

## **PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DE UM CEFFA TOCANTINENSE E A RECEPÇÃO DO MONITOR: ALGUMAS REFLEXÕES**

**Cícero da Silva (UFT/SEDUC-TO/SECT)<sup>1</sup>; Karylleila dos Santos Andrade (UFT)<sup>2</sup>**

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é analisar e discutir as práticas docentes que envolvem a elaboração e correções de textos do gênero Caderno da Realidade (CR), um instrumento pedagógico produzido na Escola Família Agrícola (EFA), localizada no município de Colinas do Tocantins, Estado do Tocantins. Este estudo faz parte da nossa pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT). A investigação é pautada no quadro de estudos do gênero discursivo como objeto de ensino, com ênfase na variação linguística. Caracterizada pelos procedimentos de coleta de dados documental, bibliográfica e de campo, a pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativista. A amostra é representada por textos de 12 (doze) Cadernos da Realidade (CR), produzidos nos anos letivos de 2008 e 2009, sendo 06 (seis) de alunos do 8º ano e 06 (seis) do 9º ano da referida EFA. Com base nas anotações dos monitores (docentes) ou intervenções realizadas nos textos dos alunos, o estudo mostra que a correção indicativa é bastante recorrente. Constatou-se também que a sistematização das práticas de produção textual com o referido gênero, orientada por atividades de reescrita (ou refacção), os alunos podem melhorar suas habilidades comunicativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** caderno da realidade; escrita; correção; pedagogia da alternância

## **INTRODUÇÃO**

O período da minha práxis pedagógica no contexto da educação do campo, representada pela experiência de quase dois anos na Escola Família Agrícola de Colinas (EFAZD) com a Pedagogia da Alternância, rendeu-me não só uma compreensão mais ampliada sobre a questão da variação linguística e ensino de língua materna, mas também o objeto de estudo da nossa pesquisa da dissertação de mestrado. No referido estudo, investigamos o uso das normas linguísticas no Caderno da Realidade (CR), um gênero discursivo produzido em um contexto de ensino orientado pela Pedagogia da Alternância.

Em certa medida, as normas ou variantes linguísticas de cada região, estado ou comunidade têm suas peculiaridades e vão se manifestar na escrita. É o desafio que isso

nos coloca é: como ensinar a variante padrão (oral ou escrita) sem menosprezar a variante popular ou não-padrão que nosso aluno camponês traz do ambiente familiar? Que metodologia seria ideal para realizar o trabalho com as variantes linguísticas ou normas linguísticas em sala de aula? Embora não sejam questões “pontuais” a serem respondidas neste trabalho, são perguntas que exigem muitas reflexões para estruturarmos respostas satisfatórias.

Precisamos assumir que o processo de ensino e aprendizado de língua materna na modalidade escrita, ao longo de sua trajetória histórica, cada vez mais exige conhecimentos diversos por parte dos docentes, em especial sobre a grande variedade linguística existente no português brasileiro (PB), por sua vez, manifestada por meio das variantes presentes nos textos dos alunos. Na maioria das vezes, parece ser uma questão que está relacionada diretamente ao fenômeno variação linguística, e nem sempre à falta de conhecimento do discente sobre a ortografia. E isso, às vezes, é ignorado em sala de aula.

Além disso, podemos observar que o procedimento metodológico adotado por professores nos limites da sala para realização da produção textual, no geral, limita-se a: 1 – apresentar e discutir um tema; 2 – solicitar posteriormente um “texto” ou gênero abordando tal tema; e 3 – “corrigi-lo” e devolvê-lo posteriormente com uma “nota” ao aluno (SANTOS; BEZERRA, 2010). Essas orientações, apesar de pouco produtivas, ainda são dominantes.

Na análise dos textos dos CR que compõem o *corpus* da pesquisa, um aspecto que nos tem chamado a atenção é a prática e perspectiva docente frente ao processo de elaboração dos textos. Isto por que as intervenções ou encaminhamentos dos monitores (professores) em forma de correção sobre a produção escrita do gênero Caderno da Realidade (CR) também é outro elemento importante e que envolve o uso/ensino das normas linguísticas, quer diretamente, quer indiretamente.

