

O ENSINO DA ESCRITA NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS LETRADOS

Jéssica do Nascimento RODRIGUES¹⁶
Mary RANGEL¹⁷

RESUMO: Objetivou-se conhecer e analisar as versões da realidade dos professores da Língua Portuguesa de três escolas municipais de Niterói-RJ (atuantes do 6º ao 9º ano) acerca do processo de ensino-aprendizagem da escrita, como uma das esferas da formação dos sujeitos críticos letrados, incluídas as condições concretas dessas práticas na escola pública brasileira. O materialismo histórico-dialético alicerçou o debate sobre o trabalho docente: a educação reduzida ao processo de *semiformação* se configurou limite, e a função do professor na formação do sujeito, possibilidade. Sob o viés freireano, debateu-se a consciência histórico-crítica, fomentada por um trabalho educativo crítico, e com o pensamento bakhtiniano, discutiram-se linguagem, texto, gêneros e ideologia, constituidores da vida humana. Tratou-se da escrita com base na Linguística Textual, explanando-se o conceito de produção textual. Como metodologia, a população estudada respondeu a um *questionário semiestruturado* e participou de *grupos focais* e *entrevistas individuais*. Como resultado, verificaram-se mais limites que possibilidades diante da precarização do trabalho docente. A formação dos sujeitos não contemplou a formação crítica, mas sim a vinculação escola-trabalho-Capital, na homogeneização superficial do discurso crítico e interiorização da concepção burguesa de trabalho e educação. O texto escrito se entrelaçou a uma abordagem instrumental e com muitos limites no trato dos gêneros: o aluno escreve *para a* escola e *para o* professor, em estruturas composicionais variadas, como *redação*. Para a escrita, não há regularidade nem planejamento, e a *revisão, correção* monológica, mediante primazia dos “erros”, foca as regras formais, como ortografia e sintaxe, para compor uma nota final.

PALAVRAS-CHAVE: Precarização do Trabalho Docente; Formação do Sujeito Crítico Letrado; Ensino da Produção Textual Escrita.

Questões Iniciais

Embora a importância do ensino da escrita seja notória e, para o ensino e para o estudo da Língua Portuguesa (LP) hoje, tenha-se o texto como unidade de ensino-

¹⁶ UFF, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação; CPEI, Campus Realengo II. End.: Rua Santa Ermelinda, 55, Campo Grande, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: jessicarbs@gmail.com.

¹⁷ UFF, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. End.: Avenida Sílvio Picanço, 555, bloco 1, apartamento 601, São Francisco, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: mary.rangel@lasalle.org.br.

aprendizagem, aponta-se, dentre alguns dos fatores responsáveis pelo fracasso escolar, a formação precária e a atuação descompromissada de parte dos professores, questões enraizadas no mundo do *trabalho estranhado*. Isto ocorre tanto no ensino em sentido lato quanto no ensino específico da escrita, que compõe a formação humana integral.

O objetivo deste estudo, por conseguinte, foi o de conhecer e analisar as *versões da realidade* – e nelas as *práticas* propriamente ditas – dos professores da LP de três escolas municipais de Niterói (RJ) acerca do processo de ensino-aprendizagem da produção textual escrita, como uma das esferas da formação dos sujeitos críticos letrados, incluídas as condições concretas dessas práticas – seus limites e suas possibilidades – no contexto da escola pública brasileira.

O tema em questão, recorte de uma tese de doutorado¹⁸, foca o *trabalho* realizado pelos *professores de LP* no ensino da *produção textual escrita* e na *formação do sujeito crítico letrado*. As *questões de estudo*, portanto, envolveram dois blocos. Um abarca os discursos dos professores de LP das escolas públicas niteroienses de segundo segmento do ensino fundamental acerca da formação do sujeito crítico letrado, do ensino-aprendizagem da produção textual escrita e da respectiva/concomitante revisão, levando em consideração os limites e as possibilidades concretas da realização desse trabalho. O outro, portanto, abrange as práticas de ensino-aprendizagem propriamente ditas, o que tem, de fato, acontecido em sala de aula quando o assunto é produção textual escrita.

Acredita-se que, com este estudo, fundamentado no *Materialismo Histórico e Dialético*, na *Teoria da Enunciação* e na *Linguística Textual*, pode-se contribuir com a discussão acerca da realização do trabalho do professor de LP, sobretudo na escola pública brasileira atual, no que se refere ao ensino da produção textual escrita – o que contempla todo o processo, do planejamento à revisão, como parte de um processo formativo maior. Tal contribuição, em especial, envolve a compreensão dessa prática como esfera do trabalho do professor na formação do sujeito crítico letrado.

