue tais orientações:

**Quadro 7- Princípios pedagógicos da PCEM-ETEC e as práticas do professor**

<b>Princípios Pedagógicos</b>	<b>Práticas do Professor</b>
1 - Foco no desenvolvimento de competências	Preocupação com a qualidade das produções e não com a quantidade.
2 - Leitura crítica da realidade e inclusão construtiva na sociedade da informação e do conhecimento	Discussões realizadas previamente sobre o tema escolhido para a produção de texto.
3- Aprendizagem como processo de construção coletiva em situações e ambientes cooperativos	Leitura e “correção” dos textos em sala de aula.
4 - Compartilhamento da responsabilidade do ensino-aprendizagem por professores e alunos	Tarefas e produções de texto fora do ambiente escolar.
5 - Respeito à diversidade, valorização da subjetividade e promoção da inclusão	O professor afirma que não corrige as produções de texto com caneta vermelha, “manchando” o texto. Apenas faz apontamentos indicando a melhor maneira de o aluno se expressar.
6- Ética de identidade, estética de sensibilidade e política de igualdade	O professor escolheu os textos que seriam utilizados nesta pesquisa de forma aleatória, mostrando que ele não tem preferência ou favorece nenhum aluno.
7- Autonomia e protagonismo na aprendizagem	Os próprios alunos escolheram o tema do texto a ser desenvolvido por eles, baseados em sugestões do professor.
8- Contextualização do ensino-aprendizagem	Através do processo de produção textual, no qual os alunos pesquisam, leem e discutem sobre o tema abordado.
9-Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade	Escolha de assuntos diversificados para a produção dos textos, relacionados a outros componentes curriculares.
10 - Problematização do conhecimento	O ato de fazer com que os alunos se posicionem a respeito do tema escolhido para a produção textual.
11- Trabalho por projeto no desenvolvimento e na avaliação do ensino-aprendizagem	Não houve no período observado.

Fonte: elaborado pela autora com base na Proposta Curricular do Ensino Médio (2012)

Com relação às atividades realizadas fora de sala de aula, como já citado anteriormente, em primeiro lugar está *o planejamento das aulas*, que começa com a análise da Avaliação Diagnóstica que é realizada em sala de aula. Primeiramente o professor analisa o perfil do aluno por meio dessa avaliação para, em seguida, fazer o planejamento de suas aulas.

Outras atividades realizadas por ele fora da sala de aula são as correções dos textos produzidos pelos alunos, que ele não considera como “correção” e sim como observações, orientações de como melhorar a escrita; e também a preparação e correção das avaliações e trabalhos bimestrais.

Assim como relatou na entrevista, foi possível perceber na observação de suas aulas uma certa dificuldade do professor em atender os alunos, pois enquanto alguns têm dúvidas, outros conversam, fazem brincadeiras, levantam-se e o professor tem de explicar o conteúdo sempre atraindo a atenção do aluno.

Gimeno Sacristán (2000) aponta a importância de se manter uma certa ordem para garantir a aprendizagem. Também considera que

A ordem e o comportamento considerados corretos são a ordem imposta por uma dinâmica de trabalho. Os esforços para obter o controle, governando com certos recursos o grupo de alunos, relacionam-se com a forma de organizar o trabalho. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.227)

O autor citado relaciona a manutenção da ordem ao tipo de atividade desenvolvida com os alunos, mas o que se observou é que, dependendo da atividade, como por exemplo, a de orientação e elucidação de dúvidas de alguns alunos, nem sempre é possível manter o comportamento da classe, pois aqueles que não apresentam problemas na realização da tarefa proposta logo se dispersam e conversam, causando dificuldades ao professor.

Além disso, o professor pontuou, na entrevista, que as aulas de produção textual deveriam ser separadas das de Língua Portuguesa e Literatura, ministradas por um professor diferente, pois são 4 aulas semanais para o mesmo professor dividir em 3 frentes: Produção de textos, Gramática e Literatura. É muito difícil para o professor conseguir ensinar todo esse conteúdo em apenas quatro aulas por semana, pois os próprios alunos comentam entre si durante as aulas: “Nossa, acho que não vai dar tempo de aprender tudo isso!” ao examinarem o conteúdo no livro didático.

O professor menciona no início da entrevista que, quando começou a lecionar, encontrou dificuldades para despertar a atenção e o interesse dos alunos, pois nem todos gostavam de estudar. Na realidade é algo que, mais adiante ele menciona novamente, ao dizer que cada aluno tem interesse por uma área do conhecimento e torna-se difícil “conquistar” a

atenção de todos. Isso pôde ser comprovado durante as observações, e sabemos que não é um problema exclusivo do professor José, mas dos professores em geral, pois é comum o aluno ter “preferência” por uma determinada área do conhecimento e não se interessar pelas outras<sup>3</sup>.

Outra atividade mencionada pelo professor na entrevista e que não foi observada por mim é a avaliação diagnóstica realizada no início do ano letivo, que não foi possível constatar porque as observações se iniciaram depois que ela havia acontecido. Mas na mesma fala o professor diz “Se tiver que voltar conteúdo, vamos voltar, se tiver que rever, vamos rever”, referindo-se aos momentos em que o aluno não compreende bem o conteúdo explicado. De fato, pelas observações realizadas, ele volta a explicar o conteúdo, muitas vezes até sem o aluno ter pedido, pois ele diz na sala de aula que “está percebendo que os alunos estão com dúvidas”. Nota-se, pelas observações, que o professor se sente na obrigação de fazer o aluno compreender determinados conteúdos e que ele realmente preza mais pela qualidade do que pela quantidade, como ele próprio afirmou na entrevista. Ele dedica bastante tempo a um mesmo conteúdo para que o aluno consiga realmente aprender. Para ele é preferível ensinar menos conteúdos, mas bem ensinados, a ensinar muitos assuntos rapidamente e o aluno não conseguir efetivamente aprender nada.

Na entrevista o professor afirma utilizar-se de assuntos discutidos na mídia e também contextualizar temas referentes à Literatura em suas aulas de Produção de Textos, fato que se confirmou nas aulas observadas, pois em uma das aulas ele utilizou um poema (“Poema retirado de uma notícia de jornal”, de Manuel Bandeira) como texto-base para uma produção textual. Além disso, o tema solicitado para a produção dos textos que estamos analisando (Jogos Olímpicos no Brasil) era um tema extremamente atual e estava circulando ativamente na mídia quando os textos foram produzidos.

O professor comentou, na entrevista, que não faz a correção dos textos produzidos pelos alunos dentro de sala de aula, o que de fato foi comprovado nas aulas observadas. Segundo ele, seria quase que impossível, já que as turmas possuem em média 40 alunos e o conteúdo do 3º ano é extremamente extenso, além da correção, ou simples leitura de um texto demandar muito tempo. Nas práticas de produção textual, é importante salientar uma atividade elogiável do professor de devolver os textos com as “observações” feitas por ele fora da sala de aula e solicitar que os alunos reescrevam o texto, prática recomendada por Miller (2003) que afirma que o aluno pode aprimorar sua escrita por meio da reflexão

---

<sup>3</sup> Embora não seja nosso objetivo neste trabalho, é importante lembrar que uma proposta para o Ensino Médio está em fase de tramitação e, apesar das críticas que tem recebido, procura flexibilizar o currículo para esse nível de ensino, deixando uma margem de opções que atendam as preferências individuais dos alunos.

contínua do que escreve. No entanto, nessa devolutiva o professor ainda pontuou que não é possível cobrar do aluno um texto perfeito, pois ele também precisa (ou pelo menos deveria) dedicar-se às outras disciplinas e, muitas vezes, ao trabalho, ou não possui vocação para a escrita, o que acaba fazendo com que o professor tenha que se adequar à realidade do aluno e não tenha condições de exigir demais dele.

Foi possível perceber, durante as observações, que o professor mobiliza seus saberes sobre o ensino de produção textual nas atividades desenvolvidas com os alunos, revelando grande coerência entre seus saberes e a utilização deles na sua prática pedagógica.

O quadro a seguir apresenta uma tentativa de relacionar alguns saberes identificados no professor (TARDIF, 2002), com algumas atividades de sua prática pedagógica, considerando as atividades desenvolvidas tanto dentro como fora da sala de aula:

#### **QUADRO 8- Coerência entre os saberes e as práticas do professor**

<b>Saberes do Professor</b>	<b>Práticas Docentes</b>
Saberes pessoais (adquiridos na família e em outros contextos não escolares)	Discussão de assuntos relacionados ao tema da produção de texto, adquiridos por meio de experiências pessoais de cunho cultural.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	O conhecimento do conteúdo de Língua e Literatura, prática de produção de textos para a professora de História entre outros.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério e formação continuada	Uso de algumas técnicas como: não corrigir os textos dos alunos com caneta vermelha, leitura dos textos dos alunos em voz alta, apontamento de melhorias na elaboração do texto, atendimento personalizado ao aluno ou grupo de alunos. Utilização de algumas estratégias didáticas de seus antigos professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Inserção de conteúdos extra-curriculares, retirados não só do livro didáticos adotado, como também de vídeo-aulas, livros de literatura, etc.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (25 anos de experiência)	-Aplicação de autoavaliação no início do ano letivo para reconhecimento das dificuldades e avanços do aluno, considerando sua individualidade; - valorização da qualidade do conteúdo a ser ensinado e não da quantidade; - tentativas diferenciadas para atrair a atenção e despertar o interesse dos alunos; - estimulação para o aluno interagir por meio de discussões e levantamento de ideias antes de iniciar uma produção de texto; -diversificação dos instrumentos de avaliação.

Fonte: elaborado pela autora com base em Tardif (2002).

### 5.3 Os textos dos alunos

Considerando os saberes e a prática docente do professor, nosso interesse estava voltado também para investigar os efeitos de sua prática na produção textual dos alunos. Gimeno Sacristán (2013), ao apresentar os níveis curriculares, propõe, no 4º nível, que compreende os efeitos reais do processo educacional que podem ser comprovados no rendimento escolar (5º plano), ou seja, para Sacristán (2013) é o currículo avaliado, “formado pelos conteúdos exigidos pelas práticas de avaliação e que representa sua dimensão visível [...]”.

Um dos objetivos desta pesquisa também estava voltado não apenas para o exame dessa produção textual bem como para a dos alunos das duas modalidades de Ensino Médio - o regular e o associado ao técnico já que, como vimos anteriormente, a relação candidato/vaga existente nas duas habilitações é bastante diferente e o perfil do aluno também, pois cada habilitação tem uma prioridade: o Ensino Médio regular prioriza o vestibular e o Ensino Médio integrado prioriza o mercado de trabalho.

