

Produção Textual Como Prática Pedagógica Em Duas Turmas De 6º Ano Do Ensino Fundamental De Uma Escola Pública Do Município De Maués/Am

Eliney Corrêa de Souza Freire¹

Orientadora: Francisca Keila de Freitas Amoedo²

Resumo

Este artigo vem discutir a prática pedagógica de produção textual em sala de aula, especificamente em duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II, em escola municipal de Maués. O intento desta pesquisa surgiu da prática de estágio supervisionado I, realizado na Escola Estadual Professora Santina Felizola, e posteriormente confirmada na fase de observação para este artigo na escola municipal Francisco Canindé Cavalcante. Utilizando teóricos como Soares(2011), Vygotsky(1989), Demo(2009), Martins(2006), Chomsky(1965), Beaugrande(1997), Fávero(2008), Coutinho(2004), Wazlawik(2014), Kleiman(2008), Mainguenu(2005), Freire(1989), PCNs(1997), PCNs(2001), Senna(2000), Gaskell(2002), Althusser(1987), constrói-se assim aporte para discussão eficiente e estruturada sobre a prática de produções textuais. As discussões deste artigo nos confirmam que ensinar conteúdos referentes à disciplina de Língua Portuguesa, e fundamentar as produções textuais em sala de aula não são tarefa fácil, pois não se trata apenas de transmitir conhecimentos e conteúdos do professor para o aluno, mas, no geral possibilitar que o educando perpassa pelo processo de aquisição e que, a cada período letivo, domine a linguagem e a estrutura exigida pelos processos de avaliações escolares. Os dados coletados nas atividades aplicadas em sala de aula permitiram subsídios que embasam a conclusão deste artigo. A partir do exposto, faz-se então necessário que haja um trabalho mais comprometido, por parte da comunidade escolar envolvida, no que tange a prática da escrita dos alunos, pois só a partir desta prática escrita que o indivíduo adquire uma bagagem de conhecimento que ampliará sua visão de mundo. Assim, teremos textos produzidos com mais conteúdo, clareza e criticidade.

Palavras-Chave: Produções textuais. Prática pedagógica. Ensino.

1. Introdução

A escola que tenha um processo de ensino que viabilize o conhecimento do aluno pela prática pedagógica, principalmente do aluno do 6º ano do ensino fundamental II, será reconhecida como uma escola eficiente. Pois, é a partir do 6º ano que os alunos começam a adentrar em outro contexto educacional, que envolve a inclusão de vários professores e várias disciplinas, com tempos mais divididos, e que, na prática escolar, envolvem leituras, interpretações e a produção de textos mais estruturados. Textos esses que, por vezes, são exigidos em todas as disciplinas curriculares, permitindo ao professor a escolha de estratégias e métodos que promovam o aprendizado do aluno.

¹ Acadêmica do Curso Modular de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado do Amazonas/UEA, no Núcleo de Ensino Superiores de Maués. E-mail : yenilefreire@gmail.com

² Mestre em Educação em Ciências na Amazônia – UEA, 2017. Especialista em Psicopedagogia, Educação Inclusiva e LIBRAS. Graduada em Pedagogia – UNIALSSELVE, 2010 e em Normal Superior – UEA, 2005. Professora da Universidade do Estado do Amazonas – UEA/CESP. E-mail: keilamoedo@hotmail.com

Todo este processo de estratégias e métodos de ensino nos confirma que ensinar a disciplina de Língua Portuguesa, bem como fundamentar as produções textuais não é tarefa fácil, pois na prática não é apenas transmitir ou repassar conhecimentos e conteúdos, mas, no geral possibilitar que o aluno perpassasse pelo processo de aquisição de conhecimento e que, ao final de cada período letivo, domine a linguagem e a estrutura exigida pelos processos de avaliações escolares. É partindo deste entendimento que este artigo traz algumas reflexões feitas durante o período da prática pedagógica realizada em uma escola pública no Estágio Supervisionado I.

Nesse contexto de produção textual, encontramos a problemática do ensino de Língua Portuguesa, que, conforme realidade verificada através de Estágio Supervisionado I em 02 (duas) turmas de 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professora Santina Felizola, e, posteriormente, confirmada na fase observacional para este artigo na Escola Municipal Francisco Canindé Cavalcante, nos inquietou o porquê para muitos alunos as atividades de redigir um texto simples parecia um procedimento difícil de ser realizado, pois muitos alunos não conseguiam elaborá-lo com pontuação, coesão e coerência e tão pouco com riqueza de vocabulário.

Assim, a problemática nos faz questionarmos parte da pergunta: As práticas de produção textual na disciplina de Língua Portuguesa nas turmas de 6º ano são eficientes? Diante de tal inquietação algumas hipóteses são levantadas para esta problemática: esta deficiência pode estar relacionada à carência de práticas de produção de textos nas séries anteriores? Está relacionada à deficiência das práticas do professor de Língua Portuguesa do ano atual? Ou poderá ser reflexo das estruturas socioeconômicas vivenciadas pelos alunos?

Baseado na realidade vivenciada em sala de aula, através do Estágio Supervisionado I, este trabalho tem como objetivo geral identificar as práticas de produção de textos em sala de aula e as metodologias utilizadas pelo professor de Língua Portuguesa de 6º ano.

Entende-se que este artigo ajudará a compreender aspectos importantes do processo de ensino-aprendizagem, especialmente, no que se refere à prática da escrita nas escolas públicas do município de Maués, tendo como referência para a prática de observação a Escola Municipal Francisco Canindé Cavalcante.

Quanto aos procedimentos metodológicos, partimos de uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo, baseada no método de abordagem dialética, para que, se fosse possível, aplicarmos as técnicas de observação e demais procedimentos e técnicas necessárias para concluirmos a pesquisa que vem culminar com a apresentação por meio deste trabalho.

Com intenção de apresentarmos um trabalho que possa servir como referência para demais pesquisas, o artigo é composto pelas seguintes seções as quais iniciam com o resumo que traz breves informações sobre o trabalho apresentado; após a 1ª seção a introdução; na 2ª seção apresenta-se a Fundamentação Teórica através de bases teóricas de autores e pesquisas relacionadas à temática; na 3ª seção a Metodologia; na 4ª seção exibe os Resultados e Discussões; e por fim, as Considerações Finais.

2. Fundamentação Teórica

O conhecimento atualmente disponível e aplicado nas salas de aula das escolas brasileiras instiga uma revisão das metodologias e aponta para a necessidade de repensar sobre teorias e práticas tão difundidas e estabelecidas sobre o ensino da língua portuguesa, que, para a maioria dos professores, tendem a parecer as únicas possíveis, ou seja, não são repensadas, nem tão pouco descrevem a realidade em sala de aula. Em outras palavras, o

conhecimento que deveria contribuir para o pleno desenvolvimento do aluno, por vez restringe-se a mera decodificação de letras, ou simplesmente à prática mecanizada de escrever frases que não tem sentido, nem para quem escreve tampouco para quem o lê.

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir (saber colocar em forma literária o pensamento) e grafar (representação da linguagem por sinais gráficos) rompe com a crença enraizada de que o domínio do abecedário ou bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua. Deste modo, isso nos mostra que os dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea, sendo que um complementa o outro, pois, nessa estrutura de ensino, um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional referindo-se a escrita alfabética que é um dos instrumentos de desenvolvimento das capacidades; o outro, por sua vez, torna o indivíduo capaz de ler e escrever.