Aspectos Teóricos

No *primeiro eixo* deste debate, trava-se um debate sobre as possibilidades e os limites postos ao trabalho docente na sociedade capitalista. Como pano de fundo, o

¹⁸ Aqui trata-se da tese *A produção de textos escritos na formação de sujeitos críticos letrados: o trabalho dos professores de Língua Portuguesa em foco* (Rodrigues, 2014).

materialismo histórico e dialético, entendido como marxismo não mecanicista, inclusive influenciador da perspectiva sócio-histórica e dialógica, alicerça o debate sobre o trabalho docente precarizado. Se, para Hegel, trabalhar é modificar a matéria; e, para Locke, trabalhar é um mal necessário; para Marx, o fato é que há o trabalho estranhado. Este foi um dos saltos desse pensador mediante reflexão sobre a condição do ser humano nesta sociedade: o homem não é apenas espírito; ele é matéria e trabalho. Ademais, para além do trabalho estranhado, administra-se o tempo do não trabalho com a indústria cultural, e a formação da massa, embora tal processo possua condições de autonomia e liberdade, segundo Adorno (1996), converteu-se em *semiformação*.

Para Ciavatta e Ramos (2012), quanto à formação dos seres humanos, não há inocência na relação estabelecida entre trabalho e educação, pois ela é marcada pelos embates no bojo das relações sociais. Bueno (2010) afirma ser a crise educacional justamente a redução da educação ao processo de *semiformação*, decorrente da redução da racionalidade à instrumentalização integral do mundo no campo epistêmico. Nesse cenário, Adorno (1996) alerta para as reformas pedagógicas isoladas (comuns ao contexto atual), visto que, em vez de romperem com a crise, provocam sua manutenção.

Em meio a tais reformas, encontram-se os professores: carga horária exacerbada de trabalho, além da necessidade de atuarem em, no mínimo, duas escolas (públicas ou particulares); quantidade extremada de alunos por turma; rotatividade/itinerância pelas escolas de um ano para outro; salários aviltantes; insegurança de todos os tipos; dentre outros. Desse modo, é comum professores enfatizarem que aprendem com a prática, não obstante sem a reflexão crítica necessária, em um processo de secundarização do trabalho humano também como atividade intelectual. Para Sampaio e Marin (2004), os professores alegam aprender com a experiência, ou seja, a prática teria influência veemente sobre sua suposta formação, não apenas no que se refere aos aspectos pedagógicos. Ciavata e Ramos (2012) admitem que os saberes produzidos no contexto da prática têm validade, todavia a visão da totalidade é comprometida se o trabalho docente se reduz a uma prática desatrelada da formação para a reflexão crítica.

No *segundo eixo*, o debate gira em torno da função do professor na formação do sujeito crítico letrado. Em interlocução com o debate desenhado, de crítica ao modo de produção material e não material da vida instaurado e, com isso, à formação do educador reduzida à *semiformação*, vêm a propósito as contribuições freireanas para a compreensão das práticas democráticas necessárias à formação de sujeitos críticos letrados. Para Freire (2011), as práticas democráticas são possíveis em uma sociedade

não democratizada e, inclusive, naquelas que não tiveram a experiência democrática, como o caso brasileiro. Os educadores podem ser democráticos no ato de ensinar. Se se aprende democracia fazendo democracia, urge a necessidade das práticas democráticas na escola como brechas à transformação social (Freire, 2012).

Freire (2005) frisa que a alfabetização não se abrevia ao domínio psicológico e mecânico das técnicas de escrever e falar, pois, para além disso, envolve a compreensão e a tomada de consciência acerca daquilo sobre o que se escreve ou sobre o que se fala: “O homem, afinal, *no* mundo e *com* o mundo” (Freire, 2005:117, grifos do autor). Nesse sentido, a importância da leitura e da escrita também não se fecha ao processo de alfabetização. Tal relevância precisa estar presente em todo o processo educativo, se democrático e crítico, até porque, como Freire (2012) salienta, a leitura posterior do mundo pode ser mais crítica e rigorosa. Paulo Freire vê, na produção da vida e do mundo, a leitura e a escrita (não obstante a leitura do mundo, para ele, preceda a leitura da palavra). Os processos de leitura e escrita compõem *uma das esferas do trabalho realizado pelo educador*, constituindo-se não apenas como elemento da formação para a competência linguística, mas também como formação para as práticas sociais letradas.

No *terceiro eixo*, reporta-se à obra de Mikhail Bakhtin, discutindo alguns conceitos-chave. A Teoria da Enunciação (TE), dessarte, guia a análise das enunciações dos educadores neste estudo, suas *linguagens sociais*, e subsidia o debate acerca da linguagem, do texto e dos gêneros discursivos. O pressuposto bakhtiniano é, afinal, a natureza social da linguagem. Para Voloshinov (1981), a linguagem é um produto da atividade humana criativa, social e coletiva, refletida em todos os seus elementos – da organização econômica à organização sociopolítica da sociedade – e produzida nas relações materiais como condição necessária à organização laboral dos seres humanos.