Para esse fim, solicitamos ao professor que nos disponibilizasse textos dos alunos das duas classes investigadas para análise. O professor selecionou aleatoriamente 10 produções de cada classe para que pudéssemos avaliar a competência argumentativa dos alunos participantes.

O tema proposto pelo professor foi *O Brasil está preparado para sediar as Olimpíadas?*

O professor nos informou que aproveitou a proximidade da realização das Olimpíadas que aconteceram no Brasil durante o mês de agosto, para discutir com a classe o tema proposto.

Algumas produções foram por nós consideradas muito boas, coesas e coerentes, com todas as qualidades apontadas por Fiorin e Savioli (2003). Outras apresentaram problemas de diferentes níveis, segundo a norma culta da língua portuguesa, e foram agrupados no quadro 7, a seguir, com três colunas: na primeira, a indicação da categoria do erro identificado; na segunda coluna, os erros encontrados nas produções dos alunos do 3º ano Regular e na terceira coluna, os erros dos alunos do 3º ano integrado ao Técnico.

**Quadro 9- Principais problemas identificados nas produções textuais**

CATEGORIAS	3º ANO REGULAR	3º ANO INTEGRADO AO TÉCNICO (ETIM)
<p><b>Ortografia</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● trás (verbo trazer)</li> <li>● traram (por trarão)</li> <li>● o que (por do que)</li> <li>● econômia (por economia)</li> <li>● esta (por está)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● há (por a)/a (por há)</li> <li>● divisão silábica (ne-sses; antecede-ncia; B-rasil)</li> <li>● estagináda (por estagnada)</li> <li>● vem (por vêm)</li> <li>● impcheamant (por impeachment)</li> <li>● desembolsar (por desembolsar)</li> <li>● copetições (por competições)</li> <li>● olipiadas (por olimpíadas)</li> <li>● dividas (por dívidas)</li> <li>● vechame (por vexame)</li> <li>● midia (por mídia)</li> <li>● anciosos (por ansiosos)</li> <li>● concientização (por conscientização)</li> <li>● prontos-socorro (por prontos-socorros)</li> <li>● Olimpícos (por Olímpicos)</li> <li>● está (por esta)</li> <li>● poís (por pois)</li> <li>● estadios (por estádios)</li> <li>● más (por mas)</li> <li>● esta (por está)</li> <li>● metro (por metrô)</li> <li>● ha (por há)</li> <li>● ma (por má)</li> <li>● ja ( por já)</li> <li>● possivel (por possível)</li> <li>● ultimos (por últimos)</li> <li>● Olímpíadas (por Olimpíadas)</li> <li>● serio (por sério)</li> <li>● e (por é)</li> <li>● ajudara (por ajudará)</li> <li>● seram (por serão)</li> <li>● estam (por estão)</li> <li>● continuaram (por continuarão)</li> <li>● iram (por irão)</li> </ul>
<p><b>Pontuação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● (...) Os estabelecimentos comerciais * em sua grande maioria * não estão qualificados (...)</li> <li>● (...) que deveriam ser levados em consideração, *mas *mesmo assim* (...)</li> <li>● Desde 2009, quando a candidatura do Rio de Janeiro venceu a eleição para sediar as Olimpíadas *os brasileiros já ficaram (...)</li> <li>● O que os brasileiros realmente precisam *, é de melhoria em (...)</li> <li>● (...) nenhum benefício para o país *, todo esse dinheiro gasto (...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● (...) pronto para sediar as Olimpíadas *, nosso país tem uma infraestrutura (...)</li> <li>● Mas a prefeitura do Rio de Janeiro * em conjunto com o governo federal * investiu pesadamente (...)</li> <li>● Mas *, essa não é uma missão tão fácil no Brasil.</li> <li>● (...) o Brasil estava em 60º no ranking de rentabilidade escolar *, de 64 países pesquisados, o Brasil estava em 60º, ou seja, uma péssima posição (...)</li> <li>● (...) o Brasil está tendo uma oscilação na sua economia * assim alguns brasileiros acabam se revoltando * causando confusões nas ruas (...)</li> <li>● (...) passar uma boa impressão para o resto do mundo * assim abrindo portas para uma boa comercialização futura</li> </ul>

		(...) ● A questão é *, se realmente nosso país (...)
<b>Paragrafação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● (...) A Vila Olímpica apresentou diversas falhas nas moradias, mostrando não estar apta para receber esportistas de todo o mundo. * A poluição na Baía de Guanabara até mesmo pode atrapalhar as modalidades aquáticas que acontecerão (...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● (...) o Brasil estava em 60º, ou seja, uma péssima posição para um país com a grandeza que tem o Brasil. * E a economia atual do Brasil não é uma das melhores (...)</li> <li>● (...) cirurgias que demoram meses e anos para serem efetuadas porque tem milhares na fila de espera, ou seja, * o Brasil deixa de gastar o dinheiro do povo em saúde e educação para renovar estádios e reformas urbanas (...)</li> </ul>
<b>Sintaxe (concordância, regência, colocação)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● (...) as Olimpíadas (...) *será sediada (...)</li> <li>● (...) em relação *a infraestrutura (...)</li> <li>● (...) nas regiões em que *encontram-se (...)</li> <li>● (...) devido *a atual situação (...)</li> <li>● nota se</li> <li>● recuperou-se</li> <li>● As Olimpíadas *é (...) que *propõe o encontro (...)</li> <li>● (...) obras (...) que não *será aproveitada</li> <li>● (...) as Olimpíadas *seria</li> <li>● atentar-se</li> <li>● (...) as Olimpíadas como um todo *trará (...)</li> <li>● Os anos de 2014 e 2016 serão *histórico (...)</li> <li>● Em relação *a segurança (...)</li> <li>● As Olimpíadas *é o maior (...)</li> <li>● (...) assistir *os jogos (...)</li> <li>● (...) dos *turista</li> <li>● dorme (por dormem)</li> <li>● disputado (por disputados)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● (...) devem analisar os fatos e *escolherem (...)</li> <li>● (...) devido à crise econômica, obras incompletas e *a falta de infraestrutura.</li> <li>● (...) divisão de opiniões com prós e contras *as Olimpíadas no Brasil.</li> <li>● (...) com as *empresa (...)</li> <li>● Em relação *as Olimpíadas (...)</li> <li>● certamente que (por certamente o)</li> <li>● (...) não corresponde *a infraestrutura suficiente (...)</li> <li>● O país não está preparado * um evento desse porte.</li> <li>● (...) se sintam *a vontade.</li> <li>● (...) as pessoas estão revoltadas * governo (...)</li> <li>● os *patrimônio</li> <li>● preocupados no (por preocupados com)</li> <li>● Para estarem realmente *preparado</li> <li>● disposto em (por disposto a)</li> <li>● (...) investir em obras que não *ajudará na saúde das pessoas.</li> <li>● além (por além de)</li> <li>● um estrutura (por uma estrutura)</li> <li>● (...) como *é os Jogos Olímpicos.</li> </ul>
<b>Léxico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● exorbitante (por exorbitante)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● *Adventos (por eventos)</li> <li>● *ocorra (por corra)</li> <li>● *construtoras (por construtoras)</li> <li>● *patama (por patamar)</li> <li>● *ocorrer (por correr)</li> <li>● *genioso (por grandioso)</li> </ul>
<b>Coesão textual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ela (sem referente)</li> <li>● Assim como foi na Copa do Mundo de 2014 será novamente o governo responsável pela segurança do evento (...)</li> <li>● eles (sem referente)</li> <li>● De 4 em 4 anos ocorre este evento, e sempre em um país diferente, *contudo neste ano (...)</li> <li>● (...) podemos concluir que *apesar da construção da Vila Olímpica não torna o país propício para o evento (...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ele (sem referente)</li> <li>● apesar da (por além da)</li> <li>● em (por na)</li> <li>● (...) como: a saúde *que atualmente os postos de saúde (...)</li> </ul>
<b>Coerência textual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● (...) o alto índice de criminalidade é muito baixo</li> <li>● (...) não estão qualificados para bem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● (...) realocar *capitais nas Olimpíadas</li> <li>● Mesmo como um país com grandes dificuldades de infraestrutura como o o</li> </ul>

	atender os turistas, adequando-se às necessidades comunicativas.	<p>Brasil, * ainda a competência.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nosso país já passou por várias adversidades como a exploração de nossas riquezas e escravidão. Com o apoio do governo, isso se torna possível.</li> <li>• O Brasil possui uma vasta imensidão de terras e riquezas (...)</li> <li>• Apesar de está * algum tempo definido a sede dos jogos (...)</li> <li>• (...) o mosquito está assustando os turistas e o péssimo governo.</li> <li>• Simplesmente pela causa de haver uma grande corrupção (...)</li> </ul>
<b>Oralidade na escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (...) ser destinado *nas áreas de saúde pública (...)</li> <li>• (...) sem investimentos nenhum na educação e saúde.</li> <li>• (...) nosso governo está literalmente uma “bagunça”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (...) o Brasil teve um *grande tempo para se organizar (...)</li> <li>• (...) fora que existe a possibilidade (...)</li> <li>• O Brasil irá ser sede (...)</li> <li>• Há muito tempo *que o Brasil (...)</li> <li>• pra (por para)</li> <li>• entre tanto (por entretanto)</li> <li>• Isso vem de muitos anos (...)</li> <li>• Portanto, pensava antes em resolver os problemas (...)</li> <li>• nenhum pouco (por nem um pouco)</li> <li>• (...) correr esse risco em pegar um evento tão grande.</li> <li>• (...) por conta de já ter sediado a copa do mundo (...)</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

As dificuldades constantes do quadro 9 foram analisadas detalhadamente no contexto das redações produzidas e com base nos fundamentos linguístico-textuais apresentados na seção 2.

Com relação à *ortografia*, os erros encontrados nas produções de texto dos alunos do 3º ano do Ensino Médio Regular foram os seguintes:

- \*trás (verbo trazer): o aluno deveria ter grafado a palavra com <z> em vez de <s>, por se tratar do verbo “trazer” e não da preposição “trás”.

- \*traram (por trarão): a troca do sufixo -ão por -am para indicar o verbo “trazer” no futuro é um erro muito comum no processo de aquisição da escrita, segundo Zorzi (1998), mas não esperado no último ano da Educação Básica.

- \*o que (por “do que”) na frase “...em vista *o que* o brasileiro sofre”. O aluno acabou se enganando e em vez de “do que” escreveu “o que”.
- \*econômia (por economia): confusão na colocação do acento circunflexo, provavelmente por associação com o adjetivo “econômico” que é acentuado.
- \*esta (por está): uma confusão ocasionada pela falta do acento gráfico. O aluno pretendia escrever “está”, do verbo “estar”, e a falta do acento resultou no pronome demonstrativo “esta”.

