



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**MARIA DO ROSÁRIO DO NASCIMENTO RIBEIRO ALVES**

**A ESCRITA NA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO:  
UMA ANÁLISE SOBRE A ALFABETIZAÇÃO**

**Brasília**

**2005**

**MARIA DO ROSÁRIO DO NASCIMENTO RIBEIRO ALVES**

**A ESCRITA NA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO:  
UMA ANÁLISE SOBRE A ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada  
ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade  
de Brasília, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.  
Área de confluência: Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Stella Maris Bortoni-Ricardo

Brasília

2005

**Para os diletos do meu coração:**

Meus pais, Alexandrina e Raimundo;

Meu companheiro, Luiz;

Minhas filhas, Ana Luiza e Sofia;

Minhas irmãs Dedé, Guia, Cláudia, Márcia e Cleane;

Meus irmãos, Tone e Alexandre.

## **Agradeço**

A Deus, pelo dom da vida.

Aos alunos e professores colaboradores da pesquisa, pelo espírito cooperativo.

À professora Magda Soares e aos professores Renato Hilário e Cristiano Muniz, pela inestimável contribuição na qualificação do meu trabalho.

À professora Stella Maris, pela franca aceitação do meu projeto de pesquisa e pela orientação paciente.

Aos colegas do Mestrado, pelas valiosas sugestões, sobretudo à Alice Fernandes.

Às amigas Ana Reis, Lúcia e Veruska, pela leitura atenta deste trabalho nos momentos finais.

À professora Maria Luiza Angelim e ao compadre Chico, que sempre me incentivaram.

À minha família (pais, esposo, filhas, irmãos) pelo incentivo, pela ajuda, sempre.

A todos que, de alguma maneira, colaboraram para a concretização deste trabalho.

*“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”*

Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, 2003, p.29.

ALVES, Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro. **A escrita na 1ª série do ensino médio: uma análise sobre a alfabetização.** Brasília, 2005. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

## RESUMO

Este trabalho analisa e caracteriza as produções escritas de alunos ingressantes no ensino médio, em uma escola pública do Distrito Federal (Brasil), buscando identificar suas habilidades e competências, bem como a presença de dificuldades que deveriam ter sido sanadas até a 8ª série. Busca também dar voz aos alunos e professores, a fim de conhecer como se sentem em relação à problemática. Dentro dessa perspectiva, discute-se a inter-relação entre alfabetização e letramento na escola, ensino e aprendizagem da escrita, refletindo sobre o papel da escrita hoje e a forma como ela vem sendo trabalhada. Também apresenta a temática da variação lingüística e o tratamento dado ao erro na escola. O trabalho situa-se no campo da pesquisa qualitativa em educação e caracteriza-se como um estudo de caso; utilizou-se de observação, entrevista, questionário e análise de textos. Os resultados revelam que a escrita desses alunos apresenta muitas dificuldades que já deveriam ter sido sanadas nas séries anteriores, mas também que eles são competentes na realização de várias tarefas concernentes aos atos de escrever, analisar o que foi escrito e reescrever. Aponta-se uma possível explicação para os erros persistentes na escrita, além de propor uma nova gestão dos erros na escola, com vistas ao aperfeiçoamento do trabalho pedagógico com a língua materna.

**Palavras-chave:** Alfabetização, letramento, escrita, erro, ensino médio.

ALVES, Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro. **A escrita na 1ª série do ensino médio: uma análise sobre a alfabetização.** Brasília, 2005. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

### ABSTRACT

This is a qualitative research in education (a case analysis) , carried out in a public school in the Federal District (Brazil) and focuses on written texts of students starting high school (9<sup>th</sup> year of schooling) . It represents an effort to point out their competencies and skills, as well as difficulties in writing that they are still facing. We assume that these difficulties should have been dealt with in primary school (from the 1<sup>st</sup> to the 8<sup>th</sup> grade). Another purpose of the work is to provide students and teachers with 'voice' in order to discover how they feel about the writing problems that have been pointed out in nationwide and international tests and widely discussed in the press. The relationship between the teaching of literacy and the social phenomenon of literacy, as well as the process of teaching and learning to write and read is discussed, with emphasis on the way the writing process is tackled in schools. Linguistic variation as related to the so called errors in written school texts is taken in consideration and the very nature of these errors is considered in detail. The analytic procedures have an ethnographic orientation and included participant observation, interviews, questionnaires and the analysis of the written texts produced by the students. The results show that their written production is still chagrined by problems that should have been solved in the previous grades. Still the students proved to be competent in carrying out several tasks related to the writing , the self analysis and the rewriting of their texts. Possible explanations for the persistent writing problems and ways of dealing with them are advanced.

**Key words:** Teaching literacy; literacy studies; written mistakes; linguistic education in high schools.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. O ABC do ensino de língua.....	27
Figura 2. A construção da unidade textual.....	54
Quadro 1. Categorias de análise da escrita.....	68
Quadro 2. Exemplos de integração dos saberes da fala à escrita.....	68
Quadro 3. Exemplos de problemas decorrentes do caráter arbitrário das convenções da escrita.....	69
Tabela 1. O que é saber escrever na ótica dos alunos.....	73
Tabela 2. Qualidades de uma boa redação e dificuldades na hora de escrever na ótica dos alunos.....	74
Tabela 3. Resultados relativos à ortografia: integração dos saberes da fala à escrita.....	95
Tabela 4. Resultados relativos à ortografia: acentuação e uso indevido de letras.....	96
Tabela 5. Resultados relativos à coesão e à coerência.....	99
Gráfico 1. Resultados da coesão e da coerência.....	99
Tabela 6. Resultados da análise dos aspectos pragmáticos.....	111



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: O PORQUÊ DA CAMINHADA.....	11
Delimitando o objeto de pesquisa.....	14
CAPÍTULO 1: SINALIZANDO O CAMINHO.....	19
1.1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	19
1.1.1. Alfabetização, letramento e escola.....	25
1.2. A ESCRITA E A ESCOLA .....	30
1.3. NORMA CULTA, VARIAÇÃO E ERRO.....	36
1.4. AS DIRETRIZES CURRICULARES.....	43
1.4.1. O texto como foco de análise.....	53
CAPÍTULO 2: O CAMINHO PERCORRIDO.....	57
2.1. A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	57
2.1.1. Fase exploratória .....	58
2.1.2. As opções metodológicas.....	61
2.1.2.1. O campo de pesquisa.....	61
2.1.2.2. Os sujeitos.....	63
2.1.2.3. Os procedimentos.....	64
A) Observação.....	64
B) Questionário.....	65
C) Entrevista.....	65
D) Oficina de produção de texto.....	66
E) Análise documental: categorias de análise da escrita.....	67

CAPÍTULO 3: COMPANHEIROS NA CAMINHADA.....	72
3.1. A PALAVRA DOS ALUNOS.....	72
3.1.1. Sobre a escrita.....	72
3.1.2. Sobre as pesquisas.....	77
3.1.3. Sobre a percepção dos erros.....	79
3.2. A PALAVRA DOS PROFESSORES.....	83
3.2.1. Sobre a escrita.....	84
3.2.2. Sobre as pesquisas.....	86
3.2.3. Sobre as orientações curriculares e a prática em sala de aula.....	88
CAPÍTULO 4: UMA PAUSA NO CAMINHO.....	94
4.1. O QUE MOSTRAM OS TEXTOS DOS ALUNOS.....	94
4.1.1. A ortografia.....	94
4.1.2. A coesão e a coerência.....	98
4.1.2.1. Adequação vocabular.....	100
4.1.2.2. Uso de preposições, pronomes, conjunções e artigos.....	102
4.1.2.3. Concordância entre os termos.....	104
4.1.2.4. Emprego de verbos.....	106
4.1.2.5. Continuidade, não-contradição e articulação de idéias.....	108
4.1.3. Aspectos pragmáticos.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121
ANEXOS.....	126

## INTRODUÇÃO

### O PORQUÊ DA CAMINHADA

*A gente quer ter voz ativa  
No nosso destino mandar  
Mas eis que chega a roda viva  
E carrega o destino pra lá*  
Roda Viva, Hollanda, 1968.

O meu interesse pela leitura e a escrita é muito antigo. A leitura sempre fez parte da minha vida, desde o tempo em que fui alfabetizada. Os livros, para mim, sempre representaram um mundo mágico, uma possibilidade de viajar por paragens desconhecidas. A leitura sempre foi uma experiência prazerosa. Lembro que por meio das leituras, na minha adolescência, eu ia para outros mundos e me maravilhava. Uma vez, andando pela rua e lendo um gibi, bati a cabeça em um poste, de tão envolvida que estava naquela aventura.

Nunca esqueci o dia em que meu pai, um operário semi-alfabetizado, me deu um dinheiro, não lembro agora qual era a moeda da época – foi mais ou menos em 1975 ou 1976 – para eu comprar o meu primeiro gibi. Corri à banca mais próxima e comprei um gibi da *Luluzinha*. Esse fato está vivo em minha memória. Meu apelido, na escola, era “rato de biblioteca”, pois lia um livro por dia, devorava-os. Era a freqüentadora mais assídua. Na minha casa, no entanto, não havia livros. Meus pais não tinham dinheiro para isso.

Entretanto, minhas experiências iniciais com a escrita não foram das mais agradáveis. Como disse o poeta Carlos Drummond de Andrade (1987, p.182):

Lutar com palavras/ é a luta mais vã./ Entanto lutamos/ mal  
rompe a manhã./ São muitas, eu pouco./ Algumas tão fortes/ como o  
javali./ Não me julgo louco./ Se o fosse, teria/ poder de encantá-las.  
/Mas lúcido e frio, /Apareço e tento/ apanhar algumas/ para meu sus-  
tento/ num dia de vida. /Deixam-se enlaçar,/ tontas á carícia /e súbito  
fogem/ e não há ameaça/ e nem há sevícia/ que as traga de novo/ ao  
centro da praça.

Só aprendi como pode ser gostoso escrever quando cheguei ao segundo grau e tive uma professora, inesquecível, seu nome era Neise Orrú, que me fez descobrir que eu era capaz de escrever bem. Foi o meu primeiro SS (o equivalente a 10) em redação, a professora pediu que eu escrevesse sobre o Barroco na Literatura Brasileira. Guardei essa redação até bem pouco tempo como um troféu que comprovava a minha capacidade de escrever. Antes, por incrível que pareça, mesmo sendo uma leitora voraz, tendo lido mais livros do que qualquer aluno da escola, não conseguia tirar mais do que MM (o equivalente a 5) nas redações. Isso contrariava aquela velha afirmação que diz que “Quem mal lê, mal escreve”. Eu não entendia por que não tirava notas melhores, mesmo as redações sendo, em geral, sobre algum livro que a professora mandava ler. Eu o lia com a maior felicidade, depois escrevia sobre o mesmo com entusiasmo. Hoje, penso se minhas produções eram ou não lidas pelos professores. Essas são as experiências de escrita das quais me lembro terem ocorrido durante o 1º grau.

Só mais tarde, percebi o quanto o meu gosto pela leitura contribuiu para a minha escrita. Por isso, quando comecei a dar aulas, sempre valorizei mais a leitura e a escrita dos meus alunos. Nunca gostei muito das aulas de gramática, que só dava porque era obrigada. O que eu gostava mesmo era de levar os meus alunos à biblioteca e fazê-los descobrir que mundo maravilhoso estava ali esperando para ser explorado. Lia com eles e os fazia escrever.

Não é por acaso que desejei pesquisar sobre a escrita, portanto. O irônico da história é que, na minha infância, disse uma vez para minha mãe que o único lugar do mundo em que não gostaria de trabalhar seria em escolas. Mas, há dezoito anos, estou envolvida com a educação até o pescoço. Devo confessar que essa escolha não foi em função da vontade, mas por uma necessidade prática. Eu precisava assegurar que, ao terminar o segundo grau, teria logo um emprego. Não deu outra. Minha capacidade de análise logo me indicou que a saída era cursar o Magistério. Foi o que fiz. E o paradoxal é que gosto de ser professora, apesar das dificuldades da profissão.

Esse meu gostar de ser professora tem muita relação com a minha experiência com a educação popular, quando entrei em contato com as obras de Paulo Freire e

outros autores como Moacir Gadotti, Ira Shor, Donaldo Macedo, Carlos Rodrigues Brandão, que muito contribuíram para a ampliação da minha visão de mundo e a percepção da educação como uma possibilidade de plantar mudanças nas pessoas e no mundo. Foi nesse meio que aprendi a educar com prazer, pois era ao mesmo tempo educada pelos aprendizes e pelos educadores populares, com muitos dos quais convivo, até hoje.

Nessa experiência com a Educação Popular, pude perceber que, dependendo da forma como o educador trabalha com a produção escrita, o educando, neste caso específico o alfabetizando jovem e adulto, não tem resistência ou medo de escrever. A partir desse trabalho com alfabetização de jovens e adultos, passei a atuar na formação de professores de redes públicas municipais - muitos dos quais sequer tinham concluído o 2º grau, hoje ensino médio. Foi então que observei a grande dificuldade que eles tinham em desenvolver atividades de produção de texto com seus alunos, o que refletia uma deficiência na formação desses professores, que revelavam muita dificuldade em ler e produzir bons textos.

Desde então, a educação libertadora me contaminou de uma forma irreversível, sem antídoto no mercado. Com este trabalho, julgo poder cooperar para um ensino de língua materna diferente, oferecendo aos professores dessa área uma contribuição concreta.

Durante esses anos de trabalho, tive a oportunidade de atuar, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em turmas de pré-escola, CBA – Ciclo Básico de Alfabetização –, 3ª e 4ª séries, como alfabetizadora ou dinamizadora<sup>1</sup>; 5ª a 8ª, como professora de Língua Portuguesa. Paralelamente ao trabalho na rede pública de ensino, atuava na alfabetização de jovens e adultos, no movimento popular, em uma ONG<sup>2</sup>. Nessa experiência não-institucional, fui alfabetizadora de jovens e adultos e formadora de educadores populares e de professores das redes municipais de

---

<sup>1</sup> Dinamizador/a era a denominação dada ao professor ou professora que atuava na turma no dia da coordenação do professor regente, com atividades ligadas às artes e ao lazer, na SEEDF, até 1995.

<sup>2</sup> Organização Não Governamental, o **SERPAJUS** - Serviço de Paz, Justiça e Não-Violência do Pedregal, Goiás.

Luziânia, da Cidade Ocidental e do Novo Gama,<sup>3</sup> por meio de uma parceria com as prefeituras locais.

Mas por que escolhi a 1ª série do ensino médio como objeto de estudo e não outra? Nos últimos três anos, atuei no ensino médio, em uma escola pública na cidade do Gama – DF. Nesse contexto, tenho ouvido muitas reclamações de professores acerca da habilidade de leitura e escrita dos alunos, o que me levou ao desejo de investigar se os professores realmente têm razão, se os resultados dos exames nacionais e internacionais procedem, procurando identificar as reais dificuldades desse público. Eis aí o motivo da minha escolha. Além disso, observo que há um grande número de estudos, nas áreas de alfabetização, leitura e escrita, voltados para os anos iniciais do ensino fundamental. O ensino médio ainda é pouco pesquisado, havendo, portanto, necessidade de trabalhos específicos para esse nível de ensino.

### **Delimitando o objeto de pesquisa**

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ficou definido que o ensino fundamental está voltado para “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos **o pleno domínio da leitura, da escrita** e do cálculo”, para “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”, e para o “desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 9394/96, Art. 32, incisos I a IV).

Como “compreender supõe, antes de tudo, perguntar-se algo e abrir com isso um espaço de novas significações e sentidos” (Puig, apud Rios, 2001); os questionamentos, neste contexto, foram:

---

<sup>3</sup> Estes municípios localizam-se no Entorno Sul do Distrito Federal, no estado do Goiás, e suas populações apresentam altos índices de analfabetismo, entre jovens e adultos.

Os alunos concluintes do ensino fundamental realmente adquiriram o “domínio” da escrita? O que dizem os professores da 1ª série do ensino médio a esse respeito? E os alunos, o que pensam e como se sentem dentro dessa problemática? O ensino fundamental tem o objetivo de alfabetizar? O que entendemos como alfabetização? Há muitas interpretações sobre o que é alfabetizar e, por conseqüência, o que é o “pleno domínio” da leitura e da escrita, como está prescrito na LDB. Mais ainda: seriam esses domínios objetivos de letramento ou de alfabetização? As dificuldades apresentadas pelos alunos são resultantes da má alfabetização ou estão relacionadas a problemas de letramento?

A partir desses questionamentos, o objetivo deste trabalho foi investigar se nas produções escritas de alunos da 1ª série do ensino médio há vestígios de problemas que deveriam ter sido sanados até a 8ª série. Nesse sentido, perguntou-se: Que problemas se fossilizaram? Para responder a essa questão, busquei, nas diretrizes curriculares, identificar quais as competências e habilidades para os alunos da 8ª série. Pretendia fazer uma caracterização dos tipos de “erros” que esses alunos estão apresentando. Para isso procurei focar os aspectos estruturais e formais da escrita, bem como os contextos das produções dos alunos.

Em síntese, o objeto de estudo desta pesquisa foi a caracterização das habilidades e competências reveladas nas produções escritas de alunos da 1ª série do ensino médio, para analisar se estes possuem os “domínios” desejáveis para os concluintes do ensino fundamental.

Sobre esses aspectos, importantes materiais de pesquisa foram os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCNs*<sup>4</sup> e a *Proposta Curricular da Educação Básica do Distrito Federal*. Foi necessário, também, buscar um entendimento de “domínio da escrita”, de alfabetização e letramento; caracterizar o problema do ponto de vista de professores e alunos, por entender que é muito importante dar voz a estes sujeitos, retirá-los do silenciamento em que se encontram. Importante também foi

---

<sup>4</sup> Sobre as bases teóricas e as possíveis inovações ou críticas a respeito dos PCNs e a *Proposta Curricular da Educação Básica do Distrito Federal*, estaremos discorrendo mais adiante, no referencial teórico.

discutir a problemática em relação à formação do professor de língua materna e sua prática pedagógica.

A nossa **questão central** para a investigação foi a seguinte:

- A escrita de alunos ingressantes no ensino médio têm as características esperadas para esse nível de escolarização?

Partindo dessa questão, outras se fizeram pertinentes, para ajudar a elucidar a problemática:

- Que características são identificadas nas produções escritas de alunos da 1ª série do ensino médio?
- Há vestígios de dificuldades que deveriam ter sido sanadas até a 8ª série?
- Como professores e alunos se posicionam em relação a essas questões?

Pensando sobre essas preocupações, com as quais deparamos diariamente nas escolas de ensino médio, mais especificamente as públicas, que foram o lócus da nossa investigação, por estar inserida nessa realidade, o **objetivo geral** foi: **analisar, em uma escola pública de ensino médio, quais são as características das produções escritas do aluno ingressante na 1ª série.**

Para atingir esse objetivo geral, guiei-me pelos seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar, nos documentos legais e na literatura acadêmica, as habilidades e competências de escrita esperadas para os alunos ingressantes na 1ª série do ensino médio.
- Analisar e caracterizar as produções escritas de alunos da 1ª série do ensino médio, buscando identificar suas habilidades e competências.
- Analisar se suas produções escritas apresentam dificuldades que deveriam ter sido sanadas até a 8ª série.
- Analisar como os professores e os alunos, sujeitos da e na pesquisa, posicionam-se em relação à problemática.



Nessa perspectiva, o presente trabalho pretende discutir a inter-relação entre alfabetização e letramento na escola, que por sua vez abrange o ensino e a aprendizagem da escrita. Dentro dessa temática, não poderia deixar de refletir sobre o papel da escrita hoje e a forma como ela vem sendo trabalhada na escola. Sobre isso, uma importante discussão é o tratamento dado pela escola à variação lingüística e ao erro. Entre os trabalhos que discutem essa temática, elegi alguns dos autores que julgo trazerem grandes contribuições ao campo da pesquisa em educação e ensino da língua materna: Freire (1983, 1989, 1993, 1995,1996); Soares (2004, 2003 e 2002); Bortoni-Ricardo (2001, 2004); Bagno (2002, 2003); Bertonni (1999), Rojo (2000) e Kleiman (1995, 2001); entre outros.

Assim, o primeiro capítulo do trabalho procurou traçar o percurso que vai das concepções de alfabetização e de letramento, passando pela relação entre essas concepções e o ensino de escrita na escola, até chegar às diretrizes curriculares para a escrita nos anos finais do ensino fundamental e à análise destas pelos estudiosos do assunto.

O segundo capítulo teve o objetivo de apresentar o percurso metodológico desenvolvido para a consecução da pesquisa. Aqui, foram apresentadas as bases teórico-metodológicas da investigação - a vertente qualitativa, que se caracteriza como sendo um estudo de caso. Para conseguir a profundidade exigida por uma pesquisa dessa natureza, realizei um estudo exploratório, que foi muito importante para a definição de procedimentos adequados: observação, entrevista, aplicação de questionário, oficina de produção de textos e análise documental.

No terceiro capítulo, apresento as opiniões dos alunos e dos professores colaboradores da pesquisa acerca das concepções e das qualidades da escrita, dos resultados das pesquisas que indicam baixo desempenho em Língua Portuguesa e sobre os erros identificados nas produções desses alunos. Esse é o momento em que eles, enquanto sujeitos, estão com a palavra.

O quarto capítulo mostra as características dos textos dos alunos a partir da análise de questões de ortografia, de coesão e coerência e dos aspectos pragmáticos da escrita. Também dialogo com os capítulos anteriores, buscando entrelaçar as teorias, as falas e os achados dos textos.

Por fim, nas considerações finais, busco retomar os objetivos do trabalho para explicitar que os alunos ingressantes no ensino médio apresentam, em sua escrita, muitas dificuldades que já deveriam ter sido sanadas nas séries anteriores, mas que também são competentes na realização de várias tarefas concernentes aos atos de escrever, analisar o que foi escrito e reescrever. Aponto uma possível explicação para os erros persistentes na escrita desses alunos, além de propor uma nova gestão dos erros na escola, com vistas ao aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, no que se refere ao trabalho com a língua materna. Também ressalto a importância de ter dado voz aos alunos e professores, para um melhor entendimento da problemática do ponto de vista dos maiores interessados em melhorias na educação.

## CAPÍTULO 1

### SINALIZANDO O CAMINHO

#### 1.1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

*“Quem ajuiza o que faço é minha prática.  
Mas minha prática iluminada teoricamente.”*  
Paulo Freire, 1993, p. 114.

Nas estatísticas oficiais, o Brasil possui cerca de 20 milhões de pessoas não alfabetizadas com mais de 15 anos de idade. Isso sem contarmos com os chamados “analfabetos funcionais”<sup>5</sup>, que, se juntarmos aos primeiros, alcançarão soma superior a 60 milhões de pessoas. Esses dados revelam o quanto é grave o problema da aquisição da escrita em nosso país, algo que não é acessível à parte da nossa população.

O Ministério da Educação, a partir de recente pesquisa do Sistema de Avaliação do Ensino Básico - SAEB (PARAGUASSÚ, 2003), divulgou dados nada animadores em relação ao desempenho dos estudantes na área de língua portuguesa. Segundo esta pesquisa, na 8ª série, 25% dos pesquisados apresentam situação “crítica” ou “muito crítica”<sup>6</sup>, tendo rendimentos muito inferiores aos esperados. Ressalta-se, porém, que o SAEB não avaliou produções escritas dos alunos, as provas foram objetivas, com questões de múltipla escolha, privilegiando a compreensão de texto.

Levantamento do INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, cujos dados são coletados, anualmente, junto a amostras nacionais de duas mil pessoas, representativas da população brasileira de 15 a 64 anos), em 2001, abordou habilidades de leitura e escrita. O INAF não é uma avaliação escolar, seu objetivo é apurar as habilidades e práticas da população, independentemente no nível de escolaridade. Por

---

<sup>5</sup> Pessoas que não freqüentaram a escola o suficiente para desenvolverem as habilidades necessárias para serem leitores e redatores competentes ( BAGNO, 2003, p. 106).

<sup>6</sup> Em situação crítica ou muito crítica estão os alunos situados nos níveis 2 e 3, 4 e 5, respectivamente, na escala de desempenho dos resultados do SAEB, que para a 8ª série situa-se entre os níveis 2 (150-175) e 7 (350-375), na qual 150 foi a menor nota e 375 foi a maior. *Saeb 2001 – Relatório Nacional*, 2002, p. 41.

isso o teste não se pautou por conteúdos ou competências estabelecidas nos currículos correspondentes a cada nível de ensino, mas sim nas habilidades de leitura e escrita envolvidas nos usos mais comuns da escrita no ambiente doméstico, no trabalho e em outros contextos cotidianos. As habilidades de escrita<sup>7</sup> foram avaliadas nos itens em que o próprio entrevistado devia registrar suas respostas no formulário. Para a correção desses itens, levou-se em consideração apenas o conteúdo expresso, ignorando-se aspectos relativos à correção ortográfica e gramatical.

O INAF 2001 constatou que habilidades básicas de leitura e de escrita estão muito desigualmente distribuídas entre a população brasileira, e que tal desigualdade está associada a outras formas de desigualdade e exclusão social. Por outro lado, a pesquisa mostrou também que a cultura letrada está amplamente disseminada no país e que mesmo as pessoas não alfabetizadas relacionam-se com o mundo letrado de diversas formas.

Dessa forma, um trabalho que busca caracterizar a escrita de alunos que ingressaram no ensino médio, visando realizar uma análise sobre os resultados da alfabetização escolar, não poderia furtar-se à discussão sobre o que seja alfabetização e letramento. Isso se faz necessário devido aos vários entendimentos que esses dois termos podem suscitar. Considerando essa necessidade, recorro aqui a estudiosos que possuem relevantes trabalhos sobre o assunto.

Quando se fala em alfabetização, a tendência é a de que ela seja considerada no seu sentido próprio, como sendo exclusivamente a aquisição da tecnologia da escrita: “o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita” (SOARES, 2003b, p. 91).

No entanto, esse é apenas um dos entendimentos sobre o que seja alfabetização. Para Paulo Freire, nós, educadores, trabalhamos em função de um sonho, para o

---

<sup>7</sup> O INAF buscou obter dados quantitativos e qualitativos sobre os usos da escrita. A capacidade de escrever não foi avaliada, exceto parcial e indiretamente, como em todo teste escrito de leitura. (RIBEIRO, 2003, p. 214).

qual contribuiu com sua obra ética, antropológica, pedagógica, defensora do direito à educação. Sua crença de que é possível mudar o mundo nos traz uma mensagem de esperança. Sua pedagogia pode ser caracterizada pela tríade: tematizar o mundo, dialogar sobre o mundo e transformar o mundo. Para alcançar esses objetivos, ele afirma que alfabetização é:

mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas-, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre o seu contexto. (1983. p. 72 )

Rosa Maria Torres (1995, p. 30) atualiza o conceito inicial de alfabetização, ao afirmar que “Para muitos, falar de alfabetização é falar de leitura e escrita; para outros, inclui também matemática. Há quem entenda a alfabetização como manejo integral das quatro funções da linguagem – falar, ouvir, ler, e escrever – e não apenas das duas últimas”.

Para a autora, outros associam alfabetização não só à linguagem verbal, mas também à visual, alguns indo mais longe, pois incluem toda forma de linguagem: verbal, visual, corporal, gestual etc. Entretanto vem-se falando cada vez mais de alfabetização infantil ou escolar, reconhecendo-se a importância que tem a escola como instituição alfabetizadora. Ela afirma que o termo alfabetização começou a adquirir novos usos e a invadir novos campos. Já se fala, por exemplo, em alfabetização tecnológica, computacional, científica, verde - para o meio ambiente - entre outras.

O termo alfabetização, para Emília Ferreiro, tem o sentido de um processo que:

tem início bem cedo e não termina nunca. Nós não somos igualmente alfabetizados para qualquer situação de uso da língua escrita. Temos facilidade para ler determinados textos e evitamos outros. O conceito também muda de acordo com as épocas, as culturas e a chegada da tecnologia (FERREIRO, 2003).

E, por entender a alfabetização como um processo que se inicia nos primeiros anos da vida de uma pessoa e não termina, dura até o fim de seus dias, pois ela julga que nunca estaremos plenamente alfabetizados, sempre estaremos nos alfabetizando para alguma situação, que inclusive pode ser exigida pela chegada de novas tecnologias e conhecimentos, Ferreiro não concorda com o advento do termo letramento. Segundo ela, ele seria desnecessário, pois a palavra alfabetização pode ter um entendimento para muito além do seu sentido “próprio”, “restrito”, em concordância com o que aponta Torres, embora esta última amplie o alcance da alfabetização até outras áreas do conhecimento fora do âmbito da escrita, como a matemática.

Magda Soares ressalta que letramento é uma palavra que foi introduzida na linguagem da educação e da lingüística há mais ou menos 20 anos. A autora não concorda com Ferreiro e Torres por defender que o surgimento dessa palavra pode ser interpretado como decorrência da necessidade de nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico. Ela afirma que:

Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais foram-se tornando cada vez mais centradas *na* e dependentes *da* língua escrita, revelando a insuficiência de apenas *alfabetizar* – no sentido tradicional – a criança ou o adulto. (SOARES, 2004b)

A autora revela que a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita, mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita, ocorreu em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas: “é em meados dos anos 80 que se dá, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*, *alphabétisation*.”(SOARES, 2004a). O mesmo ocorreu nos Estados Unidos e na Inglaterra, onde a palavra *literacy* tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidenciou no grande número de artigos e livros voltados para o tema.

