



REFLEXÕES DE UM PROFESSOR EM FORMAÇÃO SOBRE O TRABALHO COM PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO NOTURNO

REFLECTIONS OF A TEACHER IN TRAINING ABOUT THE WORK WITH TEXTUAL PRODUCTION IN NIGHT SHIFT HIGH SCHOOL

Aline Rubiane Arnemann
Vaima Regina Alves Motta

RESUMO

Este artigo objetiva compartilhar uma prática docente, desenvolvida, em situação de estágio, com produção textual, no gênero autobiografia e apresentar reflexões decorrentes dessa experiência, a qual foi realizada com uma turma de terceiro ano de Ensino Médio noturno pertencente a uma escola da rede pública estadual da cidade de Santa Maria – RS entre os meses de junho a dezembro de 2013. Para embasar teoricamente essa prática, buscamos aporte na perspectiva sociointeracionista de ensino, representada por Vygotsky (1991) e em Cosson (2011) no que tange ao gênero autobiografia. Quanto ao tratamento metodológico, utilizamos a metodologia dialética, segundo Vasconcellos (1992), além de trabalharmos com a proposta de sequências didáticas de Dolz e Schneuwly (2004) para sistematizarmos as atividades desenvolvidas em sala de aula. A realização dessa prática provocou-nos, enquanto professora em formação, alguns questionamentos e reflexões, referentes a aspectos que necessitam ser considerados no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, quais sejam: o público que frequenta a escola no turno da noite, seus objetivos de estudo e de trabalho, práticas docentes, horário reduzido no turno da noite e a construção da identidade desses estudantes por meio do trabalho com o gênero autobiografia.

PALAVRAS-CHAVE: Prática docente; Sociointeracionismo; Produção textual; Ensino Médio noturno.

ABSTRACT

This article aims to share a teaching practice developed, in a stage situation, with night shift high school third graders from a school that belongs to the educational public system run by the state and is located at the city of Santa Maria – RS from June to December 2013. In order to base this practice theoretically, we seek to contribute in the socio interactionist teaching perspective, represented by Vygotsky (1991) and Cosson (2011) regarding the autobiography genre. As for the methodological treatment, we use the dialectical methodology, according to Vasconcellos (1992), besides working with the didactic sequences proposed by Dolz and Schneuwly (2004) to systematize the activities developed in the classroom. The realization of this practice provoked us, as a teacher in training, some questions and reflections, referring to aspects that need to be considered in the process of teaching and learning in the classroom, namely: the public that attends school on the night shift, Their study and work goals, teaching practices, reduced night



shift schedules, and building the identity of these students through working with the autobiography genre.

KEYWORDS: Teaching practice; Sociointeractionism; Text production; Night shift high school.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde meados do século passado, houve um avanço no cenário educacional brasileiro, especialmente no que tange à oferta de escolarização à população que não teve acesso ao ensino básico na idade adequada, conforme demonstra Flauzino (2001). A autora apresenta em seu estudo, cronologicamente, os movimentos e programas nacionais que registram tal intento, o qual é legalizado, em 1996, por meio da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cujo inciso IV, do artigo 4 da 11^a edição da LDB, dispõe sobre o “acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria” (BRASIL, 2015, p. 10).

Apesar de haver um progresso nesse setor, ainda podemos verificar que existem questões que, de certo modo, prejudicam a efetivação do processo de ensino-aprendizagem do público envolvido. Tais questões dizem respeito ao aspecto social-afetivo, pois, em concordância com Freire (2011), a experiência do sujeito é o ponto de partida para o ensino. Logo, consoante à abordagem freireana, há uma adequação do que há de ser ensinado com as características sócio-afetivas do público alvo a fim de que o processo de ensino-aprendizagem proporcione a construção de conhecimento por parte do estudante e que o professor, em situação de estágio, também aprenda, de modo que ambos assumam papel corresponsável nesse processo.

Nesse sentido, direcionamos o olhar para o público em que se desenvolveu uma prática docente na disciplina de Língua Portuguesa nos dois trimestres finais



do ano letivo de 2013, uma turma de terceiro ano de Ensino Médio noturno. Assim, consideramos pertinente e necessário observar o meio social em que o aluno frequenta a escola, focalizando aspectos que envolvem o ensino no turno noturno. Atentando não apenas o ambiente escolar, mas também o extraescolar a fim de perceber em qual meio social esses alunos atuam nos momentos em que não estão na escola e como isso interfere no posicionamento e comprometimento deles em sala de aula, para auxiliar na atuação docente de acordo com a realidade dos estudantes.