Analisamos, a seguir, os *erros ortográficos* encontrados nas produções de texto dos alunos do 3º ETIM:

- há (por a)/a (por há): nesse caso o uso de “há” por “a” ou vice-versa, embora possa ser considerado um problema de ortografia, provocou alteração das classes das duas palavras envolvidas na troca, “há” (verbo) e “a” (preposição).
- divisão silábica (\* ne-sses; \*antecede-ncia; \*B-rasil): os erros na separação das sílabas indicam que o aluno não domina sequer as regras mais básicas da língua portuguesa que deveria ter aprendido nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- \*estagináda (por estagnada): acréscimo de vogal por influência da oralidade na escrita e erro de acentuação, revelando desconhecimento de regras de acentuação de palavras paroxítonas.
- \*vem (por vêm): falta do acento circunflexo no verbo “vir” para indicar a terceira pessoa do plural é um erro ortográfico mas que revela desconhecimento de concordância verbal.
- \*impcheamant (por *impeachment*): a grafia de uma palavra estrangeira geralmente provoca erros de grafia. A palavra foi usada com o sentido correto, mas foi grafada de maneira errônea.

- \*desenbolsar (por desembolsar); ● \*copetições (por competições); ● \*olipiadas (por olimpíadas): problemas ortográficos com o uso do m/n, que apresentam uma regularidade na língua portuguesa não deveriam mais ocorrer no final do Ensino Básico.

- \* dívidas (por dívidas); ● \*midia (por mídia); ● \*olimpicos (por olímpicos); ● \*estadios (por estádios): ma (por má); ● \*ja ( por já); ● possivel (por possível); ● ultimos (por últimos). ● \*metro (por metrô): o aluno esqueceu-se de usar o acento circunflexo para diferenciar “metrô”(meio de locomoção) de “metro” (unidade de medida).

Todos esses são exemplos da falta do acento gráfico que é um problema recorrente nas produções textuais dos alunos, revelando o desconhecimento das regras de acentuação da língua.

- \* vechame (por vexame); ● \*anciosos (por ansiosos); ● \*concientização (por conscientização) são considerados por Zorzi (1998) como erros causados pela possibilidade de representações múltiplas de alguns fonemas da língua.

- \*está (por esta); \*esta (por está): o aluno ora acentua sem necessidade (pronomes demonstrativos “esta”), ora deixa de acentuar quando é necessário ( forma verbal “está” do verbo “estar”).

- \*prontos-socorro (por prontos-socorros): nesse caso o aluno revelou desconhecimento da regra do plural dos substantivos compostos, já apontado por Fiorin e Savioli (2003), levando apenas o primeiro termo para plural, sendo que, nesse caso, os dois termos devem ser acrescidos de “s”.

- \*poís (por pois); ● más (por mas) – colocação do acento gráfico em palavras que não são acentuadas.

- \*serio (por sério); ● \*e (por é): são exemplos de falta de colocação do acento gráfico, revelando falta de domínio das regras de acentuação da língua portuguesa.

- \*Olimpiadas (por Olimpíadas): nesse caso, o aluno provavelmente se confundiu com relação à sílaba que deveria ser acentuada.

- \*ajudara (por ajudará) – a falta do acento gráfico não deixa claro que o verbo está sendo usado no futuro.

- \*seram (por serão); ● \*estam (por estão); ● \*continuaram (por continuarão); ● \*iram (por irão): a troca do sufixo -ão por -am, para indicar o verbo no futuro é um erro muito comum no processo de aquisição da escrita, segundo Zorzi (1998), mas não esperado no último ano da Educação Básica.

Com relação à *pontuação*, os alunos do 3º ano do Ensino Médio Regular apresentaram os seguintes erros:

- Os estabelecimentos comerciais \* em sua grande maioria \* não estão qualificados (...) –

O aluno inseriu uma locução adverbial entre o sujeito e o verbo sem colocá-la entre vírgulas.

- (...) que deveriam ser levados em consideração, \*mas \*mesmo assim\*(...) – A conjunção “mas” também deveria estar entre vírgulas.

- Desde 2009, \*quando a candidatura do Rio de Janeiro venceu a eleição para sediar as Olimpíadas os brasileiros já ficaram (...)

A oração subordinada adverbial temporal deveria estar entre vírgulas.

- (...) O que os brasileiros realmente precisam \*, é de melhoria em (...)

A vírgula foi colocada inadequadamente, separando o sujeito do verbo.

- As Olimpíadas estão gerando dívidas desnecessárias que não trarão nenhum benefício para o país \*, todo esse dinheiro gasto com jogos e segurança de turistas e atletas é gerado através do suor dos brasileiros.

No trecho citado, o aluno deveria ter usado o ponto final após “país” para introduzir a sequência seguinte que explica a proveniência do dinheiro gasto.

Os alunos do 3º ETIM apresentaram os seguintes erros de *Pontuação* em suas produções textuais:

- O Brasil está amplamente pronto para sediar as Olimpíadas \*, nosso país tem uma infraestrutura que não se pode comparar (.) ;

Na sequência citada, o aluno deveria ter usado o ponto final ao invés da vírgula, pois havia finalizado uma ideia e iniciado outra, argumentando a favor do país como sede dos jogos olímpicos.

- Mas a prefeitura do Rio de Janeiro \* em conjunto com o governo federal investiu pesadamente(...)

O aluno deveria ter colocado o adjunto adverbial ( em conjunto com o governo federal) entre vírgulas.

- (...) Mas \*, essa não é uma missão tão fácil no Brasil; ● (...) O lado positivo \*, é que a movimentação (...)

Nesses dois exemplos, a vírgula se faz desnecessária.

- (...) o Brasil estava em 60º no ranking de rentabilidade escolar \*, de 64 países pesquisados, o Brasil estava em 60º, ou seja, uma péssima posição.

Neste caso o aluno deveria ter usado o ponto final ao invés da vírgula, fazendo uma pausa maior e iniciando uma outra frase.

- (...) o Brasil está tendo uma oscilação na sua economia \* assim alguns brasileiros acabam se revoltando \* causando confusões nas ruas (...):

Nesse trecho, o aluno deveria ter utilizado o ponto final após “economia” e a vírgula após “revoltando”, indicando a finalização da oração principal e a inserção de uma oração reduzida de gerúndio.

- (...) passar uma boa impressão para o resto do mundo \* assim abrindo portas para uma boa comercialização futura (...)

Nesse caso havia a necessidade de uma vírgula para inserir uma oração reduzida de gerúndio.

- A questão é \*, se realmente nosso país (...)

Na frase citada, o aluno deveria ter utilizado dois pontos para anunciar uma explicação.

Os erros de *Ortografia e Pontuação* cometidos pelos alunos estudados são os mesmos apontados por Fiorin e Savioli (2003), na seção 2 deste trabalho.

Sobre a *Paragrafação*, no 3º ano do Ensino Médio regular, encontramos o seguinte problema:

- (...) A Vila Olímpica apresentou diversas falhas nas moradias, mostrando não estar apta para receber esportistas de todo o mundo. \* A poluição na Baía de Guanabara até mesmo pode atrapalhar as modalidades aquáticas que acontecerão (...) –

No trecho citado, o aluno deveria ter iniciado outro parágrafo em vez de começar outra frase na mesma linha, pois ele estava introduzindo um outro argumento no texto.

No 3º ETIM encontramos apenas dois problemas relacionados à paragrafação.

- (...) o Brasil estava em 60º, ou seja, uma péssima posição para um país com a grandeza que tem o Brasil. \* E a economia atual do Brasil não é uma das melhores (...)

Em vez de iniciar uma frase na mesma linha, o aluno deveria ter iniciado um outro parágrafo, pois estava introduzindo um novo argumento no texto.

- (...) cirurgias que demoram meses e anos para serem efetuadas porque tem milhares na fila de espera, ou seja, \* o Brasil deixa de gastar o dinheiro do povo em saúde e educação para renovar estádios e reformas urbanas (...)

No trecho citado, também ficaria mais adequado se o aluno tivesse usado ponto final e iniciado um novo parágrafo, pois a continuação de sua frase não trata exatamente do mesmo assunto que estava sendo abordado anteriormente.

De modo geral, os alunos não apresentam muitas dificuldades quanto à paragrafação dos textos.

Com relação à categoria *Sintaxe*, que inclui erros de concordância, regência e colocação, encontramos os seguintes problemas nos textos do 3ºano do Ensino Médio:

- (...) as Olimpíadas (...) \*será sediada (...);
- As Olimpíadas \*é (...) que \*propõe o encontro (...);

- (...) obras (...) que não \*será aproveitada;
- (...) as Olimpíadas \*seria;
- (...) as Olimpíadas como um todo \*trará (...);
- As Olimpíadas \*é o maior (...);
- (...) Pessoas passam fome e dorme\* nas ruas.

Os exemplos citados apresentam problemas de concordância verbal.

- (...) em relação \*a infraestrutura (...);
- (...) devido \*a atual situação (...);
- Em relação \*a segurança (...)

Esses três exemplos revelam um problema de regência, sendo necessário o uso do acento grave para indicar a ocorrência de crase do artigo “a” com a preposição “a”.

- (...) nas regiões em que \*encontram-se (...); ●(...) ainda não recuperou-\*se;

No trecho citado, temos problemas de colocação pronominal, pois o pronome oblíquo átono “se” deveria ter sido colocado antes do verbo nos dois casos assinalados.

- \*nota se : o aluno não fez uso do hífen, obrigatório em caso de ênclise, que é o uso do pronome oblíquo átono depois do verbo.

- (...) assistir \*os jogos (...) : temos um problema de regência, pois quem assiste, assiste “a” alguma coisa, sendo assim, o aluno deveria ter escrito “aos jogos” e não “os jogos”.

- Os anos de 2014 e 2016 serão \*histórico (...); ● (...) abrangem uma grande variedade nos esportes disputado\* (...)

Nesses exemplos temos problemas de concordância nominal, pois os adjetivos não estão concordando com os termos a que se referem.

No 3º ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio encontramos os seguintes problemas de *sintaxe* nos textos analisados:

- (...) devem analisar os fatos e \*escolherem (...)

Por fazer uso de uma locução verbal, tanto o verbo “analisar” quanto o verbo “escolher” deveriam estar no infinitivo, o que só ocorreu com o verbo “analisar”.