Embora o conceito de letramento tenha aparecido no Brasil praticamente na mesma época em que surgiu em outros países, entre nós, isso se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam o aparecimento do termo em outros países, como a França e os Estados Unidos, afirma Soares. Nesses países, a discussão do letramento aconteceu de forma independente em relação à discussão da alfabetização e, no Brasil, a discussão do letramento surgiu e permanece “enraizada no conceito de alfabetização”. O que se verifica é uma progressiva extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento, ampliando o sentido do saber ler e escrever para o ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.

Angela Kleiman assim define o letramento:

um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. (1995, p. 19)

Magda Soares (2002) apresenta a dimensão social do letramento, em consonância com Paulo Freire, que ela afirma ter sido o primeiro a abordar o aspecto “revolucionário” da alfabetização, contrapondo-se à educação como “domesticação” do homem. Ela faz a distinção entre “letramento na perspectiva progressista liberal” e “letramento na perspectiva progressista revolucionária”.

Segunda a autora, o letramento na perspectiva liberal é caracterizado pela preocupação com o aspecto funcional da alfabetização, seu objetivo é fazer com que o indivíduo “funcione” adequadamente segundo as necessidades sociais. Dessa característica originou-se o termo “letramento funcional (ou alfabetização funcional)”.

Na perspectiva progressista revolucionária, o letramento não pode ser considerado um “instrumento” para ser usado pelo indivíduo nos contextos sociais quando exigido - o que seria uma visão apenas utilitarista, sem a dimensão do direito de todos à escolarização -, mas é um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a

leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e relações de poder presentes na sociedade (SOARES, 2002).

De fato, para Freire

...a alfabetização vista em profundidade não é apenas, nem pode rigorosamente ser, o momento em que mecanicamente a mente burocrática do educador inicia o “tratamento” burocratizante da mente dos alfabetizando, recheando-a de frases, de palavras, de sílabas, de letras, de exclamações! A alfabetização enquanto aquisição, produção e reinvenção da linguagem escrita e necessariamente lida deve, por sua seriedade, constituir-se num tempo de introdução ao pensar certo. Respeitando o saber do senso comum começar a aproximar os alfabetizando à compreensão mais profunda da linguagem, da *raison d'être* das coisas, das suas dificuldades para superá-las (1995 p. 116).

Kleiman (1995) afirma que o “modelo ideológico de letramento” entende que as diferenças nas práticas discursivas de grupos socioeconômicos distintos são devido às formas como eles integram a escrita no seu cotidiano e tem como pressuposto básico que as práticas de letramento mudam segundo o contexto.

Mesmo com todos os estudos e discussões a respeito da alfabetização e do letramento, o que ainda se observa entre os educadores e acadêmicos é uma certa dúvida entre qual termo utilizar e em que situação usar um ou outro. Para solucionar este problema, Soares (2004a) traz uma importante contribuição ao defender que uma das explicações para o reiterado fracasso na aprendizagem e no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras é justamente a confusão que há sobre o entendimento do que seja um e outro. Para ela, a alfabetização, nos últimos anos, foi obscurecida pelo letramento, porque este acabou por prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perdeu sua especificidade.

Contribuiu para essa perda de especificidade a visão construtivista de alfabetização, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, por defender que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com a língua escrita. Nessa visão, como ressalta Soares (2004a), as dificuldades da criança, no



processo de construção do sistema de representação que é a língua escrita e que são consideradas “deficiências” ou “disfunções”, na perspectiva dos métodos “tradicionais”, passam a ser vistas como “erros construtivos”, resultado de constantes reestruturações. Mas, com o destaque dado para a “faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta lingüística – fonética e fonológica; passou-se a ter uma teoria, e nenhum método”.

Para solucionar o impasse, Soares propõe que a alfabetização e o letramento sejam vistos como processos diferentes, mas interdependentes e indissociáveis:

a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. É preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro, uma vez que, no quadro desta concepção, não há **um** método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica. (SOARES, 2004a)

Levando em consideração o objeto de estudo deste trabalho, a escrita de alunos ingressantes do ensino médio, necessário se faz discutir acerca do papel da escola em relação à alfabetização e ao letramento.

### **1.1.1. Alfabetização, letramento e escola**

O processo de alfabetização – termo utilizado aqui no seu sentido próprio - é visto como um componente essencial da escolarização inicial. O senso comum é que a criança vai para a escola para aprender a ler e a escrever, segundo Soares (2003b, p. 93).

O vínculo entre alfabetização e escolarização é tão forte que a alfabetização escolar, apenas uma das possíveis modalidades de alfabetização, é considerada o

padrão para todas as demais modalidades; de certa forma, é a alfabetização que legitima toda e qualquer atividade que vise à aprendizagem da leitura e da escrita.

Há a concepção de que a aquisição da tecnologia da escrita possibilita seu uso efetivo e eficiente em práticas sociais de leitura e escrita. Por isso, dificuldades de uso competente da língua escrita são freqüentemente atribuídas a deficiências do processo de alfabetização. Em outras palavras: problemas de letramento identificados nas séries finais do ensino fundamental são confundidos com problemas de alfabetização – entendida como aquela focalizada nas séries iniciais do ensino fundamental - por acreditar-se que o primeiro seria uma conseqüência natural da segunda (SOARES, 2003, p. 94).

Os problemas atuais em relação à alfabetização acontecem, como já foi dito anteriormente, pela ausência de ensino direto, explícito e sistemático das relações entre a fala e a escrita na aprendizagem inicial da língua escrita pelas crianças. A tendência tem sido privilegiar, na alfabetização, apenas uma de suas facetas (a fônica ou a interacionista) e apenas uma metodologia. Os métodos considerados como “tradicionais” voltam-se para a faceta fônica e “construtivismo” se volta para as facetas referentes ao letramento, privilegiando o envolvimento da criança com a escrita em suas diferentes funções, seus diferentes portadores, com os muitos tipos e gêneros de texto.

Abordando o aspecto lingüístico e sociolingüístico da alfabetização, Bagno (2003) defende que o problema da educação em língua materna seria resolvido com o que ele chama de Educação Lingüística. Essa educação está organizada sobre três pilares: ter o que dizer, saber o que dizer, poder dizer. Para ele os novos professores não sabem como aplicar os ensinamentos da Lingüística. No meu entendimento não são apenas os novos professores, os antigos e experientes também. Falta o devido preparo para a transposição didática dos conhecimentos acadêmicos. Essa perspectiva de educação tenta dar um pouco de “tranqüilidade inquieta” aos professores. Mas, quais os objetivos do ensino de língua na escola? De acordo com essa visão, o que seria a Educação Lingüística? E o que **não** é Educação Lingüística? É ensinar a norma culta, a gramática normativa. A Educação Lingüística é o entrecruzamento entre o

desenvolvimento ininterrupto das habilidades, da variação e da reflexão lingüística: em resumo, o letramento. O lingüista esquematiza o que seria o ABC da educação lingüística:

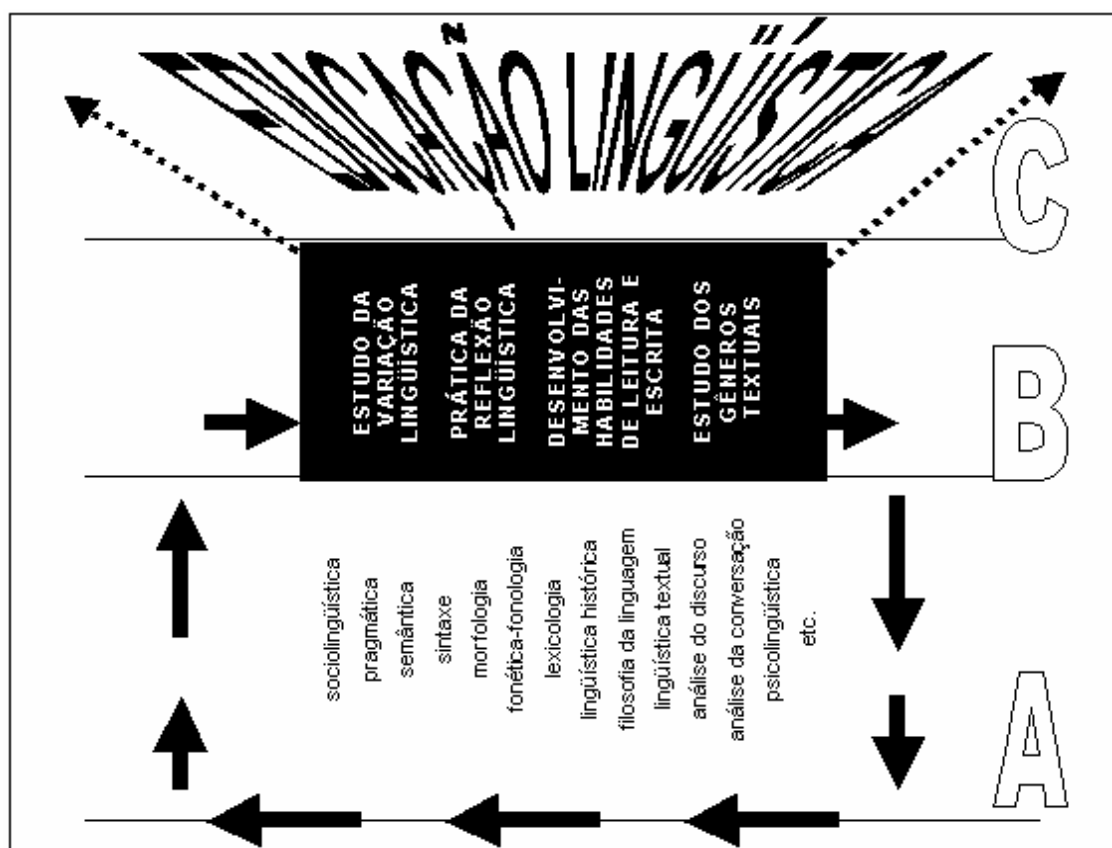


Figura 1 – O ABC do ensino de língua  
Fonte: BAGNO, (2002, p.81).

É preciso saber falar, ler e escrever bem para estudar a gramática. Esta seria a ordem mais racional no ensino de língua materna em sua ótica. Por isso, pelo menos até a 4ª série, não deveríamos estudar gramática, apenas gêneros textuais, textos falados e escritos. Entretanto, Bagno afirma (2003) que cerca de 70% das aulas de Português são de análise morfológica e sintática. Lembra, também, que a gramática normativa tem 2.300 anos e trata da metalinguagem tradicional.

Por isso, sua proposta de Educação Lingüística é para provocar uma revolução na escola e, por conseqüência, nas relações sociais. Pois **ter o que dizer**, todos têm;

**saber dizer**, temos que aprender; e **poder dizer**, todos devem ter o poder. É, em outras palavras, a educação para a libertação do oprimido, defendida por Paulo Freire.

Kleiman (1995) afirma que as práticas específicas da escola, que classificam os alunos como alfabetizados ou não-alfabetizados, no contexto do letramento, são apenas um tipo de prática. Embora a escola seja a mais importante das agências de letramento, segundo a autora, ela

preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua, como o lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (1995, p. 20)

Nessa concepção, fica claro que a alfabetização difere do letramento em relação ao âmbito de cada um dos fenômenos. O primeiro, individual, acontece no âmbito escolar. Os aspectos sociais estariam ligados ao segundo, que seriam do domínio de outras agências de letramento.

Comparando-se eventos e práticas de letramento no cotidiano e na escola, observamos que, na vida cotidiana, eles surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondendo a necessidades reais, são vividos e interpretados de forma natural e espontânea; na escola, eventos e práticas de letramento “são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação”. Desta forma ocorre o que podemos chamar de “pedagogização do letramento”, ou seja, da leitura e da escrita, que é inerente à necessária e inevitável escolarização de conhecimentos e práticas. (SOARES, 2003b, p. 106/107)

Soares (2003b) distingue três tipos de práticas de letramento realizadas pela escola, a saber:

Práticas de letramento a ensinar: são aquelas que, entre as numerosas que ocorrem nos eventos sociais de letramento, a escola seleciona para torná-las objetos de ensino, incorporadas aos currículos, aos programas, aos projetos pedagógicos, concretizadas em manuais didáticos.

Práticas de letramento ensinadas: são aquelas que ocorrem na instância real da sala de aula, pela tradução dos dispositivos curriculares e programáticos e das propostas dos manuais didáticos em ações docentes, desenvolvidas em eventos de letramento que, por mais que tentem reproduzir os eventos sociais reais, são sempre artificiais e didaticamente padronizados.

Práticas de letramento adquiridas: são aquelas de que, entre as ensinadas, os alunos efetivamente se apropriam e levam consigo para a vida fora da escola.

Soares chama a atenção para dois pontos principais que devem ser enfatizados em relação à avaliação e medição do letramento em contextos escolares.

O primeiro deles diz respeito ao conceito de *letramento escolar*, que decorre de critérios definidos pela escola para avaliar e medir as habilidades de leitura e de escrita: um conceito limitado, em geral insuficiente para responder às exigências das práticas sociais que envolvem a língua escrita, fora da escola. O segundo ponto diz respeito aos diferentes efeitos educacionais e sociais desse *letramento escolar* em países desenvolvidos e em desenvolvimento: nos países desenvolvidos, sistemas educacionais fortemente organizados prescrevem padrões estritos e universais para a aquisição progressiva de níveis de letramento, enquanto que, nos países em desenvolvimento, um funcionamento inconsistente e discriminatório da escola gera padrões múltiplos e diferenciados de aquisição de letramento. (SOARES, 2002, p. 88)

A autora defende que experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita proporcionadas pelo processo de escolarização acabam por habilitar os indivíduos à participação em experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social extra-escolar (2003b, p. 111).

## 1.2. A ESCRITA E A ESCOLA

Maria Alexandra Militão Rodrigues, em sua tese de doutorado intitulada *Subjetivação da escrita: um desafio psicológico na formação de professores para início de escolarização* (2003, p. 45), afirma que a fonetização da escrita representou um avanço extraordinário, inaugurando novas possibilidades de expressão e comunicação humana e até mesmo de desenvolvimento do pensamento. A escrita, que, segundo ela, nasceu modestamente para suprir carências contábeis, tornou-se, pouco a pouco, para os habitantes da Mesopotâmia, um sumário, um auxílio; depois uma maneira de guardar vestígios da língua falada e, sobretudo, uma outra maneira de comunicá-la, até mesmo de se comunicar e se expressar.

Ela relata que:

o processo de fonetização da escrita avança nesse período, permitindo o registro quase completo da língua falada: aos *pictogramas* e *fonogramas*, os egípcios acrescentam os *determinativos*, símbolos que permitem conhecer as categorias de objetos e seres às quais estes pertencem. Visando responder com mais eficácia e praticidade às necessidades do cotidiano, os egípcios inventam uma espécie de escrita cursiva, denominada de *hierática*, com caracteres que progressivamente se foram distanciando dos desenhos estilizados da escrita *hieroglífica*, e mais tardiamente, já por volta de 650<sup>a</sup> C, criam uma escrita cursiva ainda mais rápida, designada de escrita *demótica* ou popular. (RODRIGUES, 2003, p. 45)

A autora, citando Eco (1983)<sup>8</sup>, afirma que a Idade Média parece ser um momento muito particular da História no que diz respeito às práticas sociais de escrita, restritas quase que exclusivamente aos mosteiros e conventos, ao serviço da teocracia vigente, que proibia qualquer outra prática de leitura ou de escrita que se afastasse das determinações da Igreja Católica. Naquela época, a escrita-cópia realizada pelos monges copistas era utilizada basicamente como recurso mnemônico, reproduzindo as Sagradas Escrituras em pesados livros feitos de folhas de pergaminho, com um detalhado trabalho artístico de escrita (a letra gótica, as iluminuras). Escrever era um ofício, incluído na

---

<sup>8</sup> Eco, Humberto. *O nome da Rosa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

trilogia “ciências, artes e ofícios”. Rodrigues (2003, p. 49) se refere ao fato de que na Idade Média a escrita era uma atividade caracterizada pela lentidão e fadiga, o escritor era simplesmente um “copiógrafo”. Nessa época, havia um número restrito de leitores e escritores e estes não percebiam a escrita como possibilidade de expressão pessoal ou de diálogo com as idéias, era uma missão sagrada. O cenário era o do absoluto poder religioso, em um ambiente de penumbra e austeridade.

Assim, é que, principalmente por meio do discurso religioso, a escrita foi introduzida no Brasil, como suporte das práticas de catequese que serviam aos objetivos da colonização. Tais práticas implicavam a repetição oral de textos escritos, na obediência a preceitos e mandamentos. Contrastando com os primeiros textos lidos no Brasil, de caráter religioso, os primeiros textos escritos são relatos descritivos e narrativos de viajantes e missionários, os quais proporcionam informações sobre as gentes e os costumes, a fauna e a flora, constituindo-se em significativos espaços de registro e memória.

Ao longo da História, diversos materiais serviram de suporte às diversas formas de manifestações da escrita: desde materiais duros como a pedra, passando por outros como a argila; materiais de origem vegetal como o papiro e o papel, mais tardiamente; até “suportes criados pela tecnologia do século XX como o computador, o laser, os discos magnéticos, os chips, as infovias” (RODRIGUES, 2003, p. 44).

A escrita entra, no século XX, no Brasil como na maior parte do planeta, em um período de sofisticação e aceleração, invadindo e até poluindo o mundo ocidental. Na era digital, o computador parece ser o veículo de integração da escrita com suas rivais, a voz e a imagem, ameaçando excluir o papel, como afirma Rodrigues (p. 51/52):

Invadida pela escrita, que jorra das máquinas e pode ser condensada em registros cada vez menores, a sociedade contemporânea pressiona seus usuários a participar de jogos devoradores de informação, sem o necessário adentramento e a imprescindível análise crítica, longe de considerar as sutilezas da subjetividade humana. Imprimindo papel num ritmo frenético, o homem do final do século XX conseguiu inventar uma maneira de ocupar menos espaço com os livros: criou os disquetes, os microfilmes, as bibliotecas virtuais.

Na sociedade contemporânea, a escrita é um “recurso tecnológico”<sup>9</sup> que incrementa as relações sociais interativas, afetivas, de crença e de poder em diversos domínios e com metas preestabelecidas. E, porque a escrita é uma construção de significado e de sentido que se tornou imprescindível na maior parte das sociedades, ela chegou à escola, onde foi “sacralizada”.

Na maioria das comunidades letradas, a língua escrita tem uma prioridade social sobre a língua falada em decorrência das relações de poder entre as classes. Para Silva, D. (2001, p. 31) “o uso social da língua falada e da língua escrita guarda relação, de um lado, com o modo pelo qual a transmissão de recursos comunicativos é controlada e, de outro, com a estratificação das classes sociais”. E, temos que admitir, a escola é uma das instituições de controle e distribuição desses recursos comunicativos. Além disso, o ensino da escrita mantém-se distante das experiências cotidianas com a linguagem. Na verdade, embora já tenham se passado mais de cinquenta anos desde as asseverações de Vygotsky a respeito da necessidade de observarmos as necessidades dos aprendizes, como afirma a autora, ainda predomina uma situação artificial no ensino da escrita em nossas escolas.

No entanto, atualmente, a escola não é mais o único centro difusor da escrita. Lê-se e escreve-se em praticamente todos os contextos sociais: em casa, nos ambientes de trabalho, na internet. Porém, não se lê nem se escreve com as mesmas funções ou propósitos nem da mesma maneira, com os mesmos sentidos ou sob os mesmos valores. Na escola, “Frequentemente se ensina aos estudantes a editar antes de escrever, gerando, por meio de práticas patologizantes de leitura e escrita, uma relação de mal-estar que atravessa o processo de escolarização e a própria vida dos estudantes” (RODRIGUES, 2003, p. 61).

---

<sup>9</sup> Termo utilizado em resenha de Rosineide Magalhães de Sousa da obra *Situated literacies: reading and writing in context*, de D. BARTON, London and New York: Routledge, 2000.



A autora leva-nos a reflexões que se fazem muito pertinentes em relação ao binômio escola/escrita:

Talvez devamos nos interrogar: em que medida as salas de aula onde as crianças se alfabetizam (e porque não as das universidades) nos lembram o *scriptorium* da Idade média, pela sua austeridade e silêncio, em contraste com os ambientes de aprendizagem não escolares? Em que medida a exigência de perfeição da forma de uma escrita que está mais próxima da cópia e da reprodução do que da autoria, nos remete ainda para o caráter penoso da escrita medieval? Em que medida se reproduz ainda no mundo da escola as “sagradas escrituras” da ciência, da literatura e de outras áreas do conhecimento, ao invés de se incentivar os alunos a dialogar os diversos saberes? Em que medida a escrita é convertida ainda em objeto escolar, tal como era na Idade Média objeto religioso aprisionado em igrejas e mosteiros?  
(RODRIGUES, 2003, p. 49)

Ela nos alerta para o fato que, ainda hoje, na escola, os verbos ler e escrever são quase sempre conjugados no imperativo, dando comandos precisos, que se mostram por meio de aspectos “qualitativos e quantitativos: **leiam** da página tal a página tal, **façam** uma composição com 30 linhas, **escrevam** uma resenha de duas páginas, uma monografia com 1400 palavras. Leitura e escrita têm peso, metragem rigor” (RODRIGUES, 2003, p. 62).

Para ilustrar o que a autora afirma, mostro aqui um exercício a que, recentemente (junho de 2004), tive acesso, no caderno de uma aluna da 8ª série de uma escola da cidade do Gama, Distrito Federal, diante do qual fiquei meio estarrecida. Eis a tarefa que seu professor de Português havia passado naquele dia:

**“Estudos semanais:**

**1 cópia e 1 comentário;**

**1 descrição (15 linhas);**

**1 narração (30 linhas);**

**1 dissertação (30 linhas).**

**Temas da dissertação: Natureza em pranto ou a importância da família.”**

Como vemos, no contexto escolar, a liberdade de escolher o que ler e escrever cede lugar à palavra escrita para ser catalogada, avaliada, enjaulada. A subjetividade

silencia, forçando um movimento contrário ao que se presta a palavra, pois, como afirma Vigotsky (2000, p. 486):

A palavra é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana. A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana.

Marcos Bagno, em sua obra *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz* (2003, p. 108/109), salienta que “por razões históricas e culturais, a maioria das pessoas plenamente alfabetizadas não cultivam nem desenvolvem suas habilidades lingüísticas no nível da norma culta”. Para ele, escrever não faz parte da cultura das nossas classes sociais alfabetizadas, pois o ensino tradicional, em vez de incentivar o uso das habilidades lingüísticas do indivíduo, interrompe o fluxo natural da expressão e da comunicação com a atitude corretiva, não o deixando expressar-se livremente para somente depois corrigir sua fala ou sua escrita. Essa atitude traz como consequência inevitável a criação de um sentimento de incapacidade, de incompetência.

E ser capaz, competente ao utilizar a modalidade escrita da língua é saber equilibrar a “adequabilidade” e a “aceitabilidade” (BAGNO, 2003, p.130) do que produzimos por parte dos nossos interlocutores. Porque o texto escrito pressupõe uma forma de relação dialógica que exige uma resposta, sendo o mesmo determinado pela situação de produção e a intencionalidade de quem o produz.

“Uma abordagem do processo de produção escrita deve considerar sua natureza interativa e procurar desvelar a participação de outras instâncias dialógicas (o destinatário virtual e o destinatário superior) nos procedimentos adotados pelo sujeito enunciador” (GARCEZ, 1998, p. 67).

Sobre a escrita, Magda Soares (2002, p. 70) diz que a mesma engloba desde a habilidade de transcrever a fala até habilidades cognitivas e metacognitivas. Nessas habilidades estão incluídas as habilidades motoras, a ortografia, a pontuação, a seleção de informações sobre um determinado assunto e a caracterização do público desejado como leitor. O bom escritor também apresenta a habilidade de estabelecer metas para a

escrita e decidir qual a melhor forma de desenvolvê-la, organizando as idéias, estabelecendo relações entre elas e, finalmente, expressando-as adequadamente.

Ao lado desses fatores, temos a considerar que o alfabeto tem letras que podem se juntar em centenas de combinações diferentes, criando a riqueza inumerável das palavras da língua portuguesa. E essas combinações possíveis nada têm de coerentes, pois nosso sistema ortográfico é um sistema com memória etimológica e que privilegia uma variedade dialetal em detrimento de outra. A ortografia é um tipo de saber resultante de uma convenção, de negociação social e que assume um caráter normatizador, prescritivo, possui natureza arbitrária, como afirma Morais (2003, p. 9):

diferentes fatores de ordem social (como a universalização da escolaridade obrigatória, a difusão do livro e o avanço dos demais meios de comunicação) contribuíram para a instituição de normas ortográficas. É só a partir de então que se naturaliza a noção de escrita unificada e que o erro ortográfico adquire o sentido de “infração” ou, em certos contextos como a escola, de pecado que deve ser punido.

Uma outra característica da escrita observada por Vigotsky (2000) diz respeito ao fato de que a percepção visual do interlocutor facilita a abreviação da linguagem falada e é por isso que, na escrita, somos forçados a empregar bem mais palavras que na linguagem oral para exprimir um mesmo pensamento. Resulta dessa característica que a linguagem escrita é “mais prolixa, exata e desenvolvida” porque temos de transmitir por palavras o que na linguagem falada se transmite por entonação e pela percepção imediata da situação. Na escrita, a compreensão é produzida por meio de palavras e combinações. Essa linguagem contribui para o fluxo “do discurso na ordem da atividade complexa” e nisto se baseia o emprego de rascunhos.

O caminho entre o esboço e o ato de passar a limpo é uma via de atividade complexa, mas até mesmo quando não há cópia fatural o momento da reflexão no discurso escrito é muito forte; muito amiúde falamos primeiro para nós mesmos e depois escrevemos: aqui estamos diante de um rascunho mental. Esse rascunho mental da escrita é a linguagem interior (VIGOTSKY, 2000, p. 457).

Por outro lado, a leitura e a escrita não podem ser dissociadas de uma vivência e de uma memória do mundo, nem alienadas da subjetividade que as permeia, como nos lembram os ensinamentos de Freire e de Vigotsky, quando destacam a importância da palavra para exprimir a natureza histórica da consciência humana. Por tudo isso, situado ao lado dos que acreditam que o texto escrito, enquanto ação com sentido, constitui uma forma de relação dialógica que transcende as meras relações lingüísticas, é uma unidade significativa da comunicação discursiva que tem articulações com outras esferas de valores. Exige a compreensão como resposta, e esta compreensão configura o caráter dialógico da ação, pois é parte integrante de todo o processo da escrita e, como tal, determina-o, conforme Garcez (1998, p. 63). Ressalta-se que estes aspectos não devem ser deixados de lado pela escola em sua função de propiciar ao aluno a competência na escrita.

### **1.3. NORMA CULTA, VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E ERRO**

A pedagogia tradicional tem uma concepção de língua como norma e tem o objetivo de reformar, consertar a língua do aluno. O aluno, por sua vez, é visto como “um deficiente lingüístico”, uma tábula rasa e a escola despreza o que ele já sabe, nas palavras de Bagno (2002). Para essa pedagogia, não é português o que não está na gramática.

No entanto a língua é um universo multicolorido e a norma padrão é uma partícula desse universo, diz o mesmo autor. A norma padrão é uniforme, inspirada nos clássicos, despreza a fala, tem visão mecanicista dos erros. Contrariamente à língua, que é heterogênea, variável, indeterminada, texto e discurso, dialógica, atividade social, mutante. Dessa forma não é concebível falar de “erro” se a construção não causa estranheza a falantes cultos e é perfeitamente assimilada do ponto de vista semântico e pragmático, se não há nenhuma ambigüidade em sua interpretação. O importante é levar em conta o contexto da enunciação, fator não analisado pelos prescritivistas.

Scherre (2002) nos coloca que “o domínio da língua materna - entendida como primeira língua - é natural. Não requer ensino. O domínio de gramáticas normativas, de segundas línguas, de línguas estrangeiras, de processos de leitura e escrita, este, sim, é adquirido”. E é por isso que o ensino da escrita, que atualmente tem como base a gramática normativa, requer ensino eficiente e exercício exaustivo. Essa idéia corrobora o que já se vem defendendo há algum tempo, ou seja, que se aprende a escrever, escrevendo; escrevendo textos que façam sentido para os escreventes. Da mesma forma que se aprende a ler, lendo; lendo textos que também façam sentido e provoquem os sentidos. Para ela, o ensino de gramática normativa, embora interessante, tem pouca relação com o processo da escrita ou da leitura. Diz ela:

Da gramática normativa, para este fim, creio ser suficiente o conhecimento de normas de ortografia, de normas de pontuação e de aspectos sintáticos específicos da escrita, que, ainda assim, exceto talvez no que diz respeito à ortografia, podem apresentar variações em função do gênero de texto escrito produzido. Para sermos bons redatores ou bons leitores, não precisamos do conhecimento da nomenclatura ou de todas as particularidades da descrição lingüística ou da prescrição normativa, que também variam no seio das diversas gramáticas normativas e das múltiplas pesquisas lingüísticas. (SCHERRE, 2002, p. 245 )

Para uma Educação Lingüística, há a necessária reflexão lingüística na leitura, na escrita, na fala, na escuta. É o **uso ► reflexão ► uso**, que são as atividades epilüísticas (PCNs, BRASIL, 1998): reflexão voltada para o uso. Devemos perguntar ao aluno: O que você quer dizer com isso? Devemos nos perguntar: Por que este texto é bonito, poético, engraçado, agressivo etc? Que elementos garantem isso? Os textos reais<sup>10</sup> podem ser o motivo para uma atividade metalingüística, assim estaremos partindo de necessidades efetivas de melhor compreensão da língua.