Ademais, ainda é necessário atentar para as mudanças sociais que ocorrem ao longo do tempo, pois elas podem interferir diretamente na metodologia de ensino empregada pelos professores. Apontamos isso pelo notório fracasso do modelo de ensino tradicional que já foi eficaz em outra época, todavia não se adequa ao público escolar atual. Nesse prisma, centrando-nos no contexto específico da disciplina de Língua Portuguesa, reportamo-nos ao estudo de Angelo (2005), que discorre, dentre outros tópicos, sobre as lacunas do ensino da gramática tradicional. A autora menciona a dificuldade de escrita dos estudantes após completarem ciclos de aprendizagem, a qual seria decorrente do modelo de ensino tradicional na disciplina de Língua Portuguesa.

Dessa maneira, verificamos a validade de buscar e adotar outros procedimentos didáticos, em sala de aula, com o intuito de proporcionar ao estudante situações comunicativas que deem conta de articular os conteúdos pertinentes à língua com as práticas sociais vivenciadas por ele nos ambientes sociais em que circula. Tal alternativa pode promover o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que corrobora para produção de sentido para os discentes.

Assim, compreendemos, ainda em processo de formação docente, a necessidade de buscar embasamento em uma teoria que respalde a atuação do



professor. Encontramos tal aporte no Sociointeracionismo. Essa perspectiva tem como princípio a relação interpessoal, pois dispõe que o conhecimento não é inato ao homem, diferentemente disso é resultado da internalização realizada pelo homem a partir de sua interação com o meio social (VYGOTSKY, 1930/1991). Para a abordagem sociointeracionista, o professor é um mediador, pois estabelece uma “ponte” entre o conhecimento e o aluno.

Nesse sentido, aliada à abordagem sociointeracionista, uma opção de procedimento didático é o planejamento da aula considerando o contexto de ação: a realidade dos alunos, a faixa etária deles, o turno em que frequentam as aulas, fragilidades que apresentam na disciplina, no caso, Língua Portuguesa e o meio social em que vivem. Esse conjunto de variáveis interveem diretamente no processo de ensino aprendizagem, dessa maneira, entendemos que a adoção de sequências didáticas, propostas por Dolz e Schneuwly (2004), para organizar e mediatizar as atividades desenvolvidas com os discentes vai ao encontro da consideração e percepção de tais variáveis.

Para contemplar o que foi proposto, este artigo está organizado da seguinte maneira: em um momento inicial, tratamos sobre aspectos concernentes ao Ensino Médio noturno atrelados à metodologia dialética; na sequência, apresentamos alguns pilares da teoria sociointeracionista; subseqüentemente, abordarmos o gênero textual autobiografia trabalhado a partir de sequências didáticas; para então apresentarmos as reflexões acerca da prática docente. A partir dessas discussões, objetivamos compartilhar uma prática docente, realizada em situação de estágio, voltada para o trabalho com produção textual, no gênero autobiografia, no Ensino Médio noturno.

ENSINO MÉDIO NOTURNO E A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS



Os cursos noturnos, dentre eles o Ensino Médio, foram criados para possibilitar o acesso de jovens e adultos trabalhadores à educação, uma vez que houve uma crescente demanda, acentuada a partir da década de 1990, na procura do ensino noturno motivada, principalmente, pela exigência de níveis escolares mais altos pelo mercado de trabalho (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010). Todavia, à medida que essa modalidade de ensino proporciona o acesso à educação, traz consigo inúmeras dificuldades – não desconsiderando que o turno diurno também as apresenta – que desafiam a efetividade da prática docente, e sobretudo, o processo de ensino-aprendizagem.

Um desses impasses, por exemplo, é a dificuldade do encaminhamento de atividades extraclasse para os alunos, pois eles não dispõem de tempo durante o dia para o desenvolvimento delas. Ademais, após uma jornada de trabalho, a participação das aulas pode se tornar cansativa para os discentes.

