

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO

Cynthia Nunes **Milanezi** – UFES

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escrita tem grande peso em nossa sociedade, uma vez que quase nada do que aprendemos ou produzimos, principalmente na escola, é considerado válido, se não estiver escrito e puder ser lido. Acreditamos que o trabalho de produção de textos na escola proporciona o exercício da cidadania, isto é, possibilita a constituição de sujeitos de dizeres. Entretanto, como professora da área de Letras e funcionária da área administrativo-pedagógica de uma instituição federal de ensino, pudemos observar o quanto é difícil para os alunos e professores do Ensino Médio desenvolver um trabalho com a linguagem escrita.

Segundo a Lei nº. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Educação Básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, deve assegurar uma formação para o exercício da cidadania, meios para progredir no trabalho e para estudos posteriores. Assim, no Ensino Médio há uma tentativa de integrar uma formação geral, preparação para a vida *durante e após* a conclusão dos estudos, com outra voltada para o ingresso e a permanência no mercado de trabalho.

O objetivo geral da nossa pesquisa foi analisar as práticas de produção de textos em uma turma de 2º ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio, a partir das propostas apresentadas pela professora de Língua Portuguesa e pelas respostas dadas pelos alunos a essas propostas. Também nos inquietou investigar e discutir questões como: quais atividades de produção de texto são realizadas? Que gêneros ou tipos textuais são produzidos e por quê? De que forma os alunos são estimulados a produzir esses textos?

Por acharmos mais apropriado aos objetivos da pesquisa, optamos por realizar um estudo de caso. Como métodos e técnicas de coleta e produção de dados utilizamos

observação participante, entrevistas, análise de documentos, gravações em áudio e captação de imagens por meio de câmera fotográfica digital e de câmera filmadora. Esclarecemos que todos os instrumentos para a coleta de dados foram introduzidos após a negociação com os sujeitos da pesquisa e mediante autorização dos envolvidos.

A instituição onde foi desenvolvida a pesquisa foi selecionada por ter mais de 100 anos de tradição no ensino técnico e por se tratar do local de trabalho da pesquisadora. A escolha da turma, 2º ano de um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, se deu por meio da professora, que indicou o referido grupo de alunos para a pesquisa durante a nossa conversa inicial. A turma era composta por 36 alunos, 28 meninos e 8 meninas, com idade entre 15 e 18 anos. A maioria tinha 16 e 17 anos (82,4%). A professora de Língua Portuguesa tinha mais de 40 anos de idade e 21 anos de docência, 20 dedicados à referida instituição. Possuía formação em Letras-Português e Pedagogia, com mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Ela trabalhava com o Ensino Médio por opção própria e também ministrava aulas no Ensino Superior.

Observamos, na sala de aula pesquisada, a produção de vários textos a partir da noção de tipos, conforme dados de nosso diário de campo. Antes de analisarmos as produções dos alunos, entretanto, faz-se necessário esclarecer qual concepção de texto embasou nossa pesquisa.

2 PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

O que podemos chamar de textos? Quais elementos são necessários para que se caracterizem como tal? Para Bakhtin (2003), é preciso que haja uma ideia (intenção) e a realização dessa intenção para que surja um texto. Ele também afirma que não há textos puros e, em cada texto, há uma série de elementos que podem ser chamados de técnicos. Além disso, por trás de cada texto, está o sistema da linguagem. “A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido” (BAKHTIN, 2003, p. 309). Paradoxalmente, cada texto é

único, pois são respostas individuais de um ser em frente aos acontecimentos do mundo, o que ele chama de “[...] acontecimento singular do texto” (BAKHTIN, 2003, p. 311).

Bakhtin (2003) considera o texto como um enunciado e os enunciados podem ser caracterizados como individualidades absolutamente singulares. Para ele, “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Dessa forma, afirma que é possível que uma oração se repita um ilimitado número de vezes, mas nunca como enunciado, que jamais se repete, e sim como novo enunciado.

Conforme nos afirma Bakhtin (2003, p. 282, grifo do autor): “Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*”. Segundo o mesmo autor, a heterogeneidade desses gêneros é grande e não pode ser minimizada, mas é importante distinguir os gêneros primários discursivos (simples), que se formam nas condições de comunicação discursiva imediata, dos secundários (complexos), que são formados pela incorporação e reelaboração dos primários e surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e organizado, como romances, dramas e pesquisas científicas de toda espécie (BAKHTIN, 2003).