Nessa perspectiva, a análise textual, na escola, nosso lócus de trabalho e pesquisa, deve ser coerente com o objetivo da produção textual. Não devemos confundir questão de ortografia (jirafa – girafa) com questão de variação lingüística (pranta – planta). A variação lingüística não deve ser abordada de forma folclórica, mas numa

---

<sup>10</sup> Textos reais aqui são entendidos como textos que estão ao nosso redor, no cotidiano, como em placas, outdoors, panfletos, documentos, embalagens etc.

visão dinâmica de fala e escrita. Vale lembrar que em cartazes e placas não aparecem “erros de português”, e sim “erros de ortografia”. E “A ortografia oficial é fruto de um gesto político, é determinada por decreto, é resultado de negociações e pressões de toda ordem (geopolíticas, econômicas, ideológicas)” (BAGNO, 2003, p. 123).

O professor de língua materna deveria colocar em prática uma didática “culturalmente sensível” (BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2001b) às diferenças dialetais presentes na sala de aula, sobretudo entre professor e alunos. Para as autoras, na medida em que não somos sensíveis às diversidades sociolingüísticas, estamos contribuindo para agravar as desigualdades sociais. Isso se faz necessário, segundo Kleiman (2001), porque a interação em sala de aula e entre os agentes participantes têm repercussões no sucesso ou fracasso da aprendizagem.

É por tudo isso que considero ser necessário um cuidado especial na abordagem do conceito de erro, pois, como afirma Sírio Possenti (1996), a definição de erro é um problema complexo, e não apenas uma questão gramatical da língua escrita. Para ele, os erros que condenamos só são erros se o critério de avaliação for externo à língua ou ao dialeto, ou seja, se o critério for social, portanto, depende do ponto de vista do avaliador. Para discutir um pouco essa questão, tratarei o erro no sentido de uma escada que se usa para acessar ao conhecimento, para viabilizarmos as nossas retificações acerca das dúvidas, das certezas e das incertezas e sempre o relativizando, em contraponto com a norma culta da língua portuguesa. Como propôs Bagno, pedagogicamente, o correto seria substituir o termo “erro” por “tentativa de acerto”, pois a língua escrita, no seu ponto de vista, nada mais é do que uma análise da língua oral, construída de acordo com características sociolingüísticas.

Como bem coloca Bertoni (1999), para uma nova prática avaliativa na escola, rever a função que o erro tem na educação é necessário. Há tempos o erro tem sido visto como um fator negativo e que precisa ser posto para fora do ambiente escolar. E, para mudar essa compreensão, será necessária uma reflexão sobre algo já fortemente arraigado no professor. Para ela,

Aprender a ver o erro como normal, aprender a interpretá-lo, libertando-o de todo caráter negativo e punitivo, passando a utilizá-lo de forma mais construtiva e produtiva, como um indicador privilegiado para dar uma ajuda personalizada ao percurso escolar do aluno, seria uma via real para o tratamento das diferenças existentes no grupo-classe. (BERTONI, 1999, p. 48)

Segundo sua compreensão, com a qual concordo plenamente, o erro deve ser olhado em sua multidimensionalidade, dessa forma o que é visto como ruim passará a ser encarado como uma valiosa estratégia didática, com vistas a uma prática de avaliação formativa, e não punitiva. Ela afirma que “O papel das interações é fundamental para o aluno perceber onde errou” (p. 61). Com essa visão, a forma de educar é levar o aluno a descobrir onde errou, compreender o porquê e reelaborar seu conhecimento.

A adoção de uma postura mais construtiva e menos punitiva diante do erro na sala de aula implica entender que a avaliação tem função formativa, que orienta e reorienta o trabalho pedagógico do professor. Essa reorganização do trabalho pedagógico também quer dizer que estaremos praticando um ensino para as diferenças e admitindo que há erros e erros. Assim estaremos dando um tratamento não uniforme aos erros na escola e considerando as diferenças individuais dos alunos. Uma mudança na postura tradicional de enxergar o erro “significa dar ao aluno a liberdade de aprender, sem culpa e sem medo, coisas que humanizem sua existência”, conclui Bertoni (p. 77).

Por outro lado, temos de considerar que a escola não pode fugir da sua responsabilidade de ensinar a língua padrão a seus alunos, caso contrário estará negando, sobretudo àqueles pertencentes às classes populares, o aprendizado de mais uma das variedades lingüísticas praticadas em nossa sociedade. Não podemos também negar o fato de que o educador continua sendo diferente dos alunos, embora ele não deva “permitir que a diferença necessária entre o professor e os alunos se torne ‘antagônica’” (SHOR & FREIRE, 1986, p.117). A diferença existe, mas, se somos democráticos, não podemos permitir que essa diferença seja antagônica. Segundo Freire, se elas se tornam antagonistas, é porque nos tornamos autoritários. De acordo com esta visão, podemos dizer, analogamente, que a fala também é diferente da escrita.

Por isso não podem ser tratadas da mesma maneira. A escrita não permite a mesma flexibilidade da fala.

Freire nos coloca que, “para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, **direcionamento**, determinação, disciplina, objetivos” (1986, p. 127). Assim, para dominarem a modalidade padrão da escrita, os alunos devem ser direcionados, a fim de que adquiram um domínio que possibilite a eles a libertação da condição de oprimidos. Ele afirma, a este respeito:

Quando estou contra a posição autoritária, não estou tentando cair naquilo de que falei antes, na posição do *laissez-faire*<sup>11</sup>. Quando critico a manipulação, não quero cair num falso e inexistente *não-direcionamento* da educação. **Isto é, para mim, a educação é sempre diretiva, sempre.** A questão é saber em que direção e com quem ela é diretiva. Esta é a questão. Não acredito na autolibertação. A libertação é um ato social. (SHOR & FREIRE, 1986, p. 135)

Portanto, ao colocarmos todos os questionamentos a respeito do tratamento que o erro deve ter na escola, não estamos defendendo abolir da linguagem da escola a modalidade padrão de escrita. Afinal de contas, essa variedade é importante para nós e para todos os alunos! Ela é resultado da história da língua, tem um significado. E é importante enfatizar que as diferenças de linguagem têm um fundamento político e ideológico. A questão do poder está presente, envolvendo os problemas da linguagem, apesar de nem sempre esse poder ser perceptível. Como sabemos, as diferenças de linguagem não são problemas estritamente lingüísticos ou pedagógicos. A classe dominante tem o poder de estabelecer sua linguagem como padrão.

No que diz respeito a essa questão da linguagem, podemos cair na tentação de ser elitistas, como nos alerta Freire. E há duas maneiras de sermos elitistas: impor nossa linguagem como única linguagem válida, ou ao contrário, fazer uma “caricatura de nossa própria fala ou escrita”, limitando nosso próprio discurso ao dos alunos. Se procedermos como na primeira maneira, estaremos sendo autoritários e demonstrando não ter conhecimento das características da linguagem com suas variações. Se procedermos como na segunda, estaremos negando o direito de todos a terem acesso às

---

<sup>11</sup> Licenciosidade.



várias modalidades da língua. Eis aí o perigo na forma como vamos tratar a linguagem dos alunos em nossas salas de aula. “Existe uma diretividade na educação que nunca lhe permite ser neutra” (SHOR & FREIRE, 1986, p. 187). Daí resulta que o professor é responsável por iniciar e dirigir o estudo, escolher os objetivos; não pode simplesmente sentar e esperar que os alunos cheguem ao conhecimento, tem que tomar a iniciativa e dar exemplos de como fazê-lo. Dessa forma

O professor libertador nem manipula, nem lava as mãos da responsabilidade que tem com os alunos. Assume um papel diretivo necessário para educar. Essa diretividade não é uma posição de comando, de “faça isso” ou “faça aquilo”, mas uma postura para dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade de existência do objeto. Chamo essa posição de radical democrática, porque ela almeja a diretividade e a liberdade ao mesmo tempo, sem nenhum autoritarismo do professor e sem licenciosidade dos alunos. (SHOR & FREIRE, 1986, p. 203)

Bortoni-Ricardo (2004a) alerta para o fato que “há uma diferença crucial no tratamento pedagógico de erros na produção oral do aluno” e “o erro ortográfico”. Ela argumenta que a Sociolinguística considera os primeiros como alternativas associadas a variantes e estilos, e o segundo, resultado de “hipótese heurística mal sucedida na aprendizagem da tecnologia da escrita”. Sua posição defende que o erro ortográfico precisa sempre ser corrigido para que o aluno adquira domínio dessa tecnologia.

Ela questiona o seguinte: “Diante da ênfase na análise e sistematização de erros de ortografia, uma questão – bastante pertinente – que se apresenta é: por que falar em erros na escrita quando evitamos enfatizar erros na oralidade?” Na verdade, esse seu questionamento diz respeito ao fato de que a Sociolinguística rejeita a idéia de erros no repertório do falante nativo de uma língua. Para essa ciência, “Todo falante nativo é competente em sua língua materna para nela desempenhar qualquer tarefa comunicativa”, segundo ela.

A autora esclarece que o que a sociedade tacha de erro na fala das pessoas a Sociolinguística considera uma questão de inadequação da forma utilizada às expectativas do ouvinte. E essas expectativas decorrem das imagens que os

interlocutores fazem uns dos outros, dos papéis sociais que estejam desempenhando e das normas e crenças vigentes na comunidade de fala. Afirma Bortoni-Ricardo:

O erro na língua oral é, pois, um fato social. Ele não decorre da transgressão de um sistema de regras da estrutura da língua e se explica, simplesmente, pela (in)adequação de certas formas a certos usos. Por ser um fato social, só se corporifica quando a sociedade o percebe como um pecado no domínio das etiquetas sociais. A teoria Sociolingüística substituiu a noção tradicional de erro pela noção de diferenças entre variedades e estilos. Um erro, como fato social, ocorre quando o falante não encaixa uma determinada variante ao contexto que é o seu habitat natural na ecologia Sociolingüística de uma comunidade de fala. Essa postura culturalmente relativista da Sociolingüística visou, desde o início, a combater o estigma associado a variantes de pouco prestígio social, ou seja, associado àquilo que a sociedade chama de erro. (2004a)

Por outro lado, no mesmo texto, a autora esclarece que na língua escrita o chamado erro tem uma outra natureza porque representa a transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia. E erros ortográficos são avaliados muito negativamente. A transgressão existe porque a ortografia é um código que não prevê variação. Na língua oral, ao contrário, “o indivíduo tem a variação ao seu dispor, cabendo-lhe aprender na escola e na vida a ajustar a variante adequada a cada contexto de uso”.

Estamos, segundo ela, diante de dois estatutos bem distintos: variação oral e grafia normatizada.. É por isso que a Sociolingüística não considera erros quando se trata de fala, mas quando são transgressões ortográficas sim. A autora faz a seguinte comparação: “O erro ortográfico é como um erro aritmético, que se pode facilmente aferir mediante consulta a uma tabuada. O erro ortográfico também é aferível mediante consulta a um guia ortográfico ou a um dicionário”. Um professor não pode deixar de corrigir determinados erros, caso contrário estará fugindo da necessária diretividade da educação, como nos coloca Freire.

É importante ressaltar que não podemos ser radicais e pensar que considerar uma transgressão à ortografia é deixar o aluno humilhado. Não! O domínio da ortografia requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a vida escolar. Devemos ver em cada erro um motivo

para discutir com o aluno, a fim de que ele explicita “o caminho do seu raciocínio” para decidir escrever de uma forma ou de outra. Assim, o professor poderá planejar atividades para ajudá-lo a superar sua dificuldade.

Portanto, é indispensável que seja implementada uma outra gestão dos erros na escola, a fim de que eles não sejam mais considerados como fracassos para estigmatizar, mas como possibilidade de um verdadeiro trabalho, a partir dos quais seja possível compreender melhor as dificuldades e ajudar a superá-las. Assim, do ponto de vista da prática didática sobre o texto, a reescritura vai ocupar um duplo lugar: o de “objetivo” e o de “meio”. Se escrever é reescrever, então, aprender a escrever é aprender a reescrever, e reescrever pode ajudar a aprender a escrever através de vários dispositivos e procedimentos (PEREIRA, 2001 p. 62).

A minha pretensão, friso, ao realizar esta pesquisa, não é apontar os erros como um fracasso da escola, do professor ou do aluno, mas buscar entender o porquê das ocorrências para apontar perspectivas de solução para o problema.

#### **1.4. AS DIRETRIZES CURRICULARES**

Como disse anteriormente, o objeto de estudo deste trabalho é a caracterização das habilidades e competências reveladas nas produções escritas de alunos da 1ª série do ensino médio, para analisar se estes possuem os “domínios” desejáveis para os concluintes do ensino fundamental. A partir dessa proposta de trabalho, faz-se necessário identificar as habilidades e competências de Língua Portuguesa para a 8ª série e considerar que a prioridade do ensino médio é a continuidade do processo de “desenvolvimento da capacidade de aprender” com o destaque para o aperfeiçoamento do uso das linguagens como meio de constituição de conhecimentos, da compreensão e da formação de atitudes e valores (BRASIL, 1999, p. 86).

Sobre esses aspectos, os materiais de pesquisa serão os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs* e a *Proposta Curricular da Educação Básica do Distrito Federal*. Nesse sentido, é importante esclarecer que os *PCNs*

(BRASIL, 1998) apóiam-se em normas legais e foram definidos com o objetivo de contribuir para a busca de respostas para problemas identificados no ensino fundamental, procurando promover “uma transformação desse ensino que atenda às demandas da sociedade brasileira atual” (p. 49). O documento aponta que o termo

**parâmetro** visa comunicar uma idéia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõem e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os pontos comuns que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras. (BRASIL, Introdução, 1998, p. 49)

A concepção de currículo adotada nestes *Parâmetros* é a que expressa princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaboraões quando realizado em sala de aula, pois, segundo o mesmo, é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática. Os objetivos e conteúdos apresentados estão organizados em quatro ciclos, sendo que cada um corresponde a duas séries do ensino fundamental. De acordo com esta organização, o nosso conteúdo para análise de sua aplicação e domínio pelos alunos será o do quarto ciclo, que compreende a 7<sup>a</sup> e a 8<sup>a</sup> série.

Importante ressaltar é o fato de que os *PCNs* estão organizados por ciclos , embora o funcionamento das escolas esteja estruturado em anos letivos e em séries. Segundo os elaboradores do documento, a organização em ciclos é para que a vida escolar e o currículo “possam ser assumidos e trabalhados em dimensões de tempo mais amplas e flexíveis, com o envolvimento de todos os professores responsáveis por um determinado ciclo, na consecução dos objetivos propostos” (BRASIL, Introdução, 1998, p. 53).

Para a área de Língua Portuguesa, os *PCNs* (BRASIL,1998, p. 59) propõem que a escola organize o ensino de modo que o aluno desenvolva seus conhecimentos discursivos e lingüísticos, atingindo os seguintes objetivos:

- Ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;
- Expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato;
- Refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade lingüística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua.

Não se pode negar que os *Parâmetros* possibilitam importantes avanços relativos ao ensino da língua portuguesa, por indicar que os professores não só podem, como devem ensinar de uma forma inovadora, diferente da antiga. Prova disso é o extrato abaixo, que sinaliza para uma visão de Educação Lingüística.

Nas **atividades epilingüísticas** a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza. Um exemplo disso é quando, no meio de uma conversa um dos interlocutores pergunta ao outro “o que você quis dizer com isso?”, ou “Acho que essa palavra não é a mais adequada para dizer isso. Que tal...?”, ou ainda “Na falta de uma palavra melhor, então vai essa mesma”. Em se tratando do ensino da língua, à diferença das situações de interlocutores naturais, faz-se necessário o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto – quer esses recursos se refiram a aspectos gramaticais, quer a aspectos envolvidos na estruturação dos discursos –, sem que a preocupação seja a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades sobre essas questões.(BRASIL, 1997, p. 38-39).

Num outro trecho das mesmas páginas, são conceituadas as **atividades metalingüísticas** como sendo aquelas que “estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos”. Essas atividades não estão necessariamente vinculadas ao processo discursivo, mas à utilização de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua. Quando parte integrante de uma situação didática, a atividade metalingüística desenvolve-se para possibilitar ao aluno o levantamento de regularidades de aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características específicas. Como exemplo desse tipo de atividade o documento cita a discussão da acentuação gráfica, quando é necessário que alguns aspectos da língua, como a tonicidade, a forma pela qual é marcada nas palavras impressas, a classificação das palavras quanto a esse

aspecto e ao número de sílabas, a conceituação de ditongo e hiato, sejam sistematizados na forma de uma metalinguagem específica que favoreça o levantamento de regularidades e a elaboração de regras de acentuação. A apresentação desses conceitos reforça o movimento metodológico **uso ► reflexão ► uso**.

O *Currículo da Educação básica das Escolas Públicas do Distrito Federal - Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série* (DISTRITO FEDERAL, 2002) é resultado da “adequação” (p.22) à Lei nº 9394/96 (LDB) e aos *PCNs*, apresentando, por esse motivo, os mesmos objetivos e conteúdos. Os conteúdos do *Currículo* estão organizados sob a forma de habilidades e competências, afirmando que:

Construir competências pela ação educativa, como estabelece o Currículo, pressupõe que os professores adotem nova postura pedagógica; que considerem a aprendizagem em seu aspecto amplo; que reconheçam o aluno enquanto sujeito em interação com o mundo, em toda sua totalidade. É importante que percebam que o foco de interesse de sua ação deixa de ser o conteúdo de sua disciplina e passa a ser o aluno que constrói suas estruturas mentais e desenvolve competências e habilidades, a partir de uma didática competente, embasada em teorias que resultam da evolução das tendências pedagógicas que recebem influência de várias correntes filosóficas. (DISTRITO FEDERAL, 2002, p. 23)

Perrenoud (1999/2000) assegura que é por causa do contexto que convém desenvolver competências a partir da escola, ou seja, relacionar constantemente os saberes e sua operacionalização em situações complexas, pois, freqüentemente, as noções fundamentais são estudadas na escola e tornam-se letras-mortas. Isso se faz necessário para que os conhecimentos acumulados na escola não permaneçam inúteis na vida cotidiana. Ele defende a idéia de que a abordagem por competências busca atualizar as habilidades de ler, escrever e contar, para favorecer aos desprovidos das ferramentas indispensáveis para viver no século XXI. Portanto, ele reforça que, no bojo das denominações habilidades e competências, deveriam estar presentes uma nova concepção e uma nova prática de ensino, o que muitas vezes não se concretiza nas escolas.

A discussão sobre esse novo princípio organizador está longe de uma perspectiva de consenso, especialmente, porque não há tradição nessa forma de organização do currículo, até então baseada numa lista de conteúdos que deveriam ser transmitidos ao aluno. Essa nova forma de organização implica uma transformação no modo de conceber a prática do ensino para além de uma ação burocrática do novo currículo, como já foi dito.

Não basta apenas mudar as orientações, os documentos, a legislação para que haja uma mudança na educação. Um recente estudo de S. Silva (2001), *Os PCNs e a formação do professor*, concluiu que há problemas com o texto destinado ao professor, que não são levados em conta quando se tecem críticas às habilidades de leitura desse profissional. As discussões sobre sua formação precisam abordar, também, questões que envolvem o material de leitura escrito para informar e formar o professor.

O livro *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*, organizado por Rojo (2000), traz importantes contribuições para uma melhor compreensão dos *Parâmetros* no que concerne ao ensino da Língua Materna. Ela, inicialmente, nos coloca que esse documento prioriza gêneros utilizados em situações públicas e que os gêneros argumentativos é um dos domínios da linguagem fortemente enfatizado nos *PCNs* e grandemente ausente das práticas correntes de sala de aula. Adotar, portanto, a posição dos *PCNs* implica a necessidade de distinguir gêneros, textos e tipos de textos; pensar a não dicotomia entre capacidades relacionadas de leitura, escrita e gramática e estabelecer práticas de reflexão sobre a linguagem no lugar do estudo da gramática normativa.

Mas, segundo ela, mesmo os especialistas em lingüística encontram dificuldades em estabelecer fronteiras definidas entre os conceitos de texto e gênero e, sobretudo, compreender suas condições de produção concretas, sócio-históricas. Ela esclarece que um distintivo entre gênero e texto é a situação de produção. Para Bakhtin (2003, p. 261/262), o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos)

concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições espe-

cíficas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

Podemos, então, a partir das idéias de Bakhtin, dizer que gêneros do discurso são as formas como se concretizam os textos, que possuem diferenças específicas, que dão forma às atividades de linguagem; são a forma de dizer em circulação social, o repertório das formas do discurso. Por sua vez, os textos são a manifestação lingüística do discurso, que é toda linguagem produzida, significa dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num contexto histórico e em determinada circunstância de interlocução.

Cabe salientar que a proposta dos *PCNs* não trata de eliminar o estudo dos diferentes textos, mas de considerá-los após a identificação da situação concreta em que foram produzidos. A perspectiva do documento, de considerar os gêneros discursivos como objeto de ensino e os textos como unidade de ensino, pretende apontar um encaminhamento inovador e eficaz para o ensino de língua. A primeira inovação seria adotar um procedimento de ensino-aprendizagem mais conectado com as situações concretas de produção de linguagem.

No modo antigo do ensino de Língua Portuguesa, as atividades de leitura e produção de textos desconsideram as condições de produção e as características dos gêneros; as práticas de gramática são desvinculadas de situações de uso, orientadas pela normatização e não pela reflexão, conforme o exemplo do dever da aluna mostrado anteriormente neste trabalho (p. 33).

No novo modo de ensino-aprendizagem, a partir dos *PCNs*, os alunos devem ser colocados em “situação de produção de linguagem”, numa situação mimética em relação à situação original de produção do gênero, qualquer que seja ele e, com isso,



trabalhar simultaneamente escrita, leitura e reflexão metalingüísticas, conduzidas pelo gênero em questão. Se o gênero depende da esfera em que é produzido, é preciso recriar essa esfera, mesmo que a situação de produção seja “artificial”, para que ele possa nela ocorrer, pelo menos de forma aproximada, segundo Rojo (2000, p. 103 e 110).

Nos *PCNs – Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental* (BRASIL, 1998), a seleção de gêneros indicada como referência básica para a prática de produção de textos escritos traz como critério de agrupamento a circulação social, destacando os gêneros das instâncias públicas considerados de domínio fundamental para a efetiva participação social:

– Para a prática de produção de textos orais e escritos:

A – literários: canção, texto dramático, crônica, conto, poema;

B – de imprensa: entrevista, debate, notícia, artigo, carta de leitor;

C – de divulgação científica: exposição, seminário, relatório, esquema, resumo.

É importante considerar que:

A entrada dos diferentes gêneros jornalísticos na escola como objetos de ensino-aprendizagem encontra seu respaldo na necessidade de compreensão e domínio dos modos de produção e significação dos discursos da esfera jornalística, criando condições para que os alunos construam os conhecimentos lingüísticos-discursivos requeridos para a compreensão e produção desses gêneros, caminho para o exercício da cidadania, que passa pelo posicionamento crítico diante dos discursos. (ROJO, 2000, p. 214)

Rojo e outros autores, na mesma obra, apontam alguns dificultadores em relação aos *PCNs*: os conceitos e as idéias apresentadas neste documento são bastante complexos e exigem conhecimentos que não estão, em geral, à disposição dos professores em seus cursos de graduação; dadas as características do documento (número de páginas, ausência de indicação teórica para aprofundamento no corpo do texto, caráter nacional etc) e as condições de trabalho da maioria dos professores, torna-se necessário realizar ações que sejam mediadoras entre o proposto pelos *Parâmetros* e as práticas desejadas. Essas considerações indicam que é preciso que sejam produzidos

textos intermediários de divulgação, materiais didáticos para o trabalho em Língua Materna, em todos os graus de escolarização. Eles ressaltam o fato de que a construção dos currículos, a partir dos *PCNs*, para o ensino fundamental, deverá ser feita pelos órgãos educacionais de estados, municípios e as próprias escolas, observando-se a formação inicial e continuada dos professores, o diálogo com as propostas, documentos e experiências já existentes, o projeto da escola e a ação na sala de aula.

Como neste trabalho interessam as competências e habilidades da 8ª série, que, juntamente com as considerações da literatura acadêmica a respeito, serão a baliza para a análise dos domínios dos alunos ingressantes no ensino médio, no que concerne à produção de textos escritos, que serão o nosso objeto de estudo, aqui transcrevemos do *Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal - Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série* essas competências e habilidades.

## **COMPETÊNCIAS<sup>12</sup> e HABILIDADES**

### **1- Aplicar elementos discursivos, lingüísticos e estilísticos na produção de textos escritos, de acordo com as exigências do uso público da linguagem.**

- 1.1- Produzir textos, considerando as finalidades estabelecidas, especificidades do gênero, dos lugares preferenciais de circulação, do suporte e dos papéis assumidos pelos interlocutores eleitos.
- 1.2- Utilizar procedimentos de elaboração de textos (estabelecimento do tema, levantamento de idéias e de dados, planejamento, rascunho, revisão, versão final).
- 1.3- Empregar mecanismos discursivos de coerência e coesão textuais conforme (manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes; relevância dos tópicos e informações em relação ao tema e ao ponto de vista assumido; avaliação da orientação e força dos argumentos), o gênero e os propósitos do texto.

---

<sup>12</sup> As competências estão em negrito.

- 1.4- Realizar escolhas estilísticas de elementos lexicais, figurativos e ilustrativos adequados às condições de produção.
- 1.5- Utilizar recursos próprios do padrão escrito (título e subtítulo; paragrafação, periodização; pontuação e outros sinais gráficos) em função do projeto textual.
- 1.6- Utilizar recursos gráficos orientadores da interpretação do interlocutor (tipo coesão, estilo e tamanho da letra; sublinhado; caixa alta; cor; divisão em colunas e marcadores de enumeração).
- 1.7- Empregar elementos na estruturação de texto narrativo/descritivo (episódios e modos de relacioná-los e organizá-los; personagens e modo de apresentá-las; caracterização de personagens/ambientes – aspectos descritivos; modo de ordenar o tempo – ponto de vista do narrador em relação aos acontecimentos – 1ª e 3ª pessoas).
- 1.8- Empregar elementos na estruturação de textos argumentativos (tema, objetivos do autor, argumentos, contra-argumentos, procedimentos argumentativos e conclusões).
- 1.9- Produzir textos jornalístico-opinativos, utilizando elementos adequados à composição (tema e modo de relacioná-lo e organizá-lo; narrador, seu ponto de vista em relação ao tema; argumentos que fundamentam a opinião do autor e conclusões).
- 1.10- Empregar elementos na estruturação de textos poéticos (idéia ou elemento central da construção; recursos verbais de construção ou de semântica; recursos sonoros, rítmicos, rítmicos e visuais).
- 1.11- Produzir cartas comerciais, ofícios e currículos, observando a função do texto e situações de uso; elementos da linguagem técnica e aspectos formais).
- 1.12- Revisar o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas versões quantas necessárias para considerar o texto escrito conforme a norma estabelecida.

**2- Analisar os procedimentos e os recursos lingüísticos na produção de textos escritos, ampliando sua capacidade discursiva no uso público da linguagem.**

- 2.1- Escolher e empregar palavras mais adequadas em relação à modalidade escrita no nível de formalidade e finalidade social do texto.
- 2.2- Selecionar e empregar palavras apropriadas ao que se quer dizer ou em relação sinonímia no contexto em que se inserem ou mais genéricas/mais específicas (hiperônimos e hipônimos)<sup>13</sup>.
- 2.3- Empregar adequadamente palavras limitadas a certas condições histórico-sociais (regionalismos, estrangeirismos, arcaísmos, neologismos, jargões, gírias).
- 2.4- Estabelecer relações significativas entre elementos e orações do texto, através de preposições, conjunções etc., no processo de refacção textual.
- 2.5- Eliminar redundâncias e ambigüidades do texto, empregando recursos lingüísticos (sinônimos, hiperônimos, omissões, elipses, nominalizações e outros).
- 2.6- Reelaborar textos, transformando, agrupando, reformulando passagens, para garantia da coerência e da coesão textual.

(DISTRITO FEDERAL, 2002, p. 56-57)

Considerando o exposto, tanto nos PCNs, quanto no *Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal* e na análise feita por Rojo e seus autores, percebe-se que o que se propõe é um currículo voltado para conhecimentos e competências em que, no que respeita às orientações para o ensino da língua, a ênfase é para os usos sociais da leitura e da escrita. Dado o caráter sócio-interacional da linguagem verbal, a opção metodológica é a da verificação do saber lingüístico do aluno como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido durante o processo de ensino-aprendizagem baseado em propostas interativas. A unidade básica da linguagem verbal é o “texto”, compreendido como “a fala e o discurso que se produz” em uma dada situação comunicativa que os justifica; como produto de uma história social e cultural; como único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem.

---

<sup>13</sup> Hiperônimos e hipônimos palavras que pertencem ao mesmo campo semântico, sendo o hipônimo uma palavra de sentido mais específico (Ex: gato, cão), e o hiperônimo uma palavra de sentido mais genérico (Ex: animal). (DF, 2002, p. 58)

A partir dessas colocações, passo à próxima seção que trata do texto como unidade de análise.

#### 1.4.1. O texto como foco de análise

A partir desse referencial teórico, que apresenta uma visão de língua como fator de comunicação, interação e compreensão do mundo, o nosso foco de análise será o texto, por entendermos que é a unidade lingüística que assegura a transmissão de uma mensagem.

O trabalho com o texto escrito está amplamente amparado no *Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal* (DISTRITO FEDERAL, 2002), como se pode constatar nos itens abaixo, já transcritos anteriormente, estes, por sua vez, baseados nos *PCNs*.