Assim, este trabalho está dividido em duas partes principais. Na primeira, são discutidas questões relacionadas a conceitos, tipologias e princípios de correções de

textos de alunos (SERAFINI, 1995; RUIZ, 2010). Além de contextualizar a pesquisa, apresentar a metodologia, a última parte é reservada à análise das intervenções ou encaminhamentos dos monitores (docentes) durante o processo de elaboração do gênero CR. Com base na tipologia de correção, identificamos e caracterizamos as anotações dos monitores ou intervenções realizadas nos textos produzidos.

## **TIPOLOGIAS DE CORREÇÕES DE REDAÇÕES DE ALUNOS**

Não é novidade para ninguém lembrar que as práticas que envolvem a elaboração e correções de textos dos alunos, na maioria das vezes, ainda se limitam a apontar e destacar com riscos os chamados “erros”, sem nenhum esclarecimento objetivo por parte do professor. Esse procedimento parece não permitir reflexão sobre aquilo que o aluno escreveu. E a partir de seus estudos sobre as revisões textuais (correção de professores), Serafini (1995 apud RUIZ, 2010; SANTOS; BEZERRA, 2010) explicita três tipos ou categorias muito comuns de correções adotados por professores: a *correção indicativa*, a *correção resolutiva* e a *correção classificatória*. Mas a partir dessas três tendências de correções, em seus estudos sobre redações de alunos de diferentes níveis escolares, com faixa etária entre 9 e 23 anos, Ruiz (2010) identificou outra categoria de correção, cunhada pela autora de *correção textual-interativa*.

Com base nas pesquisas realizadas por Serafini (1995) e por Ruiz (2010), os resultados mostram que as correções *resolutiva* e a *indicativa* são as mais recorrentes entre os professores. Por sua vez, na *correção resolutiva* as intervenções do docente limitam-se a focalizar as “intenções” dos alunos e em seguida reescrever os trechos que para ele parecem confusos. Segundo Santos e Bezerra (2010, p. 159), “o problema maior atribuído a esse tipo de correção é que, no momento em que o professor refaz o que estava confuso na redação do aluno, ele tira do sujeito que produz a oportunidade de refletir sobre sua própria redação.” Assim, o autor do texto não consegue perceber ou identificar seus próprios “equivocos”.

Na *correção indicativa*, o professor atém-se em destacar, nas produções dos alunos, incoerências estruturais, lexicais e ortográficas, caracterizando uma correção superficial, sem abordar o núcleo semântico do texto. Ou seja, o trabalho docente limita-se a identificação dos chamados “erros”, sem esclarecer ao aluno que tipo de “erro” cometeu e como saná-los. E são “erros” que, geralmente, fazem parte do uso ou emprego da norma culta ou variante padrão pelo aluno. Nesta categoria de correção, a escrita tem um fim em si mesmo, “podando” nela qualquer tipo de possibilidade de reescrita ou de reflexão (RUIZ, 2010 apud SANTOS; BEZERRA, 2010, p. 158).

No que diz respeito às características da *correção classificatória*, podemos afirmar que esta se diferencia das correções *resolutiva* e *indicativa* em função do trabalho desempenhado pelo professor ocorrer de forma mais objetiva, uma vez que torna o aluno ciente dos encaminhamentos que precisa seguir em sua redação para aprimorá-la. Por sua vez, cabe ao docente sugerir ao aluno as devidas modificações. Para tanto, é fundamental que o discente compreenda as sugestões, pois deve procurar reescrever seu texto individualmente. Como defendem Santos e Bezerra (2010, p. 159), um dos fatores que nos permite afirmar que a correção classificatória é eficiente, ocorre pelo fato de que ela permite indicar “onde” e que tipo de “erro” o aluno-autor praticou, de modo que o professor pode sugerir as modificações de maneira clara.

Além das três categorias de correção já delineadas, ainda precisamos discorrer sobre a *correção textual-interativa*. Trata-se de uma tipologia de correção que transcende a correção realizada pelo professor na modalidade *classificatória*. Nesta, geralmente os comentários do docente são realizados em forma de “pequenos bilhetes”, denominados também por Ruiz (2010 apud SILVA, 2010) como pós-texto, já que seguem o texto do aluno. Neste tipo de correção, o professor dispõe de maiores informações sobre a escrita dos alunos no espaço em branco deixado por eles. Isso torna desnecessário encaminhar comentários nas margens do texto original. Evidentemente, os “comentários deixados pelo professor aos alunos não se limitam apenas aos ‘erros’ encontrados em suas redações, mas referem-se também a boa progressão que o texto teve” (SANTOS;

BEZERRA, 2010, p. 159).