Dentro de uma compreensão sobre o domínio da escrita e a aprendizagem da linguagem, autores como Soares (2011) nos afirmam que a escrita: “é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utiliza-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia, técnica para exercer a arte e ciência da escrita.” É em suma o ato de escrever. Transpondo os códigos pela ação de escrever no papel. Quanto à compreensão da aprendizagem da linguagem que se usa para escrever, Vygotsky (1989) afirma que: “é um processo mediado, individual e coletivo, que faz despertar processos internos de desenvolvimento.” Logo, compreende-se por ser assim um processo intelectual, em que o aluno aprende a partir de suas próprias vivências empíricas.

Compreende-se também que o ato de ler e escrever são ações completamente distintas, entretanto, uma depende da outra para que tenha total compreensão da ação de entender o texto. Um estudante pode conhecer toda a estrutura de um texto dissertativo, porém, se não tiver conhecimento sobre a temática a ser desenvolvida para aquela atividade não conseguirá escrever um texto coeso, coerente, objetivo e claro.

Os Parâmetros Curriculares nacionais de Língua Portuguesa ou PCN's (2001, p.53) descrevem que “A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever.” Ou seja, para que o aluno desenvolva uma boa atividade de produção de texto, é de extrema necessidade e importância que o mesmo tenha leituras prévias sobre o assunto em destaque, caso contrário, seus resultados não serão positivos ao relatar ou escrever sobre aquele assunto.

Considerando as colocações acima podemos então concordar com Martins (2006, p. 33): “a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento.” E que, portanto todo esse processo vai além da decodificação do texto.

Diante das citações acima mencionadas, é possível percebermos que o ato de ler e escrever são apenas as primeiras fases para a aquisição do conhecimento. Após essas etapas, é necessário que o indivíduo sistematize os conceitos, fatos ou conhecimentos a fim de objetivar seu entendimento, emancipando seus pensamentos. Esse processo de emancipação garante ao aluno ter consciência de seu verdadeiro papel na sociedade como cidadão pensante, todavia, não é um processo tão fácil de reconhecer e tão pouco fácil de aplicar, visto que muitos apresentam dificuldades em transcrever para o papel a ideia principal dos conceitos discutidos na vida real.

2.1 O papel da escola na alfabetização e do ensino da língua.

A conquista da escrita alfabética não somente garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita, mas contribui fazendo com que essa prática de compreender e produzir exija um trabalho pedagógico sistemático e significativo, pois compreende-se que quando são lidas histórias ou notícias de jornal para crianças que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente, ensina-se a elas como são organizados, na escrita, os gêneros presentes no texto, ensinando-se desde o vocabulário adequado a cada um empregado, até os recursos coesivos que lhes são característicos, mesmo que de maneira involuntária o aluno aprende a estrutura que o texto aborda na leitura que o outro faz. Pois para os PCNs (2001, p. 53):

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência.

Sendo assim, o texto, não é apenas uma simples sequência de enunciados, mas, que haja produção de sentido amplo como descreve Chomsky (1965) e confirmada posteriormente pela teoria de Beaugrande (1997, p.10): “É essencial tomar o texto como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais.” Ambos teóricos confirmam que o texto, não é uma simples sequência de palavras escritas ou faladas, mas, um evento que envolve enorme riqueza de aspectos, o que o torna complexo a produção de textos.

A vida escolar passa por fases como escolarização inicial, alfabetização e ciclos, chegando ao processo de Ensino Fundamental II que corresponde aos anos escolares de 6º ao 9º ano. Nessa etapa, o aluno terá necessariamente de produzir textos, isto é, ainda que de forma verbal, cuja forma e escrita tenham que se adequar às necessidades do que se pedem as estruturas de avaliação de aprendizagem.

Segundo a teoria de Fávero (2008, p.14):

Qualquer falante é capaz de parafrasear um texto, de resumi-lo, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título ou, ainda, de produzir um texto a partir de um título dado.

Entende-se que diante do exposto pelo autor, todo falante independentemente de seu grau de instrução é capaz de ter entendimento sobre qualquer assunto, de contribuir e de ressignificar um determinado texto, cabendo ao falante decidir se atribui ou não para esta prática.

O produtor do texto por sua vez, é aquele que cria o discurso, independentemente de grafá-lo ou não. Essa diferenciação é que torna possível uma pedagogia de transmissão oral para ensinar a linguagem que se usa para escrever. Para Coutinho (2004, p.32):

O discurso é o “objeto do dizer”, e é isto como “prática linguística codificada, associada a uma prática social (socioinstitucional) historicamente situada”. Isso significa dizer, que o discurso é o uso interativo da língua. É a prática discursiva que garante e constrói particularmente cada indivíduo em sua maneira de pensar e agir diante da sociedade.

O discurso propriamente dito é a forma como o autor relaciona-se com o outro, é a prática discursiva do produtor do texto, prática esta de se fazer entender pelas palavras descritas. Essa transmissão escrita ou não, resulta na comunicação entre indivíduos. É esta prática de transmissão que constrói sentido a língua interativa.

Quando os alunos entram no contexto escolar, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelador e até formador das opiniões, servindo como fonte de referência, repertório textual, e suporte da atividade intertextual dos alunos. Assim, chegamos às relações ditas contextuais, isto é, relação estabelecida entre o texto e a situação do aluno, seja nos campos culturais, sociais, históricos ou cognitivos. Esta diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno, pois, certamente que quanto maior for essa diversidade, maiores serão as condições discursivas do aluno. É esta provável leitura de mundo através dos textos que poderá garantir ao aprendiz tomar como exemplo sua realidade.

Mas, a ênfase que se está dando ao conhecimento sobre as características discursivas da linguagem não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante para o aprendizado do aluno. A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como um saber de grande valor social e que conduz aos discursos mais dinâmicos e interpretações mais consistentes e conscientes nas relações com o meio social.

É preciso ter claro que as propostas didáticas curriculares difundidas nas escolas enfatizam o papel da ação e reflexão do aluno no processo de aprendizagem, em que o conhecimento e os caminhos percorridos favorecem a intervenção pedagógica e permitem ao professor ajustar a informação, oferecendo às condições de interpretação em cada momento do processo, consequentemente permitindo também considerar os erros cometidos pelo aluno como pistas para guiar sua prática, para torná-la menos genérica e mais eficiente quanto a prática pedagógica em sala de aula.

Esperando-se, portanto, que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem (escola ou meio social), de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania, expandindo a capacidade de análise crítica, objetivando assim a escrita apropriada com argumentos e fundamentações que permitam ao aluno ser compreendido.

A alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, da leitura e da interpretação, ocorre dentro de processos mais amplos de aprendizagem da Língua Portuguesa. Esses enfoques colocam necessariamente um novo papel para o professor das séries do Ensino Fundamental II: o de professor de Língua Portuguesa. Professor este que passa a ser o principal instrumento de construção crítica propriamente dita a fim de garantir ao aluno condições que despertem o interesse no domínio da prática textual. Ou seja, o professor tem a responsabilidade de se manter atualizado para incorporar, em sua prática, resultados positivos. Para isso precisa ser facilitador do aprendizado, intervindo em situações pontuais, sem impor padrões, mas favorecendo a troca de opiniões ou as contradições entre os alunos.