- (...) devido à crise econômica, obras incompletas e \*a falta de infraestrutura (...); ● (...) divisão de opiniões com prós e contras \*as Olimpíadas no Brasil (...); ● Em relação \*as Olimpíadas (...); ● (...) não corresponde \*a infraestrutura suficiente (...); ● (...) se sintam \*a vontade (...) –

Os erros assinalados indicam problemas de regência, pois “a” e “as” deveriam ter sido acentuados por haver a ocorrência de crase.

- (...) com as \*empresa (...); ● os \*patrimônio (...)

Temos problemas de concordância nominal, no primeiro caso, o artigo “as” não concorda com o substantivo “empresa” e, no segundo, o artigo “os” não concorda com o substantivo “patrimônio”.

- \*certamente que (por certamente o): houve uma confusão ao inserir o complemento “que” ao invés do artigo “o”.

- O país não está preparado \* um evento desse porte (...)

Neste caso temos um problema de regência, com a omissão da preposição “para”, pois quem está preparado, está preparado “para” algo.

- (...) as pessoas estão revoltadas \* governo (...); ● preocupados no (por preocupados com) –

Mais problemas de regência, pois quem está revoltado, está revoltado “com” alguém ou  
alguma coisa, assim como quem está preocupado, está preocupado “com” alguém ou algo.

- (...) para estarem realmente \*preparado (...) –

Considerando que o verbo de ligação está no plural, o predicativo “preparado” também deveria ter sido levado para o plural.

- \* disposto em (por disposto a)

Apontamos mais um problema de regência, pois quem está disposto, está disposto “a” alguma coisa.

- (...) investir em obras que não \*ajudará na saúde das pessoas (...); ● (...) como \*é os Jogos

Olímpicos (...).

Temos dois problemas de concordância verbal: o verbo “ajudar” não concorda com o sujeito (obras) e o verbo “ser” também não concorda com o seu sujeito ( Jogos Olímpicos).

- (...) além \* sediar a abertura dos jogos (...)

O aluno omitiu a palavra “de” integrante da locução “além de”.

- \*um estrutura (por uma estrutura): erro de concordância nominal.

Os problemas gramaticais apresentados são da mesma natureza dos já apontados por Fiorin e Savioli (1990) na seção 2, com relação à *sintaxe*. Foram mencionados como problemas frequentes os erros de concordância, regência e colocação pronominal, que podem ser comprovados nos dados obtidos nesta pesquisa.

Cabe aqui uma consideração sobre o papel da gramática na produção textual. Levando-se em conta que os alunos têm aulas de gramática desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, seria de se esperar que não ocorressem tanto erros gramaticais nos textos produzidos o que nos leva a concordar com a afirmação de Pernambuco (2012) segundo a qual

Saber conscientemente regras de uso, não significa necessariamente saber usá-las. Alunos há que memorizam com facilidade regras e exceções da gramática normativa e, entretanto, com muita dificuldade redigem umas poucas linhas de um texto pedido pelo professor e ainda constroem frases eivadas de erros morfossintáticos e lexicais. (PERNAMBUCO, 2012, p.114)

Com relação ao *léxico*, encontramos apenas uma ocorrência de erro, segundo a norma culta da Língua Portuguesa, nos textos produzidos pelo 3º ano do Ensino Médio:

- (...) o gasto exorbitante \* nas obra (...): nota-se que o aluno conhece o significado da palavra, mas teve dificuldade na grafia da mesma, que seria “exorbitante”. Talvez este erro possa ter sido causado por influência da oralidade.

Nos textos dos alunos do 3º ETIM, encontramos os seguintes erros relacionados ao *léxico*:

- (...) um dos maiores adventos \* de todos os tempos (...)

O aluno quis dizer “eventos”, porém, provavelmente, por se tratar de uma palavra tida como “diferente” para ele, resolveu usá-la, revelando desconhecimento do seu significado, que seria “aparecimento, chegada, ou algo que se inicia”.

- (...) para que tudo ocorra \*bem (...); ● (...) se tudo ocorrer\* certo (...)

O aluno substituiu a palavra “corra”, por “ocorra” e “correr” por “ocorrer”, pois possivelmente ele acredita que ambas tenham o mesmo sentido.

- construturas (por construtoras); ● patarma (por patamar): casos prováveis de erros por falta de atenção à escrita ou simplesmente pelo hábito de não ler o que escreveu.

- (...) sendo este rico em diversidade cultural, genioso\* e receptivo (...) – Aqui o aluno provavelmente quis dizer “grandioso” mas novamente optou por uma palavra considerada “diferente” e acabou falhando com relação ao significado desta.

Erros incluídos da categoria lexical também estão de acordo com os apontados por Fiorin e Savioli (1990), salientando principalmente o erro causado pela utilização de palavras “difíceis” para valorizar seu texto, mas que acabam por prejudicá-lo, pois muitas vezes o aluno não tem conhecimento do verdadeiro significado da palavra.

No que se refere à *Coesão Textual*, encontramos os seguintes problemas no 3º ano do Ensino Médio regular:

- (...) de grande importância para o esporte mundial, ela\* contribui para a inclusão de competidores (...).

Provavelmente o aluno estava se referindo à Olimpíada quando escreveu “ela”. No entanto, ele precisa deixar claro a quem está se referindo, caso contrário deixará o leitor com dúvidas.

- Assim como foi na Copa do Mundo de 2014 será novamente o governo \* responsável pela segurança do evento (...) –

Na frase citada, o aluno não deixou clara a mensagem que ele tentou transmitir: o governo como sendo o setor que tem a responsabilidade de zelar pela segurança do evento? Ou que o governo é responsável, competente, no que se refere à segurança do evento?

- (...) deixarão a desejar para com os turistas, principalmente quanto ao transporte e quanto à segurança nos Jogos Olímpicos, que serão utilizados por \*eles (...)

A dificuldade de recuperar o referente do pronome “eles” causou um problema coesivo.

- De 4 em 4 anos ocorre este evento, e sempre em um país diferente, \*contudo neste ano a sua sede será um nosso país.

O conectivo utilizado (contudo) não foi adequado para a transmissão da mensagem desejada, pois não há nenhum contraste entre o que foi dito na oração principal e na subordinada.

- (...) podemos concluir que \*apesar da construção da Vila Olímpica não torna o país propício para o evento (...)

No trecho citado o uso do conectivo inadequado, “apesar de”, causou problema de coesão.

No 3º ano do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, os problemas de *Coesão* encontrados foram os seguintes:

- (...) para estarem realmente preparados para sediar tal evento, ele \* tem que (...)

Na frase citada, há dificuldade de recuperar o referente “ele”.

- (...) Apesar da \* crise financeira, ameaças do estado islâmico temos a nossa crise política (...)

Nesse trecho, o aluno utiliza um conectivo inadequado à situação de comunicação que ele deseja transmitir. Ele pretende adicionar mais um problema, sendo assim. Em vez de “apesar da”, ele poderia utilizar “além da” crise financeira.

- (...) em alguns jogos da seleção brasileira em \* presença da presidenta Dilma (...): neste caso o aluno deveria ter utilizado a preposição “na” em vez de “em”.

- (...) como: a saúde \*que atualmente os postos de saúde (...)

O aluno utilizou o conectivo “que” de maneira incorreta, sendo possivelmente substituído por “onde”, por exemplo.

Nas duas classes investigadas, os principais problemas de coesão estão relacionados à dificuldade de localizar o referente de alguns pronomes utilizados (coesão referencial) e ao uso de elementos de ligação entre orações inadequados na coesão sequencial.

Encontramos somente dois problemas de *coerência textual* nos textos do 3º ano do Ensino Médio regular:

- (...) o \*alto índice de criminalidade é muito \*baixo.

A incoerência é provocada pelo uso de adjetivos contraditórios: se o índice de criminalidade é “alto”, não pode também ser “baixo”.

- (...) não estão qualificados para bem atender os turistas, adequando-se às necessidades comunicativas (...) –

Nesse trecho, a incoerência está na apresentação de duas ideias contraditórias: primeiramente o aluno afirma que as pessoas não estão qualificadas; em seguida diz que as pessoas estão se adequando às necessidades comunicativas, conseqüentemente, elas estão qualificadas, ou pelo menos se qualificando para atender bem os turistas.

No 3º ETIM encontramos uma quantidade maior de problemas de *Coerência*:

- (...) realocar \*capitais nas Olimpíadas.

Provavelmente o aluno quis dizer “realocar os jogos em outras capitais”. A forma como redigiu produziu incoerência pela impossibilidade de se realocar as capitais.

- Mesmo como um país com grandes dificuldades de infraestrutura como o o Brasil, \* ainda a competência.

O aluno estava analisando a situação atual do Brasil sobre a possibilidade de sediar as Olimpíadas e finalizou a frase com \*ainda a competência. Faltou informatividade. Não se sabe se o Brasil teria ou não competência para sediar tão importante evento.

- Nosso país já passou por várias adversidades como a exploração de nossas riquezas e escravidão. Com o apoio do governo, isso se torna possível.

Nesse trecho a incoerência foi causada pela irrelevância e inconsistência das informações iniciais comparando a escravidão e a exploração de nossas riquezas com a situação criada no país por sediar as Olimpíadas.

- O Brasil possui uma vasta imensidão de terras e riquezas (...) –

O adjetivo e o substantivo utilizados, “vasta” e “imensidão”, possuem o mesmo significado, provocando uma redundância.

- Apesar de está \* algum tempo definido a sede dos jogos (...)

Na frase citada, temos dois problemas linguísticos causadores de incoerência: o uso incorreto do verbo, que deveria ter sido grafado no infinitivo “estar” e também a falta do verbo “haver”, que deveria ser grafado “há”.

- (...) o mosquito está assustando os turistas e o péssimo governo (...)

Podemos deduzir que o aluno quis atribuir o problema do mosquito da dengue à má gestão dos governantes. No entanto, não foi essa a mensagem que ele transmitiu. Houve falta de conhecimento linguístico.

- Simplesmente pela causa\* de haver uma grande corrupção (...)

Aqui o aluno deveria ter escrito “por causa” e não “pela causa”. A incoerência resultou da escolha de um elemento linguístico incorreto.

Dentre os vários fatores de incoerência elencados por Koch e Travaglia (2015), os problemas de (in)coerência textual apresentados pelos alunos estão mais relacionados ao uso incorreto de elementos linguísticos, à irrelevância de algumas informações e à falta de informatividade. Incoerências textuais relacionadas a fatores como conhecimento de mundo, o conhecimento compartilhado, as inferências, os fatores de contextualização, a situacionalidade, a focalização, a intertextualidade, a intencionalidade e aceitabilidade e a consistência não foram identificados nas produções textuais analisadas.

Como último tópico a ser analisado, listamos as *marcas de oralidade* encontradas nos textos dos alunos do 3º ano do Ensino Médio regular:

- (...) ser destinado \*nas áreas de saúde pública (...)