Além disso, outro aspecto positivo identificado nesta categoria de correção refere-se ao estabelecimento de “um contato mais próximo do professor com as escritas dos alunos”. Por meio dos “bilhetes” que o professor encaminha sobre os textos, há uma possibilidade maior de os alunos compreenderem o que precisa ser melhorado em seus textos e os pontos positivos também, o que requer, por sua vez, um incentivo maior para que refaçam seus textos com mais cautela, atentando para as sugestões advindas do professor (SILVA, 2010; SANTOS; BEZERRA, 2010).

Realizar a correção textual sem esclarecer ao aluno o que ele precisa fazer para não cometer os mesmos “desvios” em suas produções consiste em uma prática pouco significativa, pois o aluno dificilmente terá condições de rever ou aprimorar a própria produção, já que não consegue identificar suas limitações ou o momento onde “errou” (RUIZ, 2010 apud SANTOS; BEZERRA, 2010, p. 158). Por outro lado, precisamos reconhecer que a forma como as produções são corrigidas parece ser um fator positivo ou negativo para o desenvolvimento do aluno no que tange à produção escrita e domínio das normas linguísticas.

## **PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E OS CEFFA**

As práticas educativas em regime de alternância representam, em parte, certa ruptura com o ensino tradicional oferecido aos jovens camponeses, o que deve incluir também o ensino de língua materna nas modalidades oral e escrita. A luta por uma escola pautada em pressupostos teóricos, metodológicos, práticas pedagógicas e currículo que contemplasse as reais necessidades de formação do jovem camponês, foi responsável pela institucionalização de uma das experiências pedagógicas que mais se aproximou desses ideais: a Pedagogia da Alternância (PA). Devido vários aspectos, como sua história, sua origem, seus objetivos, seu surgimento a partir da iniciativa de um padre e de agricultores de um vilarejo francês, sua metodologia não-convencional, pode ser

SILVA, Cícero da e ANDRADE, K. dos Santos. Produção escrita de alunos de um CEFFA Tocantinense e a recepção do monitor: algumas reflexões. Anais do IV Seminário do Grupo de Pesquisa EDURURAL: “Literatura, música, religiosidade, cultura e mundo rural: mundos que dialogam”. Miracema do Tocantins-TO:UFT, 2011, p.118-127, ISBN: 978-85-63526-23-6.

considerada inovadora.

A metodologia que conduz as práticas educativas por alternância – em espaços e tempos diferentes – construída nas experiências realizadas nos domínios das *Maisons Familiales Rurales* (Casas Familiares Rurais) na França, ainda na década de 30, possibilitou ao jovem oriundo do meio agrícola aprender por meio de conhecimentos teóricos sistematizados e também saberes sobre a realidade cotidiana (ESTEVAM, 2003; GIMONET, 2007). Para promover isso, a alternância integra o meio educativo (escola) e o meio sócio-profissional (família/propriedade) com seus instrumentos pedagógicos.

Além disso, a estruturação do “currículo” dos CEFFA<sup>1</sup> (Centros Familiares de Formação em Alternância) está vinculada diretamente ao Plano de Estudo. E o objetivo geral desse plano é promover a formação integral do jovem, o desenvolvimento sustentável e solidário do meio. Assim, engloba também uma preparação para a vida associativa e comunitária. Sua execução parte da pesquisa sobre os conhecimentos da realidade vivida do educando para os conhecimentos da realidade mais ampla, ou seja, do local para o global. Trata-se, portanto, de um documento construído com a participação de professores, alunos, coordenação, e não em gabinetes dos órgãos oficiais de ensino.

Evidentemente, como a metodologia da Pedagogia da Alternância admite que suas práticas educativas sejam realizadas nos domínios escola (CEFFA) e familiar/propriedade/comunidade, pensa-se o indivíduo de forma integral, inserido em uma relação dialógica. Por outro lado, também valoriza a participação das famílias na condução do projeto educativo e na gestão da escola.

Portanto, é das nossas experiências pedagógicas nesse contexto de ensino que surgiu a proposta do nosso trabalho, o qual objetiva contribuir com os poucos estudos que tratam do uso das normas linguísticas e da variação linguística nos processos de escrita,

---

1

No Brasil, os dois tipos principais de unidades educativas (CEFFA) que assumiram o sistema pedagógico da alternância são mais conhecidos por *Escolas Famílias Agrícolas* (EFA) e *Casas Familiares Rurais* (CFR). Entretanto, ambas têm objetivos comuns, voltados à formação de jovens agricultores.