Como a produção de textos escritos nas escolas nem sempre é trabalhada a partir da noção de gêneros, mas sim de tipos textuais, utilizaremos também as considerações de Charaudeau (2010), estudioso da *análise do discurso*, para embasar nossas análises. Para esse autor, o discurso se organiza em função de princípios que dependem da finalidade comunicativa do sujeito: enunciar, descrever, contar, argumentar. Todos esses modos de organização do discurso se configuram de acordo com procedimentos de ordem tanto linguística como discursiva e, no momento de sua encenação, se valem de componentes e procedimentos que variam de acordo com as possíveis finalidades de cada um desses modos. Ao analisarmos as propostas apresentadas aos alunos e os textos produzidos por eles, tratamos um pouco mais detalhadamente cada um desses modos, relacionando-os com o que foi observado em campo.

O primeiro texto produzido pelos alunos após nossa inserção em campo era do tipo descritivo, que consistia em descrever um objeto qualquer sem revelar a identidade, que deveria ser descoberta pelos demais. O segundo texto, residia em descrever a paisagem que viam da arquibancada. Já o terceiro foi um texto do tipo narrativo sobre o que não haviam feito nas férias. O quarto era um trabalho sobre concordância. O quinto se desenvolveu a partir de uma proposta de produção de texto para o diretor-geral do *campus*, cuja escolha do gênero ficou a critério dos alunos, os quais optaram por carta, em sua maioria. Por fim, o sexto e o sétimo foram do tipo dissertativo, um sobre a presença feminina nas eleições presidenciais e o outro com três temas para escolha (programas de humor e política/Unidades de Polícia Pacificadoras (UPPs)/eleição de um humorista para deputado federal).¹

A professora inicialmente definia o tipo aos alunos para depois solicitar a escrita do texto e delimitar o assunto. Acreditamos, entretanto, que tratar dos modos de organização do discurso será mais produtivo, uma vez que abrangem a dimensão discursiva dos textos, enquanto os tipos nos remetem mais à estrutura. Abaixo, segue tabela 1 que mostra como os modos de organização descritivo, narrativo e argumentativo foram trabalhados:

Tabela 1 – Textos produzidos com base nos modos de organização do discurso

| Tipos | F | % |
|---------------|---|-----|
| Argumentativo | 2 | 40 |
| Descritivo | 2 | 40 |
| Narrativo | 1 | 20 |
| Total | 5 | 100 |

Ao elaborarmos a tabela acima, notamos que grande parte do trabalho desenvolvido pela professora era bastante influenciado pelo planejamento feito com a pedagoga e pelas finalidades do Ensino Técnico integrado ao Médio. Segundo do Decreto 5.154/2004, a Educação Profissional de Nível Técnico pode ser ofertada de modo subsequente ao Ensino Médio ou articulada, nas formas concomitante ou integrada a

¹ Optamos por não analisar o trabalho sobre concordância, por ter sido devolvido diretamente aos alunos, e o texto sobre a presença feminina nas eleições, pois foi corrigido pela pesquisadora, a pedido da professora.

esta etapa da Educação Básica. A forma integrada é destinada àqueles que já possuem o ensino fundamental e os cursos devem ser planejados para conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, e a matrícula deve ser única para cada aluno. Conforme verificaremos mais adiante, apesar de o curso ser ofertado na modalidade integrada, o trabalho com textos privilegiava as finalidades do ensino técnico.

A seguir, será discutido como foi desenvolvido o trabalho com os modos descritivo, narrativo e argumentativo de organização do discurso, bem como foi elaborada a carta ao diretor-geral da instituição.

2.1 O TRABALHO COM O MODO DE ORGANIZAÇÃO DESCRITIVO

Verificamos por meio de entrevista, que a professora privilegiava o trabalho com esse modo de organização porque acreditava ser necessário para a elaboração de relatórios após aulas de laboratório e visitas técnicas. Nesses relatórios, os alunos deviam narrar o que havia acontecido e descrever os procedimentos e as atividades realizadas.

Charaudeau (2010) nos diz que a construção descritiva dispõe de três tipos de elementos que são autônomos e indissociáveis, a saber: nomear, localizar-situar e qualificar. Como é o sujeito que constrói a visão do mundo que descreve, o ato de nomear, ou seja, dar existência a um ser e classificá-lo, depende do sujeito que percebe, não é um simples processo de etiquetagem, pois recebe influência das características culturais dos grupos sociais e “[...] é o resultado de uma operação que consiste em *fazer existir seres significantes no mundo, ao classificá-los*” (CHARAUDEAU, 2010, p. 112, grifos do autor).

Estamos de acordo com o autor e pudemos verificar que, nas produções dos alunos, analisadas neste capítulo, apesar de surgirem descrições de um mesmo objeto ou de uma mesma paisagem, a percepção de mundo e o modo como significaram os seres e objetos foi bastante diversa.

Para a elaboração do primeiro texto, sobre um objeto qualquer para adivinhação, próximo ao fim da aula do dia 28-6-2010, a professora disse que passaria uma tarefa para casa: os alunos deveriam descrever um objeto, de forma objetiva ou subjetiva, mas não mencioná-lo a ninguém. Informou ainda que ele seria apresentado em sala na aula seguinte.