Para isso Kleiman apud Silva e Freire (2008, p. 28) compartilham de uma concepção de educação imbricada na ideologia que: “a escola é o espaço responsável pelo adentramento do sujeito em vivências tais que, necessariamente viabilizam um projeto de compreensão de mundo.” Entende-se, portanto, que é a escola a formadora de alunos pensantes, emancipados pelos pensamentos críticos, pois, para intervir no mundo, o aluno não pode ser considerado um mero reproduzidor dos conhecimentos existentes, mas sim, sujeito da ação, escritor de sua própria história, construtor e reconstrutor de ideias, pensamentos e atitudes.

2.1.2 O Texto como Unidade de Ensino da Língua Portuguesa

O método de ensino da disciplina de Língua Portuguesa nas salas de aula tem sido marcado ao longo dos anos de educação brasileira por uma sequência de conteúdos que se poderia chamar de aditiva. Nesse “processo de adição, ensinando-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras”, posteriormente, “a juntar palavras para formar frases (organizadamente) e em seguida a juntar frases para formar textos” (PCNs, 2001, p.35). De modo mecanizado, essa prática de ensino tem surtido efeito por muitos e muitos anos, tradicionalmente essa técnica de adição comumente aplicada para os alunos pelos professores resulta num aprendizado significativo, e em uma estrutura prática comprovada positivamente na aquisição do ato de escrever. Isto é, esse processo, resultante do domínio desta técnica, é a mais eficaz, pois não se aprenderia a escrever sem a prática da escrita.

De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa (2001, p.25-26) destaca-se que “produzir linguagem significa produzir discursos.” Sendo que:

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade de discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.

Essa abordagem aditiva levou a escola e, conseqüentemente, os professores a trabalhar com “textos” que só servem para ensinar a ler e nada mais; “textos” que não existem fora do contexto escolar, isto é, os conteúdos abordados nos livros didáticos, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases sem sentido tanto para professores como para alunos, mas que são utilizados como ferramenta pedagógica ao longo dos anos nas escolas (PCNs, 2001, p.35).

Conforme destacado no trecho abaixo dos PCNs de Língua Portuguesa (2001, p.35 e 36):

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, tampouco a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. [...] Essa visão do que seja um texto adequado ao leitor e ao escritor iniciante transbordou os limites da escola e influiu até na produção editorial: livros com uma ou duas frases por página e a preocupação de evitar as chamadas “sílabas complexas”. A possibilidade de se divertir, de se comover, de fruir esteticamente num texto desse tipo é, no mínimo, remota. Por trás da boa intenção de promover a aproximação entre crianças e textos há um equívoco de origem: tenta-se aproximar os textos das crianças — simplificando-os —, no lugar de aproximar as crianças dos textos de qualidade.

É oportuno falar que não se formam bons escritores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que os alunos são iniciados no mundo da escrita.

Eles aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura, ou seja, quando há interesse no conteúdo em abordagem; quando de alguma maneira influencia positivamente em seu cotidiano.

Entende-se que a produção de textos é uma tarefa importante no decorrer do ensino das séries da Educação Básica e constitui diariamente os ensinamentos da Língua Portuguesa nos níveis de Ensino Fundamental até o Ensino Médio. E por competência discursiva entende-se por ser a capacidade de produzir discursos orais e escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, respondendo a diferentes propósitos comunicativos e expressivos e considerando as diferentes condições de produção do discurso. Nestes termos, faz-se necessário o uso de gêneros textuais nas salas de aulas em todas as disciplinas, e não somente na disciplina de Língua Portuguesa utilizar gêneros e diferenciá-los da tipologia textual pode levar esses alunos a desenvolver melhor suas competências discursivas.

Entretanto, ensinar a escrever textos “torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros com situações de comunicação que os tornem necessários para a aquisição de conhecimento” (PCNs, 2001, p.34). Pois, no convívio social, isto é, fora do âmbito escolar escrevem-se textos dirigidos aos interlocutores de fato, pois, todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender.

Entre o discurso e o texto, propriamente dito, está o gênero textual, que para Coutinho (2004, p. 35-37):

São modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula.

Entende-se que na prática de sala de aula, o conhecimento e a diferenciação dos gêneros textuais é de suma importância, pois é através desse entendimento que será possível executar atividades produtivas da prática textual, seja qual for a disciplina em sala de aula. Aí está a importância em compreender e aprender a diferença entre cada gênero.

2.2 Ação Ler e Escrever: Letramento? Como Desenvolver esta Prática.

O termo letramento é compreendido como sendo o resultado da ação entre ler e escrever. É o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita, pois, como afirma Martins (2006, p.32) “Decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível”. Assim, é possível enfatizar que o ato de letrar-se é também o ato de interpretar o mundo de maneira mais fácil e compreensível. E este processo de aquisição de conhecimento parte da compreensão de expressões, formas e simbologias existentes na linguagem.

De acordo com Mainguenu (2005), o texto não é para ser contemplado. Ele é a enunciação voltada para um co-enunciador que é necessário mobilizar para fazê-lo aderir fisicamente a certo universo de sentido, isto é, fazer sentido para quem leu o texto, contribuindo de forma efetiva na construção de sentido e reflexão do aluno.

A produção textual é um processo complexo que mobiliza diversas capacidades e conhecimentos de escrita e tem como objetivo transmitir uma mensagem, cumprindo uma finalidade comunicativa.

Conforme afirma Fávero (2008, 20) “os textos são sequências de signos verbais sistematicamente ordenados.” que conseqüentemente constituem uma seqüência textual interligada por múltiplas relações de ordem semântica, sintática e fonológica.

Reforçando que o texto, por sua vez, é mais abstrato, produto de vários componentes, não só gramaticais como estilísticos, retóricos, esquemáticos (p.ex., a narrativa), além de outras estruturas não concernentes à linguística propriamente dita (IDEM, 2008, p. 25).

É possível perceber a complexidade e a importância da unidade discurso e os gêneros textuais para o universo da produção textual. O texto tem como um propósito ser comunicativo e para que haja entendimento é importante que o autor conheça e diferencie os tipos de gêneros textuais.

Os PCNs (2001, p.26) destacam que:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdos temáticos, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.

Para que haja uma produção de texto eficaz, é importante que o autor entenda bem o assunto sobre o qual irá escrever, bem como qual será o propósito comunicativo do texto. Assim, conhecer os diferentes tipos de gêneros textuais é também essencial para que possa utilizar a estrutura que mais se adapte ao objetivo do texto.

Para Zilberman (2009, p. 18):

A utilização da escrita supõe, em todos os casos, o domínio de seu código, porque não se trata apenas de produzir textos, mas de entendê-los. À escrita associa-se a leitura, colocando assim a escola como o espaço de sua aprendizagem, domínio e uso, conforme uma ligação que o tempo não dissolve, ainda quando os demais vínculos desapareceram.

Ou seja, mesmo que não haja mais a relação física entre aluno e escola, ou aluno e professor, a aprendizagem (metafísica estabelecida) permanecerá de forma eficiente e concreta pelo resto da vida do indivíduo. Nesse sentido, o texto consiste em qualquer passagem, seja falada ou escrita, que forma um todo significativo, independentemente de sua extensão. Em suma, não basta que os conteúdos sejam ensinados, é preciso que haja por parte do aluno a associação dos significados.

