



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

PROBLEMAS DE ESCRITA NAS SÉRIES FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL

Djane do Socorro Pereira Benjamim

BELÉM
2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Djane do Socorro Pereira Benjamim

PROBLEMAS DE ESCRITA NAS SÉRIES FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), área de concentração “Linguagens e Letramentos”.

Orientador: Dr. Alcides Fernandes de Lima

BELÉM
2015

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

Benjamim, Djane do Socorro Pereira, 1973-

Problemas de escrita nas séries finais do ensino fundamental / Djane do Socorro Pereira Benjamim ; orientador, Alcides Fernandes de Lima. ---- 2015.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras. Mestrado Profissional em Letras, Belém, 2015.

1. Leitura (Elementar) – Belém (PA). 2. Compreensão na leitura (PA). 3. Leitura – Estudo e ensino. 4. Escrita. 5. Letramento. I. Título.

CDD-22.ed. 372.4098115

Defesa da dissertação de mestrado de Djane do Socorro Pereira Benjamim, intitulada: “Problemas de escrita nas séries finais do Ensino Fundamental”, orientada pelo Prof. Dr. Alcides Fernandes de Lima, apresentado à banca examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós Graduação em Letras da UFPA, em 28/08/2015, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), tendo como área de concentração “Linguagens e Letramentos”.

Os membros da Banca Examinadora consideraram o trabalho

_____.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Alcides Fernandes de Lima – Presidente (UFPA)

Prof. Dra. Ediene Pena Ferreira – Membro Externo (UFOPA)

Prof. Dra. Marília de Nazaré Oliveira Ferreira – Membro Interno (UFPA)

Prof. Dra. Iaci de Nazaré da Silva Abdon – Suplente (UFPA)

À minha mãe, Maria Ruth, maior
incentivadora de meus estudos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, por restabelecer o ânimo e revigorar as forças tantas vezes.

De modo fraternal, a toda a minha família, em especial à minha mãe, Maria Ruth, e ao meu tio Antônio Jorge que sempre me incentivam. E, ainda, ao meu filho Eduardo, que acabou preterido nos dias de estudo mais intenso.

Às professoras e aos alunos colaboradores, que tanto me ajudaram na realização dessa pesquisa.

Expresso de forma carinhosa meu sincero agradecimento a todos os meus companheiros da primeira turma do PROFLETRAS/UFPA, por acrescentarem saberes e experiências durante esses dois anos em que estivemos juntos, sujeitos aos mesmos desafios, lutas, vitórias, rumo aos mesmos objetivos.

Sou grata, de uma maneira particular e especial, à minha amiga e companheira de tantas horas de estudo, Gilcélia Mendes, com quem sei que poderei contar agora e sempre. Saiba que você foi importante nesta caminhada.

Agradeço também, de modo especial, ao meu orientador, Prof. Dr. Alcides Fernandes, por poder contar com sua colaboração, paciência e seu tempo, de forma presencial, por e-mail ou por telefone. Admiro seu exemplo, sua sabedoria e, ao mesmo tempo, sua simplicidade, por essa razão o considero um profissional singular e um grande educador.

Agradeço, ainda, às instituições: à Universidade Federal do Pará (UFPA), por ter aderido ao Mestrado Profissional (PROFLETRAS); à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA), por financiarem e possibilitarem a realização deste trabalho.

Por fim, a todos os que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização do mesmo, minha sincera gratidão.

“Um novo estilo de ciência e do fazer pedagógico está emergindo. E emergindo pelas nossas mãos e pelas nossas mentes” (ALMEIDA, 2001).

RESUMO

Este trabalho pretende descrever as características das produções escritas de alunos das séries finais do Ensino Fundamental, observando fenômenos de ordem ortográfica, morfossintática e discursiva, verificando as principais dificuldades de escrita a fim de propor intervenções que visem superá-las ainda nesta etapa de ensino. A pesquisa foi realizada em uma Escola Pública de Ananindeua, no Pará. Os dados obtidos demonstraram que os alunos apresentam diversos problemas no domínio da escrita, alguns dos quais já deveriam ter sido resolvidos pelo processo de letramento, como, por exemplo, a interferência da fala na escrita. Fundamentando as discussões sobre letramento, aprendizagem da escrita e atividades de produção textual na escola, foram consultados autores como: Bortoni-Ricardo (2005), Cagliari (2009), Costa Val (1999), Soares (2003) entre outros. Observou-se também a relevância dos fatores sociais e linguísticos, relacionados ao aprendizado da escrita e constatou-se que a ocorrência de problemas nos textos dos alunos, além de estar relacionada a esses fatores, demonstra também falhas no ensino, uma vez que os anos de escolarização deveriam ter sanado pelo menos a maioria dos problemas apontados nos textos dos alunos. Considerando esses resultados, elaboramos propostas didático-metodológicas a serem trabalhadas com essas séries, a fim de melhorar efetivamente a produção escrita desses alunos.

Palavras-chave: Problemas de escrita. Séries finais do Ensino fundamental. Propostas didático-metodológicas

ABSTRACT

This paper aims to describe the characteristics of the written productions of students of final grades of Elementary School, observing phenomena spell order, morphosyntactic and discursive, verifying the main difficulties of writing in order to propose interventions aimed at overcoming them still in this stage of education. The survey was conducted in a public school of Ananindeua, in Pará. The data showed that students have many problems in the field of writing, some of which should have been resolved by the literacy process, for example, interference speech in writing. Basing discussions on literacy, learning of writing and textual production activities at school, authors were consulted as Bortoni-Ricardo (2005), Cagliari (2009), Costa Val (1999), Soares (2003) among others. Also noted the relevance of social and linguistic factors related to learning to write and it was found that the occurrence of problems in the texts of the students, besides being related to these factors, also demonstrates failures in education, since years schooling should have cured at least most of the problems mentioned in the texts of the students. Considering these results, it elaborated didactic and methodological proposals to be worked with these series in order to effectively enhance the written production of these students.

Keywords: writing problems. Final grades of Elementary School. Didactic and methodological proposals

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1- Ação circular da pesquisa-ação (BORTONI-RICARDO, 2008)

GRÁFICOS

Gráfico 1- Escala de proficiência em Língua Portuguesa – 9º ano E.F./ SAEB-2013

Gráfico 2- Tipos de erros observados nos textos dos alunos

Gráfico 3- Percentual de ocorrências considerando o Sexo dos participantes

Gráfico 4- Número de ocorrências considerando a Renda

Gráfico 5- Número de ocorrências considerando a Escolaridade dos pais

Gráfico 6- Percentual de ocorrências considerando a Escolaridade dos pais

Gráfico 7- Percentual de ocorrências considerando a Série

Gráfico 8- Percentual de ocorrências, em rodada binária, considerando a Série

Gráfico 9- Percentuais de ocorrência, em rodada binária, no 8º ano

Gráfico 10- Percentuais de ocorrência, em rodada binária, no 9º ano

Gráfico 11- Número de ocorrências considerando o Tipo de texto

Gráfico 12-Percentual de ocorrências considerando o Gênero textual

Gráfico 13- Percentuais, em rodada binária, no gênero Relato Pessoal

Gráfico 14-Percentuais de ocorrências, em rodada binária, no Texto de opinião

Gráfico 15-Percentuais de ocorrências, em rodada binária, na História.

QUADROS

Quadro 1- Etapas distintas e interdependentes implicadas na atividade da escrita

(ANTUNES, 2003)

Quadro 2- Codificação das variáveis dependentes

Quadro 3- Exemplo de Codificação

Quadro 4- Erros por interferência da fala

Quadro 5- Erros pela não apropriação das convenções ortográficas

TABELAS

Tabela 1- Ocorrências considerando a variável Sexo

Tabela 2- Ocorrências considerando a variável Gênero textual

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	DELIMITANDO O OBJETO DE PESQUISA.....	15
1.2	OS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	16
1.3	A ESTRUTURA DO TRABALHO.....	17
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	19
2.1	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA....	19
2.2	A ESCRITA E SEU ENSINO.....	26
2.3	A IMPORTÂNCIA DA IDENTIFICAÇÃO DOS PROBLEMAS DE ESCRITA	34
2.4	ESCRITA E VARIAÇÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA.	37
2.5	OS RECURSOS DA TEXTUALIDADE E AS DIFICULDADES DE ESCRITA.....	42
2.5.1	A ortografia.....	43
2.5.2	A concordância entre os termos.....	46
2.5.3	A coerência e a coesão nos textos.....	48
2.6	O TEXTO COMO OBJETO DE ESTUDO E DE ENSINO.....	53
2.6.1	Considerações sobre os gêneros discursivos.....	56
3	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	58
3.1	OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	58
3.1.1	Fase inicial ou preparatória.....	59
3.1.2	A coleta de dados.....	60
3.2	O CONTEXTO DA PESQUISA.....	60
3.3	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	61
3.4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	62
3.4.1	Observação.....	62
3.4.2	Os questionários.....	63

3.4.3	Triagem dos textos, codificação e utilização do programa Varbrul.....	63
3.4.3.1	Sobre o programa Varbrul.....	65
3.4.4	Organização e análise dos dados.....	66
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS	67
4.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE OS FENÔMENOS INVESTIGADOS.....	67
4.1.1	Aspectos ortográficos.....	68
4.1.2	Aspectos sintáticos.....	70
4.1.3	A coesão e a coerência.....	72
4.2	VARIÁVEIS SOCIOLINGUÍSTICAS.....	73
4.2.1	A variável sexo.....	74
4.2.2	A variável renda.....	75
4.2.3	A variável escolaridade dos pais.....	76
4.2.4	A variável série.....	78
4.3	AS VARIÁVEIS LINGUÍSTICAS.....	81
4.3.1	A variável Tipo de texto.....	81
4.3.2	A variável Gênero textual.....	82
4.4	CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ANÁLISES.....	84
4.4.1	Sobre a quantificação geral.....	84
4.4.2	Sobre as variáveis sociais.....	85
4.4.3	Sobre as variáveis linguísticas.....	86
4.4.4	Sobre as competências e habilidades esperadas para as séries finais.....	87
4.5	CONSIDERAÇÕES QUALITATIVAS: Os atores envolvidos.....	88
5	CONSTRUINDO UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	91
5.1	ALIANDO TEORIA E PRÁTICA.....	91
5.2	PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	91

5.2.1	As sequências didáticas.....	94
5.3	PROPOSTA DE TRABALHO COM A NARRATIVA: GÊNERO CAUSO.....	96
5.3.1	Considerações sobre o gênero causo.....	97
5.3.2	Planejamento da sequência: estudo e produção de texto com base no gênero causo.....	98
5.4	PROPOSTA DE TRABALHO COM O TEXTO ARGUMENTATIVO.....	102
5.4.1	Considerações sobre o texto argumentativo e o gênero artigo de opinião.....	102
5.4.2	Planejamento da sequência: produção de texto artigo de opinião.....	103
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112
	ANEXO 1.....	117
	ANEXO 2.....	120
	ANEXO 3.....	122
	ANEXO 4.....	124
	ANEXO 5.....	126
	ANEXO 6.....	127

1. INTRODUÇÃO

No panorama das instituições brasileiras de ensino, a aprendizagem da língua escrita é o grande desafio para educadores e educandos. Há algum tempo diversos estudos no âmbito da educação buscam refletir sobre melhores estratégias para que os textos produzidos pelos alunos alcancem os patamares esperados, conforme previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Para nós, professores de língua materna do Ensino Fundamental, esses objetivos estariam alcançados se, ao final desta etapa de ensino, pudéssemos dizer que nossos alunos são competentes leitores e produtores de textos.