Para que exista uma efetiva produção de texto, Geraldi (2003) aponta determinadas condições. Em primeiro lugar, é preciso se ter o que dizer e que se tenha um motivo para dizê-lo. Também é imprescindível que se tenha a quem dizer o que se tem a dizer, bem como esse(s) locutor(es) se constitua(m) como tal(is). Por fim, também é necessário que se escolham as estratégias para a realização de todas as ações anteriores. A partir da breve explicação dada pela professora, podemos inferir que os alunos tinham o que dizer (descrever um objeto de sua escolha), um motivo para escrever o texto (para adivinhação dos outros alunos e da professora), para quem dizer (os demais colegas e a professora seriam os destinatários/ouvintes) e os locutores estavam cientes disso.

De acordo com Charaudeau (2010), as adivinhações se inserem num conjunto de textos que têm por finalidade *definir*, utilizando como procedimento discursivo principal a construção objetiva do mundo, porém tratando o jogo de relação entre *denominação* e *definição* de forma mais subjetiva.

A maioria optou por objetos do dia a dia escolar, como lápis, borracha, caneta. Todavia, houve produções que não foram consideradas pela professora e até por alguns alunos como descrição de objetos, pois trataram de elementos como o cálculo e veneno de cobra. A aula foi bastante divertida e, após o término das apresentações, a professora teceu comentários e elogios. No fim da aula, já começou a delinear os caminhos da próxima produção, conforme abaixo:

Professora:

...na nossa PRÓxima aula... nós iremos para algum local dessa escola em que vocês vão se sentar e vão fazer um TEXto descritivo... de que consta um texto descritivo? primeiro parágrafo situando no tempo e no espaço... onde é que vocês estão... e os elementos gerais que compõem o lugar que vocês estão... desenvolvimento... a DEScrição do que vocês estão vendo... a DETalhação... de preferência com muitos

adjetivos e... verbos de Estado... verbos de ligação... e o fechamento do texto... que é um retomada do que vocês colocaram na introdução só que dando um aspecto de Finalização... (...)

Logo no início da aula, a professora informou aos alunos que deveriam se dirigir à arquibancada da escola para descrever a paisagem a partir daquele local. O texto deveria ter, no mínimo, três parágrafos com introdução, descrição e comentários sobre o que mais lhes chamou a atenção ou surpreendeu. Após essa breve explicação, todos se dirigiram ao lugar combinado e iniciaram a elaboração do texto.

Segundo Charaudeau (2010), descrição de paisagens é característica dos textos da ordem do *definir*. Nestes, os procedimentos linguísticos da ordem do localizar-situar utilizam algumas categorias de língua que têm como objetivo enquadrar a descrição num espaço-tempo, jogando com a precisão, com o detalhe e a identificação de lugares e épocas.

Vemos que foi delineado o que deveria ser dito, mas pensamos que o motivo pelo qual deveriam fazê-lo não foi esclarecido aos alunos, entretanto eles sabiam que o objetivo era aprender a fazer uma descrição para utilizá-la em outras situações. Segundo Geraldi (2003), na escola, simula-se o uso da modalidade escrita, segue-se um ideal de preparação para a vida, considerando o hoje como não vida. Se não *vivemos a vida* na escola, para que frequentá-la? Para que produzir textos? São questionamentos que nos fazem refletir sobre o sentido que damos às atividades que proporcionamos aos nossos alunos. No que tange ao endereçamento, eles sabiam que o texto iria ser lido somente pela professora e pela pesquisadora.

A aula tinha duração de 50 minutos e esse foi o período determinado para a elaboração do texto, incluindo o tempo para deslocamento até o local, o que ocasionou textos curtos e incompletos. Vejamos os exemplos abaixo:

Hoje, dia sete de julho de dois mil e dez, estou no Campus do [...]. Daqui, é possível observar um campo com a grama baixa rodeado por uma pista de terra [...], já fora do campus, porém mesmo da arquibancada, é possível ver casas humildes enfileiradas ao pé de uma pequena montanha. Há árvores com a copa grande e distante do chão e pequenas palmeiras, e também há pequenos arbustos e plantas pequenas ao redor da pista. Uma paisagem agradável e clara de se ver (Texto de WN).

Na manhã do dia 07/07/2010, da arquibancada, do lado esquerdo de quem entra, do campo do Campus [...] do [...] pude observar junto com meus colegas de sala o ambiente esportivo do instituto e a paisagem ao seu redor. [...] Atrás, há um ambiente fechado onde estão localizadas quatro quadras, sendo duas de futsal, uma de vôlei e outra de basquete, e mais ao fundo há uma piscina. Pode-se perceber a presença de muitas árvores, inclusive na favela que se localiza ao redor desse ambiente esportivo. Esta, a propósito, possui desde casas pobres e humildes até casas de melhor estrutura (Texto de IC).