Em vez de escrever “destinado às áreas”, o aluno escreveu “destinado nas áreas”, deixando bem aparente a marca de oralidade.

- (...) sem investimentos \*nenhum na educação e saúde (...)

Nesse caso, o aluno escreveu da mesma maneira como fala, “sem investimentos nenhum”, em vez de “sem nenhum investimento”.

- (...) nosso governo está literalmente uma “bagunça” (...)

O uso de gírias é uma marca frequente de oralidade em textos escritos.

E, finalmente, na turma do 3º ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio encontramos as seguintes *marcas de oralidade* na escrita:

- (...) o Brasil teve um \*grande tempo para se organizar (...)

A frase ficaria de acordo com a norma culta se o aluno tivesse escrito que o Brasil “teve muito tempo para se organizar”, em vez de “um grande tempo” que indica mais uma marca de oralidade na escrita desse aluno.

- (...) fora que\* existe a possibilidade (...)

Temos o uso de um organizador textual continuador típico da fala: “fora que”. Na linguagem escrita teria sido preferível optar por “além do que”.

- O Brasil irá ser\* sede (...)

Um erro comum da língua falada, “irá ser” em vez de “será”.

- Há muito tempo \*que o Brasil (...)

Outro traço comum da língua falada é o uso desnecessário da conjunção “que”. A frase ficaria de acordo com a norma culta se o aluno tivesse escrito apenas “Há muito tempo o Brasil...”

- Uso de \*pra em vez de “para”: este é um organizador típico da fala: “pra”.

- \* Entre tanto : temos um exemplo de segmentação gráfica, o aluno transcreve a palavra da mesma forma que a pronuncia \*entre tanto em vez de “entretanto”.

- \*Isso vem de muitos anos (...)

Trata-se de outro exemplo de oralidade na escrita, sendo que, de acordo com a norma culta, o desejável seria “Isso acontece há muitos anos” ou “Isso ocorre há muitos anos”.

- Portanto, pensava \*antes em resolver os problemas (...)

A palavra “antes” deveria vir no final da frase “Portanto, pensava em resolver os problemas antes”.

- (...) \*nenhum pouco (por “nem um pouco”)

Mais um exemplo de segmentação gráfica: a locução “nem um pouco” foi redigida “nenhum pouco”.

- (...) correr esse risco em pegar\* um evento tão grande (...).

O verbo “pegar” é um verbo muito utilizado na linguagem falada. Na linguagem escrita um opção melhor seria “correr esse risco em assumir...” ou “se responsabilizar por”.

- (...) por conta\* de já ter sediado a copa do mundo (...)

A expressão “por conta de” poderia ser facilmente substituída por “devido ao fato de” ou “pelo fato de”. O uso de um elemento linguístico típico da fala.

Como foi mencionado anteriormente, a escrita tem características próprias que a diferenciam da linguagem falada (MARCHSCHI, 2003; KOCH; ELIAS, 2012). No entanto, os alunos ainda cometem muitos erros que podem ser identificados como marcas da oralidade na escrita, como por exemplo, o uso de organizadores textuais continuadores típicos da fala e problemas de segmentação gráfica, presentes em alguns dos textos analisados.

Os resultados dessa análise nos permitiram obter um quadro detalhado das principais dificuldades encontradas nos textos produzidos pelos alunos do terceiro ano do Ensino Básico no que se refere à avaliação da competência textual argumentativa. Esperamos que esses resultados possam auxiliar outros profissionais desse nível de ensino a buscarem práticas que possam minimizar as dificuldades apontadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como principais objetivos: a) identificar as principais dificuldades de produção textual argumentativa de duas turmas de alunos do 3º ano do Ensino Médio; b) analisar as concepções e práticas do professor desses alunos e c) sugerir possíveis caminhos para minimizar as dificuldades mencionadas.

Para alcançar tais objetivos, foi realizada uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva, na qual foram utilizados como instrumentos/procedimentos principais, a observação das aulas do professor, uma entrevista para a identificação dos saberes desse professor e a produção textual dos alunos participantes para identificar as suas principais dificuldades.

Embora nosso objetivo não tenha sido comparar as duas turmas participantes da pesquisa, constatamos que os alunos do 3º ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio possuem um pouco mais de dificuldade com relação à produção textual do que os alunos do 3º ano do Ensino Médio regular. Uma possível explicação para a diferença nas produções das duas turmas pode estar no fato de o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio ter como foco o mercado de trabalho, enquanto que o Ensino Médio tem como foco o vestibular. Apesar de as finalidades serem distintas, o ensino é realizado de maneira igualitária, possibilitando que o aluno do ETIM possa também estar capacitado para os exames vestibulares no que diz respeito ao conteúdo.

Além disso, os alunos do Ensino Médio Regular podem ter apresentado melhor desempenho devido ao fato de os discentes serem selecionados de forma mais criteriosa, por causa da grande demanda, o que não acontece no ETIM, caracterizado pela baixa demanda.

Devemos salientar que o professor adota práticas pedagógicas eficazes em suas aulas de produção textual, oferecendo aos alunos a oportunidade de expor suas ideias e de participar ativamente das aulas. O professor demonstra que teve uma boa formação e está sempre atualizando seus conhecimentos participando de cursos, de atividades culturais e trocando experiências com os colegas da área.

Com o propósito de melhoria para as dificuldades encontradas, sugerimos aos alunos mais atenção ao redigir um texto e a releitura e a reescrita do mesmo, utilizando-se sempre de rascunho, a fim de identificar possíveis erros ou incoerências na escrita. Certamente essa atividade deve ser mediada pelo professor como recomenda Souza (2003). É preciso que os alunos entendam que a produção de um texto requer de seu autor idas e vindas para que seja adequadamente finalizado.

A devolutiva do professor também é essencial para que o aluno possa perceber onde está errando. Estamos falando não só de apontar o erro, mas também de como solucioná-lo. Mostrar ao aluno possíveis caminhos para reconstrução de uma linha, de um parágrafo, ou até mesmo do texto inteiro, é essencial para que o aluno compreenda onde está errando e o que fazer para acertar.

Além disso, a correção “coletiva”, na qual um aluno analisa o texto do outro, aponta possíveis erros e também destaca os pontos positivos é uma boa proposta para que eles consigam visualizar, por meio dos textos dos colegas, o que se deve ou não fazer ao produzir um texto.

De modo geral, o maior número de dificuldades relaciona-se a problemas ortográficos e gramaticais bem como a marcas de oralidade na escrita, tendo sido identificados poucos problemas relacionados à coesão e à coerência textual. Essa constatação leva-nos a enfatizar, juntamente com Miller (2003) e Pernambuco (2012), que, para se produzir um texto eficiente, é necessário, antes de mais nada, associá-lo às regras gramaticais para que ambos sejam aprendidos de forma articulada.

É importante finalizar essas considerações apontando que não foram encontradas nas produções analisadas apenas dificuldades. No início da pesquisa a intenção era identificar “problemas”, no entanto, no decorrer da análise, identificamos muitas qualidades nos textos produzidos, o que é bastante alentador.

Embora tenhamos consciência de que vários fatores podem interferir no processo de aprendizagem da produção textual dos alunos, como por exemplo o nível de informação que possuem e seu conhecimento da norma culta, podemos afirmar que os bons resultados obtidos por alguns alunos devem, pelo menos em parte, ser creditados ao professor participante da pesquisa, que consegue mobilizar seus saberes na realização de uma prática pedagógica eficaz no que diz respeito à produção do texto argumentativo.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, E. et al. **Novas palavras**.vol.3, São Paulo: FTD, 2013.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora,1994.

BONAMINO, A.; SOUSA, S.Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.38, n.2, p.373-388, abr./jun. 2012.

BORGES, C.M.F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais** Araraquara: JM Editora, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

CAMPOS, A.S. **A produção escrita de textos argumentativos**: Reflexões sobre prática docente e aprendizagem de alunos. 2012. 197 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CARDOSO, I. **Práticas docentes de produção de textos no Ensino Médio**: o desafio dos gêneros textuais. 2011. 89 f. Dissertação (Mestrado) Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2011.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. **Atualização da Proposta de Currículo por Competência para o Ensino Médio**. São Paulo, 2012. 65p.

CRUZ, V. L. P. S. **Produção textual e prática do docente**: uma análise do Ensino Fundamental e Médio. 2012. 87 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2012.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F.P. **Para entender o texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2003.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora UNIJUI, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

\_\_\_\_\_. O que significa o currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013, p.16-35.

KOCH I.V. **A coesão textual**. 22ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH I. V.; ELIAS V.M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I.V.; TRAVAGLIA, L.C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2013.

LIMA, M. P. B. **Autoria e argumentação em textos do Ensino Médio**. 2012. 152 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. 5ªed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

MILANEZI, C. N. **Práticas de produção de textos escritos no ensino técnico integrado ao médio**. Disponível em: <[ojs.ifes.edu.br/index.php/saladeaula/article/view/199/119](http://ojs.ifes.edu.br/index.php/saladeaula/article/view/199/119)> Acesso em: 31/07/2015.

MILLER, S. O trabalho epilinguístico na produção textual escrita. Disponível em: <[26reuniao.anped.org.br/trabalhos/stelamiller.rtf](http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/stelamiller.rtf)> Acesso em: 31/07/2015.

MORAES, S.A. **Produção escrita e contextualização: reflexões sobre propostas de redação para o Ensino Médio**. 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

NUNES, L.A. **Texto dissertativo: um produto para o ensino**. 2012, 155 f. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PAVÃO, A. **Histórias de formação de leitores e escritores em camadas populares**. Disponível em: <<http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/t1072169167122.PDF>> Acesso em: 31/07/2015.

PERNAMBUCO, J. O ensino da redação ontem e hoje. **Diálogos Pertinentes – Revista Científica de Letras**. v. 8 • n. 2 • p. 105-119 • jul./dez. 2012.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHWARTZ, C.M.; OLIVEIRA, A.P.G. A avaliação da escrita no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT10-6097--Int.pdf>> Acesso em: 19/06/2015.

SILVA, A.L.S. Os alunos de hoje e a escola de sempre. Disponível em <http://www.infoescola.com/pedagogia/os-alunos-de-hoje-e-a-escola-de-sempre>. Acesso em 04/01/2017.

SILVA, S.S. **Curso de redação para o aluno do 3º ano do Ensino Médio: necessidade ou imposição?** 2011.125p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2011.

SOUZA, T. B. **A mediação pedagógica na produção de um texto: um diálogo possível e necessário**. Campo Grande, 2003. 230p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade

Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2003. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/terezabressandesouza.rtf>> Acesso em: 20/06/2015.