Se a linguagem tem natureza social e coletiva, a língua não é um código abstrato. Ela é a *interação verbal*, fenômeno social fundamental e original que constitui a realidade da língua, é a comunicação verbal concreta entre o falante, o outro e o objeto, uma tríade viva (Bakhtin, 2011). Uma vez que todo texto é atravessado pelo discurso humano e que, por trás de todo texto, há vozes, a caracterização do discurso é biface, já que nele reside a ambivalência locutor-ouvinte, porque o texto é construído na perspectiva da enunciação. Dessa maneira, defende-se que todo texto é um enunciado (coletivo e social) repleto de vozes, pois, segundo Bakhtin (2011), texto é um conjunto coerente de signos/palavras e só tem vida no contato com outros textos. De fato, todo enunciado se apresenta como um gênero porque todos os enunciados pelos quais se

enuncia possuem uma *forma* relativamente estável não desatrelada de seu *conteúdo*. Por isso, os sujeitos lançam mão dos gêneros discursivos por toda a vida, embora a compreensão sobre sua existência seja complexa. Há diferentes tipos de comunicação social a que correspondem diferentes tipos de enunciados: são os gêneros criados e recriados pelos sujeitos em condições reais de existência (Bakhtin, 2011).

No *quarto e último* eixo, trata-se da produção textual escrita escolar e da revisão dessa produção, como esfera avaliativa. Imbricada na perspectiva bakhtiniana, já numa perspectiva microanalítica, a Linguística Textual (LT) também é um caminho profícuo, porquanto se fundamenta na ideia de que o texto não é um produto final, mas é processo, não resumido aos aspectos morfosintáticos de sua superfície. Bunzen (2006) explica que, por muito tempo, a redação foi vista como um *não texto*, pois se limitava à prática meramente escolar, com predomínio dos estudos da tipologia textual. Na busca de um ensino mais reflexivo para a escrita, passa-se a considerar o processo e o gênero, e a sala de aula passa a ser reconhecida como lócus de interação verbal. Assim, tanto para Bunzen (2006) quanto para Marcuschi (2010), não é possível tratar de produção de texto sem se tratar de gênero diante da diversidade das relações socioculturais existentes e da diversidade das esferas da atividade e comunicação humanas.

Se a atividade da produção textual é processo, rever e avaliar o texto lhe são inerentes. Entretanto, Antunes (2006) critica o fato de os professores se concentrarem em apontar os *erros* e mostrar a forma *correta*, ou em apenas apontar os *erros*, ou ainda em fazer comentários imprecisos. Embora os *erros* sejam importantes como indicadores do processo, sublinha-se que a revisão não se reduz ao apontamento de erros, porque, de fato, produzir um texto escrito não se resume a uma atividade gramatical. Trata-se de uma atividade social que envolve elementos de textualização, do auditório e da situação em que o texto ocorre (Marcuschi, 2010). Na produção verbal, escrita ou falada, são mobilizadas *estratégias cognitivas* (objetivos do usuário, quantidade de conhecimento disponível e suas crenças, valores e atitudes), *estratégias textuais* (organização da informação, formulação, referenciação e balanceamento do explícito/implícito) e *estratégias sociointeracionais* (estratégias socioculturalmente determinadas que estabelecem, mantêm e levam a bom termo a interação verbal) (Koch, 2010). Consoante Costa Val et al (2009), existem regras contratuais para a escrita de um texto formal, as quais incluem regras funcionais, extralinguísticas, e formais, linguísticos.

Aspectos Metodológicos

A população estudada se limitou ao grupo de professores de LP de três escolas municipais de Niterói (Quadro 1). De acordo com levantamento feito em 2013, das 46 unidades escolares de ensino fundamental do município, apenas 12 ofereciam 6º ao 9º ano. Desse universo, optou-se por três unidades escolares, chamadas aqui de Escolas A, B e C. Foram 3 fases de coleta de dados, combinando angulações diferentes acerca dos mesmos objetos, dada a complexidade dos fenômenos sociais: a) aplicação de um *questionário semiestruturado* com questões pontuais sobre dados pessoais e profissionais dos professores a fim de conhecer sua formação, seu tempo de magistério, enfim, seu percurso profissional; b) desenvolvimento de 3 *grupos focais* (um em cada escola) com os professores com base em um roteiro de questões previamente selecionadas com o propósito de produzir informações mediante interação entre eles; c) aplicação das *entrevistas individuais*, com a intenção de aprofundar a discussão.

No Quadro 1, mostra-se o quantitativo de professores participantes da pesquisa. Para a análise, optou-se por atribuir-lhes nomes fictícios.