Tanto WN como IC utilizaram procedimentos linguísticos para localizar-situar o enquadre espaço-temporal e, como procedimento de composição, o ordenamento interno de objetos ou pessoas presentes em um lugar, cada uma recebendo qualificativos. As casas ao redor da escola, por exemplo, foram qualificadas de humildes por WN e de pobres e humildes por IC, que disse fazerem parte de uma favela. Vários outros alunos mencionaram as casas que viam daquele ponto de observação ressaltando a simplicidade de algumas delas e o inacabamento (falta de reboco e de pintura) das construções.

Essa atividade de observação e descrição levou os alunos a mostrarem diferentes pontos de vista e a levantarem questões importantes, como a ocupação não planejada e não vistoriada dos morros das grandes cidades.

2.2 O TRABALHO COM O MODO DE ORGANIZAÇÃO NARRATIVO

O que poderíamos chamar de narrativa? Quais são as condições para que ela possa existir? Para responder a essas e a outras questões, recorreremos a Charaudeau (2010), que busca detalhar as condições para que uma narrativa ocorra. Segundo esse autor:

Para que haja narrativa, é necessário um 'contador' (que se poderá chamar de *narrador*, *escritor*, *testemunha*, etc.), investido de uma intencionalidade, isto é, de *querer transmitir alguma coisa* (uma certa representação da experiência do mundo) a alguém, um 'destinatário' (que se poderá chamar de *leitor*, *ouvinte*, *espectador*, etc.), e isso, de uma certa maneira, reunindo tudo aquilo que dará um sentido particular a sua narrativa (CHARAUDEAU, 2010, p. 153, grifos do autor).

Como visto, uma sequência de fatos ou acontecimentos não é suficiente para que um texto possa ser considerado como narrativo, uma vez que esse modo de organização do discurso requer, ao menos, que alguém queira falar algo a outrem por um determinado motivo, utilizando-se, para isso, de alguns recursos para a organização de sua lógica. Além disso, para que a sequência de acontecimentos seja considerada uma narrativa, há que se criar um contexto.

De acordo com Bakhtin (2003), há três elementos que concretizam o ato da criação: o conteúdo, o material e a forma. O autor visa ao conteúdo, enforma-o e o conclui usando para isso um determinado material. A forma, por sua vez, não pode ser entendida independentemente do conteúdo e não pode ser independente da natureza do material e dos procedimentos por ele condicionados. Ela é condicionada a um dado conteúdo, por um lado, e aos meios de sua elaboração por outro.

Durante a nossa presença em campo, vivenciamos o trabalho com narrativas em apenas um momento, no entanto a professora já havia dado início ao trabalho com esse modo discursivo pouco antes de começarmos a nossa pesquisa, uma vez que, no primeiro dia de filmagens, presenciamos a devolução de uma narrativa fantástica corrigida e os comentários feitos pela professora. Não iremos analisar as condições de produção porque ainda não estávamos presente em campo no momento das orientações para a elaboração dos textos.

Segundo Charaudeau (2010), o autor pode ser AUTOR-INDIVÍDUO, ter a identidade de alguém que age na vida social, um participante do mundo das práticas sociais. Ele também nos diz que a sucessão de ações com abertura e fechamento deve ter uma motivação, o que obedece ao princípio da intencionalidade. Dessa forma, um LEITOR-REAL é convidado a receber e verificar os fatos narrados, os quais não correspondem necessariamente às ações que aconteceram, mas são apresentados *como se* assim tivessem ocorrido, que é o caso de uma narrativa fantástica.

As narrativas produzidas pelos alunos trataram de temas variados, como futebol, aventuras pela escola, incêndios e alagamentos, que são comuns na região. Outro tema recorrente foi a violência, pois muitos textos falaram sobre agressões e mortes,

principalmente de alunos dentro da escola. Vejamos um dos textos que tratou deste tema:

Nem todo dia é igual

Estudo há mais de 10 anos numa escola chamada Santo Carlos e em todos esses anos nunca houve nenhum acontecimento grave, nenhum fato que fizesse a vida de tantos alunos mudar repentinamente, e nunca pensávamos que isso viria a ocorrer algum dia.

Na sexta-feira passada vimos que estávamos errados, percebemos que atos não planejados ocorriam, mas foi só depois do primeiro corpo caído no chão que conseguimos compreender a gravidade da situação.

Acho que o problema começou bem antes, há duas semanas, quando Cid entrou na nossa classe. Cid era um menino extremamente tímido, muito legal e meio esquisito, e por isso acabou sendo alvo de brincadeiras, o que o deixava completamente desconfortável.