Mas não é isso que têm indicado as recentes pesquisas que avaliam o ensino básico no país. Os resultados não têm sido nada animadores no que diz respeito ao desempenho dos alunos na área de Língua Portuguesa. Infelizmente, em algumas regiões, como a nossa, por exemplo, os dados apontam uma situação “crítica”. Faraco (2007) afirma que, de forma espantosa, a realidade escolar tem revelado um grande contingente de pessoas excluídas por apresentarem resultados insuficientes no domínio das habilidades de leitura e escrita. Isso nos deixa, enquanto profissionais da educação, tristes e desanimados.

Contudo é preciso analisar o problema por todos os ângulos e ter coragem e disposição para enfrentá-los. É preciso, sem pensar em culpados, observar, no contexto escolar: (i) o papel da escola, enquanto instituição, se esta procura proporcionar um ambiente de letramento, com recursos que viabilizem um ensino eficiente e profícuo; (ii) o papel do professor, qual sua concepção de linguagem, que metodologias utiliza ou poderia utilizar para otimizar a aprendizagem da escrita pelos alunos, se essas metodologias estão baseadas nos estudos linguísticos, se esse profissional conhece o perfil social de sua clientela; (iii) o papel dos alunos, se contribuem e se comprometem com a construção do seu próprio saber; (iv) e o papel dos demais atores envolvidos (pais, técnicos e gestores), se participam do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento dos jovens. Enfim, é necessário ouvir todos os envolvidos na problemática, pois também são eles os principais interessados na melhoria do ensino.

Por estarmos presentes em sala de aula e convivermos diariamente com as dificuldades de escrita apresentadas por nossos alunos e, considerando ainda as reclamações dos demais colegas de área a respeito dessa habilidade (ou inabilidade) dos alunos, surgiu o interesse em pesquisar mais a fundo esse problema. Observamos também a carência de trabalhos que reflitam sobre essas dificuldades nesta etapa final do ensino, visto que há um grande número de estudos, nas áreas de alfabetização, leitura e escrita, voltados para os anos iniciais. Por essa

razão, acredita-se que os resultados dessa pesquisa serão também relevantes para a literatura acadêmica, para o ensino de forma geral e ainda para aprimorar nossa prática em sala de aula.

Nessa perspectiva, nosso trabalho visa refletir sobre o ensino da escrita na escola, considerando o papel social de tal atividade e o que preveem as diretrizes curriculares para a escrita nas séries finais do Ensino Fundamental. E, a partir de investigação das principais dificuldades demonstradas nas produções dos alunos, apontar sugestões que possibilitem sanar tais dificuldades e melhorar profissionalmente as práticas de ensino da escrita em nossas salas de aula.

1.1 DELIMITANDO O OBJETO DE PESQUISA

Está definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que o ensino fundamental deve estar voltado para “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (LDB, nº 9394/96).

Convém, então, indagarmos por que, apesar de um ensino precoce e prolongado e de um ambiente em que a palavra escrita é abundante, tantos indivíduos não consigam aprender a leitura e, mais ainda, a escrita (FAYOL, 2014). Outras indagações surgem quando se toma consciência dos resultados de pesquisas que colocam o Brasil no alto do *ranking* de indivíduos iletrados, o que quer dizer que, além dos elevados índices de analfabetismo, também não estamos garantindo a efetiva aprendizagem da escrita, mesmo para aqueles que permanecem na escola.

Considerando esse contexto, nossos questionamentos iniciais foram: os alunos, que estão cursando as séries finais do ensino fundamental já adquiriram o “domínio da escrita”? O que dizem os professores dessas séries a esse respeito? Como se posicionam os alunos a respeito da escrita e sua avaliação? Esses alunos chegam plenamente alfabetizados aos ciclos finais do ensino fundamental? O processo de letramento tem ocorrido adequadamente durante esses anos de escolaridade?

A partir desses questionamentos, buscamos investigar os principais problemas de escrita nos textos dos alunos a fim de localizar os “erros” mais recorrentes, e verificar se são problemas que já deveriam ter sido resolvidos e que, de alguma forma, se “fossilizaram” na escrita desses jovens e, ainda, quais precisam ser “atacados” antes que esses alunos migrem para o ensino médio. Para isso buscamos uma caracterização dos tipos de erros que os alunos apresentam em seus textos, enfocando aspectos estruturais e formais dos mesmos.

Nosso objeto de estudo foi, portanto, a caracterização da escrita dos alunos das séries finais do ensino fundamental, verificando se os já conseguiram desenvolver o “domínio pleno da escrita”, desejável para os concluintes deste ciclo de ensino. Segundo Dolz (2010), no final do ensino fundamental, as práticas de leitura escrita devem levar o aluno a redigir, de modo pleno e autônomo, textos pertencentes a vários gêneros. Também se espera, nessa etapa, uma língua escrita plenamente desenvolvida, com ortografia lexical e a organização sintática asseguradas, nos limites dessas séries e em função do trabalho realizado com a gramática. Verificar se essas características podem ser percebidas nos textos dos alunos foi a nossa meta. Como apoio para verificar essas habilidades, buscamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, observando nesse documento os objetivos propostos para o ensino, bem como as sugestões de trabalho com a linguagem.

Foi muito importante também dar voz aos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem – professores e alunos – tendo em vista que os mesmos, além de fornecerem as informações que nos permitiram levantar as hipóteses, as quais seriam confirmadas ou refutadas pelos dados, também nos revelaram suas opiniões e julgamentos em torno da atividade de escrita, seu ensino e sua avaliação.

1.2 OS OBJETIVOS DA PESQUISA

O **objetivo geral** deste trabalho, que teve uma dimensão teórica e outra aplicada, foi:

Descrever as características das produções escritas dos alunos de séries finais do ensino fundamental, verificando as principais dificuldades apresentadas por eles (em itens previamente selecionados: ortografia, sintaxe, coesão e coerência textuais) para, a partir de uma análise contextual e sociolinguística, propor atividades que visem à melhoria e ao aperfeiçoamento da escrita nesta etapa de ensino.

Além do objetivo geral, visamos também atingirmos seguintes **objetivos específicos**:

- Analisar as produções escritas de alunos do 8º e 9º anos, identificando suas principais dificuldades, os “erros” mais recorrentes.
- Analisar a relevância de fatores sociais e linguísticos no desenvolvimento das competências de escrita dos alunos.
- Apontar que fatores são mais atuantes no condicionamento das dificuldades de escrita dos alunos (se os fatores advindos do processo de alfabetização ou os do de letramento).

- Construir uma proposta de intervenção, que seja viável, para sanar as principais dificuldades de escrita ainda nessas séries.

Nessa perspectiva, discutimos ainda a relevância dos conceitos de alfabetização e letramento, bem como as práticas de ensino da escrita em nossas escolas e a consideração do erro e da variação linguística no âmbito escolar, considerando as contribuições da sociolinguística para o ensino. Refletimos também sobre a consideração do texto como objeto de estudo e de ensino e sobre os fatores de textualidade, elencados para a observação nos textos dos alunos. Entre os trabalhos que abordam essas temáticas, consideramos os de Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2008); Cagliari (2009); Soares (2002, 2004, 2005); Costa Val (1999, 2006); entre outros.

1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO

Neste primeiro capítulo, fazemos uma apresentação e justificativa do trabalho, bem como demonstramos nossos objetivos – geral e específicos – e ainda descrevemos a organização do mesmo.

No segundo capítulo, procuramos refletir sobre os conceitos de alfabetização e letramento, considerando a relação entre esses conceitos e o ensino da escrita nas escolas, passando também pela observação das contribuições da sociolinguística, como os estudos sobre variação e a consideração dos erros dos alunos como índices de seu aprendizado, considerando, ainda, o tratamento dado ao texto, como objeto de estudo e também princípio da reestruturação da escrita pelos alunos.

No terceiro capítulo, descrevemos o percurso metodológico desenvolvido na realização da pesquisa. Nesta seção, apresentamos as bases teórico-metodológicas que guiaram a nossa investigação – síntese da pesquisa quantitativa e qualitativa – e os passos seguidos para a coleta e análise de dados, bem como a organização dos mesmos.

No quarto capítulo, apresentamos a análise dos problemas encontrados nos textos dos alunos. Os dados, organizados em tabelas e gráficos, possibilitaram revelar as características da escrita dos alunos participantes, bem como os fatores de interferência (variáveis sociolinguísticas), os quais foram observados um a um para que pudess compreender quais têm relevância no processo de aprendizagem da escrita. Os erros foram categorizados, segundo os trabalhos de Bortoni-Ricardo (2005) e Cagliari (2009), em ortográficos e sintáticos; e os discursivos, observados a partir dos pressupostos de Costa Val (1999, 2006). Mediante todos esses fatores, elaboramos uma consideração sobre os resultados e fizemos,

ainda, uma pausa para considerar o que dizem os atores envolvidos (educadores e educandos) sobre a escrita, seu ensino e suas dificuldades.

No quinto capítulo, sugerimos algumas propostas de intervenção que, considerando as análises dos textos dos alunos, buscam sanar ou amenizar os problemas apontados, considerando os distintos gêneros textuais que, segundo Dolz (2010), devem guiar as atividades interventivas a fim de garantir efetiva integração dos conhecimentos à produção textual dos alunos.

Nas considerações finais, buscamos retomar os objetivos do trabalho para demonstrar que os alunos das séries finais apresentaram, em sua escrita, muitas dificuldades que já deveriam ter sido resolvidas pelos anos de escolaridade, contrariando alguns estudos já publicados sobre o assunto. Buscamos também algumas explicações para justificar a persistência desses erros na escrita dos alunos, além de propor a consideração dos erros como ferramentas de aprendizagem. Refletimos ainda sobre a falta de uma metodologia consistente de ensino da escrita em nossas escolas, bem como as práticas deficientes de letramento e o ensino descontextualizado da gramática. Ressaltamos a necessidade de considerarmos os atores envolvidos no processo de ensino escolar e o contexto social em que estão inseridos para a construção de práticas mais eficazes de ensino nas séries em questão.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, refletiremos sobre os conceitos de alfabetização e letramento e como suas concepções contribuem para o ensino escolar. E, também, sobre como a escrita adquiriu grande importância em nossa sociedade e, por conseguinte, na escola e como se dão as atividades de produção neste espaço.

Teceremos, ainda, considerações sobre as contribuições da sociolinguística para o ensino, com os estudos sobre variação e a consideração dos erros de escrita dos alunos como ferramentas de aprendizagem, e também sobre o tratamento do texto como objeto de estudo e de ensino.

2.1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

As avaliações, realizadas em larga escala, sobre o desempenho em leitura e escrita dos estudantes, bem como os seus resultados, sempre remetem a um debate reflexivo sobre a qualidade do ensino de Língua Portuguesa, seja nas séries iniciais ou finais da Educação Básica. Resultados recentes do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD/IBGE), divulgados entre 2011 e 2013, demonstraram que o Brasil possui, ainda, uma grande quantidade de adultos analfabetos. São cerca de 14 milhões de pessoas¹. O 11º Relatório de Monitoração Global de Educação para Todos, também divulgado neste período, informa que o nosso país ocupa a oitava posição no ranking do analfabetismo, considerando 150 países pesquisados. Esses dados não incluem os chamados “analfabetos funcionais”, entre os quais estão aqueles que frequentaram a escola, mas não conseguem fazer um uso adequado da leitura e da escrita e que, se somados aos primeiros, resultariam num número alarmante. Esses resultados demonstram o quanto é grave o problema de aquisição e aperfeiçoamento da leitura e da escrita em nosso país.