Quadro 1: Quantitativo de professores participantes de cada etapa da pesquisa

Escolas	Total de Professores	Respondentes (Questionário)	Participantes (Grupo Focal)	Participantes (Entrevista)
Escola A	8	7	5	5
Escola B	3	3	2	2
Escola C	6	5	4	4

Análise e Discussão

Na primeira questão do grupo focal (*Para vocês, quais são os principais obstáculos para a realização do trabalho do professor de LP na escola?*), que foi esmiuçada na entrevista individual, pretendeu-se investigar as *condições de trabalho* do professor de LP, sobretudo os *limites* para seu ensino. Dentre os professores participantes deste estudo, sete vão à escola de 4 a 5 vezes por semana e mantêm um contato mais frequente com a instituição, inobstante reforcem a correria diária em razão da sobrecarga de trabalho. Aurora, por exemplo, ao resumir o tempo destinado ao trabalho em duas escolas, finaliza sua resposta enunciando “E ainda querem que eu faça milagre”, cuja entonação, seguida de risos, e cuja escolha lexical, o “fazer milagre”, manifestam o desagrado da professora em relação à sobrecarga cotidiana. Catarina, em

risos ambíguos, diz que o tempo demandado pelo trabalho extrapola as 61 horas semanais, recuperando, assim, as vozes dos outros professores.

Nesse quadro, oito professores têm outros empregos e, em um mesmo dia, precisam se deslocar de uma escola à outra. De resto, desse grupo, quatro professores possuem até três empregos diferentes. Aline revela que, além disso, o problema da adequação dos horários é sempre uma preocupação. A linguagem, ontologicamente social, e o discurso, também bivocal, promovem a compreensão de que a problemática da conciliação dos horários é coletiva e dependente de necessidades individuais, como mais uma consequência do trabalho exacerbado em diferentes instituições para a manutenção da vida. Aurora, ao escolher o superlativo “difícilíssimo” para definir seu trabalho e, entre risos, dizê-lo com certa potência, antecipa a dificuldade de enumerar prazeres e satisfações no trabalho que realiza na escola pública. Arremata com um verbo no pretérito imperfeito: “O dar aula há 12 anos atrás, pra mim, *era* prazeroso”.

Como uma corrente discursiva de vozes que se encontram, sete professores, incluindo Aurora, por um lado, apontam o convívio com os colegas de trabalho como algo prazeroso. Para Bárbara, o relacionamento entre professores e funcionários possibilita conforto: “você não se sente tão disperso”. Talvez seja possível compreender esse aspecto pelo compartilhamento de um mesmo corpo de práticas sociais, construído por um coletivo ligado por semelhantes desafios diários. Por outro lado, seis professores indicam como aspecto positivo o trabalho realizado com os alunos, numa relação de proximidade, em meio a muitos *poréns* – “quando a turma é uma turma normal, uma turma boa” (Amanda) –, além de cinco professores enfatizarem o trabalho com alunos carentes, embora muito difícil, mas que ganha valor, como um trabalho concreto útil.

Em “Apesar de todas as *dificuldades* que a gente enfrenta” (Bruna, grifo nosso) e “mesmo que seja tremendamente *frustrante* a maior parte do tempo” (Célia, grifo nosso), as palavras em destaque, povoadas de vozes, compreendem parte dos obstáculos relatados pelos professores entrevistados como uma esfera do quadro que compõe o *drama atual do professor* (Saviani, 2008), que constitui o panorama de precarização do trabalho docente. Então, em “A possibilidade de fazer um trabalho, *de tentar fazer um trabalho de qualidade* para um público que já é tão defasado” (Catarina, grifo nosso), a professora também aponta a relação com os alunos da escola pública como algo que atribui importância ao trabalho que realiza, confere-lhe valor. Entretanto, deixa transparecer que nem sempre se alcançam os propósitos almejados, como não é difícil

contatar após a leitura de todas as versões da realidade desenhadas neste estudo. Outros professores tocaram em problemas de infraestrutura, como escassez de livros didáticos, ventiladores quebrados, falta de carteiras e número elevado de alunos em sala de aula.

O que os professores chamam de autonomia em sala de aula é evidenciado como algo positivo por cinco professores. Essa liberdade de planejamento, liberdade no trabalho realizado, é reforçada como uma vantagem. Aline e Bárbara, por exemplo, mostram que as vantagens são, por um lado, não haver cobranças – “O fato de não ter gente o tempo todo enchendo o saco” (Aline) – e, por outro, poder realizar um trabalho independente, muitas vezes improvisado – “quando precisa, você planeja alguma coisa, você tem alguma coisa pronta na hora” (Bárbara). A consequência disso é a individualização e a desarticulação de um possível trabalho em equipe, acarretando, ademais, a descontinuidade programática de uma série à outra, problemática contraditoriamente apontada como um fator complicador por esses mesmos professores.