SOUZA, O. **Autoria em textos escolares**: a cultura da punição. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/osmardesouza.rtf>> Acesso em: 31/07/2015

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

#### Dados de identificação

Título do Projeto: Produção Textual Argumentativa no Ensino Médio

Pesquisador Responsável: Mariana Vieira Ribeiro Fredi

Telefones para contato: (16) 3242-9525 / (16) 99725-7244

Nome do participante:

Idade:

R.G.:

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, estado civil, \_\_\_\_\_, idade \_\_\_\_ anos, residente na \_\_\_\_\_, n° \_\_\_\_\_, bairro \_\_\_\_\_, cidade \_\_\_\_\_, telefone \_\_\_\_\_.

#### **Declaro ter sido esclarecido(a) sobre os seguintes pontos:**

1. O trabalho tem por finalidade analisar as dificuldades de produção textual argumentativa de alunos do terceiro ano do Ensino Médio regular e do associado ao técnico.
2. Ao fazer parte deste trabalho estarei contribuindo para minimizar as dificuldades dos alunos.
3. A minha participação nesse projeto prevê dois momentos: a) permissão para a pesquisadora observar minhas aulas durante um semestre letivo; b) duas entrevistas, de no máximo duas horas cada uma, com a pesquisadora para esclarecer e aprofundar aspectos da prática observada.
4. Os procedimentos (observação de aulas e entrevista) ao quais serei submetida não provocarão danos físicos. No caso de sentir algum desconforto emocional durante a observação e a entrevista, serei acolhida e orientada pelo pesquisador que me esclarecerá sobre os benefícios de minha participação. A pesquisadora esclarece que, durante a observação da prática pedagógica ou durante as entrevistas, se portará com objetividade e respeito aos meus pontos de vista.
5. As entrevistas serão gravadas pela pesquisadora.
6. Não terei nenhuma despesa ao participar deste estudo.
7. Poderei deixar de participar do estudo a qualquer momento.
8. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade e, se desejar, deverei ser informado dos resultados dessa pesquisa;  
Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato com a equipe científica pelos telefones (16) 3242-9525 / (16) 99725-7244
9. Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo “Dificuldades de produção textual argumentativa no Ensino Médio”

Araraquara, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

(Assinatura)

## APÊNDICE B

### TERMO DE ASSENTIMENTO (ALUNO)

Convido você, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos, RG \_\_\_\_\_, para participar do projeto de pesquisa

“ Produção textual argumentativa no Ensino Médio.” Sou aluna do Curso de Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, do Centro Universitário de Araraquara, UNIARA, e estou interessada em observar as atividades de produção textual desenvolvidas pela sua professora, para verificar quais são as mais interessantes ou se ela poderia introduzir outras atividades para melhorar a capacidade de produção de textos argumentativos dos alunos.

Para participar do projeto, você terá que realizar as suas atividades regulares de produção textual nas aulas de português. Seus pais autorizaram você a participar da pesquisa, mas você não precisa aceitar, se não quiser. Se aceitar, você poderá parar de participar a qualquer momento, se não estiver gostando do nosso trabalho.

Você não correrá riscos físicos ao participar das atividades. Se se sentir desconfortável ao realizar as atividades, será acolhido por mim e orientado adequadamente e, se necessário, terá apoio psicológico especializado.

A sua participação será muito importante para entendermos a prática da produção de textos argumentativos e auxiliar outros professores a melhorarem seu trabalho com o desenvolvimento dessa capacidade, considerada fundamental para a sua formação.

Seu nome será mantido em sigilo e somente o pesquisador poderá ter acesso às informações obtidas na pesquisa.

Assim que a pesquisa estiver finalizada você poderá conhecer os resultados obtidos.

Meu nome é Mariana Vieira Ribeiro Fredi

Se tiver qualquer dúvida, entre em contato comigo pelos telefones (16) 3242-9525 / (16) 99725-7244 ou pelo e-mail [marivieiraribeiro@gmail.com](mailto:marivieiraribeiro@gmail.com)

Espero que aceite nosso convite.

Certificado do Assentimento

Eu, \_\_\_\_\_, entendi que a pesquisa é sobre como meu professor desenvolve atividades de produção de textos argumentativos no terceiro ano do Ensino Médio. Minha participação na pesquisa prevê apenas a realização das atividades regulares de sala de aula que envolvam produção de textos argumentativos.

Nome e/ou assinatura do/a adolescente:

\_\_\_\_\_.

Nome e assinatura dos pais/responsáveis:

\_\_\_\_\_.

Nome e assinatura do pesquisador:

\_\_\_\_\_.

Cidade, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

#### **Pais e/ou responsável legal Dados de identificação**

Título do Projeto: Produção textual argumentativa no Ensino Médio  
Pesquisador Responsável: Mariana Vieira Ribeiro Fredi

Telefones para contato: (16) 3242-9525 / (16) 99725-7244

e-mail: marivieiraribeiro@gmail.com

Nome do pai ou responsável:

Idade:

R.G.:

Seu filho está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “Produção textual argumentativa no Ensino Médio”, de responsabilidade da pesquisadora Mariana Vieira Ribeiro Fredi.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite que seu filho (a) faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa seu filho não sofrerá nenhuma penalidade.

#### **Declaro ter sido esclarecido (a) sobre os seguintes pontos:**

1. O trabalho tem por finalidade analisar as práticas de ensino de produção textual desenvolvidas com alunos do terceiro ano do Ensino Médio.
2. Ao fazer parte deste trabalho seu filho (a) estará contribuindo para melhorar o ensino da produção de textos argumentativos no Ensino Médio.
3. A participação de seu filho (a) neste projeto prevê apenas a sua presença nas aulas regulares de português de sua turma de Ensino Médio.
4. Os procedimentos aos quais será submetido (a) resumem-se à observação (da pesquisadora) das atividades de produção de textos realizadas em sala de aula, as quais não provocarão danos físicos. No caso de sentir algum desconforto emocional durante a observação, será acolhido e orientado pela pesquisadora que esclarecerá sobre os benefícios de sua participação. A pesquisadora se portará com discrição durante a observação das aulas, evitando qualquer comentário que possa constranger o aluno (a), durante a observação.
5. Seu filho (a) não terá nenhuma despesa ao participar deste estudo.
6. Poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.
7. Seu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade e, se desejar, deverá ser informado dos resultados desta pesquisa;

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato com a equipe científica pelos telefones (16) 3242-9525 / (16) 99725-7244 ou pelo email mariveiraribeiro@gmail.com

Diante dos esclarecimentos prestados, eu, \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_, responsável legal pelo menor, autorizo meu filho (a) a participar do  
estudo “ Produção textual argumentativa no Ensino Médio”.

Araraquara, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

Assinatura

### **OU RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR**

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_,  
responsável legal por \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo com a sua participação,  
como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito.

Araraquara, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

Nome e assinatura do responsável legal

## APÊNDICE D

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

#### **Identificação**

Nome:

Idade:

Formação (Curso e data):

Escola:

Faixa etária que trabalha:

Tempo de magistério:

- no Ensino Fundamental:

- no Ensino Médio:

#### **Roteiro**

##### **Formação**

1. Fale um pouco sobre sua formação na educação básica. Avalie se ela foi satisfatória, principalmente quanto ao desenvolvimento da capacidade de produção textual. Justifique.
2. Avalie sua formação no ensino superior: qual licenciatura? Foi satisfatória? Justifique.

##### **Atividade profissional**

1. Quando começou a lecionar encontrou dificuldades? Quais?
2. Há quanto tempo está nesta escola?
3. Como você planeja suas aulas?
4. Como você propõe as atividades de produção textual?
5. Corrige as atividades dos alunos em sala de aula e fora da sala de aula?
6. Realiza atividades de reescrita conjunta de textos com os alunos? O que acha desse tipo de atividade?
7. Faz correções individuais das redações dos alunos?
8. Com que frequência os alunos produzem textos nas aulas?
9. Qual a sua opinião sobre o currículo (2012) Atualização da proposta de currículo por competência para o Ensino Médio do Centro Paula Souza?

10. O que mudou na sua forma de trabalhar com a implantação do novo currículo, principalmente no que se refere ao ensino da produção de textos?
11. Você sente alguma dificuldade para implementar o novo currículo? Quais?
12. Você conta com algum tipo de apoio para executar o que está previsto no currículo? Qual (quais)?

### **Formação continuada**

1. Você tem tido oportunidade de fazer cursos de atualização?
2. Quais?
3. Eles têm auxiliado você na sua profissão?

### **Atividades culturais**

1. Você gosta de ler? Que tipo de leitura?
2. De que outras atividades culturais você tem oportunidade de participar? Cinema, teatro?

## APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

Vou começar a entrevista com o professor José. O professor José é professor de Língua Portuguesa e Literatura, para a dissertação de Mestrado sobre Produção Textual Argumentativa no Ensino Médio.

Mariana: Professor, seu nome completo?

José: José XXXXXXXX

Mariana: Sua idade?

José: 55 anos

Mariana: A sua formação, qual foi o curso que você fez?

José: Eu cursei o Curso Técnico em Contabilidade, fui pra Faculdade de Educação São Luís, cursei Letras e, em seguida, eu consegui um curso de Aperfeiçoamento, aos sábados, na UNESP de Araraquara, Estudos Linguísticos e Literários. Concluí Pedagogia, ou melhor, concluí o Aperfeiçoamento, depois eu fui cursar Pedagogia e depois eu fiz um curso de 400 horas na Faculdade São Luís novamente, Estudos Linguísticos, ahn.... voltados para a função do vocábulo e a mudança do vocábulo na Língua Portuguesa, um trabalho sobre morfossintaxe.

Mariana: Certo. E qual foi o ano da conclusão do seu curso de Letras?

José: 1983.

Mariana: Certo. Além da Etec, qual é a outra escola em que você atua?

José: Eu atuo na escola Francisco Silveira Coelho, uma escola estadual de ensino Fundamental e Médio, por concurso público, e depois a Etec, desde 98.

Mariana: Qual é a faixa etária de alunos com que você trabalha?

José: Eu atuo com 6<sup>a</sup> série/ 7<sup>o</sup>ano, 11 anos a 19, dos 11 aos 19 anos.

Mariana: E o seu tempo de magistério? Há quantos anos você está no magistério já?

José: Há 25 anos, 25 pra 26 anos.

Mariana: Certo. E aí no Ensino Fundamental, quantos anos mais ou menos?

José: 26 anos.

Mariana: 26?

José: 26 anos.

Mariana: 26? Desde que você iniciou então?

José: Desde que eu iniciei, foram... já iniciei com 5<sup>a</sup> série... Ensino Fundamental.