De acordo com relatórios realizados pela Secretaria de Educação Estadual, a maioria dos estudantes do turno noturno possuem algum vínculo empregatício e o trabalho é colocado à frente dos estudos pelo simples fato de ser a fonte de renda do jovem ou de sua família (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012). Essas informações conferem com a constatação feita ao longo do desenvolvimento da prática docente com uma turma pertencente ao ensino noturno nos dois trimestres finais do ano letivo de 2013.

Nesse sentido, o professor, ao se inserir na modalidade noturna de ensino, precisa respeitar as condições, fragilidades e necessidades do público que frequenta a escola no turno da noite. Tais estudantes, geralmente, chegam à escola após uma jornada de seis ou oito horas de trabalho, o que pode ocasionar cansaço físico, ou ainda, pode restringir o tempo dedicado às refeições, especialmente, antes do horário do início da aula. Tais impasses impulsionam o professor a adotar medidas para envolver o aluno na aula e promover o processo



ensino-aprendizagem.

Para iniciar esse processo, é pertinente realizar um diagnóstico sobre o público alvo, observando alguns aspectos, como faixa etária, meio social e que conhecimentos da disciplina são mais urgentes para uma turma específica, no caso uma turma de terceiro ano do Ensino Médio noturno. Isso viabiliza o planejamento e desenvolvimento das aulas a partir da realidade dos alunos de acordo com as fragilidades apresentadas por eles. Ao encontro de tais considerações, está a perspectiva sociointeracionista de ensino, em que o professor assume o papel de mediador, ou seja, por meio de estratégias e signos realiza a mediação entre o conhecimento e o aluno (VASCONCELLOS, 1992).

Também é possível adotar a metodologia centrada na perspectiva dialética que “entende o homem como um ser ativo e de relações” (VASCONCELLOS, 1992, p. 2). Essa perspectiva não entende o conhecimento como algo transferível ou inventável, mas sim como uma construção que o sujeito, neste caso, os estudantes, realiza nas relações com os outros e com o mundo, o que vai ao encontro do que defende Freire (2011). Tal posicionamento, orienta a prática do professor em sala de aula, pois os conteúdos devem ser trabalhados, refletidos e reelaborados pelo aluno de modo que ele signifique o conteúdo e o transforme em conhecimento (VASCONCELLOS, 1992).

Nesse sentido, a metodologia dialética propõe o desenvolvimento das aulas por meio de três momentos: mobilização para o conhecimento, construção do conhecimento e elaboração de síntese como conhecimento. O primeiro deles corresponde à sensibilização. Para tanto, o professor deve conhecer o contexto sociocultural em que os alunos estão inseridos para, dessa maneira, aproximar-se da realidade deles de modo que seja possível estabelecer metas de acordo com o conteúdo a ser trabalhado com a turma em questão. Assim, o professor pode despertar o interesse do aluno em conhecer, mobilizando-o por meio de atividades



que articulem as habilidades a serem desenvolvidas com as práticas sociais desenvolvidas pelos discentes, e para manter o estudante envolvido nesse processo, é necessário realizar mediações entre eles e o conteúdo (VASCONCELLOS, 1992).

O segundo momento, consiste na confrontação de conhecimento entre sujeito e objeto, de modo que o discente possa compreender o conteúdo. Para que isso se concretize é necessário que o aluno estabeleça relações com o conteúdo, e quão mais complexas, mais conhecimento pode ser construído (VASCONCELLOS, 1992).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) – o qual tratamos na seção posterior – proposto por Vygotsky (1930/1991) auxilia a compreender tal proposição. A ZDP atua no desenvolvimento futuro do aluno, logo, para atuar no desenvolvimento futuro, devem ser propostas, ao aluno, atividades que o desafiem, que ainda não consegue desempenhar sem o auxílio do professor. No entanto, o papel do docente se torna primordial, pois necessita equilibrar a atividade: não pode ser tão complexa a ponto de impossibilitar a compreensão por parte do estudante, nem tão simples a ponto de não exigir empenho cognitivo do estudante.

O terceiro momento, por sua vez, consiste na sistematização dos conhecimentos pelo discente e na expressão deles. Nesse momento, a interação do professor com o aluno é essencial, pois aquele pode sintetizar o conteúdo a fim de torná-lo mais compreensível a este (VASCONCELLOS, 1992). Assim, o importante não é a realização isolada desses três momentos, mas sim a manutenção do vínculo existente entre elas bem como a realização de todos.