Quanto à produção de textos, considera-se que deve seguir algumas normas, mesmo que não sejam regras rígidas. Por padrão é necessário que se cumpra algumas normas para que o texto seja considerado de valor, ter, em sua estrutura textual início, meio e fim é uma das regras.

Em conformidade com Marcuschi (2008) não se pode enunciar de qualquer modo os conteúdos, já que isso não favoreceria a compreensão pretendida. Deve haver pelo menos uma noção clara do quanto se deve dizer e do quanto se pode deixar de dizer.

Isto é, o aluno ao escrever um texto, necessita, minimamente, ao longo de suas colocações, apresentar coesão e coerência como critérios de textualidade.

Reforçando ainda que: os processos de coesão dão conta da estruturação da sequência [superficial] do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são simplesmente sintáticos. Constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos. (MARCUSCHI, 2008).

A coesão concerne na interligação de elementos que garantam o sentido do texto, para que haja compreensão do conteúdo. Nesse sentido, cabe ao aluno entender esta estrutura sequencial a fim de sistematizar conceitos que garantam essa compreensão, tanto do que escreve, quanto do que busca repassar a partir do momento que produz um texto.

A coesão é uma das principais ferramentas responsáveis pela compreensão de sentido do que o aluno quer declarar, pois, são elementos textuais indispensáveis na prática de uma boa redação. Assim é possível enfatizar que se não houver essa estrutura o texto do aluno não terá absolutamente nenhum sentido. Serão apenas frases sem nexos, desconexas de uma estrutura que não poderá ser avaliada pelo professor.

Em conformidade ao pensamento acima Sena (2011, p. 115) afirma que:

É a busca de sentido que decorre da harmonia entre as ideias. E essa harmonia é consequência da interligação entre essas mesmas ideias que compõem o texto. Estamos falando da qualidade chamada coesão, que em termos mais gerais, consiste no uso de recursos que têm por finalidade o estabelecimento de elo entre os chamados elementos textuais. Em termos mais específicos, estamos lidando com recursos que revelam as diferentes formas como se relacionam, explicitamente, os componentes internos do parágrafo. A coesão, neste sentido, se dá no espaço da organização sequencial, portanto no plano linear, visível do texto, pelo uso de mecanismos gramaticais, as chamadas expressões de transição, e de mecanismos lexicais, as chamadas palavras de referência.

Compreende-se que a coesão é um dos componentes principais para a transmissão e o entendimento do pensamento do escritor. É partindo dessa premissa que se entende que a coesão é o critério mais importante da textualidade.

Não basta que apenas se escreva, é necessário haver mecanismos que organizem as ideias do autor, estruturas, sequências providas de sentido transmitam de maneira clara e objetiva o significado de cada palavra empregada. São esses elos que garantem um bom relacionamento entre as palavras e os parágrafos constituintes de um texto.

Podemos afirmar que, sem a coesão, os textos não existiriam de fato, seriam apenas aglomerados de palavras e frases sem sentido completo, gerando conseqüentemente interpretações inconsistentes e ineficientes do que se quer dizer.

Por outro lado, há ainda o princípio da coerência, que, para Marcuschi (2008) é assim definida:

A coerência é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciadores, em geral de maneira global e não localizada. Na verdade, a coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos. Não é observável como fenômeno empírico, mas se dá por razões conceituais, cognitivas, pragmáticas e outras.

Tal afirmação parte do princípio da interpretação do discurso e das ações humanas de um modo geral. Sendo assim, a coerência é o resultado de uma série de atos de enunciação que se encadeiam sucessivamente e que formam um conjunto compreensível como um todo.

Subentende-se que as relações de coerência são relações de sentido e se estabelecem de várias maneiras. Assim, a coerência é então em boa parte uma atividade realizada pelo receptor de um texto que atua sobre a proposta do autor. Assim, a coerência é tida como fruto do domínio discursivo dos quais procedem ao texto em questão.

2.3 A Produção Textual como Prática Pedagógica e o Papel do Professor

Texto é um conjunto de palavras e frases encadeadas que permitem interpretações e transmitem conseqüentemente uma mensagem. É qualquer obra escrita em versão original e que constitui um livro ou um documento escrito. Um texto é uma unidade linguística de extensão superior à frase. É também considerado um trecho ou fragmento da obra de um autor.

A produção textual nas escolas é justificada por constituir a função de formar cidadãos que sejam capazes de agir criticamente na sociedade em que vivem. Congratulando com o pensamento acima os PCNs de Língua Portuguesa (2001, 65) dispõem que: “O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes.” Pois, a ação de escrever possibilita que o aluno se comunique, interaja, argumente e critique as mazelas que vivência independentemente do momento. Afinal, é por meio da criticidade e da produção eficaz de textos que será possível sua participação como cidadão ativo, reflexivo, autônomo e crítico em uma sociedade letrada.

A produção textual deve ser considerada como um processo contínuo, pois a cada nova construção o aluno deve ser estimulado a revisar e refletir sobre o processo de aprendizado e de conhecimento da sua própria escrita, percebendo sua evolução ao longo do processo de aquisição de conhecimento.

Segundo Koch & Elias (2001, 33) o escritor é visto como “sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações.” Sendo assim, a escrita é o produto do pensamento do escritor e não leva em consideração o processo desenvolvido pelo leitor. Contudo, o escritor produz o texto para dizer ou convencer o leitor de algo. Assim, a realização dessa produção textual exige do seu produtor ou autor diversas estratégias e a mobilização de conhecimentos prévios para que haja efetivo desenvolvimento da escrita.

Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. Por exemplo: se o que deseja é convencer o leitor, o escritor competente selecionará um gênero que lhe possibilite a produção de um texto predominantemente argumentativo; se é fazer uma solicitação a determinada autoridade, provavelmente redigirá um ofício; se é enviar notícias a familiares, escreverá uma carta. (PCNs, 2001, 65).

Compreende-se por escritor, “o indivíduo que consegue organizar seu discurso e escrever de forma que o leitor compreenda a mensagem construída” (Brasil, 1997). Esse conceito, garante que havendo transmissão de conhecimento a partir da mensagem há uma comunicação e conseqüentemente o indivíduo escritor conseguiu o resultado desejado. Isto é, fez-se entender através do jogo de palavras.

De acordo com os PCNs (1997, p.65): “o objetivo das práticas de produção de textos é o de formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes.” Compreende-se que o ensino da Língua Portuguesa nas escolas é de fundamental importância na construção do cidadão-escritor e também do cidadão-leitor. Assim, numa abordagem mais

aprofundada do ensino das práticas textuais dos alunos do Ensino Fundamental II é primordial para entendermos como esse processo de aprendizagem ocorre, principalmente quanto às habilidades adquiridas no decorrer de seu ensino e aprendizagem.

A finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (Brasil, 1997). Assim, podemos destacar que se o aluno não apresenta resultado satisfatório quanto às habilidades acima mencionadas, o indivíduo perde em seu desenvolvimento intelectual, comprometendo sua cidadania.

Contudo Althusser (1987, p.47) nos teoriza que: “a escola e as igrejas <<educam>> por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleção, etc., não só os seus oficiantes, mas as suas ovelhas.”