Mariana: Sempre.

José: Tive uma experiência no Colegial, mas, em 98, vindo pra Etec, eu me afasto então do período matinal, né...

Mariana: Certo.

José: ...e então o que temos à tarde é o Fundamental.

Mariana: Certo.

José: E o Ensino Médio desde 98.

Mariana: Desde 98. Certo. Ahn...Então, é, eu gostaria que você falasse um pouco sobre a sua formação na Educação Básica, quando você estava estudando na Educação Básica, ela foi satisfatória? Principalmente com relação à questão de Produção Textual, você acha que ela foi satisfatória?

José: A minha educação?

Mariana: A sua. Isso.

José: Eu tive um Primário, de 67 a 70, eu tive uma excelente alfabetização, e Produção Textual acredito que a gente começou a fazer ali pelo 2º ano, que eram as composições.

Mariana: Certo.

José: E... Já no 4º ano, eu me lembro que, nas aulas de História, a gente era meio copista porque já vinha a coisa pronta, mas eu tinha uma professora muito bacana, dona Marta (...), que já faleceu... não, ela não faleceu ainda, ela está viva, quase 100 anos... mas ela pedia pra que a gente pensasse sobre o fato histórico, né... ela colocava aquilo na lousa, ainda eram os anos da Repressão Militar, mas ela sempre pensava... ela sempre pedia pra que a gente pensasse aquilo e reescrevesse a história de uma maneira diferente, então essa produção textual era muito interessante porque dava margem pra que a gente trabalhasse a imaginação, né... A Independência do Brasil, por exemplo, ela passava direitinho, explicava aquilo, mas dava oportunidade pra “gente tá” reescrevendo, como é que poderia ter acontecido aquilo de uma maneira diferente, e saíam as barbaridades, né?! (risos)

Mariana: Imagino!

José: Mas era... a gente escrevia, escrevia com liberdade, ia imaginando os personagens e o que eles pensavam e porque eles fizeram aquilo, então era uma mistura meio de narração com dissertação, era meio...

Mariana: Foi o seu primeiro contato...

José: Foi, foi, foi, era muito bacana

Mariana: E a sua formação no Ensino Superior? Foi satisfatória?

José: Foi. Foi. Embora... nós tínhamos aqueles alunos que apareciam raramente, eu sempre gostei muito de estudar, eu sou estudioso, eu sou obediente e eu frequentei todas as

noites, eu nunca deixei... eu não me lembro assim... de nunca ter deixado de assistir as 5 aulas, eu saía de Taquaritinga pra Jaboticabal, era difícil, eu trabalhava o dia inteiro, o que a gente ganhava pagava a faculdade e o ônibus, então eu ia pra assistir aula, e eu gostava, gostava de alguns professores, gostava da maneira como eles ensinavam, acho que muito da minha maneira de ensinar, eu... eu... (gestos) né?... mas foi muito satisfatória sim!

Mariana: Que bom! E quando você começou a lecionar você encontrou dificuldades?

José: Não no sentido do conteúdo, no sentido de... de... mas no sentido de você estar com a matéria viva, que é o aluno, eu achava que eu ia entrar numa sala de aula, explicar, expor, transmitir, mais ou menos eu imaginava que todos os alunos fossem como eu, que gostassem de aprender, gostassem de estudar. Mas esse impacto, né... de você estar diante de uma sala, com 40 crianças, com adolescentes, foi... quebrou um pouco essa ideia...

Mariana: A expectativa?

José: É, não é todo mundo que gosta de estudar, não é... não é todo mundo que gosta de escola, então... mas aos poucos você vai buscando...

Mariana: Foi mais de lidar com os alunos que tinham problema, né? Que não gostavam de estudar?

José: Foi, foi. Eu não tive nenhum problema assim na minha formação ou no que eu deveria fazer, mas foi difícil fazer porque você não tinha um público, você não tinha... então eu fui obrigado a conhecer... mas você não conhece o todo, né?! O aluno é coletivo, mas ele é individual, então tem que aprender a conhecer um por um e a como chegar a um por um.

Mariana: E há quanto tempo você está nesta escola? Na ETEC Dr. Adail Nunes da Silva?

José: Há 18 anos, né... desde 98. Há 18 anos.

Mariana: E como você planeja as suas aulas?

José: Sempre que a gente inicia o ano, mesmo que você tenha aulas atribuídas a um 3º ano e o 2º já foi seu, você tem que perceber que do 2º pro 3º o aluno tem algumas mudanças, daí a mudança de conteúdo, daí a mudança de proposta. Mas a primeira coisa que eu faço é tentar perceber pelo menos como está o aluno... essa avaliação diagnóstica, ela é fundamental, você perceber que de um ano pro outro o aluno mudou, o aluno tem transformações, o conteúdo, ele vai ser do 2º ou do 3º, mas o aluno muda a maneira de receber isso, então interessa muito essa avaliação diagnóstica, que às vezes é de uma semana, de um mês, de como o aluno vai estar te recepcionando, esta receptividade do aluno em relação ao que você vai fazer. Eu primo... eu acho que, não faz sentido a quantidade... ah, o vestibular tá aí, tem que ver isso, isso, isso, faz isso, isso porque o vestibular tá aí, o Enem tá aí. Não, ele não está

aprendendo pro Enem, ele não está aprendendo pro vestibular, ele está aprendendo pra vida, então às vezes, eu vou pela qualidade da aprendizagem do aluno, eu preparo as minhas aulas em cima disso, do que ele está retendo, do que ele está aprendendo. Eu preparo as minhas aulas voltadas para a aprendizagem do aluno e não voltada pra aquilo que eu tenho que fazer por que o Enem tá pedindo, o vestibular tá pedindo, a olimpíada “não sei do quê” tá pedindo, eu preparo a minha aula baseada na aprendizagem do aluno. Se tiver que voltar conteúdo, vamos voltar, se tiver que rever, vamos rever, nesse sentido.

Mariana: Mais pela qualidade do que pela quantidade?

José: Mais pela qualidade do que pela quantidade e pela obrigação DE... Porque, tem isso né Mariana, a gente dá a gramática, a redação, a literatura, os prazos, o Enem, agora o Saresp, quer dizer, per aí... quando esse aluno aprende, ele aprende pra quê? Pra ele, pra vida, pro outro trabalho ou pra esses índices aí?

Mariana: Justamente, justamente. E como que você propõe as atividades de produção textual?

José: No Ensino Médio, as aulas de Literatura, elas nos dão essa possibilidade de dialogar sobre os mais variados olhares, né?! E aí a gente sempre escolhe um desses temas pra estar discutindo, dessa discussão nasce a produção textual. De um ano pra cá, o Brasil com toda essa situação política, a Europa, com essa coisa da imigração, o mundo tem oferecido uma possibilidade imensa de discussões sobre os mais variados assuntos. E sempre que eu posso, através da Literatura eu faço essa contextualização e dessa contextualização nasce os mais variados pontos de vista. E é em cima disso que a gente tem trabalhado a redação, não em temas possíveis para o vestibular. Mas fazendo com que ele leia, com que ele veja os telejornais, com que ele discuta, com que ele pense sobre o que está acontecendo, e aí é uma coisa meio global. Nós pensamos muito no papel da mídia dentro da situação política do impeachment, e os alunos percebem isso, conseguiram perceber toda essa manipulação, e que agora a gente “tá” vendo aí essa gravação do Romero Jucá, que foi um arranjo. Então isso já “tá” em sala de aula pra gente discutir de novo, ao ponto de alguém falar “A única que tem as mãos limpas é a Dilma”. Você vê que a gente “tá” trabalhando também o ponto de vista e a criticidade do aluno.

Mariana: Você corrige as atividades dos alunos na sala de aula e também fora da sala de aula?

José: Fora da sala de aula.

Mariana: Na sala de aula, não?

José: Na sala de aula isso é trazido pra que a gente comente, principalmente a redação. Num primeiro momento... eu tenho levado esse trabalho pra casa, no final de semana, e feito observações, eu não digo que é corrigir, eu não digo corrigir, eu não estou corrigindo nada, eu estou fazendo observações, “tô” mostrando possibilidades, maneiras de reescrever o mesmo ponto de vista, e isso é feito um por um... aí em sala de aula. Porque é meio difícil, enquanto você está conversando com um, tem 39 de cabeça pra baixo, mas eu não corrijo nada em casa ou em sala de aula, eu faço observações, né... sempre com caneta azul, eu não mancho o trabalho do aluno, e a gente vai tentando reproduzir, ele reescreve, a gente leva, a gente traz...

Mariana: Então essas observações que você anota no trabalho do aluno você faz em casa? Mas dentro da sala você orienta...

José: É que dentro da sala de aula a gente vai conversando individualmente. Não é impossível, mas é muito difícil. Porque são 4 3ºs anos e dar atenção pra todos... aí você acaba um pouco... você deixa uma atividade, mas até aí, ou você está atento ali ao que você se propõe ou leciona... por isso que eu acho que é muito difícil pra gente trabalhar todas essas atividades... eu gostaria que houvesse um professor para redação.

Mariana: É verdade, seria o ideal, né?! E, essa pergunta até você já me respondeu, se você realiza atividades de reescrita conjunta de textos com os alunos.

José: Sim.

Mariana: Porque no caso, né, você está orientando dentro da sala...

José: Às vezes, quando o aluno permite, a gente lê em voz alta a orientação dada a ele naquela determinada produção para que os outros... pra que sirva também de modelo aos outros.

Mariana: E o que você acha desse tipo de atividade? Você acha eficiente?

José: Fundamental. Você dá... em toda atividade, você dá um retorno, você dá um feedback ao aluno, né?! Isso é fundamental. Não adianta nada você dar a atividade, não corrigir, não cobrar ou não se interessar. Por isso depois, né?!

(Nesse momento um aluno entra na sala onde eu estava entrevistando o professor e pergunta se todos os alunos podem ir para o intervalo)

Mariana: E com que frequência os alunos produzem textos nas aulas?

José: Nos 1ºs anos, uma vez ao mês, 2ºs anos duas vezes ao mês, nos 3ºs anos a gente tem procurado a cada 15 dias, cada 10 dias estar trabalhando redação, que é o tempo que a gente leva também pra corrigir e dar um retorno.

Mariana: E dentro da minha dissertação, eu falo sobre a Proposta Curricular do Ensino Médio, que foi atualizada em 2012, né, e então aqui, qual seria a sua opinião sobre a Proposta,

no que diz respeito à questão de produção de textos ou até no conteúdo em geral da proposta? Você acha, assim... que “tá” sendo eficiente, a proposta, ela foi atualizada em 2012, então ela é recente, mas você acha que...