- ▶ Utilizar procedimentos de **elaboração de textos** (estabelecimento do tema, levantamento de idéias e de dados, planejamento, rascunho, revisão, versão final).
- ▶ Empregar mecanismos discursivos de **coerência e coesão textuais** conforme (manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes; relevância dos tópicos e informações em relação ao tema e ao ponto de vista assumido; avaliação da orientação e força dos argumentos), o gênero e os propósitos do texto.
- ▶ Empregar elementos na **estruturação de textos** argumentativos (tema, objetivos do autor, argumentos, contra-argumentos, procedimentos argumentativos e conclusões).
- ▶ **Reelaborar textos**, transformando, agrupando, reformulando passagens, para garantia da coerência e da coesão textual.

Neste trabalho, tomarei como conceito de texto o utilizado por Costa Val (1999a, p.3), que o conceitua desta forma: “Pode-se definir texto ou discurso como ocorrência lingüística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. Esta compreensão do texto como unidade de análise pode ser representada pelo seguinte figura, que estabelece uma relação entre os

conceitos de texto e os requisitos de textualidade, representando a forma como se constrói a unidade textual.

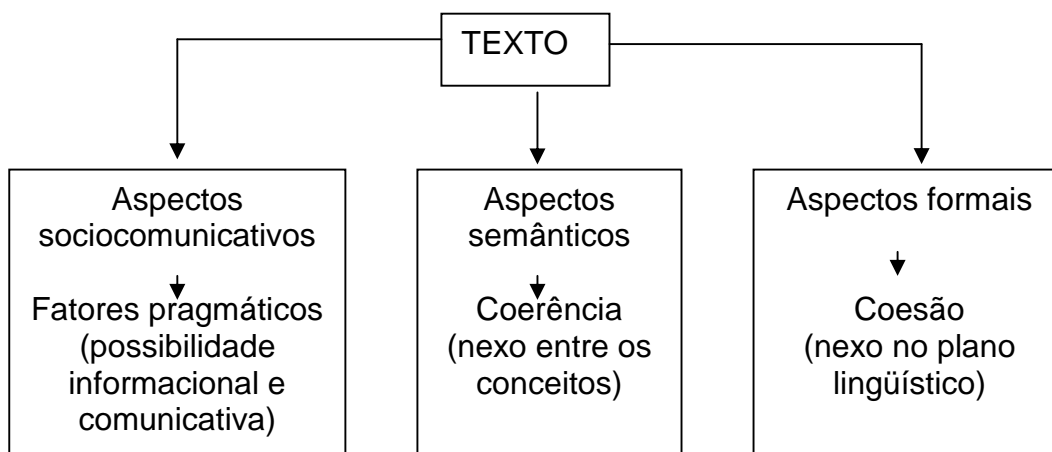


Figura 2 – A construção da unidade textual

No entendimento de texto está implícita a necessidade de compreensão, como um dos requisitos da textualidade. E a compreensão de textos é um processo complexo em que interagem diversos fatores como conhecimentos lingüísticos, conhecimento prévio a respeito do assunto do texto, conhecimento geral a respeito do mundo, motivações e interesse na leitura, entre outros. Costa Val (1999b) nos conduz à idéia de que o texto é pensado não como a seqüência ou a soma dos significados localizados, mas como um todo estruturado, cuja significação e coerência se fazem no plano global. A textualidade inclui tanto o aspecto lingüístico (sintático e semântico) quanto o aspecto social, e a dimensão sociocomunicativa tem primazia sobre as dimensões semântica e sintática.

Neste sentido, a autora nos coloca que o ensino da escrita começa por explicitar aos alunos a necessidade de pautar o trabalho de redação por perguntas voltadas para a dimensão interacional: por que e para que eu estou escrevendo? quem é o meu leitor? em que suporte meu texto vai circular, em que condições vai ser lido? Quando essas questões orientam a produção textual, fica claro para o aluno que o processo envolve escolhas, decisões, identificação e resolução de problemas, e que é preciso empenhar-se no gerenciamento da propriedade, eficiência e eficácia do texto que está sendo

construído, definindo estratégias de dizer adequadas a seus objetivos e à situação dos leitores previstos.

A produção de discurso escrito é uma atividade quase totalmente consciente, muito pouco automatizada, que requer do sujeito esforço de planejamento deliberado. O discurso escrito tende a ser mais autônomo, mais independente do contexto do que o texto oral, e, contando menos com apoios extralingüísticos, tende a ter uma arquitetura verbal mais estruturada, mais articulada que a do texto oral. Esse ponto de vista é defendido por estudiosos de diferentes orientações teóricas, que consideram a língua falada “o modo pragmático” e a escrita “o modo sintático” da linguagem, conforme esclarece Costa Val (1999b). Para Vigotsky (2000, p. 456),

É perfeitamente compreensível que esses dois momentos, que facilitam a abreviação da linguagem falada – o conhecimento do sujeito e a transmissão imediata do pensamento através da entonação – sejam totalmente excluídos pela linguagem escrita. É precisamente por isso que aqui somos forçados a empregar bem mais palavras que na linguagem oral para exprimir um mesmo pensamento. Por isso a linguagem escrita é a mais prolixa, exata e desenvolvida. Nela temos de transmitir por palavras o que na linguagem falada se transmite por entonação e pela percepção imediata da situação.

Quando se aprende a escrever, deve-se aprender a avaliar qual o gênero discursivo mais adequado à determinada situação, a reconhecer “os padrões de superestrutura e macroestrutura semântica mais convenientes para aquela situação” (COSTA VAL, 1999b), a compor o texto segundo esses padrões, a identificar o registro ou estilo mais adequado, e a escolher e utilizar, com pertinência, os recursos e arranjos lingüísticos compatíveis com esse registro.

Há, então, um papel importante a ser cumprido pelo professor de Português, na criação de oportunidades de exercício efetivo da leitura e da escrita e na orientação de reflexões sistemáticas sobre os recursos composicionais e expressivos mais usuais nos gêneros discursivos escritos. Esse trabalho, como defende Costa Val, deve ser no sentido de tornar explícitas para os alunos as especificidades dos processos de produção dos diversos gêneros discursivos escritos e de criar oportunidades para que eles possam

exercitar e aguçar sua sensibilidade lingüística, sua capacidade de reflexão epilingüística com vistas a ampliar suas possibilidades de expressão verbal.



## CAPÍTULO 2

### O CAMINHO PERCORRIDO

#### 2.1. METODOLOGIA DA PESQUISA

*“Se quero chegar em algum lugar que não conheço,  
tenho que percorrer caminhos que também desconheço”*  
São João da Cruz, em Romano Filho, 2002.

A metodologia adotada na investigação foi guiada pelos pressupostos da pesquisa qualitativa em educação, por ser a mais adequada para alcançar os objetivos pretendidos. O trabalho caracterizou-se como um estudo de caso, dada a complexidade do objeto, que exigiu informações e pontos de vistas dos vários atores envolvidos na questão – alunos, professores, pesquisadora. “O pressuposto que fundamenta essa orientação é o de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 20).

Para esse desafio, busquei apoio em autores que defendem o pesquisado como sujeito e não como objeto de pesquisa, por considerar, como Paulo Freire (1989, p. 26), que:

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros – não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembléia popular – o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los.

Para Paulo Freire, um dos inúmeros aspectos positivos de um trabalho como este é o reconhecimento do direito que o povo tem de ser sujeito da pesquisa que procura conhecê-lo, no nosso caso específico, o aluno e o professor do ensino médio. Por isso apliquei questionários com questões abertas, buscando perceber qual o entendimento desses sujeitos quanto à escrita, o que analisei à luz dos teóricos com os quais trabalhei. Suas opiniões foram, também, balizadores na análise, que fiz checando as informações obtidas por meio das diversas fontes, o que se denomina, na pesquisa qualitativa, de “triangulação” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Dessa forma, tentei ir além do que os atores locais entendiam explicitamente, para identificar os possíveis sentidos que estavam subjacentes e revelar a realidade, a fim de que possamos encará-la criticamente, considerando a ótica dos professores, dos alunos e da pesquisadora. Pois poderia haver contradições entre intenções e ações, bem como pontos contraditórios na consciência de cada sujeito envolvido (ERICKSON, 2001).

Assim, o desenvolvimento do estudo se deu em três fases: fase exploratória, coleta de dados, análise e interpretação sistemática dos mesmos.

### **2.1.1. Fase exploratória**

Ao conversar com duas professoras de um Centro de Ensino Médio do Gama, onde realizei a pesquisa, uma de Língua Portuguesa e Literatura e a outra de Criação Literária e, ao analisar dez produções de textos de alunos da 1ª série, obtive algumas informações que suscitaram idéias para o trabalho.

As duas professoras disseram que os textos produzidos, em geral, apresentam problemas de concordância, pontuação, repetição, falta de coesão, vocabulário insuficiente, prosódia, dificuldade de expressão e trocas de letras, como f/v, c/g. Para elas, a leitura oral dos alunos dificilmente é fluente, lêem sem a entonação adequada, não observando a pontuação, falam muito baixo e são tímidos.

Segundo seu relato, diante das dificuldades de leitura, elas pedem para que eles leiam em voz alta em frente ao espelho, que leiam mais, e que estão pensando em implantar a “contação de histórias” entre os alunos. Elas elegem os problemas da escrita e fazem uma análise coletiva dos mesmos e depois de forma individual. Também aconselham os alunos a utilizarem períodos curtos em suas produções.

Elas reclamaram que há a falta de leitura de obras literárias e que os professores de outras disciplinas sobrecarregam o professor de Português com toda a responsabilidade de ensinar a ler, escrever e interpretar, sendo que poderiam trabalhar unindo os esforços em torno do mesmo objetivo.

Na análise que fiz em dez redações de alunos dessas professoras, identifiquei “erros”<sup>14</sup> que categorizei como **problemas estilísticos ou sintáticos** (GERALDI, 2002), infrações relativas às **convenções da escrita** e as resultantes da **integração dos saberes da fala à escrita** (BORTONI-RICARDO, no prelo). Problemas estilísticos foram considerados aqueles relativos à necessidade de transformações simples nas frases e à reescrita de parágrafos, com vistas à obtenção de maior estilização do texto. Problemas sintáticos foram considerados aqueles relativos à concordância verbal e nominal, e à regência. Infrações às convenções da escrita foram inobservâncias das normas ortográficas vigentes e integração dos saberes da fala à escrita foi o registro de palavras de acordo com a pronúncia do falante.

Para a obtenção desses dados, estive em contato com as professoras colaboradoras da pesquisa e solicitei exemplares de produções textuais de alguns de seus alunos da 1ª série do ensino médio, explicando-lhes o motivo do pedido, o qual foi prontamente atendido. Nessa ocasião, também conversei com as mesmas a fim de colhermos as informações aqui relatadas. Com os textos em mão, realizei a análise proposta, quando observei a dificuldade de encaixar os problemas em apenas três categorias, ou seja, **problemas estilísticos ou sintáticos**, infrações das **convenções da escrita** e **integração dos saberes da fala à escrita**.

Outra dificuldade revelada pela experiência foi a fragmentação dos textos dos alunos ao serem transcritos no quadro de análise, o que dificultou a compreensão de outros leitores, pela descontextualização, além da não marcação do “erro”, não facilitando sua localização.

---

<sup>14</sup> O vocábulo “erros” aqui é entendido segundo a concepção já apresentada neste trabalho.

Ao comparar as falas das duas professoras com os resultados da análise e diagnose dos erros nas produções escritas, na fase exploratória, pude observar que há uma concordância quanto à caracterização dos dados: problemas de concordância, pontuação, repetição, falta de coesão, vocabulário insuficiente, dificuldade de expressão e uso indevido de letras.

Os resultados dessa análise não surpreenderam, tendo em vista minha experiência no ensino de língua materna nesse nível de ensino. Por outro lado, o que não faltam são divulgações de pesquisas governamentais, como o SAEB e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, que mostram os baixos desempenhos dos alunos em Língua Portuguesa.

Também não é de hoje que os estudiosos da questão apontam problemas muito sérios em relação ao ensino de língua materna em nosso país, sobretudo os lingüistas e sociolingüistas, a exemplo de Possenti (1996), Geraldi (2002), Soares (2003) e Bagno (2003). Resta investigar quais as medidas efetivas que vêm sendo tomadas ou não para resolver esta problemática que muito aflige a nós, professores. Há um interesse em formar professores realmente qualificados para responderem a problema de tamanha complexidade?

A pesquisa do SAEB (PARAGASSÚ, 2003) revelou um dado muito interessante: entre os alunos mais bem avaliados, o salário dos professores é 50% superior ao salário dos professores de alunos com resultado ruim. Outro resultado muito revelador: os melhores resultados foram colhidos em escolas privadas. O que isso pode significar? Não estaria havendo uma deliberada desvalorização da escola pública?

A análise foi fundamental para mostrar que os instrumentos utilizados, inicialmente, foram insuficientes para o desenvolvimento de um estudo com a complexidade exigida pelo assunto. Diante disso, repensei a metodologia a ser aplicada, ampliando os instrumentos a serem utilizados para a coleta do “material empírico” (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p.146) a ser analisado, o que será apresentado mais adiante, de forma sistemática.

A partir desse pequeno estudo, percebi que, metodologicamente, deveria adotar uma postura investigativa mais aberta, ouvindo não apenas professores e analisando documentos. Seria necessário também ouvir os alunos, dar-lhes voz, participar das aulas observadas e, em alguns momentos, assumir a coordenação de atividades com eles.

Quanto à coleta dos dados, ficou claro que seria necessário um questionário prévio, aplicado a professores e alunos para levantar algumas questões e subsidiar os passos seguintes.

A categorização feita na pesquisa piloto mostrou-se insuficiente para abordar todas as questões identificadas nos textos dos alunos, o que exigiu material de pesquisa bibliográfica específico. A partir dessa constatação, busquei material para subsidiar a diagnose e análise das infrações de acordo com a norma culta no campo da escrita. Essa análise constituiu-se um momento exploratório muito importante para apontar caminhos mais seguros para os próximos passos do trabalho.

### **2.1.2. As opções metodológicas**

Agora passarei a descrever, de forma mais sistemática, o campo da pesquisa, os sujeitos envolvidos e os procedimentos utilizados para a coleta das informações, que foram: observação, questionário, oficina de produção de texto, entrevista e análise documental, nesta ordem.

#### **2.1.2.1. O campo de pesquisa**

O objeto de estudo desta pesquisa, a caracterização das habilidades e competências reveladas nas produções escritas de alunos da 1ª série do ensino médio, já indica o campo onde ela aconteceu. A escolha se deu em função da minha fácil inserção como pesquisadora no local da pesquisa, pois trabalhei ministrando aulas de Língua

Portuguesa nesta escola, até março de 2003. Portanto, o vínculo com os professores e a direção foi um fator importante para a definição do campo de trabalho.

O Centro de Ensino Médio no qual realizei a pesquisa está localizado na Cidade do Gama, Distrito Federal e fica a 40km do Plano Piloto (Brasília). É um dos menores da cidade, em relação ao número de alunos. Comparando-se aos outros centros de ensino médio da rede pública da cidade, que são quatro ao todo, esse é um dos mais periféricos<sup>15</sup>. Funciona apenas em dois turnos, matutino e noturno, com turmas de 1ª a 3ª série do ensino médio. O turno da tarde não funciona, devido à inexistência de demanda. Em relação ao ano de 2003, houve a redução de três turmas, de 19 para 16, no matutino, turno em que realizei a pesquisa. Neste turno, a escola possui 646 alunos: 289 deles estão na 1ª série; 185, na 2ª e 172, na 3ª. Esta distribuição ilustra bem o afunilamento da escolaridade no Brasil: quanto mais avança o nível de escolarização, mais diminui o número de alunos em relação aos anos iniciais.

Esses critérios para a definição do campo e dos sujeitos da e na pesquisa decorrem do fato de que é necessário conhecer a realidade para poder transformá-la.

A inserção é o processo pelo qual o pesquisador procura atenuar a distância que o separa do grupo social com que pretende trabalhar. Esta aproximação, que sempre exige paciência e honestidade, é a condição inicial necessária para o que percurso de pesquisa possa, de fato, ser realizado de dentro do grupo, com a participação de seus membros enquanto protagonistas e não simples objetos. (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 1983, p. 27)

O fato de a realidade ser conhecida da pesquisadora foi um elemento facilitador e que poupou trabalho. Segundo Freire, a possibilidade de um especialista estranho ao contexto de uma prática investigativa fazê-la com acerto e eficácia não é impossível. Mas ele alerta que a eficácia dessa prática vai depender da capacidade que o pesquisador tenha de abrir-se “à alma da cultura” onde acontece ou acontecerá a experiência investigativa e não apenas da capacidade, sem desconsiderarmos que ela seja necessária, de apreender, perceber, “a racionalidade” da experiência por meio de

---

<sup>15</sup> Periféricos, aqui, está significando: localizado numa área distante da região central da cidade do Gama, mais carente em comparação com as outras.

inúmeros caminhos. Ele afirma que “Abrir-se à **alma** da cultura é deixar-se **molhar, ensopar** das águas culturais e histórias dos indivíduos envolvidos na experiência” (1995, p. 110). É, em suma, deixar aflorar as subjetividades.

#### 2.1.2.2. Os sujeitos

Os três professores que participaram da pesquisa foram escolhidos, primeiramente, por estarem atuando ou terem atuado na 1ª série. Um deles participou da fase exploratória em 2003 e neste ano, 2004, está atuando na 2ª série. E, principalmente, por terem aderido à proposta que lhes foi feita, após saberem do propósito do trabalho. Em todos os momentos em que os procurei, foram totalmente colaborativos. Eles são dois de Língua Portuguesa e um de Criação Literária<sup>16</sup>.

Eles têm uma longa experiência em educação, haja vista o tempo de cada um no exercício do magistério: vinte e seis, vinte e quatro e dezoito anos. Os três possuem graduação em Letras, requisito exigido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e um deles fez pós-graduação, em nível de Especialização.

Dada a complexidade do tema da pesquisa, trabalhei apenas com uma turma da 1ª série, que foi escolhida pelos professores, após duas reuniões entre nós para discutirmos os propósitos da pesquisa e como se daria o meu trabalho com eles. Eles escolheram uma das turmas que consideravam mais calma do que as outras e cujos alunos estavam em idade mais próxima daqueles que estão ingressando no ensino médio, que é em torno dos quatorze anos.

Os trinta e três alunos que participaram do trabalho estão na faixa etária que vai dos treze aos dezenove anos, sendo que um deles estava com treze anos à época da coleta dos dados; cinco, com quatorze anos; treze, com quinze; dois deles estavam com dezesseis; cinco, com dezessete anos; cinco, com dezoito e dois deles estavam com dezenove anos.

---

<sup>16</sup> Um projeto que oferece uma aula semanal em cada turma da escola, que são dezesseis no turno matutino, horário em que os professores colaboradores são regentes.

É interessante informar que dezenove desses alunos, justamente os que estão na faixa etária dos treze aos quinze anos, nunca repetiram nenhuma série. Dos quatorze que já repetiram, um deles repetiu três vezes, oito repetiram duas vezes e cinco, uma vez. Assinalamos que a série mais repetida (onze alunos) foi a 1ª série do ensino médio, um fator que nos faz refletir como esse aluno chega e como é, eventualmente, recebido nesse nível de ensino. Será fácil sua adaptação? A série que ficou na segunda colocação na repetência foi a sétima (quatro alunos), sendo que três alunos repetiram as duas séries (sétima e primeira).

### **2.1.2.3. Os procedimentos**

Dada a natureza do objeto de estudo e após o momento exploratório no campo de pesquisa, avaliei que os procedimentos escolhidos seriam muito importantes para o desenvolvimento do trabalho. Eles foram definidos para atender ao propósito da pesquisa e à minha visão da mesma, que encontra ressonância em Freire (1983, p. 35):

Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade. Na perspectiva libertadora em que me situo a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta.

Partindo desses pressupostos, utilizei como procedimentos observação, aplicação de questionário, oficina de produção de textos, entrevista e análise documental, conforme detalhamento a seguir.

#### **A) Observação**

Foram observadas as atividades de escrita, nas aulas de Língua Portuguesa e Criação Literária, com o objetivo de perceber comportamentos, que foram registrados da forma como ocorreram, a fim de possibilitar a descrição e compreensão dos acontecimentos, nesse contexto. A observação, sobretudo a observação participante, foi



importante, pois, como afirma Alves-Mazzotti (2002, p.166-167), ela proporciona ao pesquisador tornar-se parte da situação observada, interagir com os sujeitos compartilhando o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela condição. Essa importância “está relacionada à valorização do instrumental humano, característica da tradição etnográfica”.

Realizei oito observações, assim distribuídas: cinco nas aulas de Língua Portuguesa e três nas aulas de Criação Literária. Cada aula observada teve a duração de cinquenta minutos. Além das oito observações, atuando como observador participante, coordenei duas aulas de Língua Portuguesa e duas de Criação Literária, em substituição aos professores regentes das turmas. Esses momentos foram importantes para aumentar a familiaridade entre mim e os alunos. Ressalto que os mesmos me trataram como uma professora “normal” da escola, fato que foi facilitado porque alguns alunos daquela sala já haviam estudado comigo durante o mês de março de 2003 e, portanto, já me conheciam.

## **B) Questionário**

Os questionários foram elaborados com questões abertas, para os professores e os alunos. Por meio desse instrumento, colhi informações relativas ao perfil dos sujeitos – idade, repetência, escolaridade, experiência profissional –, relativas às suas compreensões a respeito de escrita – o que é saber escrever, por exemplo – e sobre os resultados do SAEB, do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e PISA, conforme os anexos 1 e 2.

Foram respondidos trinta e seis questionários, sendo que trinta e três dos respondentes foram alunos e três foram professores.

## **C) Entrevista**

As entrevistas tiveram a finalidade de ouvir dos participantes suas interpretações sobre pontos específicos do questionário. Busquei investigar, em primeiro lugar, como

os alunos se sentiam em relação aos resultados das pesquisas – SAEB, ENEM, PISA – que divulgaram baixos rendimentos em Português. Em segundo lugar, procurei descobrir se os alunos percebiam seus erros nas produções escritas, se eram capazes de identificar formas de reelaboração que aperfeiçoassem seus escritos.

Para os professores, as perguntas foram:

- 1- Como se sente em relação às pesquisas (SAEB, ENEM, PISA) sobre as competências dos alunos em Língua Portuguesa?
- 2- Como prepara o planejamento do ano letivo? Segue os *PCNs*, o currículo do DF ou o PAS<sup>17</sup>?

As entrevistas foram gravadas em áudio, com a aceitação dos participantes, para facilitar a análise posterior, após transcrição das mesmas. Realizei dez entrevistas, assim distribuídas: oito com alunos que se dispuseram a colaborar e duas com os professores participantes. Com um dos professores, que não se dispôs a dar entrevista, tive conversas não gravadas sobre os temas e anotadas no diário de campo. As transcrições foram nove, totalizando vinte e duas páginas, pois um dos professores deu suas respostas por escrito.

#### **D) Oficina de produção de textos**

A oficina de produção de textos forneceu os dados essenciais para a caracterização da escrita dos alunos. Ela foi realizada durante três aulas, duas de 50min e a terceira de 60min, em dois dias. As mesmas aconteceram na teleclasse<sup>18</sup> da escola. O objetivo foi produzir um artigo de opinião, texto em que o autor apresenta e sustenta seu ponto de vista sobre determinado assunto da atualidade, cuja circulação se deu por meio de mural na escola.

---

<sup>17</sup> Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília, cujo objetivo é possibilitar aos alunos do ensino médio, de escolas públicas e privadas, a oportunidade de ingressar universidade sem passar pelo vestibular tradicional, mas por meio de avaliações anuais (na 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio).

<sup>18</sup> É uma sala maior e mais agradável do que as salas de aulas comuns, equipada com televisão e vídeo, que é utilizada para atividades que necessitam de um espaço mais amplo.

O tema foi: “**Água: se a humanidade não proteger esse recurso, nós ainda vamos ter muitas razões para chorar**”<sup>19</sup>. Essa temática foi escolhida por mim, após análise dos questionários, no item que perguntava sobre que assunto eles mais gostavam de ler e escrever, quando a maioria respondeu que era sobre atualidades. Foram produzidos trinta e dois textos.

### **E) Análise documental: categorias de análise da escrita**

A análise de documentos, que neste caso foram trabalhos escolares, mais especificamente o texto produzido na oficina já referida, teve como objetivo encontrar resposta para a seguinte pergunta: Quais são as características das produções escritas do aluno da 1ª série? Para a obtenção desse resultado, trabalhei com as categorias que passarei a descrever.

Considerando o já exposto, a respeito da concepção de texto e das habilidades e competências esperadas para alunos concluintes da 8ª série do ensino fundamental, um bom padrão de textualidade levará em conta a unidade sociocomunicativa, semântica e formal. Por razões operacionais, dividi esses critérios em dois níveis: nível micro e nível macro. Ressalto que estes critérios de análise são os que considere mais adequados ao quadro teórico que me fundamenta e à realidade constatada nos textos produzidos pelos alunos.

Agora explicitarei, de forma mais sistemática, como fiz as análises dos textos, considerando esses dois níveis. Para a análise e diagnose de problemas ortográficos - nível micro – utilizei categorias de natureza sociolingüística, que levam em conta a integração dos saberes da fala à escrita e o caráter arbitrário das convenções ortográficas (BORTONI-RICARDO, no prelo). Nesse mesmo nível, foram incluídos problemas de pontuação. No nível macro, analisei elementos de coesão, coerência e aspectos pragmáticos.

---

<sup>19</sup> Lema de cartaz do Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal – Brasil, em: ROMANO FILHO, Demóstenes, SARTINI, Patrícia & FERREIRA, M. Margarida. *Gente cuidando das águas*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002. p. 135

Vejamos a representação dessas categorias no quadro 1, elaborado com base nas teorias apresentadas por Costa Val (1999a) e Bortoni-Ricardo (no prelo) e que englobam as competências e habilidades referidas nos *PCNs*, em relação à 8ª série.

### Quadro 1. Categorias de análise da escrita

NÍVEL MICRO		
Aspectos ortográficos		
C1- Integração dos saberes da fala à escrita	C2- Caráter arbitrário das convenções da escrita: emprego de letras, pontuação e acentuação.	
NÍVEL MACRO		
C3- Coesão	C4- Coerência	C5- Aspectos pragmáticos
<u>Nexo no plano lingüístico:</u> adequação vocabular; uso de artigos, pronomes, conjunções e preposições; concordância e emprego de verbos.	<u>Nexo no plano conceitual:</u> manutenção da continuidade, não-contradição e articulação das idéias.	Existência e pertinência das informações, comunicação.

**I. Nível micro:** Estas categorias se referem àquelas que foram analisadas no âmbito da palavra ou da sentença.

**C1- Integração dos saberes da fala à escrita:** São problemas na escrita decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita (BORTONI-RICARDO, no prelo). Exemplos comuns desse equívoco são:

### Quadro 2. Exemplos de integração dos saberes da fala à escrita

A não utilização do <b>r</b> final	gostar, professor, ser (gosta, professo, se)
A monotongação, perda do <b>u</b> final do ditongo	“direito <b>o</b> medicina”
A troca do <b>e</b> pelo <b>i</b> , do <b>l</b> pelo <b>u</b> , do <b>o</b> pelo <b>u</b> no final de sílaba	consegue (consegui), final (finau), irmão (irmãu)
A aglutinação	encará-los (encaralos), a gente (agente), por isso (porisso)
Assimilação do <b>d</b> no morfema <b>-ndo</b> do gerúndio	passando (passanu).

**C2- Caráter arbitrário das convenções da escrita:** São problemas na escrita decorrentes da falta de familiaridade do alfabetizando com as convenções ortográficas, com as normas da língua escrita. Eis algumas delas:

**Quadro 3. Exemplos de problemas decorrentes do caráter arbitrário das convenções da escrita**

Emprego de ç entre vogais	começa (comesa)
Emprego dos dígrafos <b>ss, rr</b>	professor (profesor), morreu (moreu)
Indicador de nasalidade que pode ser representado pelo til (~) ou pelas consoantes nasais <b>m e n</b>	homem, onça, maçã
Representação do som /s/	ss, sc, ç, c
A letra h, que no início de palavras não corresponde a nenhum som e é preservada nessas palavras por causa da etimologia	homem, hora, horta
Uso da maiúscula	em nomes próprios e início de sentenças
Acentuação e pontuação	sofá (sofa)
Hipercorreção pelo uso do <b>r</b>	Maria se dar (dá) muito bem com José.

Alguns dos fenômenos apresentados nos quadros acima têm uma explicação de origem lingüística, que são tratados por Bortoni-Ricardo (2004) de forma bastante sistêmica. Ela explica, por exemplo, que a perda do **r** final, do **s** - morfema redundante de plural -, e do **m** (indicador de nasalidade), em sílabas travadas, representadas pelo esquema CVC (consoante-vogal-consoante), tendem a mudar para o esquema CV (consoante-vogal), podendo este fenômeno ser assim representado: CVC ► CV.

A autora, com base em Mattoso Câmara<sup>20</sup>, também discute a aglutinação de palavras como sendo um fenômeno explicado pela existência dos chamados “grupos de força” ou vocábulos fônicos. Ela explica que “grupos de força” são seqüências que se juntam na fala, cujo pico é a sílaba tônica de uma palavra. “Outras palavras, principalmente monossílabos, que antecedem a palavra que contém o pico de tonicidade, se aglutinam a ela”, afirma Bortoni-Ricardo (2004). Demonstrei essa teoria com um exemplo de aglutinação do quadro 2. Vejamos:

<sup>20</sup> MATTOSO CÂMARA, Joaquim. *Estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1970.