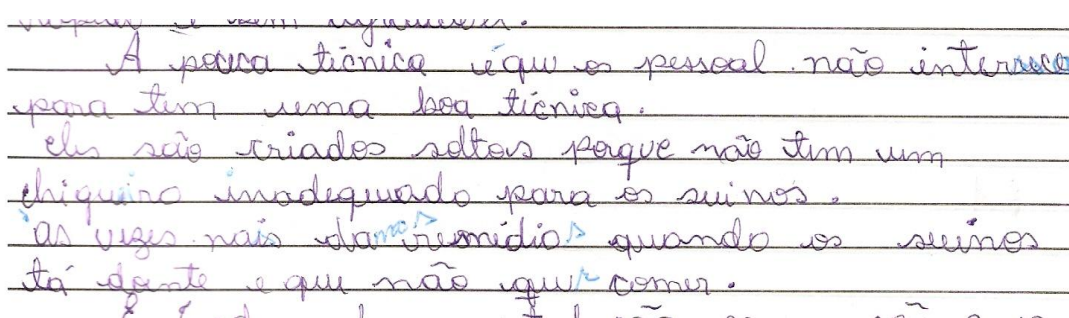
assim como o ensino e o aprendizado de língua materna, na Pedagogia da Alternância.

## METODOLOGIA, COLETA E DISCUSSÃO DOS DADOS

A pesquisa é caracterizada por uma abordagem qualitativa (FLICK, 2009) e interpretativista, fundamentada nos estudos sociolinguísticos (LABOV, 2008; COSERIU, 1987, LUCCHESI, 2004), com ênfase na variação linguística (BORTONI-RICARDO, 2004; 2005). A metodologia adotada é baseada na pesquisa exploratória e descritiva, com procedimentos de coleta de dados documental (FLICK, 2009), bibliográfica, e de campo. A amostra é constituída de textos de 12 (doze) Cadernos da Realidade (CR), instrumento didático-pedagógico da Pedagogia da Alternância, produzidos nos anos letivos de 2008 e 2009 na EFAZD, sendo 06 (seis) de alunos do 8º ano e 06 (seis) do 9º ano.

Considerando que os usos das normas linguísticas são o foco do nosso estudo, do ponto de vista da escrita, com base na análise de textos dos CR, podemos destacar que, de certo modo, os encaminhamentos ou metodologia utilizados na produção dos textos, manifestam-se, principalmente, a correção *indicativa*, como mostra o seguinte fragmento de um texto (Figura 1):

**Figura 1**



(Informante RVC8, Caderno da Realidade, 8º ano, 2009)

Transcrição do fragmento:

/A pouca técnica é que os pessoal não interreça para tem uma boa técnica. Eles são criados soltos porque não tem um chiquero inadequado para os suínos. As vezes nois da remédio quando os suínos tá doente e que não que comer./

SILVA, Cícero da e ANDRADE, K. dos Santos. Produção escrita de alunos de um CEFFA Tocantinense e a recepção do monitor: algumas reflexões. Anais do IV Seminário do Grupo de Pesquisa EDURURAL: "Literatura, música, religiosidade, cultura e mundo rural: mundos que dialogam". Miracema do Tocantins-TO:UFT, 2011, p.118-127, ISBN: 978-85-63526-23-6.

É importante ressaltar que a produção desse texto do informante RVC8 foi orientada e avaliada pelo monitor aqui identificado como PLP1, que é graduada em Letras, gênero feminino e tem antecedentes rurais/urbanos. Não se trata de um monitor de outra área; é um docente que possui formação e trabalha com o ensino de língua materna.

A partir das intervenções realizadas sobre “os erros” no texto da figura 1, podemos afirmar que o monitor parece não admitir o uso da variante popular ou não-padrão, prendendo-se apenas à correção *indicativa*. Não foram feitas observações, mas são “corrigidas” todas as palavras tidas como “erradas”. As observações recaem apenas sobre os “erros”, sobretudo ortográficos. Por si só, ortografia, acentuação e concordância não são os únicos elementos que trazem sinônimo de qualidade ao texto. A priori, esse tipo de encaminhamento parece não ser produtivo, pois