Nove professores indicaram o que chamam de indisciplina ou falta de respeito dos alunos como um dos fatores mais preocupantes, questão acompanhada pelo descompromisso da família com a educação dos filhos. Essa incoerência fica evidente na entrevista com Aline: “os alunos, né, que apesar de eu me sentir mais importante na vida deles, de fazer mais diferença, os alunos, a dificuldade de lidar com os alunos, vou dizer isso mesmo, a falta de educação em geral, a falta de participação da família”. Augusto explica que, apesar de existirem, as normas não são cumpridas. Quando o aluno recebe uma advertência, por exemplo, os pais não assinam o documento e o aluno volta à escola como se nada tivesse acontecido. Por isso, esse professor se utiliza da palavra “camaradagem” para explicar a forma como lida com os alunos, o que implica não ter de tomar uma atitude que não surtirá resultados, o que chama de “imbecilidade”. Essas escolhas lexicais conversam com as enunciações dos outros professores em diferentes tonalidades dialógicas: “Mesmo que a gente tente e tal, não vai ter, porque isso vem de cultura familiar. Então, isso pra mim é a PIOR parte” (Célia).

Muitos professores pontuaram o salário incompatível como um dos aspectos de desvalorização, a exemplo das falas de Amanda, Ana e Aurora. Trata-se de um dos fatores de precarização do trabalho docente, subsumindo seu valor real, concreto, ao valor-de-troca, já que o trabalho realizado pelo professor da escola pública é o trabalho realizado com a população mais pobre, porquanto a educação escolar, para além de ter se tornado mercadoria, *(semi)forma* força de trabalho. Ana, balançando as pernas e com uma expressão de desânimo visível, esclarece que, pelo trabalho que realiza, mereceria

(verbo utilizado pela própria professora) receber um salário melhor, como uma compensação à sua dedicação. Ana, que já é aposentada pelo INSS e trabalha há cerca de 30 anos como professora, comenta a quantidade de licenças dos professores, os quais, segundo ela e como ela, sentem-se cansados: “Os professores estão adoecendo”.

Na segunda questão (*Para vocês, qual a importância do trabalho do professor de LP na formação de sujeitos críticos?*), intencionou-se compreender como o professor de LP vê o seu próprio *trabalho* e a formação do *sujeito crítico*. Dentre as poucas falas mais incisivas, como a de Ana – “Não consigo” –, a maioria pondera para responder se consegue ou não formar o sujeito crítico letrado. Todavia, a questão aqui não é o cumprir ou não, mas sim o que se considera formar esse sujeito, pois é nisso que se reflete o trabalho do professor, fruto também de sua visão de mundo. Cinco professores retomam a falta de articulação de uma série à outra – “um professor trabalha de um jeito, aí entra outro e já trabalha de outro” (Amanda) – para explicar o trabalho que não forma criticamente os alunos. Para além disso, seria necessário um envolvimento verídico com o trabalho, mediante um compromisso orgânico com a realidade concreta: “é uma série de coisas que vai fazer desse aluno um ser crítico. Não é só o professor, coitado, lá na frente. Eu tento fazer um trabalho assim, né” (Amanda).

Há ainda dois discursos claros que atravessam as enunciações. O primeiro é o utilizado claramente por Catarina (grifo nosso): “e vejo que se formaram, que se tornaram *boas pessoas, bons cidadãos*”; o outro é o de que lança mão Célia: “E não vão conseguir”. No primeiro caso, a professora une a ideia de “bom cidadão” àquele ex-aluno que continua estudando ou trabalhando. O aluno segue um caminho particularizado, independente, para galgar patamares mais bem colocados na sociedade. No segundo caso, Célia naturaliza a ideia de que uma minoria de ex-alunos se amolda a ao modelo de sociedade, enquanto a maioria não consegue uma posição social de relevo: “A gente não consegue isso pra todo o mundo [...]. E não vão conseguir” (Célia). Cristina acredita que consegue ampliar o olhar do aluno para o mundo, para uma participação social mais ativa por intermédio da produção de textos. A professora faz menção, pois, ao desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos. Todavia, o agir no mundo, como cidadão, para ela, compõe também uma perspectiva individualizada, distante da construção da consciência histórica.

A ideia de mudar a realidade foi vista pelos professores como uma utopia irrealizável. O que aparece é a ideia de formação de um sujeito que critica e participa da sociedade como ela é. Ou ainda, a menção a uma formação para a cidadania, por meio

do cumprimento de deveres e da exigência de direitos, como o “seguir todo o processo educacional do país” (Carmen) como um “bom cidadão” (Catarina). A ideia de formar um cidadão que pense, um ser crítico, que leia o mundo, como apontado pela professora Aurora, fica limitada a uma crítica individualizada apartada da realidade material.