Considerando o desenvolvimento desses três momentos, orientados pelas perspectivas dialética e sociointeracionista de ensino, em que o professor assume o papel de mediador e considera a realidade de uma turma de Ensino Médio



noturno, cujos alunos trabalham no turno inverso, a seguir, apresentamos alguns dos pilares da teoria sociointeracionista.

A ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA: UM APORTE PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Vygotsky (1930/1991), psicólogo russo, realiza estudos com o intuito de investigar o desenvolvimento da aprendizagem humana. Para tal, o autor considera válido realizar seus estudos envolvendo crianças. Haja vista a validade de seus estudos, sua teoria pode ser utilizada em diferentes situações de aprendizagem, não se restringindo somente ao público infantil.

Vygotsky (1930/1991) defende que a aprendizagem humana ocorre por meio da interação do indivíduo com o outro, com o meio social, o qual está situado em um determinado contexto histórico social. Diante dessa natureza, sua teoria é caracterizada como sociohistórica, sociocultural ou, como optamos tratar neste artigo, sociointeracionista.

A interação, para o autor, realiza-se por meio da mediação e esta prescinde da interação para ocorrer. A mediação consiste na realização de uma espécie de ponto de encontro entre os conhecimentos cotidianos do estudante e os conhecimentos científicos, uma vez que a aprendizagem do estudante é facilitada e promovida quando parte de seus conhecimentos para a construção de conhecimentos escolarizados. Destarte, o professor é responsável por realizar essa mediação, identificando quais conhecimentos cotidianos do estudante podem servir de base para a construção de conhecimentos científicos.

Para promover a aprendizagem, segundo Vygotsky (1930/1991), é necessário atuar na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) do estudante. Atuar na ZDP consiste em proporcionar ao estudante o desenvolvimento de atividades



que ele ainda não consegue realizar sozinho, demandando do auxílio de alguém mais experiente, o professor ou um colega que já internalizou determinado conhecimento. Ao desenvolver atividades dessa natureza, o estudante demanda empenhar mais esforços do que se fosse realizar atividades que já consegue desenvolver sozinho.

A realização da mediação e a atuação na ZDP do discente têm a função de promover a internalização de conhecimentos, isto é, que o estudante seja capaz de tornar um processo interpessoal, intrapessoal. Em outros termos, seja capaz de desenvolver sozinho uma atividade que antes demandava do auxílio do outro para realizar, efetivando, dessa maneira, a construção da aprendizagem.

Assim, a interação, a mediação, a ZDP e a internalização, em nossa ótica, podem constituir alguns dos pilares da teoria sociointeracionista, uma vez que configuram um subsídio para a atuação docente que têm vistas a promover e qualificar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, esses conceitos alicerçaram nossa prática docente com o público em questão.

Na seção seguinte, atemo-nos ao trabalho desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa, o qual envolveu o os gêneros textuais dinamizados por meio de seqüências didáticas.

OS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA

As mais diversas atividades humanas estão atreladas ao uso da língua, uma vez que é por meio dela que ocorre a comunicação. Nesse sentido, Bakhtin (1979/1997) argumenta que a língua se efetiva por meio de enunciados que podem ser tanto orais como escritos e que quão variadas são as atividades humanas, são os enunciados, pois esses são decorrentes daqueles. Esses enunciados, quando não considerados isoladamente, constituem gêneros do



discurso, que variam de acordo com cada esfera das atividades humanas (BAKHTIN, 1979/1997).

Os gêneros do discurso são ricos e variados, isso se explica pela variedade das atividades humanas que são infinitas e na medida em que elas se tornam mais complexas, os gêneros do discurso se ampliam e podem se tornar mais complexos, configurando um caráter infinito. Bakhtin (1979/1997) classifica os gêneros do discurso em primários (simples) e secundários (complexos). Para tornar mais clara tal classificação, recorreremos a um exemplo: a carta é considerada um gênero simples, pois trata do cotidiano das pessoas, ao passo que um romance, por exemplo, demanda de um discurso mais complexo, pois necessita ser bem elaborado e organizado. (BAKHTIN, 1979/1997).