Por sua vez, o professor tem fundamental importância no processo de aquisição de conhecimento e pensamento crítico, pois, ao compartilhar dessa ideia, o professor passa a ser desencadeador de pensamentos críticos, analíticos, reflexivos e estratégicos, quebrando, assim, as concepções que dirigem a prática de dois distintos tipos de professor: a concepção “conservadora” e a concepção “progressista”.

Dentro da ótica progressista, cabe ao professor “politicamente correto ou consciente”, a responsabilidade de orientar seus alunos (SENNÁ, 2000). Assim como enfatiza Demo (2009, p. 79): “Cabe ao professor discernir o nível de reconstrução de conhecimento que o aluno pode fazer dentro da sua idade e evolução escolar”.

E para que haja essa troca de experiências e reflexão são necessários que a escola e o professor estejam aptos a possibilitar o espaço adequado com qualidade para a efetivação da atividade, sendo necessário, que considere o aluno como agente de construção de sua aprendizagem, capaz de colocar-se como escritor de sua própria história. De maneira prática, fazendo uso de seus próprios pensamentos particulares e inerentes da pessoa humana, sem preocupar-se em agradar ou desagradar outros indivíduos. Porém, esse contexto em sala de aula, nem sempre está presente nas atividades escolares.

A exposição de abordagens que permitam ao aluno destacar suas ideologias ou mesmo aprender com as ideologias pré-existentes, sendo delimitados apenas a reproduzir mecanicamente o que os livros didáticos pedem como resposta “correta”.

2.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs da Língua Portuguesa para a produção de textos

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista particulares, partilha ou constrói visões de mundo, bem como produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, com destaque à produção textual, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

No Brasil, os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o objetivo principal de orientar os professores por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina.

Em suma, os PCNs devem fazer parte do cotidiano da prática pedagógica, sendo transformados continuamente pelo professor. Com isso, cabe aos

PCNs a tarefa de rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamentos das atividades, expectativas de aprendizagem, maneiras de avaliar, além das orientações dos professores para estes elaborarem um planejamento que possa, de fato, orientar o seu trabalho em sala de aula. Tudo para posicionar os educadores como agentes essenciais nessa grande empreitada que é o processo educacional. (Brasil, 1997)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, explicita-se que o objetivo da escola é fazer com que o aluno aprenda a produzir e interpretar os textos, porém, não textos descontextualizados do convívio do aluno, isto é, textos que não existem fora da escola (fictícios), mas aqueles que fazem parte da vida dos alunos e que possam formar bons leitores, indivíduos capazes de analisar criticamente sua realidade. Portanto, os PCNs beneficiam, orientam e norteiam a prática pedagógica do professor que podem adapta-los as peculiaridade locais.

O professor tem o papel principal como mediador entre o conhecimento linguístico e o aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. Cabe a ele mostrar ao aluno a importância do processo de interlocução, ou seja, apresentar ao aluno as possibilidades de análise e reflexão sobre suas próprias opiniões.

Os PCNs (1997) consideram que o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola é resultado da articulação de três variáveis importantes: o aluno, a língua e o ensino, sendo o aluno, sujeito da ação de aprendizagem. A língua caracterizada como objeto de conhecimento, seja pela fala ou pela escrita dentro e fora do contexto escolar. E o ensino como prática educacional mediadora entre o sujeito e o objeto, porém, esse processo só acontece quando o professor age como mediador, ao planejar, implementar e dirigir atividades concretas que desenvolvam, apoiem e orientem o aluno no caminho do conhecimento.

3. Metodologia

Este trabalho possui o tipo de pesquisa de natureza qualitativa, pelo fato do objetivo deste estudo não visar medição numérica em seu processo de interpretação e considerar a interpretação subjetiva das informações recolhidas. Gaskell (2002) dispõe que a pesquisa qualitativa fornece dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação.

O objetivo da pesquisa qualitativa é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. Assim, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo, buscando-se obter dados mais consistentes sobre determinada realidade, sem a interferência do pesquisador ou a tentativa de obter teorias que expliquem os fenômenos.

Quanto ao método de abordagem, utilizou-se o dialético, no qual tudo é visto em constante mudança, pois sempre há algo que nasce e se desenvolve e algo que se desagrega se transforma, conforme cita Fonseca (2009) podendo se constatar ou não as práticas do professor quanto ao estímulo da produção textuais, bem como a efetiva ação dos alunos nessas produções.

Tenta-se nesta pesquisa apenas descrever os fatos como são, através do levantamento de dados, estudos bibliográficos e pela observação direta em sala de aula, bem como a aplicação de questionário para o professor regente da sala, e aplicação de atividade de produção textual com os alunos, como afirma Wazlawick (2014).

Quanto ao procedimento técnico, o estudo de caso foi conduzido por meio de levantamento de dados na Escola Municipal Francisco Canindé Cavalcante, no município de Maués, ocorrido no período correspondente de 06 a 17 de maio de 2019, no turno vespertino, em duas salas de 6º ano do Ensino Fundamental. Segundo Wazlawick (2014), na pesquisa de levantamento dos dados, a coleta se dá diretamente no ambiente, através de observações, e da aplicação de questionário. Depois de tabuladas essas informações, podem ser tomadas conclusões sobre causas e efeitos.

Evidencia-se ainda que este trabalho consistiu numa série de procedimentos típicos de pesquisa desta natureza. São eles:

- Procedimentos para Coleta de Dados: Primeiramente foi observado como ocorre o planejamento dos professores da disciplina de Língua Portuguesa, no que se refere às práticas de produção de texto. Em seguida, observaram-se as práticas de produção textual em sala de aula, posteriormente descreveram-se tais práticas de produção textual dos alunos em sala de aula.

- Instrumentos de Coleta de Dados: Foi utilizada a entrevista direta com o professor regente da disciplina de Língua Portuguesa. Nesse contexto, o professor forneceu informações básicas sobre as turmas que estariam sendo posteriormente observada, dada como aporte a quantidade de alunos, dificuldades que ele enfrenta em sala de aula, material didático que utiliza para ministrar sua prática pedagógica.

- Quanto ao questionário: aplicou-se questionário contendo 07 (sete) perguntas abertas (claras e objetivas) para que o professor pudesse responder descritivamente da melhor maneira possível. Utilizou-se também a observação sistemática, por ser a técnica em que o pesquisador pode assumir muitas formas e ter funções por demais diversas, dependendo de seus propósitos específicos e de organização do seu processo investigatório. O pesquisador, contudo, deve obter seus dados diretamente através de suas próprias observações dos fenômenos e deve perceber o que é significativo para o seu propósito, ou seja, para a sua pesquisa.

- Local e sujeitos da Pesquisa: a pesquisa foi realizada em duas turmas de 6º ano, do turno vespertino, da Escola Municipal Francisco Canindé Cavalcante, tendo como sujeitos participantes na aplicação da investigação, o professor da disciplina de Língua Portuguesa e os 44 alunos das turmas.