Na terceira questão (*Que funções tem o texto escrito na sala de aula de vocês?*), a tentativa foi a de entender que *importância o texto escrito* ganha na sala de aula de LP, além de entender quais os objetivos a serem alcançados com esse ensino. Cinco professores reconhecem que a prioridade não é mais o ensino de gramática normativa, mas sim o trabalho com os textos: foco na leitura, na interpretação e na produção de textos. “Saiu da universidade, graças a deus” (Célia). No entanto, o que cabe analisar são as formas de entrada do texto na sala de aula. Para Travaglia (2009), os professores de LP foram despertados para a crítica à gramática normativa, no entanto, sentindo-se desorientados quanto ao que fazer, mantêm um trabalho que centraliza aulas sistemáticas apoiadas em nomenclaturas: “Assim, eu queria trabalhar a gramática sem falar em sujeito, sem falar em adjetivo, sem falar em predicado, em oração, mas eu não sei trabalhar assim” (Amanda). Já Ana sustenta que o ensino hoje é mais *light*, palavra utilizada pela professora, como se o trabalho com textos fosse menos complexo. Aurora também considera positiva a mudança de foco para a textualidade, mas demonstra que ainda existe um ensino mais tradicional, isto é, há a *coexistência dessas práticas*.

Cristina percebe que as práticas não mudaram muito, pois, quando trata de um trabalho com gêneros, como algo positivo, reconhece, no entanto, que a finalidade não é outra: “essa perspectiva dos gêneros talvez, por conta disso, a gente esteja olhando a produção textual com mais objetivo, né, com a finalidade do que você tá produzindo. Mas, no final das contas, é muito complicado você produzir uma redação, porque você sabe que é o professor que vai corrigir, né”. Célia, mais otimista, disse que hoje o trabalho se voltou aos gêneros e que há a disseminação da ideia de um trabalho permanente de escritura e reescritura, mas afirma que nem ela nem os outros sabem se o que fazem em sala de aula é o mais adequado.

Na quarta questão (*Com que frequência vocês costumam trabalhar a produção textual escrita? Como esse trabalho é realizado?*), procurou-se averiguar a *constância da produção textual escrita* nas aulas de LP e *como* o trabalho com o texto é realizado. As professoras Amanda e Carmen disseram trabalhar semanalmente, deixando muito claro que a produção textual escrita relatada não dá conta de um trabalho mais complexo, que mobilize o aluno a pensar e repensar o texto. Carmen chega a dizer que

propõe a produção de textos todos os dias e, depois, corrigindo-se, diz propor duas vezes por semana. Na tentativa de demonstrar que é uma professora dedicada, chega a se comparar com os outros professores, alegando que, como só tem uma matrícula, é possível, para ela, fazer um trabalho mais acurado com a escrita, diferente dos demais professores. Célia diz trabalhar a produção textual escrita semanalmente e, depois, tentando se explicar, diz fazê-lo quinzenalmente, com escrita e reescrita. Como toda enunciação não está reduzida ao organismo individual singular, pois que é sempre social (Bakhtin, 2012), parece que o trabalho de Célia vai ao encontro dos trabalhos de Ana, Augusto, Bárbara e Bruna, que dizem trabalhar assim, embora isto não seja seguido à risca, como acrescentam: “nem sempre dá” (Bruna) ou “Mais do que isso eu não dou conta. Já tentei, mas não dou conta” (Augusto). Ou ainda, como salienta Ana, o trabalho pode ser feito com textos curtos ou trechos de textos, grife-se: muito mais para facilitar o trabalho do professor do que para alcançar algum objetivo específico.

Dentre ditos e desditos, Bárbara é um dos exemplos que afirmam trabalhar de uma forma, quando no grupo focal, e de outra, quando na entrevista individual. Ela se contradiz, porque, no grupo focal, disse trabalhar mensalmente e, na entrevista, disse trabalhar quinzenalmente. Mesmo que a diferença não seja muito flagrante, esta é uma asseveração para o fato de que, na verdade, a *constância* da produção textual escrita é a *inconstância*. Já Cristina alega trabalhar mensalmente e os demais, bimestralmente ou duas vezes por trimestre. Oscilando entre produções curtas e longas, entre produções individuais (hegemonicamente), em dupla ou em grupo, todos dizem trabalhar menos do que gostariam, como argumento que desculpa um suposto trabalho deficitário com a produção textual escrita. Por esse motivo, recorrem, em seus discursos, à questão da quantidade, e não da qualidade. Para Catarina, “é muito trabalhoso”.