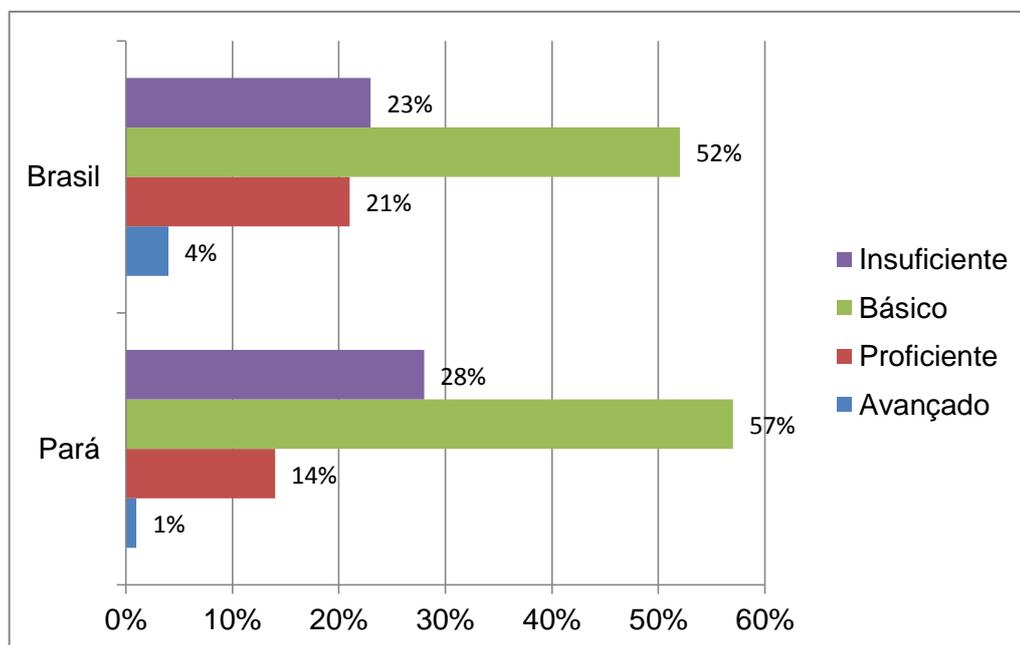
De acordo como relatório do Instituto Paulo Montenegro (instituição organizadora do INAF) houve, nos últimos dez anos, melhorias nos níveis de alfabetismo da população. Tais melhorias correspondem à ampliação do acesso à escolarização, embora isso não ocorra na medida desejada. Os progressos localizam-se principalmente na transição do analfabetismo *absoluto e rudimentar* para um nível *básico* de habilidades de leitura, escrita e cálculo. Porém,

¹ Fonte: Relatório Educação para todos, mencionado em reportagem (Opinião: Analfabetismo funcional) no site www.todospelaeducação.org.br.

apenas 26% da população atinge um nível *pleno*² de habilidades, aquele que seria, em princípio, esperado ao se completar os nove anos do Ensino Fundamental.

O Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) também tem revelado o baixo desempenho dos alunos da escola pública na área de língua portuguesa. Numa escala de proficiência, os alunos das séries finais do ensino fundamental foram assim distribuídos:

Gráfico 1. Escala de proficiência em Língua Portuguesa³ - 9ºano E.F. /SAEB/2013.



Em comparação, os números do Pará são relativamente inferiores aos nacionais. A diferença maior está nos níveis *proficiente*, ou seja, adequado à série; e *avançado*, onde o aluno demonstra habilidades além da expectativa. Note-se também que há elevação, nos números do estado, nos níveis *insuficiente* e *básico*, ambos com pouco aprendizado.

É preciso ressaltar, porém, que o SAEB não avalia a produção escrita dos jovens. A prova consiste em questões objetivas de leitura e compreensão de textos. Enquanto a do INAF, que não é uma avaliação escolar, focaliza habilidades de leitura e escrita (letramento) e

²Níveis de alfabetização, segundo o INAF: **Analfabeto** (corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases); **Rudimentar** (corresponde à condição dos que conseguem localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares, como um anúncio ou pequena carta); **Básico** (as pessoas classificadas como tendo este nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências); e **Pleno** (neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses).

³Classificação qualitativa definida por Chico Soares, com base na escala do SAEB/2013. Essa classificação não é oficial. Números disponíveis no site www.qedu.org.br/brasil/proficiencia.

matemática (numeramento), mensuradas de forma integrada. O teste envolve leitura e compreensão de textos do cotidiano, e questionários que abordam as características das práticas de leitura e escrita que os sujeitos realizam em seu dia a dia. As habilidades de escrita foram avaliadas nas respostas registradas pelo próprio entrevistado nos formulários, levando-se em conta o conteúdo e não a correção ortográfica.

Já o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) testa os conhecimentos escolares e, com grande peso avaliativo, a escrita dos concluintes do Ensino Médio. Em 2014, um elevado número de notas zero na redação chamou a atenção nos noticiários. Isso pode ter ocorrido por diversas razões que vão desde a incompreensão do tema até a ilegibilidade do texto produzido pelo participante, tal fato pode decorrer também do aprendizado insuficiente da escrita.

Levando em consideração todas essas informações, um trabalho que busca caracterizar a escrita dos alunos que estão terminando o ensino fundamental, visando construir uma proposta de melhoria da atividade de produção escrita ainda nesta etapa de ensino, necessita ainda discutir questões em torno dos temas alfabetização e letramento. Tais discussões podem suscitar entendimentos em torno da aquisição/aprendizagem da escrita, do desenvolvimento desta habilidade no âmbito escolar e das possíveis razões que podem levar a estes resultados tão desfavoráveis.

A escrita, esse importante instrumento usado para o registro e comunicação de ideias, é uma habilidade que se desenvolve gradualmente à medida que o aluno progride na sua vida escolar. É durante a alfabetização que o aluno aprende a decodificar palavras e reproduzi-las. Começa escrevendo palavras soltas e, posteriormente, frases e textos com a intenção de comunicar algo. Esta atividade requer também o uso de diversos recursos linguísticos, os quais são adquiridos com a escolarização. No entanto, o domínio pleno de tal habilidade vai depender da qualidade dos processos de alfabetização e letramento.

Segundo Soares (2003), no senso comum há o entendimento de que a criança vai para a escola para aprender a ler e escrever. Porém o letramento, conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, ultrapassa o conceito de alfabetização, inicia-se muito antes de a criança entrar na escola e continua neste e em outros contextos. Ainda segundo essa autora, o fato de as dificuldades de uso competente da escrita serem frequentemente atribuídas à alfabetização, deve-se à concepção de que a aquisição da tecnologia da escrita seria o suficiente para um uso competente nas práticas sociais. Desta forma, a autora diferencia esses dois processos, como segue:

A inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama *alfabetização*, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – isso se chama *letramento* (SOARES, 2003b, p.90).

Este, porém, é apenas um dos muitos conceitos que o processo de alfabetização foi adquirindo. Emília Ferreiro, que descreveu, na década de 1980, os estágios pelos quais a criança passa para compreender e adquirir a leitura e a escrita, afirma que a alfabetização é um processo que não termina nunca, pois, segundo ela, não somos igualmente alfabetizados para qualquer situação de uso da língua escrita. Podemos ter facilidade para ler determinados textos e não outros. E o conceito de alfabetização é algo que muda de acordo com a época, as culturas e a chegada da tecnologia (FERREIRO, 2003).

A autora não compartilha da distinção entre alfabetização e letramento e prefere denominar o segundo de cultura escrita, a qual *não* se inicia depois da aprendizagem do código, mas quando a criança, mesmo sem estar alfabetizada, tem acesso aos usos culturais da escrita.

O educador Paulo Freire vai além de um conceito de alfabetização, cria mesmo uma concepção política, ética, pedagógica, afirmando que:

(...) mais que um simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler, a alfabetização é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente (...) uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformatação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre o seu contexto (FREIRE, 1983, p.72).

Observamos certa proximidade entre esses conceitos, pois tratam de cultura, comportamentos e práticas sociais de uso da leitura e da escrita. E, apesar de não concordar com o termo letramento, Ferreiro (2003) afirma que a alfabetização pode ter um entendimento muito além do seu sentido “próprio” e “restrito”, ampliando este conceito até outras áreas do conhecimento, e que é o acesso à cultura escrita que desencadeia o processo de alfabetização.

Soares (2004), por sua vez, defende o uso do termo letramento que, segundo ela, surgiu da necessidade de se nomear comportamentos e práticas sociais de leitura e escrita que atualmente ultrapassam o simples domínio do sistema alfabético. O surgimento desse conceito faz jus a um novo momento da sociedade brasileira, em que não é mais bastante que o indivíduo conheça as letras e assine o próprio nome. A autora ressalta que:

Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e 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, 2004, p. 18).

A autora esclarece ainda que, no Brasil, diferentemente de outros países, como a França e os Estados Unidos, a discussão em torno do termo letramento ocorre de forma muito arraigada ao conceito de alfabetização, ocasionando uma extensão deste conceito em direção ao de letramento e uma ampliação do que sejasaber ler e escrever para o que é *ser capaz de utilizar*, em diferentes contextos, essas habilidades.

Os estudos empreendidos sobre o letramento na década de 1990 reforçaram a ideia de que, em nossa sociedade, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas para responder aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica, Tfouni (1995) acrescenta que:

Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade (TFOUNI, 1995, p. 20).

Nesse sentido, outros estudos também têm se preocupado em diferenciar as práticas escolares de ensino da língua escrita e a dimensão social das várias manifestações escritas em cada comunidade. Kleiman (1995), apoiada nos estudos de Scribner e Cole, define o letramento como:

(...) um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Para esta autora, as diferenças de práticas discursivas de grupos socioeconômicos distintos se devem às formas como eles integram a escrita no seu cotidiano, tendo como pressuposto o fato de que as práticas de letramento mudam conforme o contexto de determinadas comunidades.

Essa dimensão social do letramento é também mencionada por Soares (2003) que, da mesma maneira, atribui aos grupos sociais e suas demandas de leitura e escrita, a determinação das práticas de letramento.

Pessoas que ocupam diferentes lugares sociais, exercendo diferentes profissões e vivendo diferentes estilos de vida, enfrentam demandas funcionais de leitura e escrita muito diferentes; sexo, idade, localização urbana ou rural, etnia são, entre outros, fatores que determinam a natureza das práticas de leitura e escrita (SOARES, 2003a, p.37).

Para se conhecer então com clareza essa dimensão do letramento, Soares (2003) afirma que estudos e pesquisas a respeito da alfabetização no Brasil, sob a perspectiva das funções sociais da escrita, são urgentes, pois seria necessário conhecer o valor e a função atribuídos à língua escrita pelas camadas populares, buscando “compreender o significado que tem a aquisição da língua escrita para as crianças pertencentes a essas camadas” (SOARES, 2003a, p.65).