**a gente (agente)** – Nesse grupo de força a sílaba tônica é GEN, que, segundo nossa autora, recebe o valor 3, a sílaba que vem antes da tônica (A) recebe o valor 1 e a que vem depois (TE), o valor 0. Esse padrão de tonicidade explica a aglutinação realizada pelo aluno, pois, na fala, formam uma seqüência sonora.

Relacionado aos grupos de força está, também, o fenômeno da elevação do **e►i** e do **o►u**, uma vez que isso tende a acontecer quando ocorre a aglutinação, como nos exemplos dados pela autora: midado (me **dad**o) e isudaqui (isso **da**qui). Nesses exemplos, as sílabas em negrito são as que recebem o valor 3 no padrão de tonicidade, ou seja, são as sílabas tônicas, que favorecem a ocorrência da aglutinação.

**II. Nível macro:** Estas categorias se referem àquelas que foram analisadas no âmbito das orações e dos períodos.

### **C3- Coesão**

Nesse nível, analisei se há nexos no plano lingüístico, pois “a coesão é a manifestação lingüística da coerência” (COSTA VAL, 1999a, p. 6). Observei a adequação vocabular ao tipo de texto, à situação e uso de mecanismos de junção e articuladores, como as conjunções, os pronomes anafóricos, os artigos e as preposições, bem como a correlação entre os tempos verbais e a concordância. Aqui, analisei a adequação da concordância entre os termos, bem como o uso apropriado dos verbos nas sentenças. Na linguagem escrita, que em geral é monitorada, marcamos o plural de forma redundante, isto é, em todas as palavras que deveriam estar no plural, gerando o que se costuma chamar de concordância verbal e nominal. Ressalte-se que a concordância entre os termos nas orações é um importante elemento de coesão gramatical.

#### **C4- Coerência**

Em relação à coerência busquei analisar se os textos produzidos pelos alunos possuem nexos no plano conceitual, ou seja, manutenção da continuidade, não-contradição e articulação das idéias. Esses elementos são os responsáveis pelo sentido do texto, pela coerência resultante das relações estabelecidas entre eles. Costa Val (1999a, p. 10) afirma que “o fundamental para a textualidade é a relação coerente entre as idéias”. E essa relação pode ser explicitada por meio de recursos coesivos tanto gramaticais quanto lexicais e por meio do nexo entre os conceitos.

#### **C5- Aspectos pragmáticos**

Existência e pertinência de informações, reveladas pela suficiência e correção dos dados, são os fatores analisados nos aspectos pragmáticos do texto. Aqui, analisei “a adequação do texto à situação sociocomunicativa” (COSTA VAL, 1999a, p. 12), pois o contexto orienta a produção e a recepção do discurso. O texto é elaborado em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina. Nesse sentido, observei a relevância dos tópicos e informações em relação ao tema e os propósitos do texto.

## CAPÍTULO 3

### COMPANHEIROS NA CAMINHADA

#### 3.1. A PALAVRA DOS ALUNOS

*“A participação é decisiva na constituição de: um cidadão;  
da democracia política e econômica; do saber; das relações  
e na construção e exercício do falar e ser ouvido.  
Não olvidado, mas, escutado.”*  
(Reis, 2000)

Inicialmente, relembro ao leitor que a questão central da investigação foi: A escrita de alunos que ingressam no ensino médio têm as características esperadas para esse nível de escolarização? Partindo dessa questão e para ajudar a elucidar a problemática, foi importante refletir sobre as características das produções escritas de alunos da 1ª série do ensino médio, se nelas havia vestígios de dificuldades que já deveriam ter sido sanadas até a 8ª série, de acordo com o previsto nos *PCNs* e no *Currículo do DF*, bem como perceber como professores e alunos se posicionam em relação a essas questões.

##### 3.1.1. Sobre a escrita

Para responder a essa última reflexão, é que, por meio de questionário, perguntei aos alunos o que eles entendiam por saber escrever, quais seriam as qualidades de uma boa escrita e quais suas dificuldades ao escrever. Depois de uma série de leituras dos questionários para o entendimento das respostas e o agrupamento das mesmas em quadros que sintetizaram as idéias de acordo com a significação, pude chegar a algumas interpretações.

A tabela abaixo sintetiza as respostas à pergunta número 2 (anexo 1), que buscava identificar qual o entendimento dos alunos sobre o ato de escrever.



**Tabela 1. O que é saber escrever na ótica dos alunos**

<b>O QUE É SABER ESCREVER</b>	<b>Frequência de respostas</b>	<b>%</b>
Saber se expressar/ comunicar-se pela escrita	17	51,5
Escrever correto, sem erros	7	21,5
Saber ler o que escreve	3	9
É um dom	1	3
É saber falar, porque influencia na escrita	1	3
É aprender com os erros	1	3
Outras respostas	3	9
<b>TOTAL DE OCORRÊNCIAS</b>	33	100%

Fonte: Pesquisa de campo com aplicação de questionário.

Pode-se perceber, pelo quadro, que a maioria dos alunos revela o entendimento de que a escrita tem a função de expressar/ comunicar idéias, o que demonstra que a produção escrita para eles é um meio de se assumirem como sujeitos. Para outros, no entanto, a escrita é entendida apenas no seu aspecto formal de correção, ausência de erros, sem preocupação com a possibilidade de expressão pessoal. Chama a atenção a resposta “é aprender com os erros”, pois revela um pensamento fora do que é usualmente praticado nas escolas, por isso surpreende.

A tabela 2, à página seguinte, sintetiza as idéias dos alunos sobre o que eles consideram qualidades de uma boa redação (pergunta 4 do anexo 1) e quais as dificuldades que eles têm na hora de escrever (pergunta 7 do anexo 1).

**Tabela 2. Qualidades de uma boa redação e dificuldades na hora de escrever na ótica dos alunos**

QUALIDADES DE UMA BOA REDAÇÃO			DIFICULDADES NA HORA DE ESCREVER		
Características citadas	Frequência de respostas		Elementos citados	Frequência de respostas	
Caligrafia legível e bonita	17	26%	Ortografia	17	39,5%
Estar de acordo com o tema	7	11%	Acentuação	10	23,4%
Pontuação correta	5	7,5%	Ter assunto	3	7%
Ter início, meio e fim	5	7,5%	Pontuação	2	4,7%
Ortografia correta	4	6%	Dor na mão/braço	2	4,7%
Acentuação correta	4	6%	Caligrafia	1	2,3%
Boa de ler/interessante	3	4,5%	Não fugir do tema	1	2,3%
Idéias bem elaboradas	3	4,5%	Interpretar	1	2,3%
Expressar o pensamento	3	4,5%	Associar as palavras	1	2,3%
Entendimento do leitor	3	4,5%	Repetição	1	2,3%
Sem erros gramaticais	3	4,5%	Começar a escrever	1	2,3%
Vocabulário adequado	1	1,5%	Nenhuma	1	2,3%
Bom relacionamento entre as palavras	1	1,5%	Concordância	1	2,3%
Estar de acordo com o exigido no vestibular	1	1,5%	Não sabe	1	2,3%
Bom conteúdo	1	1,5%			
Concordância verbal	1	1,5%			
Parágrafo	1	1,5%			
Não ter rasuras	1	1,5%			
Margens	1	1,5%			
Não sabe	1	1,5%			
<b>TOTAL DE OCORRÊNCIAS</b>	<b>66</b>	<b>100%</b>	<b>TOTAL DE OCORRÊNCIAS</b>	<b>43</b>	<b>100%</b>

Fonte: Pesquisa de campo com aplicação de questionário.

Impressiona a quantidade de vezes que é citada a “caligrafia legível e bonita” como um elemento característico da boa escrita. Agrupando os elementos **caligrafia legível e bonita, pontuação correta, acentuação correta, ortografia correta, parágrafo, margens, não ter rasuras** e considerando-os todos aspectos formais relativos ao caráter arbitrário das convenções da escrita, com exceção da caligrafia, das margens e das rasuras, que são aspectos mais visuais e estéticos, vemos que estes sobressaem sobre os demais. Dessa forma, percebe-se que a escola está privilegiando determinados aspectos da produção escrita em detrimento de outros, que estariam mais voltados para os aspectos textuais, tais como: coesão, coerência, aspectos pragmáticos, ou seja, o trabalho a partir do texto, dos gêneros textuais.

Observa-se que alguns alunos deixaram clara uma preocupação com o leitor (*Boa de ler/interessante, Entendimento do leitor*), o que vai ao encontro da idéia, defendida neste trabalho, de que o texto exige a compreensão como resposta, de que há, na escrita, uma dialogicidade implícita. Sobre o que é saber escrever, dois deles assim se expressaram:

“É um modo de expressar o que queremos comunicar aos outros.”  
(aluno C, 15 anos)

“É interagir com a humanidade e poder associar cada palavra dita, é você demonstrar o que sabe.”  
(aluno A, 14 anos)

A preocupação com o leitor está explícita neste trecho em que o aluno expressou, tão somente, a preocupação com a recepção da escrita. Para ele um bom texto

“tem que ser interessante para prender o leitor, talvez dramático, com bastante suspense e pode ser engraçado também.”  
(aluno J, 17 anos)

Agrupando os elementos referentes às dificuldades que os alunos sentem na hora de escrever, formam-se claramente três grupos. São eles:

- 1- Repetição, não fugir do tema, associar as palavras (3 citações) – problemas na organização do texto (coesão e coerência textual).
- 2- Começar a escrever, ter assunto (4 citações) – não preparação prévia.

- 3- Ortografia (rr/ss/s, x/ch, x/s, s/c), acentuação, pontuação (29 citações) – problemas resultantes das convenções da escrita.

Esse último grupo evidencia que essas dificuldades dos alunos são originadas do processo de alfabetização nos anos iniciais de escolarização, quando os alunos deveriam ter adquirido os conhecimentos essenciais da tecnologia da escrita em nossa língua. Lembro, porém, a afirmação de Bortoni-Ricardo (2004a) de que o domínio da ortografia não é fácil e que este é adquirido ao longo da vida escolar. O interessante, aqui, é a clareza das dificuldades que apresentam, tendo, em alguns casos, inclusive citado o caso ortográfico específico (rr/ss/s, x/ch, x/s, s/c).

Em relação à não preparação prévia, percebe-se que o trabalho de produção de textos na escola ainda não está de acordo com o que seria necessário fazer, a fim de que o aluno tenha informações bastantes e o tempo necessário para digeri-las e reaproveitá-las em seus trabalhos. A falta de informação e de leitura pode gerar um bloqueio na produção escrita e também o tempo da escola não é um elemento favorável devido à sua exigüidade.

As dificuldades relativas à organização do texto indicam falta de planejamento da atividade escrita e a inabilidade em utilizar procedimentos de elaboração de textos (estabelecimento do tema, levantamento de idéias e de dados, planejamento, rascunho, revisão, versão final), como está preconizado nas orientações curriculares.

A citação da caligrafia legível e bonita, tanto nas características da boa redação quanto nas dificuldades encontradas pelos alunos ao escrever, juntamente com a “dor na mão/braço”, nos remetem à lembrança do fato de que, em tempos passados, a escrita era uma atividade caracterizada pela lentidão e fadiga, quando o escritor era simplesmente um copiador. Estaríamos ainda com resquícios dessa prática antepassada? Observemos as anotações abaixo.

- No início da aula, 7h30min, havia 26 alunos na sala. Alguns alunos estavam junto à mesa do professor conversando com ele. **Ele começou a escrever um texto no quadro.**

“Dizem que finjo ou minto  
Tudo que escrevo. Não  
Eu simplesmente sinto  
Com a imaginação,  
Não uso o coração.”

Os alunos continuavam chegando, inclusive a representante, que havia saído. Ela interrompeu a escrita do professor para perguntar que dia ele exigiria o livro. Os alunos conversavam muito enquanto **copiavam** a análise do quadro. Um aluno perto de mim **copiava** algo de uma folha que não era da aula. (Diário de campo - 24/03/04)

- A professora começou a ditar o assunto do dia, cujo título era: Jogo de palavras. **Todos escreviam o ditado no caderno**, embora uns tivessem alguma dificuldade em acompanhar o ritmo da professora. (Diário de campo - 26/03/04)

- Ele passou no quadro dois textos da página 32 do livro-texto (...) Observei que muitos alunos **copiavam o dever**, mas não respondiam. Levantei-me e comecei a andar pela sala olhando o que os alunos estavam fazendo no caderno. Alguns ainda **copiavam o que estava no quadro**. Dois alunos chamaram o professor para tirar dúvidas sobre as respostas. (...) Duas alunas pediram para o professor repetir as respostas para que **copiassem**. (Diário de campo - 28/04/04)

Como se percebe, as aulas observadas revelam que há um grande destaque para a cópia, que não há produção de textos, as práticas são desvinculadas de situações de uso, orientadas pela transmissão de conteúdos sem a necessária reflexão. A leitura e a escrita são dissociadas de uma vivência e de uma memória do mundo, alienadas da subjetividade que as permeia. O texto escrito, nessas aulas, não serve para a relação dialógica que transcende as meras relações lingüísticas.

Ressalto que não havia material escrito disponível para os alunos, a fim de que o professor pudesse desenvolver as atividades educativas sem a necessidade da cópia do quadro. Vale esclarecer que, no ensino médio, os alunos não recebem livros didáticos do MEC – Ministério da Educação, mas eles os têm que comprar. Como se verificou, já era final de abril e os alunos ainda não estavam com o material em mão. Os recursos utilizados até aquele momento eram, basicamente, o nosso conhecido quadro (neste caso o branco) e o pincel.

### 3.1.2. Sobre as pesquisas

Em relação à pergunta 5 (anexo 1) sobre os resultados do SAEB, PISA, ENEM, 97% dos alunos revelaram não saber nada sobre esses dados. Apenas um deles respondeu que estas pesquisas eram para os alunos provarem o que aprenderam durante os estudos. Esses dados revelam que as pesquisas realizadas com o intuito de detectar as dificuldades dos alunos não estão chegando aos sujeitos diretamente implicados na situação. Esclareci, a pedido deles, o que eram essas siglas e o que objetivavam.

Quando realizei a entrevista com oito alunos, perguntei: **Como você se sente em relação às pesquisas que dizem que os alunos estão mal em Português?**

Todos os alunos expressaram o não sentir bem com os resultados das pesquisas, por estes serem ruins em relação às escolas públicas, e indicaram o que julgam ser as causas do problema: falta de leitura, os professores, os próprios alunos.

-“Olha, **eu não me sinto bem** porque, porque eu, é... é ruim pra gente saber que... que as pessoas não se interessam muito em estudar. No hábito de leitura também não se interessam em ler coisas, assim, livros. Porque eu acho que lendo nós queremos o melhor. E...” (aluno D, 15 anos)

- “Bom, **é ruim pra gente saber dessas pesquisas que sai que os alunos, principalmente das escolas públicas**, estão com dificuldades, chegam ao ensino médio com dificuldade de ler e escrever e eu acho que também não é só culpa dos alunos, mas eu acho também que tem um pouco de culpa do professor e alguns professores também, principalmente de Português, eles não ensinam o, principalmente o básico que os adolescentes tão chegando ao ensino médio com uma dificuldade grande com relação com o aprendizado deles no ensino fundamental.”

(aluno C, 15 anos)

- “**É chato**, né, porque a gente se sente com a responsabilidade de tentar aprender e os professores eles tentam fazer a parte deles, mas eles não conseguem. Num ponto que eu discordo da C. foi que os professores não fazem a parte deles. Eles fazem a parte deles, mas também cabe ao aluno a responsabilidade deles aprenderem, tentar conversar.” (aluno S, 13 anos)

- “Ah, **eu fiquei assim decepcionado**, né, porque muitas vezes não é os professores que falham, né, mas são os alunos que por falta de atenção, por falta de... por falta de... mesmo de não fazer os exercícios, às vezes por não prestar atenção nas aulas, eles acabam errando, fazer um texto ou fazer qualquer forma escrita de, de analisar de qualquer forma é...”

(aluno J, 18 anos)

Outros, além do fator insatisfação, afirmaram sentirem-se injustiçados e reivindicaram o direito de falar, criticaram o governo e as condições em que se encontram as escolas, demonstrando um senso crítico bastante apurado.

- “Assim, eu acho que não só como eu, mas todos os alunos e principalmente os professores, todos nós se **sentimos injustiçados porque não é bem assim não**. Porque eu acho assim que na televisão, todos teriam o direito de falar. Porque de certa forma eles estão falando que a gente é burro, né? Que a gente não tem conhecimento nenhum. Eles teriam o direito de falar se os nossos governantes nos dessem, assim, uma escola boa, se os alunos gostassem e aí com isso tudo, se a gente não tivesse chegado no ensino médio sem saber escrever bem, saber ler, aí eles teriam todo o direito de falar, mas não é bem assim. A gente tá vendo como é que é que as escolas... as escolas estão inadequadas. É falta de material, até mesmo falta de professores. Então, **acho que o problema de agora não é os alunos nem tanto os professores, é o jeito que tá a educação.**” (aluna CF)

- “Eu **me sinto um pouco até mesmo injustiçada** porque... mas por um lado eu acho certo esta pesquisas que eles estão fazendo. Eles não iam chegar na televisão e falar que alunos da escola pública está sem capacidade sem ter nenhum dado pra comprovar isso. Eles estão fazendo testes, certo? E está comprovando, está bem comprovado que os alunos não estão tendo capacidade, principalmente do 2º ano do 2º grau e de 1ª a 8ª série.” (aluna P, 15 anos)

Há, ainda, o que se defendeu, explicando que o ensino que recebeu até o momento não é tão ruim como querem fazer crer e que solicitou que a pesquisa seja feita de forma a contemplar mais alunos, regiões do país, que seja mais abrangente.

- “Bom, eu me sinto bastante triste em saber que tá muito defasado o ensino, porém, meu ensino eu acho que foi um pouco melhor, já que eu peguei uma parte assim onde os professores já estão se conscientizando disso e estão fazendo uma forma melhor de melhorar o próprio ensino deles, pra que passam pra gente, melhorar a matéria. E, assim, **se eles fizeram essas pesquisas, fizeram com as pessoas... a parte mais precária**, procurando bastante. Ah, digamos assim, pesquisar, é... mostrar a realidade do Brasil, do ensino que tem no Brasil, de uma parte um pouco mais, digamos assim, que mostre bastante o erro do brasileiro que é, que seria na alfabetização. **Tinha que procurar assim, uma parte um pouco mais visto do lado de cá, eles teriam melhor resultado.**” (aluno CL, 16 anos)

### 3.1.3. Sobre a percepção dos erros

Após a realização da oficina de produção do texto que foi objeto de análise deste trabalho, voltei uma semana depois à sala de aula para a leitura e a apreciação dos mesmos. Pedi que os alunos se sentassem em trios para que lessem os textos uns dos outros, procurando observar a ortografia, a pontuação, a organização e a clareza das idéias. Passei nos grupos para verificar como estavam trabalhando, lendo as correções e comentando-as. Pedi que reescrevessem os textos em seus cadernos de Criação Literária, atendendo à solicitação do professor da turma.

Antes desse trabalho, porém, na ocasião das entrevistas, solicitei que lessem suas produções, cuidadosamente, e observassem o que poderia ser mudado, a fim de aperfeiçoar o texto. Perguntei-lhes: **A respeito de seu texto, você lendo agora com calma, o que você acha que poderia ter feito melhor, diferente? Você percebeu alguma coisa que poderia ter sido mais esclarecida no texto?** A transcrição do episódio abaixo, entrevista 1, mostra qual foi o procedimento utilizado para verificar qual a percepção que os alunos tinham sobre os erros de suas produções escritas.

### **Entrevista 1**<sup>21</sup>

Aluna GB: Bom, é quando eu fiz a minha redação eu não me, não me inspirei muito nela, porque eu achei que ela ficou muito incompleta em algumas frases aqui.

Pesquisadora: Por exemplo, que frase você acha que ficou incompleta?

GB. Ficou sem sentido, por exemplo, “a água é vida sem ela a gente não teríamos fonte”<sup>22</sup>. Fonte de quê? “Porque dela que precisamos para bebermos e que vem hidratada da CAESB”<sup>23</sup>. Bem, hidratada da CAESB. Como assim, hidratada da CAESB? Não deu pra entender, né? E “água é uma fonte”, repeti de novo no começo. E “cada um de nós temos que fazer um levantamento para ter uma” conscien... conscien ... “conscientização necessária”.

P- Se você fosse então reescrever esse texto aqui, você ia fazer ele diferente, pra ele ficar melhor? Tinha como você melhorar ele, e você ia saber fazer isso?

GB- Tinha.

P. O que você ia mudar?

GB- Ah, eu ia ter uma idéia melhor, tipo completar as frases incompleta pra fazer uma redação boa.

<sup>21</sup> O número da entrevista refere-se à ordem em que a mesma foi realizada.

<sup>22</sup> As partes entre aspas correspondem a trechos do texto escrito pela aluna GB.

<sup>23</sup> Companhia de Água e Esgoto de Brasília



P- Isso. Agora, a sua amiga, a D.(uma outra aluna da sala) tava falando que tem outra coisa aí que ela percebeu que poderia ser diferente. O que que foi D.? Pode falar.

D- Foi... no começo do texto ela escreveu “água é vida e sem ela a gente não teríamos”, o certo seria nós não teríamos uma fonte de vida.

P- Concorda? O que cê acha? Por que que não seria a gente não teríamos?

GB- Porque tá errado o português, né?

P- Como que seria o certo então?

GB- Nós não teríamos.

P- Isso. E uma fonte?

GB- Fonte de quê? De água.

P- (a pesquisadora ri) Então?

GB- Tá incompleta.

P.- “...dela que precisamos para bebermos e que vem hidratada”. Como é que é uma água que vem hidratada da CAESB?

GB- Ah, é água limpa, pura, potável...

P- Ah, então a palavra seria hidratada?

GB- Não, potável.

Como se verificou, pela transcrição, quando o aluno tem a oportunidade de analisar sua produção, sozinho ou em pares, a percepção do que deve ser modificado na escrita aflora, demonstrando a pertinência de uma outra gestão dos erros na escola, a fim de que eles não sejam considerados como fracassos, mas como possibilidade de um trabalho, a partir do qual seja possível compreender melhor as dificuldades do aluno para ajudá-lo a superá-las, como já foi exposto no capítulo 1, seção 1.3, deste trabalho, **Norma culta, variação lingüística e erro**. Assim, a reescrita deve ocupar um lugar de destaque na didática da produção de textos, pois reescrever ajuda a aprender a escrever através de vários dispositivos e procedimentos, como acima ficou demonstrado. Nesse sentido, os alunos ressaltaram a importância da intervenção do professor nesse quesito.

### **Entrevista 1**

P- Então você acha importante a correção do professor pra ajudar vocês?

GB- Acho! É muito bom a gente aprender com os professores, com a gente mesmo, eles ajudando, porque pra...é os professores que ajuda a gente aprender, né? A gente vem pra escola, se não tiver um professor pra ajudar a gente, né, não tem como.

### **Entrevista 4**

S- A gente pede pros professores: Eu não entendo. Porque eles explicam mais do que eles podem, mas a gente quando chega em casa joga os caderno em qualquer lugar e não entendi, não tenta entender mais a matéria do que entendeu. Aí as pessoa fica culpada porque às vezes a

gente tenta aprender, mas não consegue. Depende também dos professores. Aí fala “Professora eu não entendi a matéria”, “ah, então estuda em casa”. A gente tem que ter uma ajuda, é porque sem a ajuda deles também a gente não consegue entender a matéria direito. . Então tem que... cabe aos professores e aos alunos e aos pais também por causa do dever de casa, deixa os filhos em qualquer lugar, não tá nem aí pros estudos. Aí cabe, eu acho, os três responsáveis pela educação.

Observemos, nessa última transcrição, a clareza do aluno ao ressaltar o importante papel da escola e da família na distribuição e atribuição de tarefas, para o bom desempenho escolar. Ele nos chama a atenção sobre a responsabilidade de cada um: alunos, professores e pais.

É importante ressaltar, ainda, que todos os alunos, em algum nível, foram capazes de detectar o que poderia ser aperfeiçoado em seu texto ou no do colega.

### **Entrevista 2**

D- Bom, no começo do texto eu, até mesmo sem atenção, escrevi: “Águas tem sido utilizada como recurso inesgotável”. Eu poderia ter feito: águas vêm sendo utilizadas. E no final do texto também eu notei que eu escrevi: “vamos lavar louça e roupas rápido”. Eu não combinei louças com roupas, eu escrevi louça e roupas, eu devia ter feito louças e roupas.

### **Entrevista 3**

C- Aqui no começo eu coloquei “Estamos precisando que as pessoas se conscientizem. Elas acham que terão água para sempre e é muito pelo contrário, do jeito que está indo, vamos ficar sem água o mais cedo do que imaginamos”. Aqui eu deveria ter colocado “do jeito que estamos indo”. Para ligar com “vamos ficar”.

### **Entrevista 6**

CF- Quando eu começo o assunto, por exemplo como eu coloquei aqui “onde envolverá todas as nações” eu acho “onde” assim, não ficou certo. “Que envolverá todas as nações” ficaria melhor.

### **Entrevista 7**

PRI- Aqui no segundo... no terceiro parágrafo, olha o que eu botei: “Porque a água que elas estão gastando é a água potável”. Aqui eu não fiz nenhuma pergunta pra mim tá justificando, entendeu? Eu poderia ter tirado esse “porque” e colocado “A água que elas estão gastando é a água potável”. Eu poderia ter tirado “água” também, repeti muito as palavras. Eu poderia ter colocado “ A água que elas estão gastando é potável”.

P- O que mais? Você acha que você cumpriu o objetivo do texto que era convencer o leitor sobre o que você está defendendo? A sua idéi-

a? Você usou argumentos, você foi bem convincente? O que você acha?

PRI- Eu não fui muito convincente não. Se eu fosse uma leitora desse texto aqui eu não iria ficar convencida. Sinceramente, eu não iria.

P- Então você está achando que os argumentos foram insuficientes?

PRI- Insuficientes.

### **Entrevista 8**

P- Se você fosse refazer esse texto aqui, você mudaria o quê nele? Pra ele ficar mais claro, mais objetivo como você falou, mais completo na parte textual, na parte assim de escrita, o que você procuraria estar observando?

CL- Primeiro eu organizaria bastante os parágrafos. Procuraria ser um pouco, digamos assim, ir direto ao ponto, sem está fazendo rodeios. Passar logo pro leitor essa idéia.

### **Entrevista 5**

P- O que poderia ter sido diferente pra ele ficar melhor, convencer melhor?

J- O que poderia ser feito com esse texto aqui é ter esclarecido mais as idéias né, porque...

P- Que idéias que você acha que não são bem esclarecidas aí, por exemplo?

J- Como eu coloco algumas idéias bem complicadas, como “aumento em grandes proporções”. Dá a impressão de que está falando de outras coisas, vamos dizer, matemática que não tem nada a ver, essas coisas bem complicadas, lineares, palavras bem diferentes e não aquelas bem simples que se coloca no texto.

Conforme o transcrito, verifica-se que os alunos perceberam várias imperfeições em suas produções escritas, tais como: concordância, inadequação vocabular, repetição de vocábulos, insuficiência de argumentos, falta de clareza e objetividade. Eles demonstraram ser competentes para indicar as alternativas aos erros detectados. A percepção deles indicou o refinamento necessário para o aperfeiçoamento dos textos. Para que o aluno percebesse onde errou, entretanto, a interação e a releitura foram fundamentais. Isso comprova a tese de que a forma de educar é levar o aluno a descobrir onde errou, compreender o porquê e reelaborar seu conhecimento. Assim o que é visto como ruim passa a ser encarado como uma valiosa estratégia didática, com vistas a uma prática de avaliação formativa, e não punitiva, como já foi dito anteriormente, conforme Freire, Bertoni, Bagno e Pereira.

## **3.2. A PALAVRA DOS PROFESSORES**

Para conhecer o que os professores pensam em relação à temática do estudo, busquei analisar os dados das entrevistas, questionários e observações relacionando-os à análise do posicionamento dos alunos e ao referencial teórico deste trabalho.

### 3.2.1. Sobre a escrita

Inicialmente, por meio de questionário (pergunta 1 do anexo 2), indaguei aos professores o que, para eles, é saber escrever. Os três professores mostraram, em suas respostas, pontos comuns sobre o tema. Todos destacaram o aspecto formal de correção, como pode ser comprovado pelo uso das palavras e expressões “corretamente”, “de forma correta”, “uso correto” e “seguindo as normas” e o entendimento de que a escrita tem a função de comunicar, ao utilizarem os termos “compreensão”, “clareza” e “expressar-se com clareza”. Somente a professora Fátima<sup>24</sup> demonstrou preocupação com o conteúdo da escrita (*ter idéias*).

- “É saber usar **corretamente** a ortografia, a acentuação, a separação de sílabas, ter idéias para produzir um texto, pontuar corretamente, usar da concordância verbal e nominal de **forma correta** para que haja compreensão do que se escreve.” (Professora Fátima)
- “Ter conhecimento do **uso correto** da língua. Usando-a com coerência e coesão, aliando a isso a criatividade e a clareza, a fim de tornar o texto agradável.” (Professora Maria)
- “Saber escrever é saber expressar-se com clareza, **seguindo as normas** lingüísticas.” (Professor Sílvio)

Em relação às qualidades de uma boa redação de alunos que estão ingressando no ensino médio (pergunta 3 do anexo 2), chamo a atenção para o fato de que apenas um dos professores ressaltou o aspecto dialógico que faz parte da escrita, com a sua função de comunicar idéias com clareza, o que pressupõe um interlocutor. Há, aqui, uma diferença em relação aos conceitos do saber escrever, quando foram unânimes ao destacarem o elemento comunicativo da escrita, assim como os alunos o fizeram.