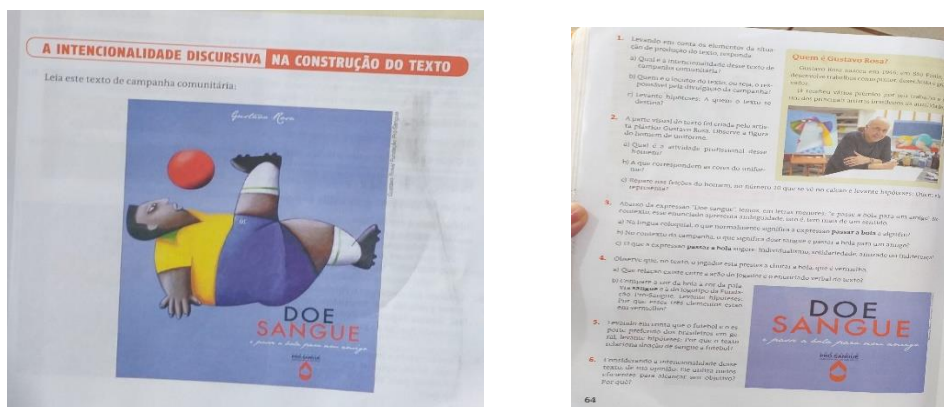
4. Resultados e Discussões

Ao longo dos anos e no cotidiano educacional, a formação de escritores vem sendo um dos grandes desafios dos professores, pois, compreende-se que para ser escritor, o indivíduo necessita ter a habilidade de conseguir organizar seu discurso e escrever de modo que o leitor compreenda a mensagem construída.

Analisando os textos que costumam ser considerados adequados para os leitores e escritores iniciantes, novamente aparece a confusão entre a capacidade de interpretar e produzir discurso e a capacidade de ler sozinho e escrever de próprio punho produções textuais. Nas escolas, são oferecidos aos alunos textos curtos, sem muita informação, que contém poucas frases, sem quase nenhum significado, simplificados; às vezes, até o limite da indigência. Textos pobres de conteúdo gramatical, pobres de informações adequadas e até mesmo fragmentados ou faltando partes do que poderiam somar com o conhecimento do aluno que o lê. Essa falta de informação gera incoerências no processo de construção do conhecimento, posteriormente reduzindo a capacidade de contextualizar com o meio social e

despertar o interesse do aluno pelo assunto em abordagem.

A imagem abaixo foi retirada do livro didático de Língua Portuguesa de 6º ano das turmas observadas. Na atividade é possível encontrar uma imagem que contém quase ou nenhuma informação que possa despertar o interesse do aluno em compreender o que se quer. A atividade do Livro didático tinha como proposta a intencionalidade discursiva na construção de texto. Ou seja, os alunos observariam a imagem e fariam uma leitura prévia. Após esse primeiro momento teria de ler a atividade da página seguinte e responder de acordo com a imagem as perguntas elaboradas.



Fonte: Arquivo Pessoal ECSF: Livro de Língua Portuguesa 2019.

Posteriormente dando continuidade as páginas do livro didático, há o acréscimo da atividade de reflexão para que o aluno possa construir seus próprios pensamentos através da análise da imagem acima.

Observamos que nas atividades didáticas propostas acima os alunos apresentavam dificuldades em responder de maneira “correta”. E que apesar do professor instigar a interpretação dos alunos, ainda assim, suas respostas não correspondiam ao desejável.

Segundo os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de Língua Portuguesa (2001) na escola tem sido constantemente o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no país.

No Ensino Fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Os índices brasileiros de repetências nas séries iniciais e finais estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar o aluno a ler e a escrever.

As produções textuais que saem de sala de aula é algo que perpassa a compreensão de um saber. Orlandi (2013, 72) afirma que “o texto é a unidade de análise afetada pelas condições de produção e é também o lugar de relação com a representação da linguagem.” A representação e as condições de produção textuais manifestadas pelo autor, às vezes se distanciam das práticas de escrita em sala de aula, exatamente porque o professor ainda sente e tem o receio de inovar em sua prática pedagógica diária.

Pensar em ações inovadoras no cotidiano escolar de uma sala de aula é pensar em transcender dinâmicas instituídas de forma explícita e contínua. Ou seja, é quebrar paradigmas, pois, no momento em que o professor atribui sentido à sua prática, o aluno sente segurança, e buscará, mesmo que aos poucos, praticar a escrita bem como seguir em frente, sem tantos receios, medos e aflições com relação a sua maneira de escrever e pensar o mundo.

Essa conceituação se torna real quando fazemos uma análise do início da intervenção com o processo de observação em sala de aula, posto que o medo e as inseguranças dos alunos eram algo vivo e ativo no dia a dia da sala de aula. Os alunos mostravam resistências com afirmações, do tipo: “eu não sei escrever”; “é a primeira vez que vou fazer um texto, professora”; “escrever é difícil”; “eu não consigo, professora”; e, “professora, deixa eu falar ao invés de escrever”. Situações estas que caracterizam o real sentido de estarem constrangidos pelo professor no ato de se produzir um texto sobre qualquer que seja o assunto.

Tal observação nos permitiu constatar no momento da realização de atividade das produções textuais a deficiência no aprendizado dos alunos, pois, foram feitos em sala de aula a produção de texto de uma atividade extra classe, atividade esta que permitiu ao aluno expor de maneira explícita sua opinião sobre determinado assunto, mas, que muitos não conseguiram sequer completar uma frase com coesão e coerência, ou mesmo com pontuação adequada.

Na atividade de produção textual foi proposto aos alunos que produzissem uma reflexão sobre o seguinte questionamento: O que eu mudaria na minha sala de aula? Ou na minha escola? A intencionalidade deste questionamento era fazê-los destacar suas reais opiniões sobre seu ambiente e contexto escolar, principalmente sobre sua sala de aula, algo que está a sua volta e, curiosamente, despertar sempre interesse nos alunos quando instigados a falar (verbalmente) sobre o assunto. Congratulando com os PCNs (1997, p. 24):

A linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes.

A atividade foi realizada nas duas turmas que aqui delimitaremos como: sala 03 (anexo A) e sala 04 (anexo B), do turno vespertino da escola.

Os alunos da sala 03 têm idades entre 11 e 13 anos, são no total de 21 alunos matriculados e frequentando, entre homens e mulheres, com estruturas familiares diferentes e situações econômicas diferenciadas.

Os alunos da sala 04 apresentam distorção idade série, estando estes na faixa etária entre 14 a 17 anos, são total de 23 alunos matriculados, mas, nem todos frequentam regularmente a sala de aula; é uma das salas considerada pelos professores como a pior entre todas. Apresentam estrutura familiar, situação socioeconômica e psicológica diferentes. É uma sala com ambiente inadequado, por não oferecer estrutura mínima como climatização adequada aos alunos e aos professores. Em outras colocações, é uma sala que apresenta não somente problemas de estrutura socioeconômica e familiar como também estruturas físicas inadequadas para um bom desenvolvimento dos alunos. É nesta sala que se encontra matriculado e frequentando, um aluno com deficiência intelectual, com o qual foi feita uma observação indireta embora não seja a temática o foco dessa pesquisa, é importante ressaltar essa situação. Na observação realizada com o aluno com deficiência intelectual, percebeu-se que ele está na primeira fase do desenvolvimento alfabético, aprendendo ainda sobre as formas, conhecendo o alfabeto e as primeiras formações silábicas como junções de vogais. Como de direito ele está em uma sala de inclusão, com uma professora assistente de Vida

escolar destinada apenas para lhe auxiliar nas tarefas escolas dentro da escola, e em sala de aula.