O letramento também tem significados políticos e ideológicos. Segundo a autora, o domínio das habilidades de leitura e escrita pode ser um instrumento tanto de libertação quanto de domesticação do homem, dependendo do contexto ideológico em que ocorre. Ela afirma que Paulo Freire foi o primeiro a abordar esse aspecto “revolucionário” da alfabetização, ao afirmar que ser alfabetizado deveria significar ser capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de “tornar-se consciente da realidade e transformá-la”, contrapondo-se ao sentido de educação como “domesticação” do indivíduo. Para Freire, essa democratização da cultura escrita seria uma grande oportunidade de propiciar aos indivíduos uma reflexão sobre sua posição no mundo e a possibilidade de transformá-lo.

Soares explica que, numa perspectiva *progressista revolucionária*⁴, o letramento passa a envolver a leitura e a escrita, inseridas em processos sociais amplos que possibilitam reforçar ou questionar valores, tradições e relações de poder presentes na sociedade (SOARES, 2002). O ensino de língua na escola, portanto, deve manter um vínculo estreito entre os usuários e as práticas sociais em que estão inseridos, fazendo sentido por meio de sua legitimidade e contextualização.

Mas apesar de tantos estudos e discussões em torno dos temas alfabetização e letramento, ainda não estamos bem certos da terminologia adequada às situações de ensino

⁴ Segundo esta autora, são pontos de vista conflitantes sobre alfabetismo e sua dimensão social: a visão *progressista “liberal”*, que é caracterizada pela preocupação com o aspecto funcional da alfabetização, seu objetivo é fazer com que o indivíduo “funcione” adequadamente segundo as necessidades sociais, daí o termo letramento funcional; e a visão *progressista “revolucionária”*, que se opõe à primeira, considerando o ler e o escrever em contexto social mais amplo.

aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente nas séries finais do ensino básico. Soares (2003) afirma que esta confusão entre os termos pode estar contribuindo de certa forma para o fracasso na aprendizagem da língua escrita visto que, nos últimos anos o letramento acabou prevalecendo sobre a alfabetização que, conseqüentemente, perdeu sua especificidade.

Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos e sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo em que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (SOARES, 2003a, p.90).

Assim, de acordo com a autora, é preciso reconhecer o mérito teórico e conceitual de ambos os termos, considerando-se ainda o surgimento de inúmeras propostas pedagógicas (muitas vezes banalizadas e mal assimiladas), a compreensão que hoje temos do fenômeno do letramento serviu tanto para banir definitivamente as práticas mecânicas do ensino tradicional, como para se repensar na especificidade da alfabetização. No cerne dessa discussão conceitual, encontra-se o desafio dos educadores em face do ensino da língua: *alfabetizar e letrar*, adaptando esses conceitos às suas metodologias de ensino.

Como já foi mencionado, muitas dificuldades de escrita apresentadas por alunos nos anos finais do ensino fundamental, e mesmo do ensino médio, são atribuídas a uma má alfabetização, mas pode estar ocorrendo, também, um déficit no processo de letramento durante os anos de escolarização, pois essa trajetória deveria ser de crescente tomada de consciência a respeito da língua, seu importante papel social e construção de formas de expressão ajustadas. E se a escola não propicia aos alunos efetivas experiências de uso da leitura e da escrita em seu contexto, fora dela os indivíduos também não estarão habilitados à participação nessas experiências. Esse *déficit* acompanhará o indivíduo posteriormente e pode estar no cerne dos maus resultados em avaliações, como vimos anteriormente.

Por considerar a escrita o objeto de estudo deste trabalho, especificamente a escrita dos alunos concluintes do Ensino Fundamental, necessitamos, também, analisar a importância que essa habilidade ganhou na sociedade ao longo da história, bem como a forma com que a escola vem promovendo seu ensino.

2.2 A ESCRITA E SEU ENSINO

A escrita surgiu como uma necessidade humana de se expressar visualmente. O desenho primitivo, que tinha essa função inicialmente, se desenvolveu posteriormente em duas direções: o desenho como arte e o sistema pictográfico para a comunicação. E, nesse desenvolvimento, a escrita passou por diversas etapas que não seguiram uma linha de evolução cronológica, mas que podem ser caracterizadas como tendo três fases distintas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética (cf. KATO, 2001; CAGLIARI, 2009).

A fase pictórica é caracterizada pela escrita por meio de desenhos ou pictogramas e aparecem em inscrições antigas, como as da civilização asteca, por exemplo. A fase ideográfica representou uma evolução do uso de desenhos para símbolos mais estilizados e convencionais, com valor silábico. Exemplo deste tipo de escrita é o sistema egípcio.

É justamente a escrita egípcia que, mais tarde, transformada pelo espírito prático dos comerciantes fenícios, dará origem a um conjunto fixo de símbolos chamado silabário. Os gregos, por sua vez, tomando o silabário fenício e, acrescentando vogais, transformaram a escrita silábica em uma escrita alfabética.

Observamos que estas transformações da escrita no decorrer da história a levaram de uma representação icônico-semântica (o pictograma e o ideograma) a uma representação fonográfica (o silabário e o alfabeto), sendo este último “mais detalhado quanto à representação fonética”, segundo Cagliari (2009, p. 96).

Para Rodrigues (2003), a fonetização da escrita representou um avanço extraordinário, pois inaugurou novas possibilidades de expressão e comunicação humana e até mesmo de desenvolvimento do pensamento. Esta escrita que, segundo ela, nasceu modestamente para suprir necessidades comerciais, foi-se tornando pouco a pouco um importante auxílio, em seguida uma maneira de guardar vestígios da língua falada e também uma maneira de se comunicar e expressar.

A autora destaca ainda que a Idade Média foi um momento muito particular da História no que diz respeito às práticas sociais da escrita. O domínio da Igreja Católica neste período restringia quase que totalmente a escrita aos mosteiros e conventos. Nessa época, a escrita era realizada pelos monges copistas apenas para reproduzir as sagradas escrituras (cf. ECO, 1993 *apud* RODRIGUES, 2003, p.49). Havia um número muito pequeno de leitores e escritores, e estes não viam na escrita a possibilidade de se expressar pessoalmente ou trocar idéias e sim uma missão sagrada.

Também por meio do discurso religioso, foi que a escrita se introduziu no Brasil, como instrumento da catequese e também para servir aos objetivos da colonização. De fato, os primeiros textos escritos aqui são relatos descritivos de viajantes e missionários, documentos significativos de registro histórico.

A evolução da língua escrita, bem como a variação dos suportes de escrita e a importância adquirida por ela nas sociedades, incluindo a brasileira, são desta maneira explicadas por Cagliari (2009):

A escrita, seja ela qual for, sempre foi uma maneira de representar a memória coletiva e religiosa, mágica, científica, política, artística e cultural. A invenção do livro e, sobretudo da imprensa, são grandes marcos da história da humanidade, depois é claro, da própria invenção da escrita. Esta foi passando do domínio de poucas pessoas para o público em geral e seu consumo é mais significativo na forma de leitura do que na produção de textos. Os jornais e revistas são hoje tão comuns quanto a comida. Para a maioria das pessoas, além de aprender a andar e falar, é comum aprender a ler e escrever (CAGLIARI, 2009, p. 97).

Como vimos, a escrita que era restrita a uma minoria na antiguidade, passa por um processo de democratização e aceleração tecnológica com o passar do tempo. No século XX, aqui no Brasil, como no resto do mundo, a escrita entra num período de sofisticação. Com a era digital, a escrita se integra com a imagem e o som, ameaçando mesmo a existência do papel. Rodrigues (2003) assim retrata essa realidade:

Invasão 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 (...). Imprimindo papel num ritmo frenético, o homem do final do século XX conseguiu inventar uma maneira de ocupar menos espaço com livros: criou os disquetes, os microfimes, as bibliotecas virtuais (RODRIGUES, 2003, p. 51).

A escrita, portanto, atingiu o status de recurso tecnológico que amplia e condiciona as relações sociais em diferentes esferas e com diferentes objetivos. E, por ter se tornado imprescindível, seu ensino passou a ser também um dos objetivos mais importantes da escola, onde foi, de certa forma, sacralizada, passando a ter prioridade sobre a língua falada, em decorrência do seu prestígio social, oriundo das relações de poder entre as classes.

Para Marcuschi (2001):

a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural (...) sua

prática e avaliação social a elevaram a um estatus mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder (MARCUSCHI, 2001, p.16).

A escola, durante muito tempo, foi a instituição que controlou e distribuiu a maioria dos recursos comunicativos (textos, livros), onde, também, a transmissão desses recursos se manteve sob guarda de uma classe dominante e, talvez por essa razão, o ensino da escrita manteve-se distante das experiências cotidianas com a linguagem.

Hoje, porém, a difusão da escrita se dá em outros contextos sociais: na rua, no trabalho, na internet. Mas esses usos, na maioria das vezes, não são considerados nas atividades da escola, mesmo tendo esta se democratizado também ao longo da história. O ensino da escrita, então, que deveria ser introduzido de modo que sua aprendizagem facilitasse ao aluno o êxito nas suas necessidades escolares e extraescolares, por conta de práticas equivocadas e sem sentido comunicativo, desencadeiam uma sensação de impotência e/ou desinteresse diante da tarefa de redigir, o que “acaba gerando um mal estar que atravessa o processo de escolarização e a própria vida dos estudantes” (RODRIGUES, 2003, p.61).

A forte preocupação com a correção da ortografia e a descontextualização das atividades no âmbito escolar levam o aluno ao desinteresse pela atividade de escrita. Cagliari (2009) afirma que a maneira como a escola trata o escrever leva facilmente muitos alunos a detestar a escrita e, em consequência, a leitura, o que é “um irreparável desastre educacional”. Segundo ele, a escola é o único lugar onde se escreve sem motivo. As atividades escolares de escrita não dão chances reais de o aluno escrever espontaneamente como o faz em outros contextos. O aluno faz centenas de redações e não sabe o que está realmente fazendo, como deve elaborar um texto escrito ou dizer um texto oral em situações diferentes.

Para Dolz (2010), a descoberta da escrita e das possibilidades de entrar em comunicação com outros por escrito faz parte dos objetivos *prioritários* do Ensino Fundamental. Ele afirma que “aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional” (DOLZ, 2010, p.13).

Além disso, as práticas de produção escrita atuam, segundo este autor, como alavancas para as múltiplas atividades escolares, sendo referências de base para a integração dos diversos componentes da escrita e para o estabelecimento dos objetivos essenciais do currículo. Presta-se, portanto, a um trabalho escolar transversal que envolve a coordenação do conjunto de disciplinas e que deve ser realizado de maneira integrada. Daí as dificuldades de escrita afetarem também o aprendizado de outras disciplinas.

No entanto, a escola, ao invés de incentivar o diálogo com os diversos saberes, transforma a escrita em um objeto escolar estanque para ser categorizado, avaliado, realizando um movimento inverso em relação à função da própria linguagem.

Isso porque a realidade escolar, ao longo dos anos, passou a sustentar um modelo de aprendizagem, baseado no acúmulo e na memorização de conhecimentos. De acordo com Carmagnani (1999):

A escola brasileira, desde a sua constituição (jesuítica), pontua-se por um discurso que valoriza a reprodução, privilegia o acúmulo (adição) e memorização de conhecimentos alheios, restando a professores e alunos apenas o papel de repetidores. Se tomarmos as atividades de redação na escola, percebemos o quanto essa proposta é recente e, ao mesmo tempo, a dificuldade de se sair de fórmulas que levam o aluno a fazer cópias disfarçadas, resumir aquilo que o autor disse, dar sua opinião a partir de uma instrução modelar (CARMAGNANI, 1999, p.21).