---

<sup>24</sup> Os nomes dos professores são fictícios, a fim de preservar-lhes a identidade.

- “Ter início, meio e fim, não ter erros de ortografia, usar concordâncias nominal e verbal corretas.” (Professora Fátima)
- “Conhecer razoavelmente as classes gramaticais e noções de análise sintática, ou seja, noções da morfossintaxe.” (Professora Maria)
- “Uma boa redação deve ter coerência, clareza, **expressando bem as idéias que se quer comunicar.**” (Professor Sílvio)

As dificuldades (pergunta 4 do anexo 2) que eles percebem nas produções escritas coincidem com aquelas citadas pelos alunos, embora a professora Fátima não tenha se referido a problemas mais ligados às convenções da escrita, como o fez na questão anterior, revelando maior preocupação com o caráter expressivo da escrita, as idéias.

- “Repetição de palavras, de idéias, colocar no papel as idéias, começar a escrever, deixar que as idéias/palavras saiam.” (Professora Fátima)
- “Dificuldades ortográficas; em colocar as idéias na escrita; dificuldade de raciocinar devido à prática inexistente da leitura.” (Professora Maria)
- “Dificuldades com ortografia, coesão, concordâncias e regências.” (Professor Sílvio)

Em entrevista, a professora Fátima falou sobre a qualidade da boa escrita e as dificuldades percebidas em seus alunos, que são 720 em 2004. Observem bem: 720 alunos! Ela trabalha com todos os alunos do turno matutino no projeto Criação Literária, uma aula semanal, e com Língua Portuguesa, quatro aulas semanais, em duas turmas da 2ª série.

Pesquisadora: - O que você quer dizer com qualidade?

Professora Fátima: - Qualidade que eu digo é organizar as idéias sem serem repetitivas, ter coerência no que escrevem, ter início meio e fim, né. Não digo que a grande maioria, mas nós temos alunos que sabem realmente iniciar um texto e terminar um texto. Porém, de 40 alunos, eu diria que eu tenho ... O quê? Dois, três por turma que sabem iniciar e terminar um texto. Noventa por cento, noventa e cinco por cento não sabe terminar um texto, não sabe iniciar. Sabe desenvolver o tema, mas não sabe iniciar e não sabe terminar. Então, aí a gente vai... Lógico, o aluno não lê. Ele não vem de um histórico, de uma história de ler, né, como nós falamos aqui, ele é apenas um usuário do código. Ele não pratica, ele não cresceu no código da língua. Ele usa o que é o básico pra se comunicar. O fato dele usar o básico, ele tem dificuldade de , é... Mesmo de formular a idéia do texto, né, e estão muito voltados ainda pro namoro, pro amor, do beijo, então todo e qualquer texto que você escreve totalmente... (05/07/2004)

Ela referiu-se em sua fala à coesão textual, reafirmando esse aspecto como um importante fator de qualidade e revelando que os alunos apresentam dificuldades no plano conceitual e na articulação das idéias. Aqui, percebe-se a convergência de pontos de vista dos três professores, porém é necessário lembrar que um deles, anteriormente, destacou o conhecimento morfosintático como elemento importante para uma boa redação. Em relação aos alunos, o que se constatou foi que eles indicaram como maiores dificuldades a ortografia, a acentuação e a pontuação, ressaltando a preocupação com os problemas resultantes das convenções da escrita. Chamo a atenção também para o fato de que a professora referiu-se à falta de experiência do aluno com a leitura fora do ambiente escolar, o que nos remete ao que foi colocado por um dos alunos anteriormente, quando se expressou em relação à importância do papel da escola e da família na educação.

### 3.2.2. Sobre as pesquisas

É relevante o fato de que tanto alunos quanto professores não têm informações sobre as tão propaladas pesquisas do SAEB, ENEM e PISA nos meios acadêmicos e na imprensa. Os professores, ao serem perguntados sobre os resultados desses estudos, informaram que sabem apenas que eles revelaram resultados baixíssimos em Português, mas que nunca tiveram acesso a eles, pois os mesmos não chegam até as escolas. Conversamos sobre o assunto e, após isso, perguntei-lhes:

**Como se sente em relação às pesquisas (SAEB, ENEM, PISA) sobre as competências dos alunos em Língua Portuguesa?**

As duas professoras, em entrevista, responderam:

- Como professora de Português, sabendo destas pesquisas **sinto-me frustrada diante da condição de professora da Escola Pública. É, antes de tudo, um fracasso e um insucesso para qualquer professor.** É fatídico saber que trabalhamos e não obtemos resultado. Deparo-me diante de uma polêmica, pois nota-se que o dito “fracasso” inicia-se nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Será incapacidade do profes-

sor ou falta de competência dos alunos? Ou ainda, será o método do professor, que é falho? A alfabetização continua problemática. Será por que os alunos chegam, na 1ª série do Ensino Médio, sem saber ler corretamente? E a escrita? A maioria não consegue escrever uma frase na ordem direta e respeitando a ortografia.

Eu, particularmente, **sinto-me entristecida com a profissão que escolhi, pois estudei tanto**, e não vejo como aplicar os meus conhecimentos de literatura. Os alunos do Ensino Médio, poucos, ou nenhum por sala, têm o hábito de leitura. Como falar de Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, Manuel Bandeira, para pessoas que desconhecem o valor de um texto literário? (Professora Maria, resposta escrita, 05/07/2004)

- Esta pergunta me cheira a ter alguém culpado. Como se todos os professores devessem se sentir culpados, como se o professor que tivesse lá no 2º grau, no 1º, 2º e 3º ano do ensino médio fossem culpados por esta situação. Nós somos essa ponta que pega o pessoal mesmo que vem aí com dificuldade. Não posso dizer que o culpado seja o professor, esse ou aquele de 5ª a 8ª ou mesmo da alfabetização. Porém, há um culpado. Esse culpado aí a gente vai mais longe, a situação financeira, a forma como vive e tal, dificuldades que já vêm com o indivíduo. Porém, se for olhar assim, só pra respondermos claramente, muito rapidamente, eu diria que **eu me sinto frustrada** porque passam pelas mãos, já passaram quantos alunos, em alguns eu tenho sucesso, em outros, não. Então é **um sentimento de frustração mesmo, impotente diante do fato já consumado. Culpa eu não tenho, não há um sentimento de culpa: eu não fui culpada, o aluno não aprendeu por minha causa.** Não. Hoje mesmo nós estávamos conversando, eu falei sobre, às vezes é necessário que você tenha essa qualidade para que você possa alcançar alguma coisa, sem perceber o nosso aluno perdeu e muito quando nós (parte incompreensível) a qualidade para nós também entendemos nossos alunos. Em vez de ajudar, a grande maioria, nós estamos reforçando o quão fraco ele está. Agora, fracassada... Não me sinto fracassada de forma nenhuma diante disso porque, como eu já disse antes, o fato dele tá lá em cima da cadeia de conhecimento né, eu creio que é... **Eu não posso me sentir fracassada porque eu tento, e aqueles que chegam até mim, eu tento mudar o quadro e aí eu creio que faço a minha parte bem feita.** (Professora Fátima, 05/07/2004)

Como ficou explícito, os sentimentos das professoras diante desses resultados são de tristeza, frustração e impotência. Ressalta-se que ambas referiram-se ao fato de que os problemas apresentados pelos alunos estão relacionados à alfabetização. Comparando suas percepções às dos alunos, nota-se que todos estão insatisfeitos com as pesquisas e que não se sentem bem nem como alunos, nem como professores. Sentem-se atingidos pelos péssimos resultados nos exames patrocinados pelo governo, mas impotentes para resolver a questão.

### 3.2.3. Sobre as orientações curriculares e a prática em sala de aula

O *Currículo da Educação básica das Escolas Públicas do Distrito Federal - Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série*, como já foi dito, apresenta os mesmos objetivos e conteúdos dos *PCNs*, que estão organizados sob a forma de habilidades e competências. Verificou-se que adotar a posição dos *PCNs* em sala de aula implica a necessidade de distinguir gêneros, textos e tipos de textos e não separar capacidades de leitura, escrita e gramática, mas estabelecer práticas de reflexão sobre a linguagem no lugar do estudo da gramática normativa. O que se propõe é um currículo que dê ênfase para os usos sociais da leitura e da escrita, com a orientação metodológica da verificação do saber lingüístico do aluno como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido durante o processo de ensino-aprendizagem baseado em propostas interativas.

É importante ressaltar que em relação ao ensino médio, no Distrito Federal, os professores têm mais uma orientação curricular como opção, além do *Currículo das Escolas Públicas/PCNs*, que é o PAS – Programa de Avaliação Seriada – da Universidade de Brasília, voltado à preparação dos alunos do ensino médio para o ingresso na universidade.

Com o objetivo de conhecer se os professores utilizam o *Currículo das Escolas Públicas/PCNs*, conversei com o professor Sílvio sobre minhas preocupações a respeito das habilidades e competências. Ele falou que tem dúvidas se deve seguir as diretrizes da Secretaria de Educação ou o PAS. Falou também que tem observado as provas do PAS e que não está sendo cobrada a parte gramatical. “Para onde vai o português” – perguntou ele, revelando sua preocupação com a norma. A professora Maria disse que para o planejamento do ano letivo não segue apenas o conteúdo do PAS, mas faz uma junção com os outros.



Com essas informações, ao realizar as observações das aulas de Língua Portuguesa e de Criação Literária, dirigi o meu olhar para a forma como se está trabalhando a escrita de fato. As orientações curriculares implantadas realmente estão mudando a prática do professor de língua materna?

Nas observações realizadas nas aulas de Língua Portuguesa verifiquei que em nenhuma delas houve atividade de produção textual. As escritas observadas foram cópias de conteúdos ou exercícios do quadro ou do livro-texto, como já mostrei antes. Estas notas de campo são representativas do que foi observado:

A aula começou com uma aluna da primeira fileira lendo um soneto de Vinícius de Moraes. O professor perguntou qual o assunto do poema. Alguns alunos falaram que era sobre o amor.

- Amor entre quem? Namorados, casados, amigos? – perguntou o professor.

- Entre casal de amigos. – respondeu um aluno.

- Casal de amigos íntimos. – respondeu outro.

O professor passou a fazer a análise do poema, **escrevendo no quadro**. Enquanto **escrevia no quadro**, ele falava, explicando o que **escrevia**, perguntando aos alunos, às vezes não esperava os alunos responderem, ele mesmo respondia. O professor explicou o trabalho do poeta para redigir o poema. (Diário de campo -17/03/2004)

No início da aula havia poucos alunos em sala, aos poucos foram chegando outros. O professor **escrevia** no quadro:

Continuando o estudo de Drummond

Texto: Os ombros suportam o mundo

(**escreveu** o poema no quadro)

.....  
Ele pediu que uma aluna lesse o poema e deu explicações sobre o sentido do texto. Depois **escreveu** no quadro:

Atividades:

1- Qual a interpretação possível:

a- Da 1ª estrofe. Lembrando que esse pessimismo do eu lírico é uma consequência da 2ª guerra mundial.

b- Procure interpretar a 2ª estrofe, prestando atenção a: “a luz apagou-se” e “na sombra teus olhos resplandecem enormes”.

c- Vamos procurar entender a 3ª estrofe.

d- Procure compreender o último verso: A vida apenas, sem mistificação.

e- Classifique o tema. (Diário de campo - 12/05/04)

O professor iniciou a aula corrigindo exercícios da aula anterior: palavras com j/g, s/z, ch/x. A representante passava o seu livro respondido de aluno para aluno no fundo da sala, a fim de que lessem as res-

postas, mesmo sem ter respondido as questões. Muitos alunos conversavam durante a correção sobre assuntos alheios à aula.

Observei que o professor não chamava a atenção dos alunos.

Ele comentou que observou as redações dos alunos e têm alguns que estão confundindo ch com j. Também comentou que já viu uma pessoa perder no “Show do Milhão” porque não sabia se berinjela se **escrevia** com j ou com g. Continuou a corrigir os exercícios do livro-texto. Ele comentava a origem de algumas palavras para justificar o uso das letras j, ch, x, s, z, u, l.

Muitos alunos não corrigiram a tarefa, sequer abriam o caderno. Não tinham o livro que estava sendo seguido.

O professor começou a ler no livro: Parônimos e Homônimos. Um aluno do fundo perguntou qual a diferença entre MANDADO e MANDATO, mas o professor não ouviu. (Diário de campo – 07/04/2004)

É importante salientar que o fato de o professor não trabalhar com produções de textos em suas aulas talvez seja porque esta tarefa foi deixada para o projeto Criação Literária, cuja aula acontece uma vez por semana em cada turma, durante cinquenta minutos. Em todo caso, não está acontecendo o recomendado pelas diretrizes curriculares, que preconiza que o trabalho de leitura, escrita (não entendida como cópia de conteúdos ou exercícios) e gramática não aconteçam separadamente, mas integradas. Por enquanto, não é isso que se observa nas escolas em geral. É como se a leitura e a escrita não permeassem todos os saberes.

Nas aulas de Criação Literária, segundo a professora, a proposta é que na 1ª série se trabalhe somente a descrição; na 2ª, a narração; na 3ª, a dissertação. Ela, porém, não está seguindo isso linearmente, pois sua preocupação está sendo despertar o prazer de escrever com atividades variadas.

Durante o intervalo a professora explicou-me a sua estratégia de trabalho na tarefa anterior:

- leitura do texto, cada aluno um período;
- discussão do texto;
- cada aluno escolheu três frases;
- a turma foi separada em grupos de três.
- cada um, no grupo, lê suas frases; verificam se há frases iguais;
- explicam por que escolheram aquelas frases;
- escrevem um comentário de uma das frases, em quatro linhas;
- na próxima aula cada um lê seu comentário, a professora sugere alterações do texto, quando necessário;

- os alunos escrevem mais dois comentários das frases escolhidas, com cinco linhas cada. (Diário de campo – 26/03/2004)

A professora começou a ditar o assunto do dia, cujo título era **jogo de palavras**. Todos escreviam o ditado no caderno, embora uns tivessem alguma dificuldade em acompanhar o ritmo da professora. Ela explicou o jogo: brincadeira que estimulava a imaginação. Fez um exemplo no quadro com a participação de cada aluno.

**Palavra dada:** Lua

**Palavras lembradas a partir da palavra dada:** Mundo, sonho, céu, cachorro, beijo, noite, viagem, solidão, boate, escuridão, estrelas, saudade, luz, lual, brilhante, cheia, beleza, encanto, amor, lembranças, circunferência, romântico, bonita, linda, anoitecer, sei, mel, satélite, olhar, enamorar, carinho, radiante.

A professora pediu que quem tivesse um violão era para trazer na próxima aula ou na seguinte para realizar uma atividade. Também avisou que havia um texto no xerox para ser colado no caderno.

Ditou o seguinte exercício:

1- Palavra puxa palavra:

Noite-

Rio-

Pedra-

Estrela-

Mar-

Muro-

Vento-

Ponte-

Nuvem-

Cidade-

Corpo-

Manhã-

Mão-

Pássaro-

Boca-

2- Retire cinco palavras do exercício anterior, coloque uma ao lado da outra e depois **escreva** uma frase sobre cada uma delas.

3-**Escreva** um texto de no mínimo 20 linhas, que contenha as palavras escolhidas do exercício, no sentido figurado ou no sentido literal.

Ela explicou que a questão era para ser entregue na próxima aula, observando a margem, a numeração de linhas e a “linha cravada”, ou seja, escrita até o final. (Diário de campo – 26/03/2004)

Inicialmente, vale comentar que o que está acontecendo nesta escola observada é o mesmo que acontece na maioria das escolas, uma prática muito antiga de dividir as aulas de língua materna em gramática, literatura e redação. Isso mostra que os professores não estão conseguindo romper com uma prática tradicional de ensino de Língua Portuguesa, pois grande parte do tempo destinado às aulas é consumida com

atividades voltadas à gramática e não ao trabalho com produção de textos, indicando o descompasso que há entre as orientações curriculares e o trabalho efetivo em sala de aula.

Mais uma vez verifica-se que não basta mudar documentos para que haja uma mudança na educação. Partindo dessas colocações é que se pergunta como se dá a preparação do professor. Há uma preocupação com a sua formação contínua e permanente? Ou há apenas a culpabilização desse profissional? Quais são as reais condições de trabalho oferecidas a esses profissionais?

Parece-nos consensual, hoje, que o professor pesquisador é o desejável para se obter uma reversão no quadro de fracasso na educação. S. Silva (2001) aponta que a imagem negativa, que paira como nuvem nefasta sobre os professores, serve para ofuscar outros problemas da escola que estão no âmbito das questões da política educacional do Estado. Sua pesquisa mostrou que há um empenho, por parte dos professores, em buscar caminhos que levem à melhoria dos resultados em relação à formação de leitores e escritores. Isso eu pude comprovar, durante a pesquisa, conforme notas abaixo.

Durante a nossa conversa, sugeri para ela (professora) uma atividade de leitura, interpretação e produção de texto que poderia ser desenvolvida em todas as séries. Ela gostou da idéia. Falei-lhe de um livro que eu estava lendo e que tratava do tema “Aprender com textos escolares”. Fiquei de trazer a atividade e o livro para ela. Também emprestei dois livros de atividades de produção de textos e um de técnica de redação para ela e para os outros dois professores de Língua Portuguesa do matutino. (Diário de campo - 02/04/04)

O professor Sílvio pediu para conversarmos sobre as observações feitas em suas aulas, para ver o que poderia melhorar. Disse-lhe que poderia ler as observações, se quisesse. Falei-lhe que estava digitando todas as observações. Ele pediu uma cópia. (Diário de campo - 21/05/04)

Paulo Freire (1996), ao defender a formação permanente do educador, afirma que ensinar exige curiosidade, e vai mais além, exige uma “curiosidade epistemológica”, que ele define como sendo a curiosidade criticizada, “A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta

verbalizada ou não, como procura de esclarecimentos, como sinal de atenção que sugere, alerta” (p.35). Outra exigência que ele aponta para o ato de ensinar é a pesquisa, que possibilita conhecer o ainda não conhecido, para constatar e intervir na realidade, desta forma educando e sendo educado. Essas exigências postas em prática possibilitam a reflexão crítica sobre a prática, evitando que a teoria vire “blábláblá e a prática, ativismo” (p.24). A conhecida postura de Freire aproxima-se do que se chama de **uso**

► **reflexão** ► **uso**.

A excessiva preocupação para que o aluno domine o código lingüístico, revelada em práticas voltadas, predominantemente, ao ensino da gramática de forma fragmentada e desvinculada de seu uso em produções textuais, só será mudada caso o professor tenha clareza sobre o que é linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. Além disso, há que ter coragem para abandonar práticas que o colocam em posição de detentor exclusivo do saber, construindo um ensino fundamentado na reflexão sobre a linguagem, valorizando e respeitando o saber do aluno. É importante que o professor tenha a coragem de romper com uma certa cultura que se instaurou nas escolas a respeito do ensino de Língua Portuguesa centrado em conteúdos gramaticais e crie novas alternativas e práticas que se voltem à produção de textos. Para que tudo isso ocorra, as condições de trabalho necessitam se adequar às novas exigências do ensino de língua materna, conforme o proposto nas orientações curriculares locais e nacionais, caso contrário todas continuarão letras mortas. Não é possível um professor lecionar leitura e produção de textos para 720 alunos! Afinal, “A gente tá vendo como é que é que as escolas... as escolas estão inadequadas. É falta de material, até mesmo falta de professores. Então, **acho que o problema de agora não é os alunos nem tanto os professores, é o jeito que tá a educação.**” (Entrevista com a aluna CF).

## CAPÍTULO 4 UMA PAUSA NO CAMINHO

*“A você deixo um pouco da minha esperança,  
e pare pra pensar a água é pouca  
e nós somos muitos contra ela, obrigado por sua atenção.”*  
(Texto 19, aluna T)

### 4.1. O QUE MOSTRAM OS TEXTOS DOS ALUNOS

Os textos produzidos por 32 alunos resultaram de uma oficina<sup>25</sup> coordenada por mim nos dias 17 e 18 de junho de 2004, durante três aulas, duas de 50min e a terceira de 60min, na teleclasse da escola. O objetivo foi produzir um artigo de opinião, texto em que o autor apresenta e sustenta seu ponto de vista sobre determinado assunto da atualidade, cuja circulação se deu por meio de mural na escola. O tema foi: “Água: se a humanidade não proteger esse recurso, nós ainda vamos ter muitas razões para chorar” (Romano Filho, 2002).

As duas primeiras aulas, dia 17, foram dedicadas ao estudo e à discussão do tema, com o apoio de dois artigos, um informativo, cujo título foi “Desmatamento compromete as nascentes”<sup>26</sup> (DESMATAMENTO, 2003) e outro argumentativo, “Por uma nova ética no uso da água”<sup>27</sup> (WERTHEIN, 2004). Nesta ocasião, discutimos as marcas lingüísticas e a progressão temática do artigo de opinião. A terceira aula, no dia 18, foi reservada para a problematização do tema, por meio de perguntas, e a produção do texto.

#### 4.1.1. A ortografia

Conforme o que foi descrito na parte metodológica, a análise dos textos para a caracterização da escrita dos alunos ingressantes no ensino médio, se deu, por motivos meramente operacionais, em dois níveis: micro e macro. No primeiro, foram analisados aspectos relativos à ortografia, observando-se se houve integração dos saberes da fala à

---

<sup>25</sup> Conferir a programação no anexo 3.

<sup>26</sup> Conferir no anexo 4.

<sup>27</sup> Conferir no anexo 5.

escrita e como se deu a observância do caráter arbitrário das convenções da escrita (normas ortográficas, pontuação e acentuação). Passarei, agora, a apresentar os resultados encontrados com a análise do material (32 produções escritas), no que se refere ao nível micro, que é no âmbito da palavra. As tabelas abaixo sintetizam os resultados encontrados.

**Tabela 3. Resultados relativos à ortografia: integração dos saberes da fala à escrita**

<b>INTEGRAÇÃO DOS SABERES DA FALA À ESCRITA</b>		
<b>Categorias encontradas</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Exemplos</b>
Omissão do <b>r</b> em infinitivos verbais	12	Acorda, para, preserva, falta, lava, esta.
Elevação das vogais <b>e►i</b> e do <b>o►u</b>	12	Disperdfícios, previnir, mutivo.
Aglutinação	7	Tenque, porisso, concerteza, agente.
Troca do <b>l</b> pelo <b>u</b>	3	Auternativas, fauta, causadas (calçadas).
Outros casos	2	<b>Tá</b> no lugar de <b>está</b> , <b>hapita</b> no lugar de <b>apta</b>
<b>Total de ocorrências</b>	<b>36</b>	

Fonte: Análise dos 32 textos produzidos pelos alunos colaboradores desta pesquisa.

Como já foi explicado anteriormente, é importante ressaltar que esses equívocos apresentados na escrita dos alunos são decorrentes da integração dos saberes da fala à escrita e que os mesmos têm uma explicação de origem lingüística, que são tratados por Bortoni-Ricardo (2004). A omissão do **r** final em sílabas travadas, por exemplo, representadas pelo esquema CVC (consoante-vogal-consoante) tendem, na língua oral, a mudar para o esquema CV (consoante-vogal), o que influencia a escrita de alunos menos experientes. A aglutinação de palavras e a elevação do **e** para **i** e do **o** para **u** são fenômenos explicados pela existência dos “grupos de força” ou vocábulos fônicos (ver capítulo 2 deste trabalho, **Análise documental: categorias de análise da escrita**).

Tabela 4. Resultados relativos à ortografia: acentuação e uso indevido de letras

<b>CARÁTER ARBITRÁRIO DAS CONVENÇÕES DA ESCRITA</b>			
<b>Não acentuação ou uso indevido do acento</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Uso indevido de letras</b>	<b>Ocorrências</b>
Paroxítona	29	Escrita do /s/ (sc, s, ss, ç, c)	35
Monossílabo	19	Hipercorreção	08
Proparoxítona	16	Maiúscula e minúscula	06
Hiato	05	Uso de <b>s</b> ou <b>z</b>	05
Crase	04	Uso do verbo ter, 3ª pessoa (tem/têm)	04
Trema	01	Uso de mas ou mais	04
		Indicador de nasalidade (m,n,~)	04
		Uso de mal ou mau	02
		Uso de há ou a	02
		Uso de <b>s</b> ou <b>x</b>	02
		Omissão do <b>r</b> em sílaba travada	01
		Omissão do <b>l</b> em sílaba travada	01
		Uso de <b>x</b> ou <b>ch</b>	01
		Uso de porque ou por que	01
		Uso do <b>h</b> inicial	01
<b>Total de ocorrências</b>	<b>74</b>	<b>Total de ocorrências</b>	<b>77</b>

Fonte: Análise dos 32 textos produzidos pelos alunos colaboradores desta pesquisa.

Levando-se em consideração as maiores dificuldades encontradas pelos alunos na hora de escrever (ortografia, acentuação, pontuação), que são problemas resultantes das convenções da escrita, e comparando-as a esses resultados, vemos que eles são confirmados nos textos de uma grande parte dos alunos. No entanto, vale ressaltar que, dos 32 textos analisados, 11 deles (34,4% do total) não apresentaram quase nenhum problema ortográfico, como podemos conferir no texto abaixo.

#### Água e Vida

A água é realmente a fonte da vida, pois sem ela ninguém vive.

Deus deu a vida, a natureza ao nosso redor, deu tudo do bom e do melhor, mas nós não solbemos desfrutar deste melhor de Deus para nossas vidas. E a água jamais irá acabar, mas tem um porém, a água potável sim, ela pode acabar. E já pensou se água pode acabar, qual será o futuro de meus filhos? Pois em verdade vos digo, se nós não economizarmos nossos filhos não terão o que beber e se não tiver água como é que vão comer? Então ta na hora de cada um fazer sua parte e economizar e não deixar desperdicar. Você pode começar no banho. Se usava



30 minutos para banhar, você pode muito bem usar 15 e nunca deixar o chuveiro ligado quando estiver se ensabuando. Eu acho que realmente é a hora para que futuramente não venhamos nos arrepender. (Texto 24, aluna G)

Em relação à pontuação, o que se observou foi que os alunos apresentam maior dificuldade no uso da vírgula, sendo que nove dos textos apresentaram problemas mais graves. Vejamos o texto número 2:

#### Água, fonte de vida: preserve essa idéia

No nosso país cerca de 1,5 bilhão de pessoas não tem acesso a água potável.

Temos que entender que a água não dura para toda vida, Dura sim se preservar-mos, coisa que ultimamente não estamos fazendo, se cada um fizesse sua parte teríamos um mundo tranquilo e garantido a água do nosso futuro. para isso ocorra temos que começar dentro da nossa casa, como por exemplo lava o carro com a agua do enxagüe da roupa.

Emfim vamos preserva o nosso patrimônio combatendo o desperdício para mais tarde não chorarmos.

Pense nisso. (Texto 5, aluna M)

A ausência de pontuação nesse texto caracteriza um fator de não coesão textual, o fato dificulta o entendimento das informações nele contidas. Observamos que a aluna não faz uso adequado da vírgula, ora a utiliza equivocadamente, como em “Temos que entender que a água não dura para toda vida, Dura sim se preservar-mos, coisa que ultimamente não estamos fazendo,...”, ora a omite, como em “No nosso país cerca de 1,5 bilhão de pessoas não tem acesso a água potável.” Dessa forma, há uma demonstração do desconhecimento das regras que orientam a utilização desse recurso, bem como do ponto final, que por sua vez é o sinal de pontuação mais comum e fácil de ser utilizado pelos alunos.

O texto abaixo, a exemplo de outros, apresenta uma pontuação bastante adequada comparando-se à grande maioria. Vejamos:

#### Alerta água

Foi o tempo em que a água era um recurso natural abundante, pensava-se que nunca iria acabar. Porém, atualmente as coisas não são bem assim, o bem tão precioso da humanidade, a fonte de vida univer-

sal, está acabando. Previsões feitas por cientistas revela que se continuarmos consumindo no mesmo ritmo de hoje, daqui a dez anos a água se tornará escassa.

Várias ações estão sendo criadas para diminuir o desperdício de água que é um dos principais fatores que contribui para a falta deste fluido tão importante. Poucas pessoas respeitam este elemento tão essencial, demonstram isso quando jogam lixo em correços e rios.

A falta de água nos atinge de várias formas, por exemplo, com sua diminuição as barragens baixariam o nível assim não conseguindo produzir energia elétrica, que é outro importante. Por isso devemos nos conscientizar para a importância da água e também alertarmos todos. Sem a água não teríamos capacidade sobreviver saudavelmente. Pare o desperdício. (Texto 7, aluno A)

O primeiro parágrafo, sobretudo, apresenta a pontuação de acordo com as normas estabelecidas para a escrita. A vírgula está separando orações no primeiro e no segundo período: “Foi o tempo em que a água era um recurso natural abundante, pensava-se que nunca iria acabar” e “Previsões feitas por cientistas revela que se continuarmos consumindo no mesmo ritmo de hoje, daqui a dez anos a água se tornará escassa”. No segundo período, esse recurso foi utilizado para isolar uma expressão de valor apositivo, “a fonte de vida universal” e para realçar a conjunção “Porém”. Já no último parágrafo, observa-se o uso da vírgula para intercalar a expressão explicativa “por exemplo”, o que demonstra um bom domínio dessa pontuação. É importante assinalar, no entanto, que a pontuação, como fator de coesão textual, prejudicou muitos textos nesse quesito.