A correção deve levar em conta a capacidade do aluno e estimulá-lo a melhorar. Para que o estudante faça progressos é importante que ele adquira certa “segurança comunicativa”, o que lhe garantirá a construção de uma boa autoimagem. O estudante muito criticado, cujos textos vêm cheios de correções, sente-se mal a ponto de se tornar incapaz de escrever. (SERAFINI, 1995, p. 112)

Existem outros elementos fundamentais, como a coerência, a organização lógica das ideias, a adequação vocabular, que também fazem parte do texto. E o texto do aluno/informante traz estes elementos. Depreende-se, por meio da assertiva da autora, que apontar apenas “erros” no texto do discente não cria qualquer possibilidade de desenvolvimento de habilidade de escrita ou aquisição de uma norma linguística, como a padrão, que é a variedade ensinada na escola. Aliás, isso pode inibir o estudante, levando-o ao total desinteresse pela escrita.

Uma das atividades bastante produtiva e que ajuda os alunos no processo de desenvolvimento e melhoria da escrita de um texto, como alguns estudos têm comprovado, é a reescrita (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2001). Mas, o que se observa é que, apesar da evidência de uso da variante não-padrão no texto, o monitor não considera que a variante utilizada no texto faz parte da cultura e do léxico do aluno.



Por último, de acordo com um conceito delineado nos PCN (BRASIL, 2001, p. 77), a refacção é uma “profunda reestruturação do texto”. E ela acontece no decorrer do processo de produção escrita do texto, quando se relêem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens, etc. O papel do docente é mediar e organizar as atividades juntamente com os alunos. Concomitantemente, orienta-se que o docente elenque também e realize um estudo das questões linguísticas e discursivas manifestadas nos textos. Pode-se afirmar que é um processo que perpassa as questões meramente linguísticas, que é a adequação do texto à determinada situação comunicativa, ao estilo e ao gênero (discursivo/textual) em uma atividade dinâmica envolvendo professor e aluno.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesta pesquisa, consideramos o gênero CR como objeto de ensino e tomamos o texto como unidade de análise. Dessa maneira, precisamos levar em consideração no estudo as condições de produção escrita (para quem se escreve, o que se escreve e como se escreve), os propósitos comunicativos dos atores, o contexto de ensino da Pedagogia da Alternância, dentre outros fatores, como a prática docente. Além disso, consideramos os eventos dialógicos que orientam as atividades de correção e reescrita na elaboração dos textos do CR.

Por meio da análise geral relatada na pesquisa, tentamos identificar e caracterizar as anotações dos monitores (docentes) ou intervenções realizadas nos textos produzidos, bem como as práticas pedagógicas demandadas na escrita. Embora seja uma proposta que ainda apresenta certas limitações, a análise interpretativa mostra que por meio de um trabalho mais sistematizado com o referido gênero, orientado por atividades de reescrita (ou refacção) os alunos podem avançar em suas habilidades comunicativas.

Nesse sentido, a correção do monitor pode funcionar, em certa medida, como elemento importante e que envolve o uso/ensino das normas linguísticas em sala de aula. Consequentemente, os alunos passarão a ter melhor domínio sobre o uso da norma ou

variante padrão. Além disso, precisamos levar em consideração que o nível de produção escrita está relacionado ao contexto sócio-cultural dos informantes e ao processo de ensino-aprendizagem da língua materna.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

COSERIU, Eugenio. **Teoria da linguagem e linguística geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1987.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural: a formação com base na pedagogia da alternância**. Florianópolis: Insular, 2003.

FIAD, Raquel S.; MAYRINK-SABINSON, M<sup>a</sup> L. Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de linguagem**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001, p. 54-63.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

LABOV, Willian. **Padrões sociolingüísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LUCCHESI, Dante. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 63-92.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, Joelma da Silva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Produções textuais de alunos de letras e recepção do professor**. In: Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras, linguística e suas interfaces, n° 40, p. 153-175, 2010.

SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos**. Rio de Janeiro: Globo, 1995.

SILVA, Cristiane Rocha da. **Produção e reescrita de textos como processo de interlocução: algumas reflexões**. 2010. 109f. Dissertação (Mestrado Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Cícero da e ANDRADE, K. dos Santos. Produção escrita de alunos de um CEFFA Tocantinense e a recepção do monitor: algumas reflexões. Anais do IV Seminário do Grupo de Pesquisa EDURURAL: “Literatura, música, religiosidade, cultura e mundo rural: mundos que dialogam”. Miracema do Tocantins-TO:UFT, 2011, p.118-127, ISBN: 978-85-63526-23-6.