O número de brincadeiras foi aumentando e naquela sexta-feira percebemos o quanto havíamos exagerado; não só pelo fato de Cid começar a chorar mas também pelo fato de ele ter tirado uma arma de sua bolsa.

A primeira bala foi no peito de Miguel, o 'líder' das brincadeiras; a segunda, na testa da prof.^a Sara, por não impedir que o 'bullying' ocorresse; a terceira, e última, foi em sua própria cabeça, para acabar de vez com o sofrimento.

Foi tudo tão rápido que mal deu tempo de piscar. Quando nos demos conta, já havia três corpos sangrando no chão da sala. No momento em que saí do transe, fui correndo contar para a diretora, que imediatamente chamou a polícia. Houve um grande tumulto quando os outros alunos da escola descobriram, mas, além disso, nada mais aconteceu.

Depois que a polícia levou os corpos, continuamos com nossa aula, com a nova prof.^a de Geografia, que fingia que nada havia acontecido. Eu não sei até hoje o que ocorreu com a família das vítimas, mas de uma coisa eu sei: a gente não deve subestimar pessoas que possuem nome pequeno. (Texto de IM)

A aluna IM optou por se valer de uma narrativa com elementos fantasiosos para tratar de um tema bem real e recorrente nas escolas: o *bullying*, termo utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica. Para Bakhtin (2003), tudo que estuda o humano deve estudar as relações entre pessoas situadas em determinado *lugarespaço* histórico e cultural, que só pode ser entendido de um ponto de vista dialógico da própria época. Dessa forma, a aluna trata de um problema que tem sido tematizado de forma assustadora em jornais, telejornais e revistas. Provavelmente, ela ou algum de seus colegas já deve ter sofrido *bullying* ou assistiu a reportagens sobre o assunto, o que deve tê-la motivado a escrever sobre isso.

Conforme já mencionado, Charaudeau (2010) nos diz que a organização da lógica narrativa dispõe de *actantes*, que desempenham *papéis* relacionados com a sua ação.

IM define o *actante* assassino como *tímido, legal e meio esquisito*. Já o agressor (praticante do *bullying*), Miguel, foi considerado como o *líder das brincadeiras*, o agente que motivou os crimes. A ação do personagem Cid foi voluntária, planejada e não houve tempo para reação dos demais. Como elementos para um *enquadramento espaço-temporal*, disse que o evento ocorreu em uma escola chamada Santo Carlos, na sexta-feira da semana anterior, não especificando data, mas afirma que o que desencadeou esse crime já vinha acontecendo há várias semanas.

Uma outra narrativa, com o tema *férias*, foi produzida no primeiro dia do retorno das férias de julho. A professora pediu que os alunos pegassem uma folha de caderno e desenhassem um retângulo, inserindo nele um substantivo comum, um verbo de ação no pretérito perfeito do indicativo, um advérbio e um adjetivo. Após, convidou os alunos a escrever sobre o que não fizeram ou o que gostariam de ter feito, incluindo as palavras do retângulo, que deveriam ser destacadas de alguma forma (sublinhada ou marcada com caneta marca-texto). Chamou a atenção para os principais elementos de uma narrativa, como personagem, conflito, clímax e desfecho. Após essas orientações, os alunos elaboraram seus textos, alguns com dificuldade para *encaixar* nas narrativas as palavras escolhidas.

Apesar de todas essas condições impostas pela escola, os alunos surpreendem, sempre encontram espaços para se constituir, relatar suas experiências e tudo aquilo que faz sentido para eles. O aluno VR, por exemplo, relatou que *escrever textos* foi o que mais gostou de *não fazer* durante o período de férias. Disse ainda que a escola exige dele textos *perfeitos* e enfatizou que *adorou* não ir à escola, principalmente nos dias das aulas de Língua Portuguesa, pois, por mais que se esforce, sempre tira notas baixas, o que o deixa triste e sem motivação. Logo, podemos inferir também que VR criticou tanto os métodos convencionais de *ensinoaprendizagem* quanto os avaliativos.

Como nos diz Charaudeau (2010), para que haja narrativa, é necessário um *contador* investido de uma intencionalidade, de um *querer transmitir alguma coisa* a alguém, um *destinatário*. Vimos, todavia, que os possíveis leitores ou ouvintes são sempre os mesmos na escola: os professores. Além disso, a motivação do *contar* se perde na

obrigatoriedade de realização de uma tarefa para a qual muitas vezes o aluno não vê sentido. Mas também vemos que esses alunos, como *autores individuais*, seres que vivem e agem na vida social, narram seus problemas, sentimentos e opiniões, só que esses elementos geralmente são desconsiderados pela escola. A única resposta da professora que presenciamos foi mostrar o texto à pesquisadora e dizer que iria mostrá-lo à pedagoga.