#### 4.1.2. A coesão e a coerência

A fim de facilitar a compreensão das informações, inicialmente, fiz uma análise que possibilitasse uma visão geral das características apresentadas nos textos produzidos. Resumi esse resultado em duas tabelas: a primeira (Tabela 5) é um resumo da coesão e da coerência; a segunda (Tabela 6) resume os aspectos pragmáticos analisados. A consecução desse objetivo só foi possível após inúmeras leituras de cada escrito, o que possibilitou a percepção acerca da viabilidade das categorias propostas no quadro 1, apresentado na seção **Análise documental: categorias de análise da escrita**, no capítulo 2. Volto a ressaltar, como o fiz anteriormente, que os critérios de análise são

os que considereii mais adequados ao quadro teórico que me fundamentou e à realidade constatada nos textos produzidos pelos alunos.

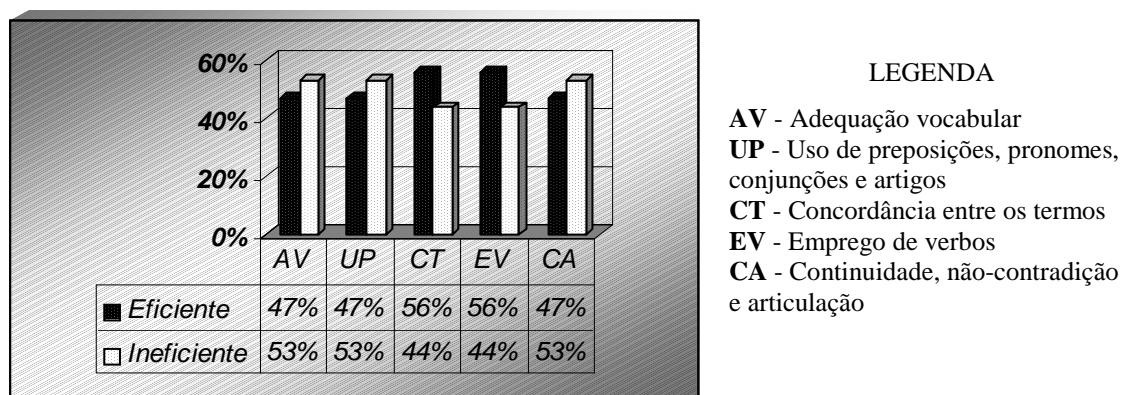
A tabela a seguir apresenta os resultados em relação à coesão e à coerência textuais, enfatizo, porém, que esses números são relativos, pois representam a porcentagem de textos que apresentam ocorrências dessas categorias, de forma correta ou não, não significando a quantidade de ocorrências em cada um.

**Tabela 5. Resultados relativos à coesão e à coerência**

<b>COESÃO E COERÊNCIA</b>		
<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	<b>Uso eficiente</b>	<b>Uso ineficiente</b>
<b>Adequação vocabular</b>	47%	53%
<b>Uso de preposições, pronomes, conjunções e artigos</b>	47%	53%
<b>Concordância entre os termos</b>	56%	44%
<b>Emprego de verbos</b>	56%	44%
<b>Continuidade, não-contradição e articulação</b>	47%	53%

Fonte: Análise dos 32 textos produzidos pelos alunos colaboradores desta pesquisa.

O gráfico abaixo permite uma visualização mais clara dos resultados representados na tabela 5.



**Gráfico 1: Resultados da coesão e da coerência**

Quanto à adequação vocabular, esclareço que, na coluna do **Uso ineficiente**, 53% dos textos apresentaram pelo menos uma ocorrência de inadequação vocabular. Isso quer dizer que essa inadequação não está presente em 53% de cada texto, o que seria improvável, haja vista que todos os alunos têm como língua materna a língua portuguesa. Em relação à coluna do **Uso eficiente**, 47% representa a porcentagem de textos que não apresentaram inadequação vocabular. O uso de preposições, pronomes, conjunções e artigos também merece uma explicação: observei, primeiramente, se o texto utilizava algum mecanismo de junção e articulação, o que ocorreu em 100% dos textos; em seguida analisei se essa utilização ocorreu de forma correta ou não. Houve má utilização de algum desses recursos em 53% dos textos.

Passarei, agora, à análise de textos que exemplificam cada uma das categorias da tabela 5.

#### 4.1.2.1. Adequação vocabular

Foram considerados textos com adequação vocabular ou uso eficiente do vocabulário aqueles que não apresentaram nenhuma palavra utilizada fora do seu sentido real ou figurado, sem confusão no uso de vocábulos, a não-utilização de gírias, ou seja, analisei se houve precisão no uso das palavras. Comparemos os dois textos abaixo.

##### O desperdício é a gota d'água

Existe uma quantidade de água muito grande no nosso planeta, por isso muitas pessoas acham que podem gastar o quanto querem.

Realmente elas estão com razão em dizer que a água não vai acabar, mas estão completamente sem razão em gastar o quanto elas acham certo.

Porque a água que elas estão gastando é a água potável, e se elas continuarem a gastar o quanto acham certo vão acabar sem água para o consumo e com esse gasto exagerado todas as pessoas iram sofrer e não vai sobrar uma gota d'água para a população. A água que vai sobrar é a dos mares que por ser salgada é imprópria para o consumo.

Se todas as pessoas pararem para pensar estão cometendo um crime ambiental, e podem até serem presas ou pagarem uma multa alta, se nós temos maneiras de não poluir, para que então acabar com um líquido tão precioso, que só vai trazer benefícios para a nossa saúde e para o planeta. (Texto 11, aluna P)

### O desperdício é a gota d'água

O desperdício de água é o principal assunto deste milênio, tal substância é tão importante para que haja sobrevivência, não de nossa espécie mas sim a de todas, envolvida neste globo, que é nosso lar.

hoje o ser humano é o que mais degrada o Ambiente, pois é o único que libera substâncias prejudiciais ao nosso ecossistema. Mas sendo o homem o único ser “racional” ele não encheria que o que ele está fazendo compromete e muito a vida em nosso planeta? Será que ele não entende que para haver vida em nosso planeta é fundamental que haja uma substancia que vem sendo degradada por culpa do desperdício abusivo de água?

Essas perguntas são as que nos deixa intrigado sobre esse assunto. pois ao mesmo tempo que nós preservamos a água, mais e mais são depositados substâncias que destroem nossa fonte de vida. Basta! Temos que perder o conceito de que água é um bem inesgotável, precisamos conscientizar os povos as nações, para que haja uma preservação adequada de nosso bem tão precioso que é a água ter também a concientização de que um dia ela pode acabar, e se isso acontecer é claro que metade dos dos seres terrestres irá desaparecer.

Isto não é fato é realidade, a água pode acabar, vamos nos conscientizar.(Texto 8, aluno RS)

A comparação entre os dois textos mostra o que, neste trabalho, tomei como adequação ou inadequação vocabular. Tomemos três exemplos do texto número 8, que foi o escrito com maiores impropriedades vocabulares dentre os 32 analisados. No primeiro caso, “não de nossa espécie mas sim a de todas, envolvida neste globo, que é nosso lar”, a palavra sublinhada não foi utilizada adequadamente porque as espécies não estão “envolvidas” no globo, mas vivem, moram, existem. Em “o ser humano é o que mais degrada o Ambiente, pois é o único que libera substâncias prejudiciais ao nosso ecossistema”, o que significa a expressão “libera substâncias”? Que substâncias são essas liberadas somente pelo homem e que degradam a natureza? Os outros animais não liberam nenhuma substância? No terceiro caso, “Temos que perder o conceito de que água é um bem inesgotável”, a expressão destacada é a mais adequada para exprimir o que o autor desejava? O que quer dizer “perder o conceito de que a água é um bem inesgotável”? Como podemos perceber, a má utilização desses vocábulos contribuiu para a não coesão e coerência do texto, dificultou o entendimento e deixou muitas lacunas. Em contrapartida, o texto 11 não apresentou nenhum caso semelhante a este. No geral, os escritos que apresentaram inadequação vocabular (53%) são semelhantes ao texto 8, às vezes com menos inadequações do que este.

Aproveito para chamar a atenção para o fato de que os textos, como os que têm sido apresentados até o momento, apresentam uma boa organização visual, com separação em

parágrafos, título em destaque, com margens e ausência de rasuras, o que ressalta a preocupação dos alunos com os aspectos visuais do texto, como ficou claro no capítulo anterior: caligrafia legível e bonita, margens, escrita sem rasuras foram considerados importantes elementos para qualificar uma redação na escola.

#### 4.1.2.2. Uso de preposições, pronomes, conjunções e artigos

Embora todos os textos produzidos apresentem mecanismos de junção e articuladores, em maior ou menor número, em 53% deles houve alguma inadequação nesse uso, como é o caso que apresento a seguir.

##### Água é vida

A cada ano que passa nós corremos o risco de não mais a água potável, o que é muito importante pra nossa vida.

O nosso país tem que se desenvolver e ao mesmo tempo preservar as nascentes sem poluir. As nascentes, os rios, os lagos estão se acabando, porque o desmatamento, os esgotos clandestinos, a agricultura inadequada, loteamentos desordenados e o lixo estão arrasando com a nossa fonte de vida. Pra que isso não aconteça o governo tem que organizar a própria cidade, pra não sofrer as conseqüências no futuro.

O Ensino nas escolas é muito importante, assim os alunos crescem conscientizados sabendo preservar a sua cidade a manter limpa e sem desperdícios. A água não é mais inesgotável, hoje não podemos desperdiçar a água por que além de caro no nosso bolso, ela também pode acabar.

Pois a água é nossa fonte muito preciosa, sem ela não há vida.  
(Texto 1, aluna I)

A conjunção “pois”, no início do último parágrafo não foi bem utilizada, haja vista que tem valor conclusivo ou explicativo, e neste caso não cabe nenhuma das interpretações, considerando-se o período antecedente: “A água não é mais inesgotável, hoje não podemos desperdiçar a água por que além de caro no nosso bolso, ela também pode acabar”. Em “A cada ano que passa nós corremos o risco de não mais a água potável, o que é muito importante pra nossa vida”, o pronome “o”, antes de “que é muito importante pra nossa vida” também está equivocadamente utilizado, pois, de acordo com a construção anterior, “A cada ano que passa nós corremos o risco de não

mais a água potável”, causa uma contradição: é muito importante para nossa vida não ter água potável.

Em contrapartida, as palavras ou expressões “a cada ano”, “mais”, “tem que ... e ao mesmo tempo”, “porque”, “nossa”, “pra que isso”, “assim”, “além de”, “ela” foram bem utilizadas. Comparativamente, percebe-se que a quantidade de acertos foi maior do que as tentativas de acerto. Isso foi uma constante em todos os escritos analisados. Como afirma Possenti:

Mas, o mais importante é dar-nos conta de que não é verdade que aqueles que “erram” erram tudo. De fato, se utilizarmos bons critérios para contar os “erros” e os acertos, concluiremos logo que é relativamente pequena a diferença entre o que um aluno (ou outro cidadão qualquer) já sabe de sua língua e o que lhe falta saber para dominar a língua padrão. (POSSENTI, 1996, p. 43)

Um dos textos que considere ser o mais rico na utilização de recursos coesivos e articuladores foi o seguinte:

#### Água, fonte de vida

A água vem sendo utilizada como um recurso inesgotável, MAS a nossa realidade é inversa, POIS cerca de apenas 1% da água do Planeta é potável, e ESSA pequena porcentagem AINDA é consumida com bastante imprudência. Devemos “acordar” PARA preservar cautelosamente ESSE recurso PELO QUAL temos vida. SE não defendermos ESSE BEM que nos trás ALÉM DE TUDO saúde e vida, O MESMO acabará ANTES QUE imaginarmos e SE por ventura ISSO ocorrer não será de uma hora para outra, POIS ANTES QUE ISSO ocorra a água ficará MAIS cara e difícil de ser consumida e ASSIM causando várias doenças e mortes, é O MÍNIMO que poderia ocorrer no futuro EM CONSEQUÊNCIA DE nosso desperdício hoje.

Vamos cair na real e tomar banhos rápidos principalmente ao tomar banho quente, lavar louça e roupas rápido, aproveitar a água da chuva ao lavar a varanda de casa PARA QUE nossa descendência desfrute do que hoje temos em abundância, a água. (Texto 12, aluna D)

Como foi possível perceber, a aluna utilizou-se de muitos e variados recursos coesivos, aqui entendidos pelos elementos que retomam ou antecipam uma palavra, e articuladores, entendidos como sendo os responsáveis pelo encadeamento de segmentos do texto, ou seja, os conectores ou operadores discursivos, conforme Fiorin (2003). Os

pronomes “essa”, “esse”, “o qual”, “isso”, “o mesmo” foram utilizados como anafóricos. Os articuladores foram fundamentais para a coesão e a coerência do texto, exprimindo as mais variadas relações, tais como: gradação (*o mínimo que poderia ocorrer*), finalidade (*para que nossa descendência*), oposição (*mas a nossa realidade é inversa*) ou explicação (*pois cerca de apenas 1% da água do Planeta é potável*). O “mais” foi utilizado como intensificador (*a água ficará mais cara*).

#### 4.1.2.3. Concordância entre os termos

A concordância entre os termos foi realizada de forma eficiente em 56% das produções, em 44% delas houve pelo menos uma incorreção nesse aspecto. Ao tratar desse quesito, é importante lembrar que na língua oral, em geral, o plural não tem marcação redundante, fato que em muito contribui para a não-concordância na escrita de alunos menos experientes. Analisarei, aqui, o texto em que houve maior incidência de não concordância, a fim de percebermos como isso está acontecendo nas produções de alunos ingressantes no ensino médio, como é a proposta do trabalho. Enfatizo que, nos textos em que houve não concordância, as ocorrências foram em torno de três ou quatro casos.

#### Água e vida

antes, todos nos pensavamos que a água não iria acabar nunca mais, isso mudou, porque todos somos destruidores e sem saber destruímos nascentes, poluímos rios e desperdiçamos água.

Daí, a água foi se afastando, se todos os habitantes – se conscientiza que racionando a água esse problema irar se acabar, morrendo é lógico que a água potável também vai acabar, junto.

para que isso não acontesar, podem ser fotografando nascentes morrendo, rios secando, daí pode ser que as pessoas parem de fazer casas próximo a nascentes e não jogarem lixo nos córregos, etc...

os jovem de hoje são o futuro do amanhã e se os jovens tiverem consciência desce problema pode ser que exista menos desperdicio de água em todo o mundo, e que no futuro haja água, para todos, Se conscientizando, a água durante bastante tempo, então todos tem que racionar e preservar o que nós alimenta e que nos deixa vivo

Água é vida! (Texto 13, aluna M)

Podemos observar que não houve concordância em: “se todos os habitantes – se conscientiza, casas próximo a nascentes, os jovem, todos tem, nos deixa vivo”. A falta de



concordância ocorreu pela não marcação do plural em todos os casos e, em um deles, não houve também a concordância em relação ao gênero (*casas próximo a nascentes*). Essas ocorrências contribuíram para a incoerência no texto, resultante da má relação entre seus elementos, que neste caso deixou de ser realizada pela não coesão gramatical. O texto analisado é um exemplar que nos oferece dados para outras análises no campo da coesão e da coerência, por isso voltaremos a ele na próxima seção.

Vale esclarecer que os casos de concordância não-redundante, conforme Bortoni-Ricardo (2004), sobretudo em sintagmas nominais, é uma tendência do português brasileiro amplamente generalizada nos estilos não-monitorados. Essa tendência, que é uma questão evolutiva da própria língua, é empregada pelos alunos em seus textos escritos que, “por sua natureza, exigem a regra da concordância redundante prevista na gramática normativa” (p. 89). A autora nos coloca ainda que:

Há dois tipos de condicionamento na regra variável de concordância verbal no português brasileiro: o primeiro é de natureza *fonológica* e está relacionado ao grau de saliência fônica nas formas de plural; o segundo é de natureza *sintática* e depende da posição do sujeito em relação ao verbo. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 100)

Partindo das colocações da autora, percebe-se que o uso da concordância não-redundante pela aluna pode ser explicado pelo não domínio da gramática normativa e pela aplicação de tendências do próprio sistema evolutivo da língua. Portanto, nos sintagmas “casas próximo a nascentes”, “os jovem” e “nos deixa vivo” a concordância não-redundante se deu em função do grau de saliência fônica, que nesses casos foi mínima. Além disso, no caso de “nos deixa vivo”, a palavra “vivo” não está ao lado do sintagma a que se refere (*nos*), conferindo-lhe também uma explicação de natureza sintática. No sintagma “todos tem” a marca do plural só se manifesta na escrita, já que as formas “tem” e “têm” são homófonas. Em “se todos os habitantes – se concientiza” também há saliência mínima, observe-se ainda que houve uma confusão em relação ao modo do verbo, que foi determinada pela conjunção *se*, característica do subjuntivo.

#### 4.1.2.4. Emprego de verbos

Em relação ao emprego dos verbos, na análise foram observadas a pertinência do sistema de tempos e modos para o gênero textual e a conjugação correta. No caso em análise (artigo de opinião), o tempo verbal mais adequado seria o presente, pois esse é o tempo pertencente ao mundo comentado. O pretérito é mais indicado para explicações ou apresentação de dados, uma vez que pertence ao mundo narrado, segundo Koch (2002).

Voltemos ao texto 13, produzido pela aluna M.

##### Água e vida

antes, todos nos pensavamos que a água não iria acabar nunca mais, isso mudou, porque todos somos destruidores e sem saber destruímos nascentes, poluímos rios e desperdiçamos água.

Daí, a água foi se afastando, se todos os habitantes – se conscientiza que racionando a água esse problema irar se acabar, morrendo é lógico que a água potável também vai acabar, junto.

para que isso não acontecer, podem ser fotografando nascentes morrendo, rios secando, daí pode ser que as pessoas parem de fazer casas próximo a nascentes e não jogarem lixo nos córregos, etc...

os jovem de hoje são o futuro do amanhã e se os jovens tiverem consciência desce problema pode ser que exista menos desperdicio de água em todo o mundo, e que no futuro haja água, para todos, Se conscientizando, a água durante bastante tempo, então todos tem que racionar e preservar o que nós alimenta e que nos deixa vivo

Água é vida! (Texto 13, aluna M)

Considerando o tipo de texto, no geral, houve pertinência quanto ao uso dos tempos, já que predominou no escrito o tempo presente. Mas, o uso de tempos, modos e conjugações, em várias situações, ocasionou a falta de coesão e coerência, dificultou o entendimento do leitor, prejudicando a informatividade. Percebe-se, aí, a importância do uso apropriado dos verbos nas sentenças. Vejamos como ocorreu esse uso.

- 1- “se todos os habitantes – se conscientiza”, no lugar de **se todos os habitantes se conscientizarem;**
- 2- “esse problema irar se acabar, morrendo”, no lugar de **esse problema irá acabar/acabará morrendo;**

- 3- “para que isso não acontecer, podem ser fotografando nascentes morrendo”, no lugar de **para que isso não aconteça, podem ser fotografadas nascentes morrendo;**
- 4- “daí pode ser que as pessoas parem de fazer casas próximo a nascentes e não jogarem lixo nos córregos”, no lugar de **daí pode ser que as pessoas parem de fazer casas próximo a nascentes e não joguem lixo nos córregos;**
- 5- “se os jovens tiverem consciência desse problema pode ser que exista menos desperdício de água”, no lugar de **se os jovens tiverem consciência desse problema pode ser que venha a existir menos desperdício de água;**
- 6- “Se conscientizando, a água durante bastante tempo”, no lugar de **se nos conscientizarmos, haverá água durante bastante tempo.**

Reforço que esse texto foi o que mais apresentou inadequações no uso dos verbos e que as demais produções não apresentaram tantos problemas. Na maioria dos textos analisados, houve a predominância do tempo presente e do modo indicativo, como seria o esperado para esse tipo de produção, conforme o exemplo abaixo.

#### Água é vida

Nós hoje estamos com sérios problemas com a água, que é um produto essencial na vida de todos no planeta Terra, e que hoje está se esgotando. Tudo ocorrendo um grande desperdício da água, o que nem sempre é necessário.

Porque não transformar a água em uma fonte de vida eterna? Porque não fazer dela uma grande importância? Pois o grande desperdício é uma das maiores causas da água está acabando.

Uma das coisas mais importantes a ser feita, é um grupo mostrar todas as causas às pessoas e fazer com que elas se sensibilize, pois o que hoje ocorre não é certo, pois o homem provocou esse dano, e ele mesmo que tem que consertar.

Nós precisamos nos unir, principalmente nós jovens, para que no futuro não venha a ocorrer nem um dano à nossa vida. Nós temos que consertar o erro que nós vem fazendo e que já foi feito por outras pessoas, se sensibilizando racionando e polpando a nossa vida e as das pessoas. que no futuro não haja problemas, que o maior problema seja...

Água demais!!! (Texto 2, aluna R)

Como se verifica pelas formas “estamos”, “é”, “está se esgotando”, “ocorrendo”, “está acabando”, “ocorre”, “tem”, “precisamos nos unir”, “temos”, “vem fazendo”, “se sensibilizando”, “racionando e polpando”, há a expressão do tempo

presente, o que sobressai em relação aos outros tempos. Quando ocorreu o pretérito em “o homem provocou esse dano” e “já foi feito por outras pessoas”, o tempo foi utilizado corretamente, pois houve narração dentro do comentário. O infinitivo foi utilizado para problematizar o tema: “Porque não transformar a água em uma fonte de vida eterna? Porque não fazer dela uma grande importância?”.

#### 4.1.2.5. Continuidade, não-contradição e articulação de idéias

A manutenção da continuidade, a não-contradição e a articulação das idéias são condições necessárias para a coerência do texto. Nos textos analisados, em relação a essas condições de coerência intratextual, observei se havia uma seqüência lógica, uma progressão, ou seja, se as partes acrescentavam algo novo às anteriores, se não havia contradições entre os enunciados do texto, ambigüidades ou redundâncias. Em 47% dos textos não houve inadequação quanto a essas categorias, enquanto que em 53% dos textos houve alguma inadequação que prejudicou a coerência textual. Muitos textos apresentaram apenas uma ocorrência equivocada. Vejamos dois exemplos.

##### Água, fonte de vida: preserve essa idéia

Todos nós sabemos que a água vai acabar, quer queiramos ou não, mas se nós preservarmos, isso ainda pode demorar alguns séculos. Nestes últimos anos sabemos que a poluição, o mal desenvolvimento da cidade, o mal planejamento dos esgotos tudo isso pode acarretar para uma diminuição de nascentes, rios, lagos e etc. E se pararmos para refletir que não há vida sem água, nós iremos nos desesperar porque não vamos ver que é aquele mar de rosas, que a água é inesgotável e sim que cada vez que lavamos os carros, as calçadas, deixar a torneira pingando vamos perceber que um dia isso tudo pode acabar se não prestarmos atenção nesses pequenos desperdícios que fazemos todo dia.

Mas se vocês não sabem vários outros países já sofrem com a falta de água e, portanto isso é um problema que envolve todas as nações.

Portanto precisamos levar a água mais a sério, se vocês não perceberam a água é fonte de vida, mas para isso acontecer nós precisamos preservar essa idéia de conscientização. (Texto 20, aluna K)

Inicialmente, chamo a atenção do leitor para a ortografia do texto, que não apresenta grandes problemas, bem como para a pontuação. O aspecto visual também é bastante satisfatório: título em destaque, margens e parágrafos recuados. Há uma boa

correlação entre tempos e modos verbais. Quanto à existência de coerência textual, observa-se que ela foi prejudicada em várias partes do texto.

Em “Todos nós sabemos que a água vai acabar quer queiramos ou não”, houve uma incoerência pragmática, pois essa afirmação taxativa de que a água vai acabar não condiz com o nosso conhecimento de mundo. Não é certo que a água vai acabar, mas o certo é que a água potável pode acabar. Portanto, é uma contradição em relação a uma dada realidade. No trecho “tudo isso pode acarretar para uma diminuição de nascentes” ocorreu uma inadequação no uso da expressão “acarretar para”, gerando uma incoerência no nível da linguagem, pela atribuição indevida de sentido.

Em “E se pararmos para refletir que não há vida sem água, nós iremos nos desesperar porque não vamos ver que é aquele mar de rosas, que a água é inesgotável e sim que cada vez que lavamos os carros, as calçadas, deixar a torneira pingando vamos perceber que um dia isso tudo pode acabar se não prestarmos atenção nesses pequenos desperdícios que fazemos todo dia”, o uso do primeiro advérbio de negação “não” no lugar errado ocasionou contradição e ambigüidade, pois o lógico é “se pararmos para refletir, vamos ver”, ao contrário de “não vamos ver”, como a autora colocou. Percebe-se, aqui, uma inadequação sintática prejudicando a coerência textual. Nos dois últimos parágrafos, há ambigüidade e contradição. “Mas se vocês não sabem vários outros países já sofrem com a falta de água e, portanto isso é um problema que envolve todas as nações”: aqui, o pronome “todas” leva o leitor a uma interrogação. A falta de água em alguns países é, realmente, um problema de todas as nações? Em “Portanto precisamos levar a água mais a sério, se vocês não perceberam a água é fonte de vida, mas para isso acontecer nós precisamos preservar essa idéia de conscientização” não se consegue entender com clareza a mensagem da autora. A água ainda será fonte de vida ou já é? A segunda oração (*mas para isso acontecer*) contradiz a anterior (*a água é fonte de vida*).

#### Alerta água

Há hoje cerca de 1,5 bilhão de pessoas sem acesso à água potável – cerca da metade da população mundial. Enquanto nos países em desenvolvimento 90% das doenças continuam relacionadas a má qualidade da água, se tivermos em conta que há não há vida sem água, e que a-

queles a quem se se nega a água nega-se também a vida, teremos estabelecido o ambiente ético e solidário sobre o qual devem se mirar todas as nossas ações. Por isso nós deveríamos ter consciência que desperdiçar a água em qualquer ocasião ou seja lavando louça, lavando carro, lavando banheiro, tomando banho e etc, é desperdício de água, e se não fizermos nada daqui para a frente nós iremos ficar sem a água, e cabe a nós fazermos tudo para evitar que a água acabe. (Texto 10, aluno H)

Esse texto, diferentemente dos outros, foi organizado em um único parágrafo. Inicialmente, informo que o trecho “se tivermos em conta que há não há vida sem água, e que aqueles a quem se nega a água nega-se também a vida, teremos estabelecido o ambiente ético e solidário sobre o qual devem se mirar todas as nossas ações” foi copiado integralmente do artigo de opinião lido antes da produção de texto, e que, portanto, esse excerto não representa a escrita do aluno. Além desse fato, o texto apresenta redundância de vocábulos e idéias, como se pode comprovar no último período: “desperdiçar a água ... é desperdício de água”, “iremos ficar sem a água, e cabe a nós fazermos tudo para evitar que a água acabe”.

#### **4.1.3. Aspectos pragmáticos**

Como já foi dito anteriormente, no entendimento de texto está implícita a necessidade de compreensão, como um dos requisitos da textualidade. E a compreensão de textos é um processo complexo em que interagem conhecimentos lingüísticos, conhecimento prévio a respeito do assunto do texto, conhecimento geral a respeito do mundo, motivações e interesse na leitura, entre outros. O texto é um todo estruturado, cuja significação e coerência se faz no plano global: aspectos lingüísticos (sintáticos e semânticos), aspecto social e a dimensão sociocomunicativa, que têm primazia sobre as dimensões semântica e sintática.

Considerando isso, na análise dos aspectos pragmáticos dos textos, levei em conta a adequação à situação sociocomunicativa, que neste caso foi a produção de um artigo de opinião sobre a água, voltado para os alunos do Centro de Ensino Médio onde a pesquisa foi realizada. A divulgação dos artigos foi por meio de mural. Com relação a

isso, considerei a existência e a pertinência das informações, reveladas pela suficiência e correção dos dados de acordo com o nosso conhecimento de mundo.

**Tabela 6. Resultados da análise dos aspectos pragmáticos**

<b>ASPECTOS PRAGMÁTICOS</b>			
<b>EXISTÊNCIA DE INFORMAÇÕES</b>		<b>PERTINÊNCIA DAS INFORMAÇÕES</b>	
Suficiência de dados	Insuficiência de dados	Correção de dados	Incorreção de dados
<b>72%</b>	<b>28%</b>	<b>84%</b>	<b>16%</b>

A tabela acima mostra que em relação à “informatividade” (COSTA VAL, 1999a), que é um fator essencial para a comunicação, os textos produzidos pelos alunos revelaram-se, em sua maioria, adequados. Em 72% deles, considerei que, de acordo com as condições de produção oferecidas (leitura e discussão de dois artigos sobre o tema, análise rápida da forma de um artigo de opinião, tempo de preparação prévia), os textos levam ao leitor informações suficientes para convencê-lo sobre o ponto de vista apresentado. A insuficiência de dados ou informações aconteceu em 28% dos escritos. Apenas 16% das produções apresentaram alguma informação que não condiz com o nosso conhecimento de mundo, não sendo pertinentes com os dados da realidade; em 84%, as informações foram corretas.

O texto que apresento abaixo foi um dos que considerei com bom nível de informações, com muitos recursos coesivos, apesar da dificuldade na pontuação e equívocos ortográficos. Vejamos:

Água, fonte de vida: preserve essa idéia

Caros leitores, ao avaliarmos o nosso planeta percebemos nele, aparentemente, água em abundância, porém a água não está disponível a todos, ai me vem você e pergunta! Mas o planeta não é constituído 70% de água? Sim, o planeta tem por sua formação em maioria a água, só que a água encontrada em grande quantidade não é própria para o consumo,

por ser salgada, e a água que precisamos para beber deve ser doce, ou seja, não possuir sal.