Na maioria das vezes, a redação é feita para cumprir uma tarefa, receber uma nota e não para interagir, por meio da linguagem escrita, expressando o posicionamento do aluno sobre determinado assunto. Língua Portuguesa e Redação são tratadas como duas coisas distintas: focando as regras gramaticais na primeira e os modelos de produção escrita na segunda.

Bagno (2002) diz que a produção escrita, na maioria das escolas, tem se restringido a essa prática de “redação”, e esse gênero, que só existe na escola, não tem nenhuma função sociocomunicativa relevante para a vida do aprendiz. Segundo ele:

A prática tradicional da redação escolar empobrece drasticamente os objetivos de ensino de língua na escola, pois despreza todos os diversos elementos que contribuem para as condições de produção do texto escrito: quem escreve, o que escreve, para quem escreve, para que escreve, quando e onde escreve, isto é, em que situação cultural, social, temporal e espacial se produz o texto (BAGNO, 2002, p. 56).

Nessa mesma linha de pensamento, Colello (2007) afirma que o ensino da língua escrita aparece, quase que constantemente, vinculado à vida estudantil, ou seja, lê-se para aprender e escreve-se para comprovar o aprendizado.

Embora esse seja um alvo perfeitamente legítimo (e até desejável!), a ênfase atribuída aos fins tipicamente escolares mascaram o alcance da conquista da escrita, tornando-a artificial e, muitas vezes, desprovida de significado e motivação (COLELLO, 2007, p.28).

Ainda segundo essa autora, as dificuldades na produção escrita são, em grande parte, conseqüências de concepções e metodologias de ensino e de práticas escolares que insistem nos padrões de correção e na prioridade de usos específicos da língua (melhores ou mais apropriados).

Os organizadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN,1998), conscientes desses aspectos do ensino, já apontavam para a necessidade de reflexão a respeito do trabalho com a modalidade escrita da língua. Segundo o documento, é consensual, depois de tantos estudos e críticas ao ensino tradicional, que “a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução, e não a produção de textos para servirem de simples objetos de correção” (BRASI, 1998, p.19). Ao estabelecer metas de ensino para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, o referido documento defende que

A escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (BRASIL, 1998, p.49).

Os documentos oficiais propunham, então, uma nova prática de atividades com a escrita, embasadas nas novas teorias da linguagem, levando em conta os processos de letramento. Mas, apesar de já terem se passado dezessete anos desde a sua elaboração, percebemos que pouca coisa mudou nas práticas de sala de aula. Observamos, então, que a escola não acompanhou as inovações propostas pelas teorias de ensino e nem conseguiu pôr em ação as propostas dos Parâmetros Curriculares que visavam a uma reformulação das práticas tradicionais e enfadonhas de produção textual no ensino fundamental.

Bagno (2003) ressalta que o ensino tradicional, com sua prática corretiva, interrompe o fluxo natural da expressão e da comunicação ao invés de incentivar o uso das habilidades linguísticas do indivíduo, corrigindo só posteriormente sua fala ou escrita conforme a necessidade e o contexto. Isso faz com que muitas pessoas, mesmo alfabetizadas não cultivem o hábito da escrita, desenvolvendo uma sensação de incapacidade ou incompetência.

Segundo este autor, ser capaz e competente para utilizar a modalidade escrita da língua é equilibrar “adequabilidade” e “aceitabilidade”, pois o texto escrito pressupõe uma relação dialógica determinada ainda pela situação e pela intenção de quem produz.

Em relação à escrita, Soares (2002) afirma que esta engloba desde a habilidade de transcrição da fala até ações cognitivas e metacognitivas, incluindo habilidades motoras, a

ortografia, a pontuação, a seleção de informações e a adaptação ao destinatário. O estabelecimento de metas, a organização de ideias e a escolha de melhores formas de expressão também são, segundo a autora, competências do bom escritor.

Para uma melhor compreensão do processo de construção da escrita, precisamos considerar dois fatores relevantes: primeiro, é imprescindível ter o conhecimento da Língua. Segundo Travaglia (2009), a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, o qual é capaz de transmitir uma mensagem/informações de um emissor a um receptor. Outro fator a ser considerado ao tratar de competência textual é concernente à clareza do conceito de texto. Na perspectiva de Koch e Travaglia, adota-se o seguinte conceito:

(...) o texto é uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor e ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independente de sua extensão (KOCH & TRAVAGLIA, 2011, p.12).

Porém o que acontece, geralmente, é os alunos concluírem o Ensino Fundamental, e até o Médio, com um conceito equivocado de texto. Vivenciam o texto diariamente, através da linguagem verbal e não-verbal e, no entanto, acreditam que só pode ser definido como texto a redação com quatro parágrafos e/ou dez linhas. A diversidade textual tem sido pouco explorada devido à realização precária de leitura nas escolas, o que reforça essa ideia equivocada da produção textual.

Reforçando também essa questão da diversidade textual, Fayol (2014) afirma que a aprendizagem da escrita se efetua em função dos estímulos, das solicitações e da frequência de inserção em situações que impliquem a percepção e/ou a utilização de escritos diversos. E que, diferentemente da linguagem falada, essa aprendizagem necessita de instrução explícita de alguém que ative e comente os procedimentos, intervindo ora como tutor, ora como interlocutor.

A escola precisa se tornar, portanto, um espaço de interlocução onde o aluno tenha a oportunidade de interagir com a maior quantidade de textos possível, orais e escritos, com suas características linguísticas particulares e podendo, em alguns casos, ser diferentes dos que fazem parte do seu dia a dia. Entre outras funções, é necessário que, além de ensinar a ler e escrever, a escola ensine *o que é ler e escrever*. Considerando que ler e escrever, como

interlocução, significa a apropriação e produção de uma linguagem em que o sujeito possa estabelecer pontos com outros sujeitos, dialogando e produzindo sentido.

No entanto, ler e escrever são processos ao mesmo tempo distintos e complementares, que exigem diferentes habilidades, competências e ações, as quais variam de acordo com cada tipo de texto e sua complexidade. E é a possibilidade de ler e produzir diferentes tipos de texto, do mais simples ao mais complexo, que fará de nossos alunos leitores e escritores competentes.

Também tratando da complexidade da escrita, Vigotsky (2000) afirma que diferentes linguagens mobilizam diferentes formas de pensar. E a linguagem escrita exige um alto grau de abstração. Primeiro, porque é a fala em pensamento e em linguagens, precisando de qualidade, expressões e de entonação. Ao escrever, o sujeito tem de substituir as palavras por imagens de palavras, ou seja, deve simbolizar a imagem da palavra em signos escritos. Segundo, porque ela é uma fala sem interlocutor direto, dirigida a uma pessoa ausente ou imaginada. Terceiro, porque quando a criança começa a aprender a escrever, geralmente não sente essa necessidade; os motivos para escrever são mais distantes das suas necessidades imediatas. Quarto, porque a escrita exige um trabalho consciente em relação às palavras e à sua sequência, implicando uma tradução da fala interior que condensada, abreviada e compactada, passa pela fala oral, que é extremamente detalhada. A escrita é ainda mais completa que a fala oral, pois, para ser inteligível, exige a explicação plena da situação da qual o sujeito está tratando.

Por tudo isso, a proposição da linguagem escrita com suas amplas possibilidades, não é simples. Ela é um processo gradual que, como já mencionado, exige um esforço mais sistematizado, em que as intervenções de alguém mais experiente (professores, pais, etc.) vão mobilizando o sujeito sobre a própria linguagem e provocando aprendizagem. O alfabetismo necessário para a pessoa circular com autonomia no mundo letrado supõe a leitura e a escrita de muitos tipos e gêneros de textos; não basta apenas ler e escrever um bilhete simples, uma lista de preços. É preciso ainda que, pela leitura, o sujeito tenha acesso a diferentes tipos de informações, para ampliar seus conhecimentos e, ainda, poder aproveitar o lado criativo e belo da literatura. É preciso também que o aluno saiba usar a linguagem escrita como mais um espaço de interlocução e mais um instrumento de pensamento usufruindo de todas as possibilidades e ações que esse instrumento possibilita.

Para que todo esse processo ocorra, é preciso a orientação e o acompanhamento de um profissional perceptivo, objetivando dotar o aluno de habilidades que, muitas vezes, ele julga não ter e ampliando sua aprendizagem e letramento por meio de práticas contextualizadas.

Costa Val (1999) acrescenta que o professor tem, portanto, um importante papel na orientação deste aprendizado:

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. Para tanto seria necessário ter clareza quanto aos conhecimentos linguísticos envolvidos na produção dos gêneros discursivos orais que os alunos dominam e quanto àqueles necessários à produção dos gêneros discursivos escritos que se deseja que eles dominem (COSTA VAL, 1999, p.86).

Nesse mesmo sentido, Fayol (2014) afirma que são três os determinantes que intervêm na aprendizagem da escrita: o sistema linguístico em suas dimensões oral e escrita; os indivíduos com suas capacidades diversas; e as modalidades de intervenção. O papel do professor de língua, como podemos ver, é relevante no sentido de propiciar o conhecimento do sistema linguístico; reconhecer e estimular as capacidades criativas dos alunos e ainda de intervir de maneira qualitativa quando os obstáculos se apresentarem nas atividades propostas.

Esse trabalho do professor, que envolve propor o estudo do sistema linguístico, num contexto de variação, aproveitando a competência letrada que os alunos já têm e, ao mesmo tempo, promovendo os ajustamentos no texto escrito, remete, segundo Colello (2007), a uma questão paradoxal, pois

[...] se de um lado não se pode limitar o ensino da língua às práticas exclusivamente gramaticais, que, sob o pretexto de ensinar a “língua correta”, acabam sobrepondo-se à própria comunicação, por outro lado cumpre buscar meios de aprimorar o domínio da escrita como forma efetiva e instituída de linguagem. Nesse sentido, democratizar o ensino da língua é respeitar o aporte linguístico do sujeito, mas também – fundamentalmente – instrumentá-lo para a comunicação adequada em qualquer esfera da linguagem (COLELLO, 2007, p.75).

Ainda segundo essa autora, não será necessário banir a gramática de sala de aula para recuperar a dimensão comunicativa da língua escrita. E, considerando o relato de inúmeras experiências pedagógicas, ela sugere que exercícios de reflexão sobre a língua podem ampliar o ajustamento dos modos de dizer; que o trabalho em pares ou em grupos pode favorecer o intercâmbio de informações, a complementação ou mesmo o confronto de ideias, e que as iniciativas de autocorreção implicam numa reescrita efetiva e consciente.

Em relação a essa prática da reescrita, Dolz (2010) acrescenta que é necessário desenvolver nos alunos o distanciamento necessário em relação às suas próprias produções,

permitindo-lhes voltar ao texto, de modo a intervir no próprio ato de produção e nos processos redacionais. Esse processo de refacção está também previsto nos objetivos de ensino dos PCN, segundo o qual espera-se que o aluno do 3º e 4º ciclos:

[...] analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito (BRASIL, 1998, p.52).

Enfim, todas essas iniciativas de escrita e reescrita possibilitam o diálogo e a interação que impulsionam a conquista da escrita e recuperam a função interlocutiva que lhe dá sentido. E para que ações dessa natureza se multipliquem nas escolas e não sejam ações intuitivas e isoladas, é necessário que nos tornemos multiplicadores dos estudos e pesquisas produzidos nesse sentido.