Na questão (*Vocês avaliam/revisam os textos? Como o fazem?*), a pergunta foi pontual: perscrutar as formas de retomada do texto escrito em sala de aula, como se procede à revisão textual e à reescritura textual. Dando início às enunciações, como produtos da interação, Augusto, Ana, Aline e Carmen afirmam revisar os textos em casa, apesar de muitos a demora da devolução ou mesmo resmungarem acerca de se tratar de um trabalho exaustivo. Augusto, por exemplo, diz sistematizar os erros dos alunos, numerando-os, já antecipando a primazia do erro como apontamento sobre o conhecimento que o aluno ainda não mobilizou. Já Aurora, Bárbara, Catarina e Cristina explicam revisar os textos em sala de aula, muitas vezes enquanto os alunos fazem outra atividade. Catarina, por exemplo, na entrevista individual, afirma que: “Eles escrevem,

me dão, eu levo pra casa. Se tiver tempo, eu começo a corrigir na sala, se tiver tempo, se a turma tiver calma”, embora, no grupo focal, tenha dito revisar os textos em sala de aula pela falta de tempo. Com isso, a revisão feita em sala de aula, enquanto os alunos produzem alguma outra atividade, é um sinal acerca de um trabalho apressado e superficial: “Porque senão eu vou levar um bolo de redação pra casa” (Aurora). Bárbara, quando o faz, diz recorrer a uma revisão geral no quadro com o máximo de textos que conseguir. Porém, mantém um trabalho de correção monológica (feita apenas pelo professor) e de supervalorização dos erros dos alunos (em prejuízo dos acertos).

Há também uma espécie de revisão oral do texto escrito. Ana e Amanda dizem que, em alguns momentos, pedem que o aluno leia em voz alta para que “revisem” o texto: “Ou então às vezes eu faço uma interferência, deixo ele ler tudo e no final falo alguma coisa pra ele ou algumas ideias, peço pra ele mudar alguns períodos” (Ana, na entrevista). “E ali, quando ele tá lendo, eu percebo algumas, por exemplo, concordância, e aí eu dou um toque” (Amanda, no grupo focal). Bruna e Célia, mesmo que enfatizem revisar o texto na maioria das vezes em casa, indicam fazer esse trabalho algumas vezes na sala de professores. Bruna, por exemplo, diz revisá-los em meio a reuniões, no deslocamento de uma escola à outra e, algumas vezes, em sala de aula, entretanto não deixa de expressar sua *angústia* com relação a esse tipo de trabalho.

Todos eles dizem revisar questões ortográficas, “carro chefe”, intensificando a perspectiva linguística, detida às regras formais. Aline, por exemplo, reconhece que “é mais fácil de marcar” os desvios ortográficos. Também ficam nesse mesmo nível as observações a respeito da sintaxe, pois nove professores citaram revisar questões de concordância, regência, pontuação etc, como disse a professora Célia: “e isso eu vou verificar sempre”. Para além dessas questões, oito professores afirmam observar a organização textual e os aspectos de diagramação, como espaçamento, margens e caligrafia, elementos referentes à forma do texto. Restritos muito mais à esfera textual propriamente dita, seis professores citam a coerência e cinco citam a coesão. Completa Ana, “Não dá pra aprofundar muito”. Os elementos extratextuais, centrados no auditório, no *cronotopo* (tempo e espaço do evento comunicativo) e no tema (conhecimento e compreensão comum da situação pelos interlocutores), são secundarizados ou excluídos do processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Cinco professoras afirmam que solicitam a reescrita dos textos. Porém, dizem que muitos alunos não o fazem, mesmo valendo pontos extras (porque a reescrita sempre vale pontos). Bárbara entende que o objetivo da reescrita é muito mais a

participação do aluno do que a retomada do texto. Já Catarina, como a maioria, pede a reescrita para a correção de questões linguísticas, o que corrobora com tudo o que tem sido discutido até aqui: há a primazia das regras formais sobre as funcionais. Isto comprova que a produção textual tem sido vista como aplicação da norma culta e a revisão, sua correção. Quatro professores dizem solicitar a reescrita apenas àqueles alunos cuja escrita esteja mais comprometida, com “mais erros”, como dizem Amanda, Ana e Carmen. Nota-se que, além de a reescrita estar condicionada apenas à correção desses erros, antecipa-se que “Eu dou pontinho de participação” (Amanda) ou “eu dou alguns pontos” (Ana). Já Bruna e Augusto não pedem a reescrita: Bruna diz que não a propõe porque os alunos não querem fazê-la: “mal querem escrever”; Augusto diz não pedir a reescrita por julgá-la uma atividade mecânica, o que, de fato, se se levar em conta a forma como ocorre, é verdade, pois é concebida como correção de erros.

Considerações finais

Sobre as condições de trabalho do professor de LP, ganhou destaque o panorama de sucateamento das escolas públicas e de precarização das condições trabalho dos docentes. Nessa contextura é que se comprovou a sobrecarga de trabalho, a escassez de tempo para tanto, a correria entre uma escola e outra e, nesse ínterim, o pouco espaço para a família, como características com as quais os professores acabam por conviver de modo naturalizado. O tempo é precificado, assim como o trabalho tem um valor-de-troca, e, proletarizados, os professores se arrefecem, expressando verbal e extraverbalmente angústia e conformação. Para esse grupo de professores, a escola perdeu sua função social, pois não é mais um ambiente de educação formal.