Analisando os textos produzidos pelos alunos foi possível perceber a incoerência, e a ineficiência dos esforços metodológicos do professor. Por mais que haja esforço e o entendimento dos professores sobre as novas técnicas de metodologia, os alunos não apresentam estímulos positivos quanto às atividades propostas. A tentativa mais positiva que percebemos é a interpretação oral feita pelos alunos em sala e que correspondem ao esperado, mas, no momento na transcrição para o papel encontram dificuldade de expressar seus pensamentos.

O texto 1 (anexo C) construído pelo aluno, percebemos que não apresentam exatamente um texto com início, meio e fim, mas, frases que definidas por ele tem sentido completo. Mas, não apresenta conectores importantes para a compreensão mais adequada, porém transmite uma mensagem.

O texto 2 (anexo D) apresentado acima tem coesão, mas não tem pontuação. Algumas palavras são grafadas de maneira incorreta, o que causa certo estranhamento no momento de sua leitura. Teorizando a prática textual dos alunos destacamos que segundo os PCNs(2001, p.88):

Aprender a pontuar é aprender a partir e a reagrupar o fluxo do texto de forma a indicar ao leitor sentidos propostos pelo autor, obtendo assim efeitos estilísticos. O escritor indica as separações (pontuando) e sua natureza (escolhendo o sinal) e com isso estabelece formas de articulação entre as partes que afetam diretamente as possibilidades de sentido.

É possível observar no texto 3 (anexo E) que o aluno tem conhecimento prévio do assunto em abordagem, mas que restringisse a destacar apenas o que lhe convém, apresenta dificuldade na grafia das palavras e não concluiu seu pensamento na atividade proposta.

O texto 4 (anexo F), assim como os demais, não apresenta grafia das palavras corretas, nem pontuação adequada, mas possui sentido.

Analisando o texto 5 (anexo G) percebemos a influência das novas tecnologias, das substituições realizadas nas conversas por mensagem de celular, refletem mesmo que inconscientemente na construção dos textos dos alunos nas escolas. A substituição de fonemas e a quebra de palavras no texto. A grafia incorreta das palavras e a falta de coesão e coerência são os destaques mais evidentes na construção deste texto.

É possível perceber que no texto 6 (anexo H), o aluno preocupasse com o futuro de seu país, em uma análise mais profunda, o aluno reflete sua realidade, mas não consegue transcrever de modo eficiente seus pensamentos. A grafia de suas palavras é equivocada em algumas vezes, mas possui sentido o texto que ele apresenta.

Os PCNs(2001, 84) destacam que :

De modo geral, o ensino da ortografia dá-se por meio da apresentação e repetição verbal de regras, com sentido de “fórmulas”, e da correção que o professor faz de redações e ditados, seguida de uma tarefa onde o aluno copia várias vezes as palavras que escreveu errado. E, apesar do grande investimento feito nesse tipo de atividade, os alunos – se bem que capazes de “recitar” as regras quando solicitados – continuam a escrever errado.

O texto 7 (anexo I) assim como os demais apresenta grafia das palavras inadequadas da língua portuguesa, mas tem sentido completo. Outro fator que chama atenção é a falta de direcionamento que a aluna possui. Seu texto percorre um caminho entre as linhas de maneira desorganizada. Faz o intercalo entre letras grandes e pequenas, letras deitadas e em pé.

Em suma, encontrou-se nos textos produzidos pelos alunos das duas turmas, a falta de coesão, coerência, pontuação e muitas palavras com grafias equivocadas e até incompletas, fazendo com que verifiquemos que essa deficiência está na falta de leitura, e a opção para melhoria desta realidade seria a aquisição de projetos de leituras para as turmas. Para que fossem estimulados a aprender não somente a grafia das palavras, mas entendessem a necessidade de estimular seus vocabulários. Outra percepção está em constatar que 50 minutos em sala de aula não são suficientes para realizar um bom trabalho com os alunos, pois, a aula necessita ser subdividida em momentos.

Para ter bons resultados são necessárias minimamente 03(três) aulas consecutivas, de modo que se tenha êxito na aplicação de uma mesma atividade e para que todos possam participar.

Problemáticas como falta de atenção, falta de ambientação climática, espaços inadequados e cadeiras desproporcionais causam inquietações dos alunos que não conseguem adquirir os conteúdos de forma adequada. Outro fator, que também envolve a problemática desta falta de comprometimento dos alunos, está relacionado a estruturas socioeconômicas e familiares apresentadas pelos alunos destas salas.

Quanto à aplicação do questionário ao professor de Língua Portuguesa, foi possível perceber que, pela experiência em sala de aula sua metodologia é, ainda, a tradicional, mas que busca mesclar a vertente do professor inovador; relacionando sempre que possível suas práticas pedagógicas com outras disciplinas.

No entanto, alguns dos problemas percebidos na observação em sala de aula não foram confirmados no questionário pelo professor. Para ele, questões como as produções de texto elaboradas pelos alunos correspondem as expectativas e as necessidades quanto ao que diz os PCNs? Em sua resposta ele disse que: **“Sim, são textos (como) relacionados à família, trabalho, são produções de texto do dia-a-dia, principalmente quando é recorte ou reportagem.”** Quanto ao livro didático respondeu que **“é um dos suportes utilizados, mas que também busca usar textos regionais, história em quadrinho, poesias, músicas, que tenha ligação com o conteúdo”**.

Quando à prática pedagógica, o professor afirmou que tem acreditado que os alunos aprendem os conteúdos, pois, utiliza a cada leitura a explicação e a aplicação de exercícios. Sua experiência em sala de aula com alunos de 6º ano perfaz 08 anos de legitimidade, experiência esta que lhe garante um bom relacionamento com os alunos. Foi possível também perceber que o fator socioeconômico e familiar segundo ele influencia negativamente os alunos, e que para quanto sua metodologia é sempre que possível fazer os alunos refletirem as mazelas que os envolve. Apesar das muitas dificuldades enfrentadas pelo professor, este é um dos poucos que ainda acredita na capacidade de seus alunos quanto ao desenvolvimento intelectual.

Analisando a prática pedagógica do professor e reconhecendo seu esforço em contribuir como professor inovador, mediador do conhecimento, percebendo também as produções textuais das salas em que ministra suas aulas, podemos constatar que os resultados são ineficientes, mas independem dele. Ou seja, não adianta ter um bom professor se o aluno não despertar para sua realidade e pensá-la de maneira diferenciada.

É oportuno citar que observado em primeiro momento, quanto à prática pedagógica do professor e sobre seus planejamentos, foi observado que apenas realiza exercício do livro didático. Não observamos plano diário, mas segundo conversa informal, o professor relatou que faz planejamento bimestral, porém não nos foi apresentado. Percebeu-se também a falta de atividades extraclasse, questionado sobre essa prática, o professor relatou que não há espaços físicos adequados apresentados pela escola para a realização de atividades alusivas que os alunos possam participar.

Nas práticas em sala, é latente a falta de interesse de muitos alunos, principalmente na sala 04. Despertar o interesse dos alunos, talvez seja a missão mais difícil da vida profissional dos professores, pois independe do querer, independe de metodologia, independe das circunstâncias que o professor cria. É esse interesse que não vimos na sala 04, no entanto, na sala 03 foi possível perceber que além do bom relacionamento entre professor e aluno, há também o comprometimento com as atividades em sala de aula, e também na execução das tarefas para casa.