Marcuschi (2008) concorda com Bakhtin (1979/1997) no que diz respeito aos gêneros do discurso, no entanto, emprega uma denominação distinta, gêneros textuais. Nesse sentido, Marcuschi (2008) contribui com o esclarecimento e estudo dos gêneros textuais, pois considera que eles se caracterizam pelos seus aspectos sócio-comunicativos e funcionais e assevera que ora são identificados pela sua funcionalidade ora pela sua forma.

Outros autores que dão conta do estudo dos gêneros textuais com viés direcionado à sala de aula, ao ensino, são Dolz e Schneuwly (2004). Para dar conta disso, apresentam o agrupamento dos gêneros de acordo com as regularidades e transferências de cada tipologia textual. No que consta à dinamização, propõem as sequências didáticas, organizadas em etapas que viabilizam a compreensão do gênero textual pelo aluno de modo que este tenha meios de compreender o gênero textual como integrante de uma determinada prática social.

Outra característica louvável das sequências didáticas é a consideração de possíveis interrupções no planejamento da aula, realizadas, em momentos que o



docente constata que os alunos, em vista do direcionamento da aula, apresentam dúvidas ou fragilidades e não se omite a isso, pelo contrário atua na minimização delas, para então, dar prosseguimento ao planejamento da aula, potencializando, destarte, a motivação dos alunos em relação à aprendizagem (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Atrelado a isso, entra o papel da escola, a qual deve proporcionar ao aluno o contanto com os diferentes usos da linguagem para que, tanto no ambiente escolar como extraescolar, o aluno possa exercer seu desempenho social (BRASIL, 2000). Assim, os gêneros textuais podem ser utilizados “como meio de articulação entre as práticas sociais e objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Seguindo esse raciocínio, os autores ainda propõem que:

Para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem três dimensões parecem essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. O gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades no uso (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 75).

Os gêneros textuais funcionam como uma ferramenta para o ensino do texto, uma vez que são definidos de acordo com situações comunicativas inseridas em práticas sociais, logo, o aluno, ao compreender como uma situação comunicativa se constitui em um gênero textual, tem maior respaldo para a compreensão do texto. Além disso, também consideramos o gênero não apenas como um instrumento de linguagem, mas também como um objeto de ensino porque possibilita o desenvolvimento da capacidade de escrita dos alunos



(SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 76-77).

Dessa forma, o estudo do gênero autobiografia, interesse desta pesquisa, possibilita a exploração das habilidades escritas nos campos da descrição e da narração de modo que os discentes possam delimitar as diferenças entre essas tipologias textuais, compreendam os momentos em que cada uma pode ser utilizada e que um gênero pode abranger diferentes tipologias textuais de acordo com o propósito do autor, no caso, o discente.

Considerando tal ponto de vista, entendemos que o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula é produtivo e pode provocar identificações entre o gênero textual ou o que ele está abordando e o aluno, resultando na significação do conteúdo por parte do aluno. Assim, nas próximas seções são apresentadas as peculiaridades do gênero textual utilizados nas produções textuais da prática docente.

GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRAFIA

Podemos observar que desde a Antiguidade Clássica os textos se organizam em gêneros textuais. Assim, ao longo dos séculos, novos gêneros foram e continuam sendo criados a partir dos já existentes. Com o gênero autobiografia não foi diferente, uma vez que se originou do gênero biografia que, segundo indícios, já existia na antiguidade grega e nessa época provavelmente ainda não era definido como gênero e denominado biografia (COSSON, 2011). Esses dois gêneros fazem parte do grupo de gêneros que tratam da escrita da vida. Assim, o foco, nesse momento, se volta para as características dos gêneros que tratam da escrita da vida centradas no gênero autobiografia.

Köche et al (2012) apresentam uma nomenclatura diferente da autobiografia, relato pessoal, no entanto, isso não interfere no plano contedudístico do gênero. As



autoras expõem o relato pessoal como não ficcional em que o autor narra a sua experiência de vida de acordo com fatos considerados marcantes, sejam eles bons ou ruins. Cosson (2011), baseado em Bosi (1997), argumenta que ao transformar a vida em uma narrativa, uma tarefa complexa é realizada e isso pode ser compreendido como “uma síntese das constantes que marcam o sistema cultural que vem sendo chamado de escrita da vida, isto é, narrativas que registram acontecimentos na vida de uma pessoa” (COSSON, 2011, p. 134). Nesse sentido, o autor apresenta as três constantes a que se refere: a autenticidade, a identidade e a composição.