2.3 O TRABALHO COM O MODO DE ORGANIZAÇÃO ARGUMENTATIVO

“A argumentação não se limita a uma seqüência de frases ou de proposições ligadas por conectores lógicos” (CHARAUDEAU, 2010, p. 203). Esse autor inicia a discussão sobre a definição e a função do argumentativo com essa frase para informar ao leitor que esse modo de organização textual vai muito além dos elementos que o compõem.

Esse autor ainda afirma que uma argumentação se destina a um interlocutor que se sabe ser capaz de refletir e compreender, de raciocinar e é passível de persuasão. Portanto, o destinatário é um dos elementos que irão influenciar o modo como uma argumentação será organizada, daí a importância de conhecer ou imaginar para quem se escreve o que se escreve. Charaudeau (2010) aponta as condições necessárias para que uma argumentação venha a existir:

[...] - uma *proposta sobre o mundo* que *provoque um questionamento*, em alguém, quanto à sua *legitimidade* (*um questionamento quanto à legitimidade da proposta*)
- um *sujeito* que se *engaje* em relação a esse questionamento (convicção) e *desenvolva um raciocínio* para tentar estabelecer uma *verdade* (quer seja própria ou universal, quer se trate de uma simples *aceitabilidade* ou de uma *legitimidade*) quanto a essa *proposta*.
- *um outro sujeito* que, relacionado com a mesma *proposta*, *questionamento e verdade*, constitua-se no *alvo* da argumentação. Trata-se da pessoa a que se dirige o sujeito que argumenta, na esperança de conduzi-la a *compartilhar* da mesma verdade (persuasão), sabendo que ela pode aceitar (ficar *a favor*) ou refutar (ficar *contra*) a argumentação (CHARAUDEAU, 2010, p. 205, grifos do autor).

Argumentar, então, faz parte de uma dupla busca pela racionalidade, primeiramente em direção a um ideal de verdade para explicar o mundo. Charaudeau (2010) esclarece

que essa busca é, na verdade, por uma verossimilhança que depende da experiência individual e social dos indivíduos e das representações socioculturais compartilhadas por eles. O engajamento por essa verdade depende do olhar de um outro, portanto a segunda busca seria perseguir o que o autor chama de um *ideal de persuasão*.

O trabalho com textos argumentativos, chamados pela professora de dissertações, foi desenvolvido em dois momentos, bem próximos ao final do quarto bimestre. Analisaremos apenas os textos produzidos a partir de uma proposta desenvolvida pela pesquisadora, em conjunto com a professora, com três temas para escolha: implantação das Unidades de Polícia Pacificadoras/UPP's, relação entre humor e política e eleição de humorista para deputado federal

Em relação à proposta apresentada para elaboração desse texto dissertativo, não houve uma discussão inicial ou leitura dos temas. O que deveria ser dito dependia da leitura do enunciado e o motivo pelo qual deveriam escrever, em parte, também estava delineado na questão, já que, em cada tema, era solicitada emissão de opinião. Além da leitura pela professora e pela pesquisadora, o enunciado da proposta informava a possibilidade de envio do texto para jornais da Grande Vitória, mas não houve comentários dos estudantes quanto a esses outros possíveis leitores. Assim sendo, vemos que as condições estabelecidas por Geraldi foram atendidas em parte. Só teriam *o que dizer* os alunos que se informaram fora da sala de aula sobre os temas, em jornais, revistas, *internet* ou em conversa com outras pessoas.

Dos três temas propostos, o que tratava da eleição de humorista para deputado federal foi o que gerou o maior número de textos e fortes comentários sobre as eleições. Muitos expuseram seus pontos de vista de forma intensa/calorosa, uns afirmaram que a eleição de um palhaço para deputado federal representava a indignação de alguns brasileiros, era fruto da descrença do povo e até mesmo um ato de ignorância. Outros disseram que esse fato ocorreu devido à falta de opção de voto e descaso da população, conforme texto abaixo:

A vitória do candidato 'Tiririca' nas eleições 2010 foi destaque em todo o país. Eleito deputado federal pelo Estado de São Paulo, o humorista causou

polêmica por conseguir recorde de votos sem, ao menos, apresentar uma proposta durante sua campanha.

A razão para 'Tiririca' ter conseguido tal feito, muito provavelmente, está em como os brasileiros enxergam a política e todo o sistema eleitoral. Os eleitores, a cada quatro anos, brincam de ser cidadãos, pois eles vão às urnas sem ter interesse e, muito menos, sem dar credibilidade às eleições.

A prova disso é justamente o grande número de votos recebidos pelo atual deputado, que mostra que este descaso com a política não é exclusivo de minorias no nosso país (Texto de LV).

A aluna LV inicia o texto com uma breve descrição narrativa em que conta que a eleição de Tiririca foi destaque em todo o Brasil, procedimento discursivo utilizado por vários outros alunos, chamando a atenção para o fato de o candidato não ter apresentado sequer uma proposta. Por meio de um modo de raciocínio explicativo, aponta que a razão para a vitória de Tiririca reside na maneira como os brasileiros veem a política: algo que não desperta interesse e ao qual não se pode dar crédito.