José: Ela “tá” aí passando por novas...

Mariana: Novas, é...mudanças né?!

José: Olha, eu acho... (gestos)

Mariana: Que ela está dentro do...

José: Que ela está dentro das necessidades do aluno, mas se nós pudessemos ter um conteúdo onde fosse produção, correção e avaliação textual... claro que não diminuindo as aulas de Língua Portuguesa.... mas se nós pudessemos ter essa, essa possibilidade, de ter pelo menos 2 aulas semanais para produção textual, eu acho que seria válido

Mariana: Seria o ideal, né?!

José: Não acho que isso é possível...

Mariana: É, infelizmente acho que não...

José: Porque gramática, literatura, leitura e interpretação, essa coisa toda...

Mariana: Em 4 aulas por semana...

José: É muito difícil

Mariana: É muito difícil

José: Eu acho que deveria ter pelo menos 2 aulas voltadas para produção, correção, orientação, análise, avaliação, descrição sobre o texto

Mariana: E depois da atualização da Proposta, em 2012, você mudou alguma coisa? Foi necessário mudar a sua forma de trabalhar depois da implantação da nova Proposta? Ela não teve grandes alterações, né?!

José: Não teve grandes alterações mas essa ideia da, da... de buscar a gramática no texto, de trabalhar com texto, eu achei bacana...

Mariana: Que não tinha na Proposta de 2006?

José: É, era tudo meio que... né?! (gestos)... mas falta essa... esse espaço para produção... que nem sempre é possível, né?! A questão de salas de aula cheias, e você tem que respeitar a coisa da... da... da inteligência do aluno. Ele não tem esse talento, essa habilidade, ele não tem esse interesse pela linguagem, o interesse dele é pela matemática, né?! O interesse dele é para ciências biológicas, quer dizer, não é todo mundo que se propõe à leitura e à produção textual. É claro que pra tudo isto a base é a leitura, é a interpretação, mas a produção de textos narrativos, textos dissertativos, eu acho que essas coisas deveriam ser melhor trabalhadas, eu acho que o aluno deveria ter laboratórios de redação no período oposto, né?!

Aqueles que realmente tivessem essa vocação para a produção textual deveriam ter essa oportunidade, por isso que eu sugiro, essas aulas seriam distanciadas das de Língua Portuguesa e Literatura, para que, quem fizesse parte delas realmente fosse voltado para a escrita. Não sei se é possível.

Mariana: É, difícil, né? Mas seria o ideal mesmo!

José: E professores trabalhando 3 períodos não tem nem como oferecer isso.

Mariana: É, é verdade

José: Aos sábados... mas já é outra, já está fora daquela proposta escolar.

Mariana: Fica quase que impossível, né?! O mesmo professor da sala oferecer isso pro aluno, né?! Um horário diferenciado....

José: Eu não posso exigir a qualidade de um texto, que ela seja uniforme (uma sala), ah, uma sala... porque tem a matemática, tem a química, tem a física, tem a biologia, tem o esporte, tem outros interesses... e com isso às vezes você perde tempo e não dá a atenção necessária àquele da produção textual (aluno).

Mariana: E é justamente o que eu ia te perguntar, se você sente alguma dificuldade pra implementar a atualização da proposta.

José: Sim. Porque olha, vamos dissertar sobre... ah, tudo bem, ele tem informação, mas ele não tem a paixão pra falar sobre aquilo, a paixão dele joga... põe ele numa quadra e ele vai ser o melhor jogador de basquete que a escola tem, mas na produção textual não é... não é da vocação, da habilidade, e portanto a competência não se...

Mariana: Não acaba ficando... né... é... ele acaba ficando com dificuldade pra adquirir essa competência. E você conta com algum tipo de apoio pra executar o que “tá” previsto no currículo? O que “tá” na proposta? Você tem algum apoio?

José: A “Paula Souza” nos dá as qualificações, né?! Nós temos aí uma quantidade de métodos áudio-visuais... não tenho encontrado uma dificuldade... a gente tem encontrado uma frustração... de querer fazer, de querer fazer mais, de querer aprofundar... alguns alunos estão só preocupados com o vestibular e outros não estão preocupados com nada... então na verdade a gente não encontra tanta dificuldade, mas, na minha opinião a gente encontra frustração, de querer fazer e não ter receptividade pra isso, principalmente nas salas do “Estado”, a gente se sente meio como um cuidador de crianças, de crianças que não são crianças, porque já são adolescentes, né?! De 15, 14, 16 anos, agindo como crianças e a gente meio sem saber o que fazer, sem entender o que que a gente foi fazer lá, porque o nosso papel era um e eles querem que lhes façam outro. Na Etec eu estou conseguindo dar boas aulas, mas é o que eu estou te

dizendo, de algumas classes nós já estamos saindo frustrados, porque esse alunado também está começando a mudar.

Mariana: Tá começando a ficar desinteressado...

José: E desinteressante. E desinteressante também, porque quando você tem um aluno interessado, quando você tem aluno...

(Nesse momento, um outro aluno entra na sala, que estava vazia, e pergunta ao professor onde está “a sala”. Ao que o professor responde: “não sei querido, a sala está aqui, os alunos, não sei”).

José: Então a gente acaba ficando também ficando desinteressado, meio desestimulado, não é nem dificuldade, a gente tá encontrando frustração.

Mariana: Frustração, é verdade. O desinteresse do aluno causa desinteresse no professor também.

José: É aquilo que eu te falei no início, eu gosto de estudar, eu sempre fui um bom aluno, eu sempre respeitei a escola, eu gosto de escola, de laboratório, de biblioteca, eu gosto de aprender, então pra mim isso aqui é um espaço sagrado. E às vezes você se depara com algumas situações que acabam te frustrando, que você vê que o aluno às vezes nem consegue perceber onde ele está, quanto mais o que ele veio fazer, o que ele veio buscar.

Mariana: E você tem tido oportunidades de fazer cursos de atualização?

José: Sim, a “Paula Souza” oferece, você sabe disso, e a Secretaria da Educação também tem oferecido e vamos ver agora como é que vai ser este ano e os próximos anos se vão sair aí, desta crise financeira, né?! Mas eu não só gosto de fazer, tenho oportunidade de fazer, como eu acho fundamental. A qualificação, a requalificação, os novos estudos, as novas maneiras de ensinar, mais próximas do aluno, que a gente tem encontrado aí, não é uma diminuição, uma perda de qualidade, não, não é isso, mas maneiras diferentes de estar ensinando a mesma coisa, eu gosto de aprender isso... novas técnicas, sei lá...

Mariana: É verdade. E quais cursos você tem feito ultimamente? Os cursos que o Centro Paula Souza oferece, você tem feito cursos na área de Língua Portuguesa?

José: Tenho, tenho feito na área de Linguagem, tanto da Secretaria da Educação como na... no Centro Paula Souza.

Mariana: E você acha que eles efetivamente auxiliam na profissão?

José: A mim sim. Sim, a mim tem grande resultado.

Mariana: E... estamos terminando já... na verdade você já até me respondeu essa pergunta mas, é...se você gosta de ler... e você já me disse que sim.

José: Gosto, gosto...

Mariana: E que tipo de leitura você gosta de fazer?

José: Além daquilo que é o essencial da minha profissão, né... que são livros de literatura, eu gosto de ler livro de história, adoro livro de história, livro didático mesmo de história, adoro, acho lindo! Eu sempre gostei de história e agora os livros estão cada vez mais bonitos, né?! Mas eu leio um pouco de tudo, leio jornais, eu me enchi de ver televisão, não sei porque motivo, então eu ainda assino a “Folha de S. Paulo”, diariamente vejo aquilo, quando eu posso vejo os noticiários da “TV Cultura”. Ler eu leio romances, eu leio... eu não gosto muito de ficção, né?! Mas... eu gosto de ler, eu leio tudo o que cai nas mãos, e aí eu separo o que é interessante...

Mariana: E o que não é!

José: Cinema também eu vejo muito, teatro... eu gosto muito disso.

Mariana: Mas a TV já ficou pra trás pra você, né?! As novelas... os seriados...

José: Ficou... eu não consigo mais ver novela... e de uns tempos prá cá, desde aquela “Avenida Brasil” (novela) aquela gritaria, aquela coisa meio voltada pra maldade, eu não vejo nada no horário de novela na verdade...

Mariana: Não tem nada que atraia, né?! E de que outras atividades culturais você tem oportunidade e você gosta de participar? Eu sei que você gosta de cinema, de teatro...

José: Eu gosto de cinema, eu gosto de teatro, música, né?! Quando a gente tem condição, tempo e dinheiro pra ver, porque “tá” ficando cada vez mais caro... não dá pra pagar um espetáculo 600 reais aqui em Ribeirão Preto... e tem tido... mas eu gosto, eu gosto de cinema, eu gosto de teatro, eu gosto de música, eu gosto de fotografia, eu gosto de caminhar... não aquela caminhada diária, que tem horário, não... eu gosto de sair andando... e às vezes eu vou tão longe que eu não consigo voltar... (risos) mas eu gosto de andar, eu gosto de andar sim, eu gosto de caminhar, gosto...

Mariana: E tem até a questão da dificuldade né, de cinema, teatro, aqui na nossa cidade não tem, o mais próximo seria Ribeirão Preto, ou Araraquara...

José: E tem a quilometragem, tem o pedágio... tem... tá caro né?! Jabão veio agora, está vindo essa semana, 600 reais, Alcione foi 240... uma entrada de cinema...eu não sou estudante, e não sou aposentado... eu fui agora ver o “Nise, o coração da loucura” sábado... 17 reais... um ingresso de cinema.

Mariana: É muito caro né?! Como que vai proporcionar...

José: O que a gente ganha...

Mariana: E mesmo pros alunos, né, pros estudantes... quem é estudante geralmente tem pouca condição, tem menos condição...

José: É aquela coisa também de você fazer passeios culturais né... mas hoje pra você fretar um ônibus é caro, pra conseguir com que o aluno pague essa passagem, pague a sua alimentação... tá quase que impossível você levar o aluno também pra outros ambientes.

Mariana: Pra ter um pouco de conhecimento, de cultura...

José: É uma série de coisas, tal... que nem vem a Feira do Livro aí em Ribeirão, nós trabalhamos Lygia Fagundes Telles, eles estão homenageando... a gente gostaria muito de ir, mas pra que todos possam ir fica meio difícil...

Mariana: Fica difícil.

José: E a escola não tem como bancar isso hoje em dia também...

Mariana: não, não...

Mariana: É isso então José, eu agradeço muito pela entrevista, desculpa tomar o seu tempo....

José: Eu é que agradeço... Quando a tua professora te der um retorno, me avise.