A autenticidade, segundo o autor, pode ser compreendida como parte de um contrato entre o leitor e autor, em que o pacto entre ambos consiste na veracidade da experiência. Isso exige a identidade entre autor, narrador e personagem, uma vez que se referem ao mesmo indivíduo, ou seja, o autor é aquele que assina e narra o texto e também aquele que vivenciou os acontecimentos narrados (COSSON, 2011).

A identidade, por sua vez, corresponde à realização de uma escrita sobre a vida, em que a memória entra em ação, todavia, alguns fatos serão esquecidos e outros lembrados. Essa escrita consiste em uma tentativa de conciliar o passado fragmentado e instável com o eu do presente que se projeta para o futuro. (COSSON, 2011).

A composição, em sua instância, está atrelada à estrutura retórica do texto que trata da escrita da vida. Essa estrutura dispõe de regras: o uso próprio de discurso que possibilita a distinção e a identificação dos gêneros, a exigência da autenticidade e “as limitações no uso de certos recursos estilísticos, tais como o diálogo e o presente histórico” (COSSON, 2011, p. 135). A partir de tais considerações, investimos no trabalho com a autobiografia em sala de aula.

Para realizar a produção textual de autobiografias, tomamos, como base,



também, as propostas de Abaurre (2002), quanto à escrita que pode ser realizada em etapas, configurando um processo; de Antunes (2003) que dispõe acerca de tais etapas; e de Ruiz (2010) que defende o uso de bilhetes orientadores no trabalho com a escrita e reescrita.

Nesse viés, Antunes (2003) propõe três etapas para desenvolver a produção textual: o planejamento, a escrita e a reescrita. A primeira delas consiste no momento em que se delimita o tema do texto, o ponto de vista que o autor do texto, no caso o discente, irá assumir para redigi-lo, a finalidade do texto, ampliando o repertório (vocabular, criativo, gramatical, textual, dentre outros). A segunda etapa trata da escrita, momento de “por no papel” as ideias de modo organizado e de contemplar os itens planejados. Já a terceira etapa, equivalente à reescrita, é o momento em que se revê o que foi escrito, confirma-se os objetivos foram cumpridos e avalia se houve progressão temática ao longo do texto (ANTUNES, 2003). Convém destacar que a etapa de reescrita apresentada por Antunes (2003) é prévia à avaliação do texto pelo professor. Entendemos que essa revisão prévia à leitura do docente proporciona ao discente uma reflexão quanto a sua situação de exercício de escrita.

Para tratar da etapa de reescrita, posterior à avaliação do professor, buscamos apoio em Ruiz (2010). A autora propõe que o texto seja avaliado por meio de bilhetes orientadores que não só apontam as inadequações encontradas no texto, mas também questionam o aluno sobre elas de modo a conduzi-lo a buscar soluções e assim, aperfeiçoar a habilidade de corresponsabilidade em relação ao texto produzido. Acreditamos que os questionamentos realizados por meio dos bilhetes orientadores possam instigar o aluno a refletir sobre seu processo de escrita e como pode potencializá-lo.

Esse procedimento exige que o professor vá além do olhar gramatical sobre o texto, ampliando-o para aspectos semântico-pragmáticos, como a coesão, a

coerência, a organização textual, a objetividade, a clareza e o conteúdo da produção textual a fim de atuar na competência comunicativa do estudante. Por meio desse olhar dado ao texto, possibilitamos ao aluno que ele reflita sobre a sua produção e perceba como pode potencializá-la. Assim, na próxima seção, apresentamos nossas reflexões acerca da prática docente com o gênero autobiografia em uma turma de Ensino Médio noturno.

TEORIA E PRÁTICA: REFLEXÕES

A orientação teórica é importante para o desenvolvimento de um bom trabalho em sala de aula, entretanto, isso não significa que os resultados serão automáticos, pois precisamos considerar como o professor articula teoria e prática em sala de aula em consonância com o público com o qual atua. De acordo com esse ponto de vista, realizamos a reflexão pertinente à articulação entre teoria e prática docente realizada durante os dois trimestres finais do ano letivo de 2013.