Nesse debate, a formação dos sujeitos críticos letrados é uma utopia infactível, reconhecidas as desigualdades inerentes a um sistema que expropria os alunos das escolas públicas de seus direitos, pois que em desvantagem neste padrão societário, com limitação ao ensino dos mínimos, cujo objetivo é a certificação em detrimento da leitura crítica da *palavramundo*. O descompromisso do professor, que se coloca mais como sujeitoado que como sujeito da realidade posta, abala o comprometimento ético e orgânico do ser humano com a realidade da vida e com os outros. O desânimo aparente, a recorrente angústia e as demonstrações de dificuldades com a realização do trabalho

são índices sociais de valor que expressam o *conformismo*, o *estresse* e, também, o *despreparo* dos professores para a atuação na escola pública como está.

Mesmo que constituidor e organizador da vida coletiva, em suas infinitas linguagens sociais, o texto escrito se entrelaçou, hegemonicamente, ao ensino da norma culta, numa abordagem instrumental, considerado muito mais *objeto* que *produto-processo*, dissipando-se toda a sua complexidade: a sua vinculação à situação, à orientação social e aos participantes da comunicação verbal. Por um lado, a questão é que esse trabalho com os gêneros não está claro para ninguém e, por outro, o que se sabe (ou o que se parece saber) é que esse trabalho tem de ser feito. O discurso de que se utilizaram os professores se vinculou a uma necessidade humana por eles ainda não compreendida, o que acaba por ir ao encontro de uma prática que privilegia os aspectos linguísticos do texto em detrimento de um ensino-aprendizagem que considere a profundidade do trabalho com os gêneros discursivos.

Nisto está, dessarte, a escassez do trabalho com a produção textual escrita que, nas aulas de cada professor, não tem regularidade/frequência, também porque não há planejamento individual ou coletivo. A *constância* da produção textual escrita, como visto, é a *inconstância* mediante a criação de estratégias para facilitar um trabalho considerado possível, inobstante fragmentado, frágil e unilateral, em detrimento da aprendizagem do aluno. Os professores deixaram claro proceder a um certo tipo de frágil revisão do texto escrito, sempre com reclamações sobre a revisão como um trabalho difícil e que demanda tempo, o que é fortalecido, em enunciações de desagrado na maioria das vezes, pelas maneiras sempre atualizadas de precarização do trabalho docente. Portanto, os professores procedem a uma *correção* (intervenções posteriores à produção do texto com foco no produto final, em prejuízo do processo de escrita/textualização, e nos aspectos linguísticos, em prejuízo dos aspectos textual-discursivos), e não a uma *revisão* (que demandaria observar fatores extralinguísticos, buscando analisar os aspectos funcionais, durante o processamento textual inclusive).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, Theodor. 1996. Teoria da semicultura. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci & Cláudia B. M. de Abreu. Educação e Sociedade, n. 56, ano XVII. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, p. 388-411.

Antunes, Irlandé. 2006. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: Bunzen, Clécio; Mendonça, Márcia (Orgs). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial. p. 163-180.

Bakhtin, Mikhail. 2012. O freudismo: um esboço crítico. 2. ed. São Paulo: Perspectiva.

_____. 2011. Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Bueno, Sinésio Ferraz. 2010. Educação e barbárie: da Dialética do Esclarecimento ao Homo Sacer. In: Pagni, Pedro Ângelo; Gelamo, Rodrigo Pelloso (Orgs.). Experiência, educação e contemporaneidade. Marília, SP: Poiesis Editora; Cultura Acadêmica Editora; Oficina Universitária. p. 237-247.

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

Ciavatta, Maria; Ramos, Marise. 2012. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 49. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, p. 11-37.

Costa Val, Maria da Graça et al. 2009. Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Freire, Paulo. 2012. À sombra desta mangueira. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____. 2011. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra.

_____. 2005. Educação como prática da liberdade. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

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

Marcuschi, Luiz Antônio. 2010. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez.

Rodrigues, Jéssica do Nascimento. 2014. A produção de textos escritos na formação de sujeitos críticos letrados: o trabalho dos professores de Língua Portuguesa em foco. 450f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense.

Sampaio, Maria das Mercês Ferreira; Marin, Alda Junqueira. 2004. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. Educação e Sociedade, v. 25, n. 89. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, p. 1203-1225.

Saviani, Dermeval. 2008. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Travaglia, Luiz Carlos. 2009. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez.

Voloshinov, Valentin Nikolaevich. 1981. Estrutura do enunciado. Tradução de Ana Vaz. In: Todorov, Tzevan (Org.). Mikhail Bakhtin – le prince dialogique. Paris: Seuil. p. 1-19.