Vimos que, embora os temas não tenham sido discutidos em sala, os alunos conseguiram se colocar em seus textos, expressando suas opiniões de forma clara em grande parte das produções. Percebemos também que as premissas para que haja uma argumentação, conforme Charaudeau (2010), foram atendidas em parte. Havia uma proposta sobre o mundo para provocar um questionamento quanto à sua legitimidade e sujeitos engajados a um questionamento. Porém, vemos que, em alguns textos, não houve um ideal de persuasão explícito. Logo, o trabalho com um modo de organização argumentativo merece um aprofundamento acerca de seus possíveis objetivos (persuadir, manipular, seduzir, etc.), da organização de sua lógica, dos seus componentes, assim como de seus destinatários.

2.4 CARTA AO DIRETOR-GERAL

A situação que será analisada a seguir se diferencia em vários aspectos das que foram analisadas até o momento, primeiramente porque o texto seria endereçado ao diretor-geral da instituição e tratou-se de uma proposta que não foi desenvolvida a partir de modos de organização, pois o enunciado dava aos estudantes a liberdade de escolha do gênero discursivo que julgavam mais adequado à situação.

Como semanas antes houve comemoração dos 101 anos da instituição, pensamos que esse tema pudesse levar os alunos a ter o que dizer (elogiar, reclamar, demonstrar se está satisfeito ou não com a instituição) e a ter um motivo (informar alguém, incitar discussões, provocar mudanças) para isso. Além disso, também buscamos pensar em destinatários que concordassem em ler os textos dos alunos e responder. Por esses e outro motivos, indicamos o endereçamento ao diretor-geral, que concordou em ler os textos dos alunos da turma pesquisada.

A seguir, vejamos a proposta final de produção de texto:

Proposta de produção de texto

- ❖ No ano de 2009, o [...] completou 100 anos. Você, aluno, está ajudando a construir a história do segundo centenário desta instituição. Diante da importância do [...] nos cenários capixaba e nacional, bem como do seu papel de aluno, produza um texto para o diretor-geral do *campus* mencionando quem você é (curso, turma), sua visão atual da instituição (problemas e/ou potencialidades) e suas expectativas e sugestões para o seu desenvolvimento.
- ❖ Escolha o gênero textual mais adequado ao destinatário, tema e conteúdo;

- ❖ Além de estar adequado ao gênero escolhido, o texto deverá conter:

o *Concordância verbal* utilizando o verbo haver, voz passiva, substantivo coletivo representando o sujeito com o verbo no singular e verbo antecedendo sujeito composto;

o *Concordância nominal* com uma das expressões: 'é preciso', 'é necessário', 'é proibido', 'é bom'; e com, pelo menos, duas das expressões: 'anexo', 'obrigado', 'incluso' ou 'quite';

o *Concordância por silepse*.

Essas formas de concordância solicitadas na carta haviam sido tratadas em um trabalho desenvolvido em seis aulas. Sabemos que, quando uma proposta já vem pronta, com elementos a serem inseridos, estes limitam o dizer dos alunos tanto em termos de conteúdo do texto quanto gramaticais. Todavia, vemos que as solicitações da professora não fugiam da temática proposta.

Alguns alunos tiveram muitos problemas em relação à estrutura da carta, não utilizaram cabeçalho com data e local e/ou pularam várias linhas entre as frases. Isso significa que a estrutura do gênero carta, cujo uso muitas vezes é suplantado pelas novas

tecnologias da informação (correio eletrônico, mensagens de texto em celulares ou em redes sociais), poderia ter sido trabalhada com os alunos, tanto pela professora como pela pesquisadora, que elaborou a proposta. Poderíamos, após termos constatado a escolha dos alunos pela *carta*, ter promovido uma discussão acerca desse gênero, suas variações (carta pessoal, carta formal, carta de recomendação, etc.), usos e finalidades.

O diretor compareceu à sala da turma pesquisada no último dia de aula do bimestre e do ano. Antes, já havíamos enviado *e-mail* indicando os principais pontos relatados pelos alunos. Ele respondeu aos alunos em linhas gerais a respeito do que tinha lido nas cartas. Ratos, professores que não têm compromisso, queda da qualidade do ensino e as catracas que não funcionavam foram os assuntos principais. De acordo com o relatado, vimos que o locutor não só se constituiu como tal, como foi respeitada a responsividade, ou seja, os alunos tiveram direito a uma resposta aos problemas indicados por eles no texto e ainda a oportunidade de levantar outros pontos, caso desejassem. Foi dada a contrapalavra tanto ao diretor quanto aos alunos.