5. Considerações Finais

No decorrer da pesquisa, a respeito da produção textual como prática pedagógica nas turmas de 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Maués /AM, percebeu-se que algumas práticas dificultam o processo de ensino dos alunos, sendo que alguns deles aparentam ter receio de perguntar do professor com medo de expressar suas dúvidas, pois, algumas quebras de paradigmas ainda não atingiram a muitos professores. No momento em que o professor atribui sentido à sua prática, provavelmente, o ensino e aprendizagem serão mais eficazes.

Ainda no que refere se a problemática que anteriormente suscitamos sobre as práticas de produção textual na disciplina de Língua Portuguesa nas turmas de 6º ano e sua eficiência, entendemos que sim, porém depende da forma que este texto chega ao aluno, a motivação para escrevê-lo, as práticas utilizadas pelos professores e o incentivo das famílias. Assim, consideramos que as hipóteses levantadas são consistentes e atendem ao objetivo proposto na pesquisa, pois permitiu que tivéssemos dados que colaboram para escrita deste artigo e assim posteriormente tentar colaborar com a escola.

Entende-se que este trabalho estará contribuindo para que os alunos tenham uma forma mais eficiente para aprender a transpor sua ideia para o papel e a interpretar sua realidade de forma coerente e reflexiva. Fomentando a aquisição do conhecimento de acordo com sua evolução escolar, garantindo uma aprendizagem e um desenvolvimento mais eficaz, desligando-se do processo tradicional de aquisição de conhecimento e conseqüentemente formando indivíduos pensantes, capazes de conviver e atuar de maneira política, econômica, cultural e social.

O objetivo geral deste artigo foi identificado nas práticas de produção de textos em sala de aula e nas metodologias utilizadas pelo professor do 6º ano do Ensino Fundamental. Bem como a problemática respondida quanto às práticas de produção textual na disciplina de Língua Portuguesa nas turmas de 6º ano. Se elas são eficientes? Embora não sendo absolutamente conclusivas pelo curto espaço de tempo para a observação, é possível afirmar que a prática pedagógica do professor em questão é ineficiente e causará transtornos futuros nos alunos.

Portanto, não basta apenas que os conteúdos sejam ensinados, é preciso que haja por parte do aluno a associação dos significados. Pois, escrever consiste num ato de conscientizar-

se e resulta na busca por compreender a realidade, transpondo para o papel as ideias principais dessa compreensão.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológico do estado**. 3ª edição. Editorial Presença, 1987.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: 1997

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: 2001

COUTINHO, Antonia (2004), Schematisation: discursive et disposition (textuelle). In : Jean-Michel Adam; Jean-Blaise Grize & Magid Ali Bouacha (org.) *Texte et discours: categories pour analyse*. Dijon: Editions Universitaires de Dijon, pp.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 6.ed. Vozes. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2009.

Educacruz.blogspot.com. **Educação é vida: Alfabetização e Letramento Segundo Magda Soares**. Acesso em 19/05/2019 as 11:40

FONSECA, Luiz Almir Menezes: **Metodologia Científica ao alcance de todos**. Manaus, 2008.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: M. W. Bauer, & G. Gaskell (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, Vozes: 2002.

KOCH, I.V.;ELIAS, V.M. **Ler e escrever – estratégias de produção textual**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LUCKESI, Cripiano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria: **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SENA, Odonildo: **A engenharia do texto: um caminho rumo à pratica da boa redação**. Manaus, 4ª ed. Valer, 2011.

Soares, Magda *Letramento: um tema em três gêneros*. Resenha elaborada por Michelle Brugnera Cruz Belo Horizonte: Autêntica.128 p. ISBN 85-86583-16-2(2003)

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WAZLAWICK, Raul Sidnei. **Metodologia de Pesquisa**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Elsevier: 2014.

Anexos

Imagens do exercício aplicado aos alunos do 6º ano Ensino Fundamental.



Anexo A – 6º ano 03 – vespertino



Anexo B – 6º ano 04 – vespertino

Voto

/ /

Em 09/05/2019

Mome: Klaus Felipe O. Freitas

Peris: 6: como 4

Atividade para reflexão e produção textual

- Mudar os professores = ingenuidade
- Mudar a sala = por que não
- De uniforme = Por que é feio
- Reda dois ar. = Por que é um valor
- Professores mais bonitas = Por que eu prefiro
- De tempo = Por que ia durar
- De colunha = Por que tem horas legais
- Por a utilidade = Por que é facil de se ler
- De cordões = Por que muito requem

Anexo C – Texto 1

1º dia 13/05/19

Nota

Aluno: Elisson Kenseca da Conceição

Porque eu mudei no minha escola e na minha sala de aula? Justifique

Eu mudei no minha escola e foi feita a parede da escola e por isso no país da escola por isso de aula mudei novamente na escola colocando tudo certo no seu lugar eu mudei no fim da escola eu mudei no sala de aula no cadeira pintaria no sala tudo de branco e vermelho mudei no sala de aula mudei totalmente na sala de aula tudo os coisas na ser muito colocar os materiais.

Anexo D – Texto 2

Data 9/3/2019

nome Bobo

Série

1. Exercício para reflexão e produção textual

O que eu mudaria na minha escola se eu não fosse
justifique

Eu mudaria a bagagem

Eu mudaria a estrutura

Eu mudaria a cor da.

Em = 09/05/2019

nome: Gaspar Rodrigues Brancato

serie = 6^a ano = 3^o turno Vespertino

1^a Atividade para reflexão e produção textual

Você se trancaria no cinema exato ou no cinema sala? Justifique.

R: Eu queria que trancasse a portaria da escola e eu queria que trancasse a quipcha de fazer tudo para uma melhor para a qual fazer tudo em paz eu queria que trancasse essas cadeiras e quisesse no trancasse o banheiro para melhor e mais uma coisa que eu queria tudo em anexo de trancar de todas as salas e para uma coisa que não tenha preocupação com os professores e mas uma coisa estudo mais inglês e francês português e um pouco de matemática também as outras disciplinas também e eu queria que trancasse a portaria para melhor e que trancasse a portão e as vidrôgas da escola e lampa os salas e copira na frente da escola afalta enfrente da escola para não ficar cheia de lanta para qual quem de tudo para escola os alunos fica muito feliz para qual para para cá e não para os cadeiras e o móveis da escola é firme

Data: 13/05/18

Nome: Efigenio Ferreira Borana

Série: 6 ano 3º

1- Intencionalidade para reflexões e produção textual.

De que eu mudaria na minha escola ou na minha sala? Justifique.

Eu mudaria o professor de matemática porque eu não gosto dele porque eu avais eu axu eu legau e avais eu axu eu xato porque por que eu e legau e um xato eu não gosto professor de matemática por que eu meo deita.

Por que avais eu e legau avais eu e xato tem mais avais eu para talimiti professor de matemática.

Data: Março 09 Domingo 2019.

Nº de: b-ano 3.

Edição: Niterói 2019. 1ª Edição.

1. Unidade para reflexão e avaliação ^{estrutural}.

O que eu mudaria no mundo
se eu não tivesse nada? Justifique.

Eu mudaria no mundo
se eu não tivesse nada
que pito as ruas
na cozinha ou banheiro
lá fora na toda escola,
cidade e bairro de estudo
estudo no país.

Anexo H – Texto 6