Ressaltamos que a turma em que foi desenvolvida a prática docente é uma turma de terceiro ano do Ensino Médio noturno, composta por alunos (em maioria) que trabalham durante o dia para auxiliar na renda familiar. Isso demonstra que essa situação conduz os alunos a perceberem, nesse momento, o trabalho mais importante que o estudo. Apesar disso, observamos que os alunos são conscientes da importância do estudo, haja vista que visualizam, através dele, melhores posições no mercado de trabalho podem ser alcançadas.

Os discentes em questão não dispõem de tempo suficiente para desenvolver e aprofundar estudos fora do ambiente escolar. Nesse momento, ser professor se torna um desafio: administrar os conteúdos de acordo com a carga horária da disciplina de modo a não prejudicar nem sobrecarregar os alunos com atividades extraescolares, pois elas não são desenvolvidas por um motivo simples,



não há tempo. Contudo, nem todos os professores têm esse posicionamento e quem acaba prejudicado durante e após o processo de ensino-aprendizagem são os alunos, posto que nem sempre conseguem arranjar tempo livre fora do ambiente escolar para desenvolver as tarefas de casa, e, assim, acabam realizando-as na escola durante as aulas de outra disciplina para finalizá-las até a aula do professor que as direcionou. Tal modo de condução de atividades indicia uma falha: a dificuldade docente em administrar os conteúdos ao longo das aulas e uma possível não consideração dos alunos do turno noturno como uma modalidade distinta do diurno.

Uma aula bem administrada é aquela que propicia ao máximo, ao aluno, a construção de conhecimento, para isso, defendemos a metodologia dialética em sala de aula, que, como a própria denominação indica, promove o diálogo. Isso é muito importante para as turmas de Ensino Médio noturno, porque, inicialmente, envolve os alunos, na aula, de modo que o cansaço, após um dia de trabalho possa, ser posto em um segundo plano; também porque dá voz ao aluno, permite que ele compartilhe suas ideias com seus colegas, possa ouvi-los e refletir sobre o que é pauta na aula.

Para isso é preciso investir em propostas de ensino e aprendizagem voltadas para o Ensino Médio noturno. Nesse prisma, a proposta realizada na docência consistiu em potencializar a habilidade de escrita dos alunos a partir do gênero textual autobiografia, a fim de que os alunos expusessem quem eles são e o segundo e refletissem sobre a identidade de cada um e como se veem inseridos socialmente.

Essa proposta foi bem recebida pelos alunos, que se envolveram na escrita de suas autobiografias. Assim, ao longo das aulas, a escrita foi promovida tanto na dinamização das aulas, lembrando que foram desenvolvidas a partir da perspectiva sociointeracionista de ensino, como por meio dos bilhetes



orientadores presentes nas produções textuais encaminhadas para a reescrita. Tal atitude teve o intento de mobilizar os alunos a se sentirem mais seguros para escrever e minimizar a rejeição pela escrita. Ademais, através das produções textuais, foi possível desenvolver o estudo de alguns aspectos gramaticais, uma vez que não há texto sem gramática nem gramática sem texto.

Após o desenvolvimento da primeira escrita, foi realizada a avaliação das produções textuais por meio dos bilhetes orientadores propostos por Ruiz (2010). Tal atividade, realizada pelo professor, não foi desenvolvida em sala de aula, haja vista a otimização do tempo dedicado à aula. Dessa maneira, os bilhetes orientadores entregues aos alunos, juntamente com a produção textual, se constituíam de comentários ou questionamentos ao texto, geralmente, convidando os estudantes à reflexão sobre sua escrita.

Finalizada essa etapa, a reescrita foi direcionada aos alunos, contudo, o desenvolvimento não obteve o sucesso esperado, pois nem todos os alunos realizaram essa etapa. Isso se deve, como pode se constatar, devido a alguns motivos: a não cultura da reescrita de textos, principalmente nas aulas de língua materna, tanto por parte dos docentes como dos discentes, que está atrelada à ausência ou omissão da consciência de que a reescrita faz parte do processo de produção textual e que é o momento em que o aluno pode refletir sobre a sua escrita, uma vez que observa através dos bilhetes orientadores os aspectos que poderiam ser potencializados em seu texto.