Pretendendo contribuir para uma reflexão sobre a prática de escrita na escola, a qual deve estar situada em determinado contexto social, este trabalho propõe um enfoque da escrita como um fator essencial na sociedade grafocêntrica. Considerando que, pela interação social, mediada pela linguagem escrita, pode-se transformar o contexto em que se vive. Portanto, é necessário que façamos uma reflexão sobre os reais objetivos da escrita propostos pela escola, ou seja, se condizem com a formação de um cidadão leitor-escritor; e, ainda, que possamos instrumentalizar o aluno a fim de que este se torne capaz de efetivar a comunicação e participar dela em situações diversas.

2.3 A IMPORTÂNCIA DA IDENTIFICAÇÃO DOS PROBLEMAS DE ESCRITA

Para analisar as dificuldades de escrita apresentadas pelos alunos, o seu texto deve ser considerado ponto de partida e de chegada para que, a partir de uma diagnose e, posteriormente, uma intervenção, o professor possa auxiliá-los a ultrapassar seus problemas de escrita. Isso implica que o professor desenvolva uma análise didática dos “erros” que aparecerem nos textos dos alunos, buscando encontrar meios e atividades para superá-los (*cf.* DOLZ, 2010).

Porém é necessário um cuidado ao abordar o conceito de erro⁵. Possenti (1996) diz que a definição de erro é um problema complexo, e não passa apenas por uma questão gramatical de língua escrita, pois os erros que condenamos na verdade são avaliados por

⁵ A partir de agora a palavra “erro” será expressa no texto sem aspas, uma vez que serão muitas as utilizações deste termo. O sentido da palavra erro abordado pelos autores citados, bem como no presente trabalho, não carrega em si nenhum tipo de preconceito linguístico.

critérios externos à língua ou ao dialeto, ou seja, geralmente esse critério é social, portanto, depende do ponto de vista do avaliador.

Para discutirmos essa questão, será preciso enxergar no erro mais um mecanismo para acessar o conhecimento, pois é a partir dele que se torna possível confirmar ou retificar nossas asserções, relativizar ou mesmo contrapor com algumas regras da língua. Bagno (2002) propõe substituir, pedagogicamente, o termo “erro” por “tentativa de acerto”, considerando que a língua escrita é uma análise da língua oral, a qual é constituída por características sociolinguísticas. No entanto, a substituição da nomenclatura não resolve essa discussão tão polêmica.

Bertoni (1999) sugere que, para uma nova prática avaliativa na escola, é necessário rever a função do erro na educação, onde este tem sido visto como um fator negativo a ser banido. Para mudar essa compreensão, será necessária uma reflexão profunda sobre a prática incorporada pelo professor. Ainda segundo 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).

O erro deve ser encarado, então, de outra maneira pelo professor, desta forma o que é considerado ruim passa a ser encarado como uma valiosa ferramenta didática e se promove uma avaliação mais formativa e menos punitiva. Para Bertoni o papel das interações em sala de aula é fundamental para que o aluno perceba seu erro e possa agir com naturalidade sobre essa ocorrência. Nessa perspectiva, uma forma de educar é levar o aluno a descobrir onde errou compreender o porquê dos erros e reelaborar seus conceitos.

O trabalho do professor tende a se reorientar com a adoção de uma postura mais construtiva diante do erro na sala de aula. Essa reorganização viabilizará uma avaliação formativa que considere ainda as diferenças individuais em classe, dando aos alunos “a liberdade de aprender, sem culpas e sem medo, coisas que humanizem sua existência” (BERTONI, 1999, p.77).

Ao abordarmos essas questões a respeito do tratamento que o erro deve ter, não estamos sugerindo que a modalidade padrão de escrita seja abolida na escola. Afinal, ensiná-la continua sendo sua obrigação. Não podemos negar aos alunos o direito ao aprendizado de mais essa variante de sua língua, que é também a de mais prestígio em nossa sociedade.

Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2008) e Cagliari (2009) também trazem um amplo debate sobre a noção de erros dos alunos. Ressaltando que esses autores não abordam o erro como uma questão de “certo” ou “errado”, e sim como adequação ou inadequação, postura essa que o professor também deve adotar.

Procuramos, neste trabalho, enquadrar os diferentes tipos de erros cometidos pelos alunos, abordando aspectos linguísticos e gramaticais, classificando esses erros – como nos trabalhos desses dois autores – em fonológicos, morfológicos ou sintáticos, buscando ainda alternativas para que o professor possa direcionar sua prática a fim de minimizar essas ocorrências.

Bortoni-Ricardo (2008) afirma que o “faro” do professor para pesquisar e identificar esses erros é de suma importância, assim como a sensibilidade diante dos mesmos, para desenvolver um trabalho eficaz e produtivo em sala de aula. Há também a necessidade de refletir sobre sua própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar deficiências.

Alguns estudos, como os de Possenti (1996), Moura Neves (2003) e Travaglia (2009), concluem que um dos fatores que incidem à recorrência de erros é o ensino descontextualizado e sem sentido da gramática normativa. Segundo eles, o ensino eficiente da língua, e, portanto da gramática, requer uma reflexão sobre a língua, ou seja, quando o aluno é levado a refletir sobre a escrita, os erros tornam-se menos recorrentes e o ensino mais produtivo. Mas, ainda segundo esses autores, muitos professores não estão devidamente preparados para lidar com os erros de seus alunos.

Bagno (2003) afirma que o que chamamos de erro de português é apenas um desvio da ortografia oficial, pois a língua é natural, e a ortografia, artificial. O professor não pode usar o erro para denegrir, diminuir ou constranger o aluno.

O professor normalmente assinala os erros no texto do aluno, mas não investiga por que o aluno os comete, qual a natureza desses equívocos, o que impossibilita ao próprio aluno a compreensão dos mesmos. O trabalho com a escrita, dessa maneira, acaba se tornando um exercício penoso que visa apenas apresentar seus erros, o que gera desconforto ao redigir e, conseqüentemente, a falta de estímulo para a produção.

Para Antunes (2003), “a simples caça ao erro mostra o que não se conseguiu fazer”. O professor precisa saber lidar com os erros, pois saber interpretá-los é que vai levar ao progresso. Muitas vezes, segundo a autora, “o erro do aluno serve para mostrar onde o professor está errando” (ANTUNES, 2003, p.161). Devemos ressaltar, porém, que o professor

não recebe, em sua formação, as informações necessárias para essa interpretação adequada dos erros dos alunos em sala de aula.

Estudos como os de Carraher (1985) e Zorzi (1998) demonstraram que os erros ortográficos infantis não são aleatórios, e que refletem o nível de compreensão alcançado pelas crianças a respeito do sistema ortográfico. Esses estudos também concluíram que, com o aumento da escolaridade, há uma tendência à diminuição de erros, como os de transcrição direta da fala, por exemplo.

No entanto, notamos que esse tipo de erro se mantém numa proporção elevada, mesmo nos ciclos finais do ensino fundamental, contrariando os resultados dos estudos mencionados. É preciso pensar então sobre quais habilidades e/ou conhecimentos seria necessário desenvolvermos para a superação dessas dificuldades.

Outro ponto que devemos considerar sobre a predominância dos erros nos textos dos alunos é a variação linguística, a qual costuma influenciar a escrita dos alunos, principalmente aqueles oriundos das classes populares, considerando também a distância entre a linguagem culta, veiculada pela escola, e os padrões linguísticos dessa clientela. Bortoni-Ricardo (2005) assim os justifica:

Quando lidamos com alunos que tem acesso muito limitado à norma culta em seu ambiente social, temos de levar em conta a interferência das regras fonológicas e morfológicas de seu dialeto na aprendizagem do português padrão. Os erros são previsíveis quando são conhecidas as características do dialeto em questão (BORTONI-RICARDO, 2005, p.54).

Considerando todas essas questões, o erro pode e deve ser encarado como mais uma ferramenta no ensino aprendizagem da língua escrita. As dificuldades não devem somente ser atribuídas aos alunos, pois podem também ser fruto de propostas educacionais equivocadas que não estão fundamentadas nem em conhecimentos linguísticos e nem nos processos de aprendizagem relacionados à apropriação da escrita.

2.4 ESCRITA E VARIAÇÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA

A variação é uma característica inerente a todas as línguas naturais, as quais têm seus usos controlados por fatores internos e externos ao sistema linguístico, ou seja, variáveis estruturais e sociais. Segundo Mollica (2013):

As variáveis, tanto linguísticas quanto não linguísticas, não agem isoladamente, mas operam num conjunto complexo de correlações que

inibem ou favorecem o emprego de formas variantes semanticamente equivalentes. Por exemplo, agentes como escolarização alta, contato com a escrita, com os meios de comunicação de massa, nível socioeconômico alto e origem social alta concorrem para o aumento na fala e na escrita das variedades prestigiadas, admitindo-se que existam pelo menos o padrão popular e o culto (MOLLICA, 2013, p.27).

Foi a partir das décadas de 60 e 70, com a sociolinguística quantitativa laboviana, que diversos estudos passaram a estabelecer correlações entre todos esses fatores linguísticos e extralinguísticos e os fenômenos variáveis. Muitos desses estudos ratificaram a escolarização, o status social e profissional do falante como determinantes para o prestígio ou desprestígio de escolhas linguísticas.

Mollica afirma ainda que muitas dessas pesquisas têm buscado verificar o grau de influência da escolarização sobre a aquisição de uma norma de prestígio. E, citando Silva e Scherre (1996), observa três tendências do efeito da escolarização sobre a aquisição de uma forma padrão e dos gêneros mais formais de expressão:

- a) Podem ocorrer casos em que os falantes entram na escola oscilando entre um grande e um pequeno uso da variante padrão; a escola “poda” a criança que não se amolda ao sistema de ensino (...). Nesses casos, trata-se de variantes estigmatizadas pela escola, que chegam a ser sistematicamente corrigidas.
- b) Em outros casos, em que a maioria dos falantes entra na escola sem usar a variante padrão, esta é adquirida durante a escolarização sem que desapareça, porém, a variante não padrão. Enquanto no primeiro ano escolar só há indivíduos que tendem a usar a variante não padrão, nos últimos anos escolares há falantes que tendem a usar ambas as variantes (...). Algumas variantes não padrão não chegam a ser estigmatizadas pela escola, não sendo objeto de correção.
- c) Finalmente, uma terceira modalidade ocorre quando os falantes entram na escola apenas com a variante considerada não padrão, mas, paulatinamente, substituem essa variante pela considerada padrão (SILVA e SHERRE *apud* MOLLICA, 2013, p.28).

Como vimos, a escola tem desempenhado um papel determinante como agência de letramento e, numa sociedade complexa (linguística e socialmente) como a nossa, necessita atentar para o perfil sociolinguístico diferenciado de sua comunidade. “O sociolinguista, então, contribui na conscientização prévia do educador sobre a natureza e a dinamicidade da linguagem” (Mollica, 2003, p.136).

Para Bortoni-Ricardo (2003), o acervo de conhecimentos acumulado no campo das pesquisas da sociolinguística é de grande valia, pois traz sempre contribuição no sentido de aprofundar a consciência etnográfica dos professores quanto às características socioculturais

de sua comunidade. É importante, segundo ela, que o professor e o pesquisador tracem o perfil sociolinguístico dos alunos, isso permite identificar, por exemplo, as regras fonológicas mais produtivas na sua fala e interferências dessa produtividade na leitura e na escrita desse aluno, distinguindo esse processo dos erros ortográficos, tal qual nos propusemos fazer nessa pesquisa.