Sabemos que o gênero carta não foi trabalhado de forma apropriada e a proposta foi entregue pronta aos alunos, que não tiveram a oportunidade de participar de sua elaboração. Apesar de todos esses fatos, eles surpreenderam e conseguiram se colocar nos textos, foram extremamente responsáveis e tiveram coragem de criticar e denunciar situações inaceitáveis em uma escola, como professores faltosos e desqualificados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa se propôs a analisar as práticas de produção de textos escritos em uma turma de segundo ano do ensino técnico integrado ao médio, a partir das propostas apresentadas pela professora de Língua Portuguesa e pelas respostas dadas pelos alunos a essas propostas.

Percebemos que a professora buscava realizar um trabalho um pouco diferenciado com a Língua Portuguesa, pois o texto ocupava lugar privilegiado nessas aulas. Ainda que

tenhamos notado lacunas nas práticas de produção de textos observadas, ressaltamos que não teria sido possível perceber toda a riqueza dos enunciados dos alunos, o quanto se colocam nos textos e de que forma os relacionam com a concretude da vida, se essas atividades não tivessem sido propostas. Por meio delas, por exemplo, notamos que temas, como violência e *bullying*, emergiram até mesmo em narrações fantásticas, nas quais supostamente deveriam ser ressaltados os elementos sobrenaturais.

Independentemente do modo de organização do discurso ou do gênero utilizado nos textos, em todas as produções escritas, pudemos notar elementos relevantes e relacionados com a vida autêntica do indivíduo. E como analisar o discurso desses alunos, senão por meio da real unidade da comunicação discursiva: os enunciados? Como assinala Bakhtin (2006, p. 274), “[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso”.

Acreditamos, desse modo, que a professora contribuiu para que pudessem ser desvelados pontos de vista, argumentos, queixas, expectativas e ideias. Porém, notamos uma ausência de análise e discussão acerca dos conteúdos desses textos. Não basta trazer a produção de textos para a sala de aula; é preciso saber como lidar com os enunciados produzidos pelos alunos, promover debates em torno de seu conteúdo e a integrar da Língua Portuguesa com as demais disciplinas.

Assim como Geraldi (2003), pensamos que a produção de textos pode fazer parte de um ensino de conhecimento e produção e não de reconhecimento e reprodução. Para isso, no entanto, é necessário haver algumas mudanças na postura de alunos e professores, que precisam se reconhecer e assumir como partes de uma relação interlocutiva, na qual as contribuições do professor sejam tão importantes quanto a dos alunos.

Outro ponto a ser destacado é que a produção de textos é exercida predominantemente *para* a escola. É nesse contexto que Geraldi (2003) estabelece uma distinção entre redação e produção de textos. Para ele, na primeira situação, produzem-se textos para a escola, cujos objetivos principais estabelecidos aos alunos são praticar exercícios (de

descrição, narração, etc.), mostrar que sabem realizar determinada tarefa e obter nota. Na segunda, produzem-se textos *na* escola, ou seja, enunciados que fazem sentido e estão dentro de uma situação dialógica, em uma cadeia de enunciados, gerando respostas, como o conserto das roletas na entrada da escola, no caso da carta ao diretor-geral.

Pudemos observar que as condições de produção abrangem parcialmente os requisitos para que uma efetiva produção de textos ocorra na escola. Em grande parte das atividades de produção, o que era para ser dito deveria ser buscado pelo próprio aluno; o professor era o único locutor do qual tinham conhecimento e as motivações não estavam claras, o que prejudicava a definição das estratégias, que devem ser escolhidas em função dos elementos anteriores. Notamos também que o ensino de Língua Portuguesa é voltado para o curso técnico, pois é privilegiado o trabalho com textos a partir da noção de tipos ou modos de organização do discurso que estão presentes em gêneros textuais da área técnica, como os relatórios.

Não queremos, com isso, julgar o trabalho da professora como incorreto ou inadequado, mas chamar a atenção para fatores que transcendem a sala de aula, como a escolha da quantidade e duração das aulas, o planejamento, a proposta pedagógica da escola e as diretrizes do Governo Federal.

Para dar ao texto um lugar de centralidade da escola, Geraldi propõe práticas que seriam baseadas em fatores como: definição de interlocutores, reais ou possíveis, em projetos de trabalhos que sejam construídos em conjunto com os alunos e que estejam relacionados com suas vidas; motivação interna dos envolvidos no trabalho, que teriam razões para dizer. Além disso, essas práticas também devem trabalhar a escolha de estratégias adequadas ao que se tem a dizer e às razões do dizer. Dessa forma, assim como Geraldi (2003) acreditamos que a produção de textos escritos se tornaria mais potencial e mais relevante na vida dos estudantes.

4 REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.396, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 26 abr. 2010.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

GERALDI, J. Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.