A água doce encontrada em rios e lagos, estes por sua vez, estão servindo de abastecimento de energia em usinas hidrelétricas e de companhias de distribuição de água, estas que cuidam da preservação com o estado da água para que ela esteja hábita para nós bebermos. Porém a má distribuição de loteamento próximos a áreas de nascentes podem vir a prejudicar as mesmas, pois poços artesianos são perfurados desviando o curso de lençóis freáticos que iriam abastecer essas nascentes e mesmo assim não é 100% a distribuição dessa água, há locais e regiões, principalmente no nordeste Brasileiro que não possui nenhuma possibilidade de acesso até elas há não ser através de poços artesianos.

A água disponível no mundo está acabando portanto é necessário economizar nos gastos agora para que no futuro não possamos nos lamentar sua perda. Portanto começamos desde já com tratamentos de águas que já outrora fora utilizada para que possa servir novamente. Também podemos reduzir o tempo do banho, lavar o carro e com a mesma água lavar o piso a calçada por que não? Essas e outras são alternativas bem simples que pode prolongar a vida útil da água.

E a outra parte de água que o nosso planeta possui, ela não pode ser aproveitada? Poder pode só que é muito caro para fazer o processo de transformação da água salgada para água potável portanto e mais sensato prevenir. Estudos mostram que logo a água será motivo de guerra em outros países pois grandes rios e lagos, tem nascentes em outros, havendo assim conflitos entre povos. Também mostram que há água existente só poderá abastecer a metade da população já existente.

Sabendo disso e que venho lhes fazer um apelo. Cuidem hoje já que é cedo para que amanhã não seja tarde demais. ( Texto 9, aluno CL)

A primeira característica do texto que chama a atenção é a sua extensão, que em relação aos demais é muito maior, foram duas páginas manuscritas. Percebe-se que o aluno empenhou-se em fornecer ao leitor informações variadas sobre a questão da água na atualidade. Há também uma preocupação com a comunicação que é bem marcada pelos chamamentos “Caros leitores”, “ai me vem você e pergunta”, “venho lhes fazer um apelo”, que estabelecem um diálogo com o possível leitor, neste caso o aluno do ensino médio. As perguntas também constituem um importante recurso para chamar a atenção, problematizando o tema: “Mas o planeta não é constituído 70% de água? (...)”, “por que não?” “E a outra parte de água que o nosso planeta possui, ela não pode ser aproveitada?”.

Do ponto de vista da coerência pragmática, o aspecto sociocomunicativo do texto, pode-se considerá-lo eficiente, pois possui informações e elas são pertinentes, chama a atenção do leitor, os argumentos são convincentes e é adequado ao público a



que se destina. Quanto aos aspectos não-satisfatórios - ortografia, pontuação, algumas repetições, concordâncias – pergunto: seriam problemas relativos à alfabetização, vestígios de dificuldades que deveriam ter sido sanadas até a conclusão da 8ª série ou estariam relacionados a pouca vivência com práticas de letramento?

O texto a seguir é um exemplo oposto a esse, no que concerne à variedade de informações e à correção de dados.

#### Água, fonte de vida: preserve essa idéia

No nosso país cerca de 1,5 bilhão de pessoas não tem acesso a água potável.

Temos que entender que a água não dura para toda vida, Dura sim se preservar-mos, coisa que ultimamente não estamos fazendo, se cada um fizesse sua parte teríamos um mundo tranqüilo e garantido a água do nosso futuro. para isso ocorra temos que começar dentro da nossa casa, como por exemplo lava o carro com a agua do enxagüe da roupa.

Emfim vamos preserva o nosso patrimônio combatendo o desperdício para mais tarde não chorarmos.

Pense nisso. (Texto 5, aluna M)

Logo no primeiro parágrafo, observa-se uma incorreção de dados: “No nosso país cerca de 1,5 bilhão de pessoas não tem acesso a água potável”. A informação correta seria: **No mundo, cerca de 1,5 bilhão de pessoas não tem acesso a água potável.** Quanto à ortografia, percebe-se alguns equívocos – “país”, “preservar-mos”, “teríamos”, “agua”, “Emfim”, “desperdício” - bem como em relação à pontuação e à concordância. Comparando esse texto ao anterior (texto 9), tem-se a dimensão da sua pouca informatividade, pois trata muito ligeiramente da necessidade de preservação da água como condição para a sua existência no futuro. E só!

É um caso de baixa eficiência pragmática, o que ocorreu em 44% dos textos, se somarmos as porcentagens relativas às categorias **Insuficiência de dados** e **Incorreção de dados**. Os resultados encontrados nos textos produzidos na oficina mostram que os alunos saíram-se bem em relação aos fatores pragmáticos. Isso comprova que, levando-se em conta que as condições de produção na escola são desfavoráveis, conforme o observado nas aulas de Língua Portuguesa e Criação Literária, quando elas são

alteradas, os alunos conseguem escrever bons textos. O tempo da escola, tal como é organizado hoje, também não favorece a produção textual. Para que eles tivessem mais e melhores informações, seriam necessários mais tempo para a pesquisa, a disponibilização de materiais variados e, sobretudo, a análise mais detalhada das características do gênero textual a ser produzido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu já estou com um pé na estrada /  
qualquer dia a gente se vê /  
sei que nada será como antes, amanhã...  
(Milton Nascimento, 2004)

A realização de uma pesquisa voltada para a análise da escrita de alunos do ensino médio apresenta algumas dificuldades. A primeira delas é em relação à crença generalizada de que esses alunos escrevem e lêem mal, haja vista os resultados do ENEM e do PISA alardeados amplamente pela imprensa nacional, o que leva as pessoas a imaginarem que não há mais nada a descobrir. Uma outra questão é a falta de pesquisas sobre a escrita voltadas para esse nível de ensino, pois há muitas produções relativas ao ensino fundamental, sobretudo os anos iniciais. Esse pormenor é um elemento dificultador para a pesquisa bibliográfica, há escassez de material no mercado editorial e também de pesquisadores afins.

Por outro lado, o caminho trilhado apontou um desafio teórico-metodológico muito grande, ou seja: como conciliar a postura libertadora de respeito ao sujeito educando e educador com a análise das produções dos alunos, sem deixá-la assumir um caráter meramente avaliativo, o que não era o nosso desejo. Reitero que não era objeto desse trabalho mostrar que o aluno e o professor são incompetentes, mas ressaltar suas competências e mostrar os aspectos que precisam ser aperfeiçoados, trazendo esperança de uma melhor educação, por ser eu uma educadora que percebe as dificuldades enfrentadas no cotidiano das escolas públicas do Distrito Federal, lugar onde trabalho.

Relembro que o objetivo inicial do trabalho era analisar, em uma escola pública de ensino médio, as características das produções escritas do aluno ingressante na 1ª série. Para atingir essa meta, foi necessária a identificação das habilidades e competências esperadas para esse aluno em relação à escrita. Guiei-me, portanto, pelas habilidades e competências que deveriam ter sido desenvolvidas até a 8ª série, que, em tese, seriam os conhecimentos que o aluno ingressante no ensino médio deveria ter. Paralelamente ao exame das orientações curriculares, busquei investigar qual o significado de uso competente da escrita na visão dos autores estudados. Dessa forma,

cheguei à conclusão de que ser competente ao escrever é, antes de tudo, ser adequado e aceito pelo leitor ao qual se destina o texto. Importante também é o fato de que a competência na escrita engloba muitas e variadas habilidades, desde questões de ortografia, pontuação, passando pela seleção de informações, até a decisão quanto à melhor forma de expressá-las, conforme Soares (2002) e Bagno (2003). A pesquisa teve também como objetivos analisar se as produções escritas de alunos ingressantes no ensino médio apresentam dificuldades que deveriam ter sido sanadas até a 8ª série e dar voz aos alunos e professores, buscando descobrir como esses se posicionam em relação à escrita, às pesquisas sobre os baixos resultados em Língua Portuguesa, sobre os erros e as orientações curriculares.

A análise atenta dos dados revelou que os alunos possuem habilidades e competências e, ao mesmo tempo, apresentam muitas dificuldades ao escrever. Primeiramente, constatou-se que, na perspectiva de alunos e professores, a ortografia é ainda um grande problema. Os textos comprovaram que a grande maioria dos alunos tem alguma dificuldade em escrever segundo as normas ortográficas, apenas 34,4% deles apresentaram um elevado nível nesse quesito. Muitos deles ainda estão se baseando nos seus saberes da oralidade na construção de suas hipóteses para a escrita, demonstrando pouca familiaridade com as convenções que a regem, sem se dar conta das diferenças entre as duas modalidades. As palavras paroxítonas são as que apresentaram maiores fontes de dificuldades em relação à acentuação, mas isso se justifica porque as palavras com esse padrão de tonicidade são as de maior número na língua. Quanto ao uso de letras, o fonema /s/ foi apontado como o maior dificultador na hora de escrever, devido ao fato de que ele pode ser representado por diferentes letras e dígrafos na escrita. Em relação à pontuação, a maior dificuldade dos alunos é no uso da vírgula, que exige do escritor saberes sintáticos importantes.

Além do aspecto ortográfico, os alunos afirmaram ter dificuldades relativas à coesão e coerência textual, apontaram a repetição, a fuga do tema e a associação de palavras como elementos que causam embaraços à sua escrita. A não-preparação prévia também foi apontada como um elemento dificultador para os alunos, uma vez que alguns sentem falta de assunto ou não sabem como começar a escrever. Essas

dificuldades também foram apontadas pelos professores. A análise dos textos comprovou que mais ou menos a metade dos alunos apresenta alguma dificuldade quanto à adequação vocabular (53%), uso de articuladores e mecanismos de junção (53%), concordância entre os termos da oração (44%), emprego de verbos (44%) manutenção da continuidade, não-contradição e articulação de idéias (53%), que foram os recursos coesivos analisados para a obtenção da coerência textual.

Ressalto, porém, que, na maioria dos textos, essas dificuldades apresentaram-se em pequeno número, o que demonstra que, como usuários competentes da sua língua materna, os alunos constroem textos coesos e coerentes, com poucas incidências de problemas nessa questão. Quanto à falta de concordância, por exemplo, as ocorrências nos textos foram em torno de três ou quatro, às vezes foram apenas um ou dois casos por texto. Em relação à aplicação dos tempos e modos dos verbos, predominou o tempo presente e o modo indicativo, o que foi adequado para o tipo de texto produzido. O uso de articuladores e mecanismos de junção está presente em todos os textos, embora na maioria tenha ocorrido alguma inadequação em seu uso, muitas vezes isso aconteceu uma única vez. O mesmo se deu em relação às demais categorias de análise: houve mais acertos do que erros.

Os aspectos pragmáticos do texto, voltados para os elementos sociocomunicativos – existência e pertinência de informações, comunicação - foram os que se revelaram ser de maior domínio dos alunos, pois a ampla maioria não apresentou dificuldades em transmitir informações importantes que chamassem a atenção do leitor, portanto conseguindo atingir o objetivo da comunicação. Como, segundo Costa Val (1999b), a dimensão sociocomunicativa tem primazia sobre as dimensões semântica e sintática para a definição da textualidade de um escrito, podemos considerar que os textos produzidos, apesar dos problemas apresentados, possuem características textuais relevantes.

Não posso deixar de destacar que os textos analisados, em geral, apresentam uma boa organização visual, com separação em parágrafos, título em destaque, com margens e ausência de rasuras, o que comprova a preocupação dos

alunos e professores com os aspectos visuais do texto, considerados como importantes elementos para qualificar uma redação na escola. Isso mostra o quanto o trabalho com a escrita ainda é pautado pela valorização de aspectos que não privilegiam a autoria, a subjetividade e a comunicação.

Considero que uma importante contribuição deste trabalho foi a constatação de que os alunos são competentes para detectar e indicar as alternativas aos erros. A percepção deles indicou o refinamento necessário para o aperfeiçoamento dos seus textos ou dos colegas. Esse fato aponta uma nova perspectiva de trabalho em sala de aula, pois houve a demonstração de que, quando o aluno tem oportunidade de analisar sua produção, refletir sobre ela, a percepção do que deve ser modificado na escrita aparece, indicando a pertinência de uma gestão dos erros na escola, em que eles passem a ser considerados como possibilidade de um trabalho a partir do qual se compreenda a dificuldade do aluno, para ajudá-lo em sua superação. Dessa forma, estaremos promovendo a auto-avaliação, o “meta-conhecimento” (MORAIS, 2003) e as metodologias produtivas, como é o caso da reescritura monitorada pelo professor.

Outra contribuição que reputo da maior relevância foi a oportunidade dada a alunos e professores de expressarem suas idéias a respeito da temática da pesquisa. Para mim era muito importante dar voz a esses sujeitos e não ficar apenas na análise dos textos, ouvir o outro lado, pois na academia, na imprensa, nas pesquisas temos ouvido constantemente que os alunos lêem e escrevem mal, que os professores são os culpados. Suas falas revelaram que eles não estão satisfeitos com os resultados divulgados. Ao contrário, sentem-se mal, injustiçados; reivindicaram o direito de falar, criticaram o governo, as péssimas condições em que se encontram as escolas; colocaram-se na defensiva e apontaram as causas para os problemas. Os alunos foram muito claros na compreensão de que a família e a escola devem dividir as tarefas para o bom desempenho escolar. Eles, professores e alunos, nos chamam a atenção para a responsabilidade de cada um: alunos, professores, pais, governos.

Verificou-se que há sim, nas produções dos alunos, dificuldades que já deveriam ter sido sanadas antes de chegarem ao ensino médio, mas verificou-se também que há

aspectos bons, como a informatividade, a concordância entre os termos e o emprego de verbos. E o mais importante: quando chamados a refletir, eles percebem em que erram. Portanto, a situação não é tão ruim como parece a princípio. Há possibilidades de um grande trabalho na área da produção escrita, desde que haja as condições necessárias para isso. Não é possível exigir de um professor que tem 720 alunos um trabalho individualizado, que corrija uma redação de cada aluno por semana. Como fazer isso? Ele faz apenas o que lhe é possível.

Mas, qual seria a origem dos problemas persistentes nos textos dos alunos? Em suas falas as duas professoras apontaram a alfabetização como sendo a causa das dificuldades. Concordando com elas e ancorada em Soares (2004a), afirmo que as dificuldades encontradas nos textos dos alunos, principalmente em relação à ortografia, podem ser decorrentes da explosão construtivista, nos anos iniciais do ensino fundamental, que ocorreu no Distrito Federal nos anos noventa. Sinto-me à vontade para levantar essa discussão porque era professora alfabetizadora naquela época e me recordo de que o entendimento geral foi que “ser construtivista” era deixar o aluno escrever do jeito que achava certo, não se podia corrigir o aluno; quem mostrasse as sílabas era “tradicional”, retrógrado. Nessa perspectiva, houve sim o abandono do ensino explícito, direto e sistemático da “tecnologia da escrita”, o que, no entanto, começa a ser questionado por professores e especialistas. Como os alunos pesquisados foram alfabetizados, de acordo com a idade, na segunda metade da década de noventa, apresento essa explicação. Para uma maior certeza a esse respeito, porém, seria necessário buscar qual foi realmente a concepção que norteou a alfabetização de cada um deles, o que seria objeto de uma outra pesquisa. Por outro lado, tem-se que reconhecer que problemas na escrita são resolvidos ao longo da escolarização, portanto nenhum professor, de nenhuma série, deve furtar-se da tarefa de ajudar o aluno após identificar sua dificuldade.

Além dessa explicação, a pesquisa mostrou que muitos outros aspectos contribuem para os problemas na escrita de alunos concluintes do ensino fundamental. Dentre eles destaco a excessiva preocupação com o ensino da gramática de forma fragmentada e desvinculada de seu uso em produções textuais, fato que contraria as

novas exigências do ensino de língua materna, conforme o proposto nas orientações curriculares locais e nacionais. Há, ainda, a política educacional do Estado, que não privilegia a formação contínua e permanente dos professores, que não oferece as condições de trabalho adequadas para se desenvolver um trabalho de boa qualidade, como: redução do número de alunos por professor, disponibilização de material didático necessário, reorganização do tempo da escola e salários dignos.

Para concluir, devo explicitar que, ao ingressar no mestrado, pretendia realizar uma pesquisa que abrangesse a leitura e a escrita no ensino médio, por entender que não podemos separá-las. Ao perceber que seria muito trabalho, após discussões com a minha orientadora, resolvi deixar a leitura para uma outra oportunidade. Ressalto que este trabalho de pesquisa, o primeiro realizado por mim, ofereceu-me a oportunidade de aprender muito. Certamente, a partir dele, voltarei para a sala de aula com uma visão mais ampliada e criticizada sobre o ensino de língua materna na escola pública. Por esse motivo acredito que serei uma professora mais competente. A caminhada valeu a pena do ponto de vista coletivo? Acredito que o estudo ofereça alguma contribuição efetiva para o ensino de língua materna nos ensino fundamental e médio. Desejo que as categorias analisadas e os respectivos resultados possam contribuir para uma revisão do trabalho pedagógico na sala de aula e uma nova postura em relação à forma de ver o aluno, o professor e o percurso desses sujeitos na aprendizagem-ensino.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências naturais e sociais*; pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ANDRADE, C. Drummond. *Antologia poética*. 21. ed. Rio de Janeiro: Record, 1987.

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles & STUBBS, Michael. *Língua materna: letramento variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

\_\_\_\_\_. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal)

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERTONI PINTO, Neuza. Erro: uma estratégia para a diferenciação do ensino. Em: ANDRÉ, Marli (org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999. (Coleção Prática Pedagógica)

BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação)

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Analisando o português do Brasil. Em: *Curso de Pedagogia para professores em exercício de escolarização – PIE: organização do trabalho pedagógico*. Brasília: Faculdade de Educação – UnB, 2001a.

\_\_\_\_\_ & DETTONI, Rachel do Valle. Aplicando a pedagogia culturalmente sensível. Em: COX, Maria Inês Pagliarini & ASSIS-PETERSON, Ana Antônia (orgs.). *Cenas de Sala de Aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2001b.

\_\_\_\_\_. O Estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. Mensagem recebida por <rozarioribeiro@hotmail.com > em 19 de março de 2004a.

\_\_\_\_\_. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004b. (Linguagem, 4)

\_\_\_\_\_. Cadernos de Teoria e Prática - Unidade 13: O sistema alfabético: ampliando nossa percepção da relação entre sons e letras. Em: RAMOS, Wilsa Maria & GARCEZ, Lucília (orgs.). *Programa de apoio da leitura e escrita: Pró-Alerta*. Brasília: Fundescola/ SEF/ MEC. No prelo.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. v. 2. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio - área de linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: SEMT/MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *SAEB 2001 – Relatório Nacional*. Brasília: MEC/INEP, 2002.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a. (Texto e Linguagem)

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento do conhecimento lingüístico-discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever? Em: SEMINÁRIO SOBRE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO DO 12º COLE – Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: ALB/UNICAMP/CEALE (FAE/UFMG), 20-23/07/1999b. (palestra)

DESMATAMENTO compromete as nascentes. *Correio Braziliense*, Brasília, 18/09/2003. Informe publicitário da CLDF, p. 3.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Estado de Educação. *Currículo da educação básica das escolas públicas do D.F.: ensino fundamental 5ª a 8ª série*. 2. ed. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2002.

ERICKSON, Frederick. Prefácio. Em: COX, Maria Inês Pagliarini & ASSIS-PETERSON, Ana Antônia (orgs.). *Cenas de Sala de Aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

FERREIRO, Emília. Alfabetização e cultura escrita. *Nova Escola*, nº 162, maio/2003. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/ed/162-.ai03/html/falamestre.htm>. Acesso em: 28 fev. 2004.

FIORIN, Luiz J. & SAVIOLI, Francisco P. *Lições de texto: leitura e redação*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. Em: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. 3. ed. SP: Ed. Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

\_\_\_\_\_. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULGÊNCIO, Lúcia & LIBERATO, Yara Goulart. *Como facilitar a leitura*. 4. ed. – São Paulo: Contexto, 2000.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *A Escrita e o outro*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Ferramentas)

GERALDI, J. Wanderlei (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002.

HOLLANDA, Chico Buarque de. *Chico Buarque de Hollanda*. v. 3. “Compact disc”. RGE, 1968.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. Em \_\_\_\_\_ (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. (org.). *A formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Luciane Manera. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. Em: KLEIMAN, Angela B. (org.). A formação do professor. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MEDEIROS, João Bosco. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MIRANDA, José Luís C. de & GUSMÃO, Heloísa Rios. *Os caminhos do trabalho científico: orientações para não perder o rumo*. Brasília: Briquet de Lemos/ Livros, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de (org.). *O aprendizado da ortografia*. 3. ed., 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Linguagem e educação, 4)

NASCIMENTO, Milton. Nada será como antes. Disponível em <http://www.letrasdemusicas.com.br>. Acesso em 11/12/2004.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. & OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. Em: BRANDÃO Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. 3. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983.

PARAGUASSÚ, Lisandra. Na 4ª série, maioria não consegue ler direito. O Globo, 23 de abril de 2003. Mensagem recebida por <rozarioribeiro@hotmail.com > em 23 abr. 2003.

PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. Uma Abordagem Interacional de Ensino-Aprendizagem da Língua Materna. Em: *A problemática da intervenção em uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem da língua materna*. Belém, 2001. 2v. 212f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará. p.31-71

PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes? Revista Pátio 3, nº 11, p. 15-19, nov. 1999/jan. 2000. Em: DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Estado de Educação. *Currículo – princípios, fundamentos e perspectivas*. Brasília: EAPE, 2001.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

REIS, Renato Hilário dos. *A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos*. Campinas, São Paulo, 2000. 245 p. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Maria Alexandra Militão. *Subjetivação da escrita: um desafio psicológico na formação de professores para início de escolarização*. Brasília, 2003. 216 p. (Tese de Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília.

ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada)

ROMANO FILHO, Demóstenes, SARTINI, Patrícia & FERREIRA, M. Margarida. *Gente cuidando das águas*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. A norma do imperativo e o imperativo da norma. Em BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SHOR, Ira & FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção Educação e Comunicação, v. 18)

SILVA, Denize Elena Garcia da. *A repetição em narrativas de adolescentes: do oral ao escrito*. Brasília: Editora Universidade de Brasília: Plano Editora: Oficina Editorial/Instituto de Letras-UnB, 2001.

SILVA, Simone Bueno Borges da. Os PCNs e a formação do professor. Em: KLEIMAN, Angela B. (org.). *A Formação do Professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed., 5. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003a.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. Em: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003b.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004a, p. 5-17.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Pátio*, Ano VIII, n. 29, fev/abril 2004b, p. 18-22.

TORRES, Rosa Maria. Cinco reflexões sobre a educação. Em: *Alfabetização e Cidadania*. RAAB, ano 2, vol. 2, nº 1, maio, 1995.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Psicologia e pedagogia)

WERTHEIN, Jorge. Por uma nova ética no uso da água. *Folha do Meio Ambiente*, MMA, maio de 2004, p. 22.

## ANEXO 1

## QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO

Caro(a) aluno(a), estou realizando uma pesquisa sobre **a escrita na 1ª série do ensino médio** e gostaria de contar com a sua colaboração. Para isso é necessário que você responda a este questionário.

**Dados pessoais:**

Nome: \_\_\_\_\_

Cidade em que reside: \_\_\_\_\_

Em que ano ingressou no ensino médio? \_\_\_\_\_

Qual a sua idade? \_\_\_\_\_ anos.

Você já repetiu alguma série? Qual/Quais? \_\_\_\_\_

Em que escola(s) fez o ensino fundamental (5ª a 8ª série)?  
\_\_\_\_\_**Perguntas:**

1 – Teve aula de **Criação Literária** na escola anterior? Se não teve, que disciplina trabalhava com a produção de textos?  
\_\_\_\_\_

2 – Para você, o que é saber escrever?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3 – Em que situação você acha importante escrever bem? Por quê?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4 – Quais as qualidades que você acha que deve ter uma boa redação de alunos que estão ingressando no ensino médio?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5 – O que você sabe sobre os resultados do SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico), do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)?

---

---

---

---

6 – Quando foi a última vez que produziu um texto? Que tipo de texto foi?

---

---

7 – Que tipo de dificuldade você tem na hora de escrever?

---

---

---

8 – Que tipo de texto você gosta de escrever? Você pode marcar mais de uma alternativa.

cartas

resumos

resenhas

poesias

comentários sobre textos lidos

bilhetes

histórias

descrições

outros tipos de texto Quais? \_\_\_\_\_

9 – Sobre qual(is) assunto(s) você gosta de ler e escrever?

---

---

---

MUITO OBRIGADA POR SUA COLABORAÇÃO!

## ANEXO 2

**QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR**

Caro(a) colega, estou realizando uma pesquisa sobre **a escrita na 1ª série do ensino médio** e gostaria de contar com a sua colaboração. Para isso, é necessário que você responda a este questionário.

**Dados pessoais:**

Nome: \_\_\_\_\_

Tempo no magistério \_\_\_\_\_

Grau de escolaridade \_\_\_\_\_

Disciplina \_\_\_\_\_

Nº de turmas: \_\_\_\_\_ Nº de alunos: \_\_\_\_\_

**Perguntas:**

1 – Para você, o que é saber escrever?

---

---

---

---

2 – Em que situação você acha importante escrever bem? Por quê?

---

---

---

---

3 – Quais as qualidades que você acha que deve ter uma boa redação de alunos que estão ingressando no ensino médio?

---

---

---

4 – Quais as dificuldades que você observa na escrita dos alunos recém chegados ao ensino médio?

---

---

---

---



5 – O que você sabe sobre os resultados do SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico), do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)?

---

---

---

---

6 – Que tipo de texto você gosta de escrever? Você pode marcar mais de uma alternativa.

- cartas
- resumos
- resenhas
- poesias
- comentários sobre textos lidos
- bilhetes
- histórias
- descrições
- textos didáticos (exercícios, roteiros, esquemas etc)
- outros tipos de texto Quais? \_\_\_\_\_

7 – Quando foi a última vez que produziu um texto? Que tipo de texto foi?

---

---

8 – Sobre qual(is) assunto(s) você gosta de ler e escrever?

---

---

---

MUITO OBRIGADA POR SUA COLABORAÇÃO!

## ANEXO 3

**OFICINA DE PRODUÇÃO e APRECIÇÃO DE TEXTOS**

DATAS: 17, 18 e 25 de junho

DURAÇÃO: quatro aulas LOCAL: Teleclasse e sala de aula

**OBJETIVO:**

Produzir um artigo de opinião, texto em que o autor apresenta e sustenta seu ponto de vista sobre determinado assunto da atualidade, cuja circulação se deu por meio de mural na escola.

**TEMA:**

“Água: se a humanidade não proteger esse recurso, nós ainda vamos ter muitas razões para chorar”.

**METODOLOGIA DESENVOLVIDA:**1ª aula

- 1- Discussão da campanha publicitária ALERTA ÁGUA.
- 2- Leitura do texto DESMATAMENTO COMPROMETE AS NASCENTES.
- 3- Levantamento dos pontos-chave para o comprometimento das nascentes.
- 4- Audição e discussão da música ÁGUA, de Djavan.
- 5- Leitura do quadro TEMPO DE DECOMPOSIÇÃO DE MATERIAIS JOGADOS NOS RIOS, NOS LAGOS E NO MAR.

2ª aula

- 1- Leitura e análise do artigo POR UMA NOVA ÉTICA NO USO DA ÁGUA, de Jorge Werthein.
- 2- Discussão sobre o tipo de gênero a que pertence o texto lido:
  - É um relato?
  - É uma definição ou explicação sobre uma questão?
  - É um texto que trata do irreal?
  - É uma apresentação da opinião do autor sobre um assunto?
  - Que elementos no texto nos indicam o gênero textual?
- 3- Identificação das idéias principais de cada parágrafo.
- 4- Definição de o que o texto lido é um artigo de opinião, porque o autor apresenta e sustenta seu ponto de vista sobre um assunto da atualidade, por meio de argumentos.
- 5-Explicação da seguinte síntese escrita no quadro e copiada pelos alunos:

“O texto escrito por Jorge Werthein é um artigo de opinião, porque o autor apresenta e sustenta seu ponto de vista sobre um assunto da atualidade. O autor faz citações de dados como argumentos. Articula suas idéias por meio das palavras CONTUDO, PARA ISSO, POR OUTRO LADO, PORTANTO, DESDE JÁ, AO CONTRÁRIO. Ele usa o tempo presente ou pretérito, defende uma tese: a água é uma questão ética de solidariedade, não é um recurso inesgotável.”

### 3ª aula

(servi um café da manhã para a turma neste dia)

1- Problematização da questão da água por meio de perguntas:

- A água é um recurso inesgotável?
- É possível unir desenvolvimento com a preservação da água? Isso é necessário? Por quê? Como fazer isso?
- Qual a importância da Educação Ambiental para o futuro do Planeta?
- Como os jovens podem contribuir para a preservação da água?

2- Produção de um artigo voltado para a população estudantil do CEM 04, abordando o tema “**Água: se a humanidade não proteger esse recurso, nós ainda vamos ter muitas razões para chorar**”.

3- Sugestão de alguns títulos para os artigos:

Alerta água; O desperdício é a gota d’água; Água é vida; Água, fonte de vida.

### 4ª aula

Leitura e apreciação dos artigos.

1- Pedi que os alunos se sentassem em trios para que lessem os textos uns dos outros, procurando observar a ortografia, a pontuação, a organização e a clareza das idéias.

- 1- Passei nos grupos para verificar como estavam trabalhando, lendo as correções e comentando-as.
- 2- Pedi que reescrevessem os textos em seus cadernos de Criação Literária.

### **OBSERVAÇÃO:**

Digitei os textos dos alunos após as correções minhas e deles e fiz um mural que foi fixado na escola no dia 05/07/04.