A percepção da heterogeneidade linguística e sua consideração no ensino, fruto de estudos sociolinguísticos, os quais empreenderam investigação empírica da atuação do falante em suas diversas interações e contextos sociais, passa, portanto, a nortear as práticas pedagógicas, sendo a variação incluída até nos planos de ensino e documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):

O uso de uma ou outra forma de expressão depende, sobretudo, de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero (sexo), da relação estabelecida entre os falantes e do contexto de fala. A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar não se sustenta na análise empírica dos usos da língua (...)

Para cumprir bem a missão de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma “correta” de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, o de que a fala correta é a que se aproxima da escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, etc. (...) o domínio de outras modalidades de fala e dos padrões de escrita não se faz por substituição, mas por extensão da competência linguística e pela construção ativa de subsistemas gramaticais sobre o sistema já adquirido (BRASIL, 1998, p. 29 e 31, recortes nossos).

Nessa perspectiva, Faraco (2011) afirma que o ensino deve ampliar a mobilidade sociolinguística do falante, garantindo-lhe trânsito amplo pela heterogeneidade em que vive, e não se concentrar apenas no estudo de um objeto autônomo, “despregado das práticas socioverbiais”. Para que essa mobilidade ocorra, é preciso oferecer aos alunos as alternativas linguísticas para atuarem em contextos diversos, inclusive os formais.

Essa ampliação da mobilidade linguística consiste também em trabalhar, no âmbito da escola, as diferenças e igualdades entre a variedade do aluno e a considerada padrão. Essa postura é defendida também por Cardoso (1999) que considera que esse “bidialetalismo” possibilita ao aluno o domínio da variedade culta, além da sua própria. Segundo esta autora, o professor não deve defender uma visão elitista da linguagem, valorizando somente a variante padrão, nem tão pouco desprezar esta variante, deve sim dar ênfase à adequação.

Nessa mesma linha de pensamento, Ramos e Duarte (2003) afirmam que:

Um falante que domina sua língua materna é aquele que domina não só a gama de estilos de seu grupo social, mas também a gama de estilos do grupo de prestígio de sua comunidade. Garantir o acesso aos padrões de comportamento, inclusive os linguísticos, constitui um objetivo da educação formal (RAMOS E DUARTE, 2003, p.91).

Em relação ao ensino da escrita padrão, as autoras defendem que o professor, ainda que considere a variação e as inúmeras situações de uso da língua, tem papel fundamental na tarefa de levar o aluno a produzir textos em dialeto padrão, desta forma

Se nos ativermos ao papel da escola, concebida como instituição mantida pelo Estado com o propósito de oferecer precondições para ascensão social, é quase consensual a suposição de que o professor tem um compromisso com o ensino de textos vazados em dialeto padrão, quer falados, quer escritos (RAMOS E DUARTE, 2003, p.91).

Entender dialeto padrão como “o conjunto de variantes às quais a comunidade linguística atribui prestígio” – conceito estabelecido pela sociolinguística – torna a noção de dialeto padrão compatível com a de variante linguística e o transforma em um objeto de ensino mais visível e identificável, contribuindo com o trabalho do professor.

Muitos trabalhos, como os de Bortoni-Ricardo, Mollica entre outros, têm procurado mostrar como, em sala de aula, podemos desenvolver uma percepção sobre as especificidades da língua oral e escrita, ampliando o grau de conscientização sobre a língua e fornecendo subsídios para superarmos os procedimentos tradicionais descontextualizados e baseados na memorização de regras que consideram apenas a variante padrão.

Bortoni-Ricardo sugere, em alguns de seus textos, o planejamento de uma agenda de trabalho para tratar dos problemas identificados na escrita dos alunos. Ao se deparar com tais dificuldades, segundo ela, o professor deve traçar o perfil sociolinguístico dos alunos, construir hipóteses sobre sua linguagem e as zonas de interferência e, baseado em conceitos sistematizados dos fenômenos linguísticos, realizar um trabalho voltado para as dificuldades específicas.

A presente pesquisa, baseada nesse pressuposto, buscou também realizar esse tipo de análise.

Segundo Ramos e Duarte (2003), quando um professor do ensino fundamental assinala “erros” ou “incorreções” nos textos de seus alunos está assinalando as variantes não padrão, além dos desvios em relação à ortografia e pontuação. Para as autoras, identificar esses tipos de desvios é relativamente fácil. Mas, se esse trabalho for feito com consciência linguística,

tornar-se-á mais produtivo. Nesse sentido, apontam procedimentos que vão requerer conhecimentos especializados, advindos da sociolinguística, tais como:

- Fazer um levantamento das variantes não padrão nos textos de alunos;
- verificar a rejeição ou não destas variantes pela comunidade de falantes;
- dar atenção aos casos avaliados negativamente;
- promover estudo sincrônico ou diacrônico dessas variantes, justificando sua rejeição ou não;
- divulgar esses estudos entre os professores do ensino fundamental, com o propósito de atualizar o material didático de língua portuguesa (RAMOS E DUARTE, 2003, p.92, grifos e recortes nossos).

Ainda segundo as autoras, essa pesquisa sistemática é a tarefa com a qual os linguístas julgam contribuir objetivamente para a melhoria do ensino. No entanto, consideram ainda não ter conseguido cumprí-lade forma eficaz, visto que, apesar de tratar de problemas pontuais notados em sala de aula, seus resultados são divulgados, na maioria das vezes, exclusivamente no âmbito da academia e não para os professores dos ensinos fundamental e médio. Bortoni-Ricardo (2015) reforça essa questão:

Estamos conscientes, entretanto de que esse tipo de conhecimento não tem sido socializado entre os professores de língua portuguesa que atuam na educação básica e, em muitos casos, até entre aqueles que trabalham na formação de professores. Também concordamos que não é pelo simples fato de ter sido incluída nos PCN que a variação linguística estará ao alcance dos professores do ensino fundamental (BORTONI-RICARDO, 2015).

Talvez por estas razões o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) tenha sido criado, pois é uma iniciativa que traz para o âmbito da pesquisa universitária o professor, principal interessado nos resultados das pesquisas, que deseja compreender os fenômenos linguísticos para poder empreender uma prática mais eficiente, direcionada às suas principais dificuldades no ensino de língua materna. Agora no papel de pesquisador, este poderá construir suas próprias hipóteses e confirmá-las ou não com suas turmas, com base em pressupostos epistemológicos, e oferecer também contribuições relevantes sobre a realidade linguística nacional, tendo em vista que é um programa em rede, contribuindo para o ensino básico a partir de seus resultados.

Considerando esses estudos, podemos concluir, então, que a escola não deve se furtar de sua responsabilidade de ensinar a variante padrão da língua a seus alunos, pois, agindo assim, estaria negando, sobretudo àqueles pertencentes às classes populares, o domínio de mais uma variedade linguística praticada em nossa sociedade, e o professor é responsável por

iniciar e dirigir esse estudo, determinando seus objetivos a partir do que julgar importante ou das dificuldades que busca sanar, sempre embasado em conhecimentos linguísticos sistematizados.

A seguir, propomos também algumas reflexões em torno dos recursos da textualidade, considerados nesta pesquisa e observados nos textos dos alunos.

2.5 OS RECURSOS DA TEXTUALIDADE E AS DIFICULDADES DE ESCRITA

Ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não uma sequência de frases chamamos *textualidade*. Costa Val (2006) aponta três aspectos que devem ser avaliados e compreendidos para se definir o texto ou o discurso como ocorrência linguística significativa:

- a) O pragmático, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa;
- b) O semântico-conceitual, de que depende a sua coerência;
- c) O formal, que diz respeito à sua coesão (COSTA VAL, 2006, p.5).

Consideramos neste trabalho principalmente este último aspecto, que caracteriza a unidade formal e material do texto. Segundo a autora, todos os aspectos acima devem-se mostrar reconhecivelmente integrados, de modo que o texto seja percebido como um todo coeso. Porém, no quesito formal é onde os alunos têm demonstrado suas maiores dificuldades, pois, embora tenham “o que dizer”, falta-lhes a habilidade para organizar as ideias no texto escrito. Isto pode ocorrer porque o conhecimento gramatical, embora muito valorizado na escola, não está ocorrendo de forma satisfatória; porque o contato com textos escritos por si só não dá conta de promover a assimilação de tais recursos linguísticos e, ainda, por falta de uma intervenção pontual que dê conta de questões ortográficas recorrentes, como a interferência da fala na escrita, por exemplo.

Segundo Dolz (2010), é importante conhecer as fontes de dificuldades de escrita para bem organizar as atividades de ensino. O autor aponta as dificuldades de escrita mais recorrentes. De modo geral, são elas:

- *Motivacionais*: trata-se de fontes associadas à canalização das necessidades do aprendiz, ou seja, se ele se sente seguro e estimulado a produzir;
- *Enunciativas*: aqui a fonte de dificuldades é a entrada do sujeito no texto, ou seja, a gestão da enunciação;
- *Procedimentais*: envolve os procedimentos e estratégias (planejamento, textualização e ajustes) convocados durante a escrita;
- *Textuais*: envolve os conhecimentos em relação ao gênero textual a ser produzido;

- *Linguísticas*: que envolve o uso das unidades linguísticas, lexicais e a construção das frases;
- *Ortográficas*: que envolvem o gerenciamento de diferentes dimensões integradas na escrita;
- *Sensório-motoras*: que envolvem a precisão e rapidez no gesto gráfico, coordenação manovisual etc.(DOLZ, 2010, p.32 a 35, grifos e recortes nossos).

Voltaremos nossas considerações principalmente sobre as dificuldades linguísticas e ortográficas, as quais correspondem também ao aspecto formal, mencionado por Costa Val. Porém, não ignorando o fato de que quaisquer intervenções positivas nesses aspectos incidirão sobre outros, como os enunciativos, procedimentais e textuais, já que são interrelacionadas.

Os pontos observados nos textos dos alunos foram a ortografia, a concordância entre os termos, a coesão e a coerência textuais. E as reflexões aqui propostas considerarão esses aspectos, seus conceitos e seu ensino, observando ainda o contexto de variação a que estão sujeitos ou não.

2.5.1 A ortografia

A competência ortográfica é uma capacidade específica da competência linguística que implica o desenvolvimento do princípio alfabético, decorrente de uma aprendizagem formal e explícita. Neste sentido, Barbeiro (2007) acrescenta:

A competência ortográfica consiste na capacidade do sujeito escrever as palavras de acordo com as normas estabelecidas pela comunidade a que pertence. Essas normas seguem como princípio de base o princípio alfabético, ou seja, a unidade tomada como base para a representação escrita é o fonema. Todavia, tal princípio é atualizado ou levado à prática tendo em conta, designadamente, fatores e regras contextuais, morfológicos e etimológicos (BARBEIRO, 2007, p.33).

Sabemos, portanto, que a ortografia é um saber resultante de uma convenção social e que assume caráter normatizador, prescritivo e arbitrário. Tanto que é regido por lei e, para se modificar, devem ser firmados acordos entre as comunidades falantes de uma mesma língua.

De acordo com Morais (2003), devemos tentar compreender as duas facetas desta convenção:

De um lado, sua inevitável natureza arbitrária: a norma ortográfica é algo que, em princípio, se estabelece (no sentido cartorial), a partir da opção contingente entre distintas alternativas, sem nenhuma razão de obrigatoriedade. De outro, sua necessidade: a ortografia reflete a tentativa de unificarmos a forma como escrevemos, os milhões de habitantes deste planeta que sabem determinada língua, a fim de nos comunicarmos mais facilmente (MORAIS, 2003,p.8).