Outro fator que interferiu na etapa de reescrita foi a proximidade com o término do ano letivo, momento em que os alunos estão sobrecarregados de trabalhos e atividades finais encaminhadas para desenvolvimento extraescolar. No que consta àqueles que realizaram a reescrita apresentaram avanços no texto, e, segundo alguns deles, foi o momento em que puderam perceber porque apresentaram dificuldades ou dúvidas e como poderiam resolvê-las. Assim,



compreendemos válido o processo de reescrita envolvendo a metodologia dialética em sala de aula, realizada a partir da perspectiva sociointeracionista de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo e após a realização dessa prática docente, em situação de estágio, entendemos a relevância da adoção da perspectiva sociointeracionista de ensino, em que o professor assume a posição de mediador entre o conhecimento e aluno e adota a metodologia dialética de ensino, principalmente no contexto de ensino em que foi realizada a prática docente: Ensino Médio noturno. Compreendemos que isso interferiu positivamente na dinâmica das aulas, pois as aulas eram interativas, configurando um ambiente em que os alunos se sentissem valorizados e por sê-lo, envolviam-se no desenvolvimento das atividades. Embora nem todos os discentes participaram da etapa de reescrita, consideramos os avanços daqueles que participaram e respeitamos aqueles que não participaram. Quanto aos envolvidos na atividade de reescrita, é oportuno pontuar que obtiveram avanços no processo de escrita, o que se deve à reflexão promovida pelos bilhetes orientadores.

Desse modo, a proposta de ensino-aprendizagem, pautada pelo Sociointeracionismo, pela metodologia dialética e concretizada por meio das sequências didáticas de Dolz e Schneuwly (2004) foi extremamente relevante, porque permitiu o desenvolvimento de produções textuais sobre o gênero textual autobiografia de modo a envolver os alunos, pertencentes ao Ensino Médio noturno, o que é um tanto delicado observando o público que necessita estudar à noite, além de suscitar outras reflexões.

Em nossa ótica, na situação de professor em formação, a maior parte das



dificuldades encontradas na realização da prática docente são as imposições e falhas do sistema brasileiro público de ensino. Todavia, isso não pode nos desmotivar, pelo contrário, deve nos instigar a buscar avanços para a educação pública brasileira.

O desenvolvimento da prática docente e a própria redação/produção deste artigo nos conduz à reflexão e ao posicionamento de que mais estudos devem ser desenvolvidos em âmbito escolar no que diz respeito à produção textual e que, pensando de modo mais específico, devem contemplar o público estudantil da modalidade do ensino noturno, dando conta de responder à questionamentos como: quem é esse público? Qual o objetivo dele? Que práticas docentes se adequam mais a esta modalidade de ensino? Como resolver a questão do horário reduzido para desenvolvimento de atividades extraclasse? Em que medida o ensino de produção textual pode auxiliar esse aluno a construir sua identidade social, visto que está inserido em um meio social?

Esses questionamentos promoveram reflexões quanto ao trabalho com o texto com estudantes que frequentam a escola no turno da noite: o gerenciamento e natureza das atividades para otimizar o tempo de cada aula e a seleção do gênero que envolva os discentes o promova o trabalho com o texto. Desse modo, por meio deste artigo, compartilhamos nossa experiência, em situação de estágio, e reflexões acerca dessa prática sobre o trabalho com produção textual com o Ensino Médio noturno.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. et al. *Cenas de aquisição de escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

ANGELO, G. L. *Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa*. Tese de



doutorado. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, J. M. *Estética da criação verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2010.

_____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer n. 7/2010, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil*, Ministério da Educação, Brasília, DF, 9 jul. 2010. Seção 1, p. 1-78.

_____. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 5/2011, de 5 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil*, Ministério da Educação, Brasília, DF, 24 jan. 2012. Seção 1, p. 1-64.

COSSON, R. A vida como narrativa: memórias, biografias, diários e testemunhos na biblioteca escolar. In: PAIVA, A. et al., (org) *Literatura e Ensino Médio: acervos, gêneros e práticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: ROXO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas, Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.



FLAUZINO, S. *Uma proposta digital para escolarização de jovens e adultos: Luz das letras – Um software para a cidadania*. 2001. 185 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

FREIRE, P. *Educação como prática para a liberdade*. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KÖCHE, V. S. et al. *Estudo e produção de textos: Gêneros textuais do relatar, narrar e descrever*. Petrópolis: Vozes, 2012.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações da escola*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. Os Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos projetos de ensino. In: ROJO, R. e CORDEIRO, G. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VASCONCELLOS, C. dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: *Revista de Educação AEC*. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4 ed. Brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.