Fazendo um breve histórico, o autor ressalta que as regras ortográficas são recentes e remontam da primeira metade do século XX. A universalização da escola, a difusão do livro e o avanço dos meios de comunicação foram fatores que contribuíram, segundo ele, para a instituição de normas ortográficas. Surge, então, com a noção de escrita unificada, o erro ortográfico, com sentido de infração.

Ainda segundo esse autor, no Brasil, a ortografia surge como algo compulsório, exigido igualmente de todos,

(...) aqui admitimos (ou ao menos consentimos) que sua desobediência não é socialmente justificada por desconhecimento ou por “opções pessoais”. Não há lugar para “variações” na hora em que notamos nossa língua. Temos, todos, que seguir “a norma”, sob o risco de sermos discriminados – e penalizados – caso não ponhamos no papel as palavras como “devem ser” (MORAIS, 2003,p.10).

Cagliari (2009), nesse mesmo sentido, fornece uma explicação simples que pode mesmo ser compartilhada com os alunos:

(...) se todos escrevessem as palavras como as falam, usando das possibilidades do sistema de escrita como quisessem, haveria uma confusão muito grande quanto à forma de grafar as palavras, e isso dificultaria em muito a leitura entre os falantes de tantos dialetos. Por isso, para facilitar a leitura, a sociedade achou por bem decidir em favor de um modo ortográfico de escrever as palavras, independente dos modos de falar dos dialetos (CAGLIARI, 2009, p.27).

Mas a aquisição da forma convencional das palavras é um processo demorado e difícil. Fayol (2014) ressalta que a decifração e a constituição de vestígios correspondentes às formas ortográficas demandam mais ou menos tempo e desgaste da memória em função dos sistemas ortográficos e suas irregularidades, ou seja, num sistema com muitas irregularidades como o da língua portuguesa, a aprendizagem dessa decifração acaba por se tornar complexa.

Desde as primeiras escritas, o aluno se confronta com o sistema ortográfico. O autor afirma, ainda, que a redação, mais do que a leitura, necessita de um conhecimento preciso das formas ortográficas. Segundo ele, “pesquisas já demonstraram que a grafia tem um peso na realização das atividades de produção, a ponto de diminuir a qualidade e a quantidade de texto produzido” (FAYOL, 2014, p.103).

Para a maioria dos alunos, a aprendizagem da ortografia é sinônimo de dificuldade. Simard (1992) assinala que normalmente as pessoas confundem norma ortográfica e lições do *bem escrever*, isso constitui uma das dimensões da escrita que se encontra hipertrofiada. O autor acrescenta ainda que essa supervalorização da ortografia leva a “uma grave

desqualificação social dos indivíduos que cometem erros na escrita” (SIMARD, 1992 *apud* DOLZ, 2010, p.29).

Mas os obstáculos e as tensões geradas pelo código ortográfico fazem parte da dinâmica da aprendizagem. Ao ultrapassá-los, pouco a pouco, o aprendiz constrói o sistema de escrita e se apropria das práticas textuais. As hipóteses sobre o código e os comentários metagráficos nos ajudam a compreender as representações dos jovens e nos esclarecem o nível de desenvolvimento de suas capacidades (FERREIRO, 2000 *apud* DOLZ, 2010).

Os erros, portanto, são indicadores que dão informações ao professor sobre as capacidades já conquistadas e as dificuldades que ainda precisam ser vencidas pelos alunos. Dolz (2010) afirma ainda que os erros não devem ser repreendidos, pois, além de fazer parte do processo, nos informam do estado de conhecimentos dos alunos e, portanto, devem ser encarados como fenômenos normais e até necessários para a apropriação das convenções ortográficas. O autor sugere ainda que esses erros sejam levados em conta na elaboração de dispositivos didáticos.

Bortoni-Ricardo também sugere, em diversos trabalhos, que o professor considere os erros de escrita a fim de direcionar sua prática. Segundo ela, é importante reconhecer nos textos produzidos pelos alunos suas hipóteses sobre o sistema de escrita convencional e, ainda, a relação entre o componente fônico e sua representação na escrita. O professor deve aprender a distinguir entre problemas de escrita decorrentes da interferência de regras fonológicas e outros que se explicam pela falta de familiaridade com as convenções ortográficas. Dessa maneira, para o professor, é de fundamental importância entender os processos fonológicos básicos para que consiga, junto com os alunos, verificar os contextos de ocorrências de alguns desses erros e poder realizar um trabalho direcionado. Quanto à ortografia, a autora observa também que:

A maior parte dos problemas que verificamos nos textos provém do fato de que o aluno que o escreveu ainda tem pouco conhecimento das convenções da língua escrita. Essas convenções são arbitrarias. Como já vimos, os gramáticos de cada língua passam muitos anos, às vezes, até mais de século, definindo as convenções da ortografia. Para nos familiarizarmos com essas convenções, isto é, com a forma convencional de escrever cada palavra, precisamos ter muito contato com a língua escrita, lendo e escrevendo muito. Quando temos alguma dúvida, vamos a um dicionário (BORTONI-RICARDO, 2003, p.168).

Mais uma vez se coloca a importância do conhecimento linguístico por parte do professor. Para que avalie de outra maneira os erros de seus alunos e atue conscientemente, melhorando profissionalmente as atividades de sala de aula.

Com ações conscientes no ensino da escrita, será possível, por exemplo, que o aluno compreenda e aceite a arbitrariedade da ortografia, desenvolvendo deste modo a capacidade de sacrificar o que chamamos de grafia individualista, em favor da unidade ou legibilidade. Ele deve aprender, além disso, quais são as razões pelas quais a escrita tem um caráter prestigioso e desejável, passível também de correção e melhoramento sistemático.

2.5.2 A concordância entre os termos

Em português, na linguagem escrita, que em geral é monitorada, os nomes e seus determinantes devem se flexionar em gênero e número; e os verbos em pessoa, número, modo e tempo, gerando o que se convencionou chamar de concordância nominal ou verbal. Essa relação de concordância entre os termos na oração é também um importante elemento de coesão gramatical.

No português brasileiro, a marcação de número costuma se dar de forma redundante, considerando a norma culta. Já na variedade popular, pode ocorrer emprego ou não da desinência número pessoal nos verbos e o emprego ou não da marca de plural –s nos nomes e determinantes do nome. Portanto, entre o sujeito e o verbo essa concordância pode se dar de maneira explicitamente marcada ou não.

Exemplos:

1- As pessoas começam a rir.

2- As pessoas começa a rir. (extraído do texto de aluno do 8º ano)

A ausência da flexão de plural no verbo do segundo exemplo não pode ser vista como agramatical, segundo os estudos da sociolinguística, e sim como um caso de inadequação, se a situação de linguagem for mais monitorada. Podemos dizer que a concordância de número se manifesta gramaticalmente, pois pelo menos um elemento do sintagma apresenta marca de plural.

O português brasileiro vem sofrendo algumas modificações em sua morfologia verbal. A entrada do “você” e do “a gente” no quadro pronominal, por exemplo, a qual vem ocorrendo pelo processo de gramaticalização⁶, tem contribuído para a simplificação da morfologia verbal e ainda eleva a tendência de realização explícita do sujeito, ou seja, lexicalizamos mais o sujeito.

⁶ A Gramaticalização é um processo contínuo de mudança linguística que consiste em “produção de novos recursos gramaticais a partir de (re)processamentos cognitivos, por parte dos falantes, impostos aos recursos gramaticais já existentes” (BAGNO, 2012).

Outro caso de variação da concordância tem a ver com a proximidade entre o verbo e o núcleo do sujeito. A relação é mais saliente quando o sujeito é determinado e está imediatamente anteposto ao verbo, quanto mais distante o sujeito, mais a presença de marca de plural tende a diminuir.

Existe ainda uma característica fonológica importante para explicar a variação da concordância verbal no português brasileiro: a saliência fônica. Em casos, como no verbo *come<comem*, a diferença sonora das marcas de oposição singular/plural é quase imperceptível (cf. CARDOSO E COBUCCI, 2014).

Não pretendemos analisar minuciosamente os casos de variação na concordância verbal do português brasileiro, nos interessa apenas mostrar, aqui, como as pesquisas, na área da sociolinguística, têm demonstrado a ocorrência desse fenômeno linguístico, que não deve e não pode ser ignorado pelo professor nas atividades de reflexão sobre a língua.

Bagno (2012) afirma que o ensino da concordância deve se fixar nos casos que provocam maior rejeição por parte dos falantes, ou seja, a contiguidade ou proximidade de sujeito e verbo. Os demais casos podem ser examinados e discutidos como demonstração da riqueza de possibilidades criadas pelos falantes de uma língua.

Quanto à concordância nominal – denominação dada à reiteração do mesmo conteúdo morfológico (gênero, número) entre um nome e seus determinantes (artigo, pronome, adjetivo, numeral) os quais se relacionam semântica e sintaticamente – também verificamos intrínseca variação, instituída na gramática intuitiva do falante e também refletida na escrita.

Os casos de concordância não redundante, principalmente nos sintagmas nominais, já são uma tendência do português brasileiro, generalizada nos estilos não monitorados. Nesse contexto, essa simplificação não constitui erro, mas resultado de uma convergência de fatores linguísticos. Já numa situação mais monitorada, como na escrita, por exemplo, a não aplicação da concordância será considerada uma inadequação.

Frequentemente, no português brasileiro, vemos a marca de plural apenas no determinante, como nesses exemplos extraídos de textos de alunos do 8º ano:

3- “essas menina”

4- “Só me resta as lembrança”

Esse fenômeno tende a ocorrer especialmente se esses determinantes estiverem em primeira posição no sintagma nominal.

A melhor forma para compreender a variação da concordância entre os termos no português brasileiro é realizar o cruzamento de diversos fatores que a influenciam. Apresentamos aqui somente alguns aspectos, que não são os únicos que favorecem ou

desfavorecem a concordância. Há também que se considerarem fatores sociais, como a escolaridade, por exemplo.

Ramos e Duarte (2003) afirmam que a concordância é uma variável que merece ser mais estudada por pesquisadores e professores, visto que sua realização (nominal ou verbal) é altamente condicionada por fatores socioeconômicos e por isso também costuma ser mais estigmatizado o falante que não a realiza.

A realização da concordância é um problema do qual os falantes têm consciência. E, mais que isso, os falantes estigmatizam quem não realiza a concordância. Tais fatos constituem motivos para que a escola se dedique a esse fenômeno linguístico (RAMOS E DUARTE, 2003, p.95).

Para ensinar a concordância, precisamos reconhecer a heterogeneidade da língua, os valores sociossimbólicos de alguns usos. Essa mudança de paradigma pode determinar novas práticas pedagógicas. Considerando, ainda, a importância de se garantir aos alunos o acesso aos contextos sociais que exigirão o uso da variedade de prestígio, sem demonstrar preconceito ou desprezo pelas outras variedades.

2.5.3 A coerência e a coesão nos textos

Todo texto requer de seu autor a ativação de algumas habilidades linguísticas, do conhecimento de mundo e de algumas técnicas que irão constituir a *performance* de um enunciado bem elaborado. Beaugrande e Dressler (1983) demonstraram que um enunciado bem construído apresenta a chamada *textualidade* (tessitura), um conjunto de características que fazem de um texto um texto, e não uma sequência aleatória de frases.

São esses autores também que apontam, segundo Costa Val (2006), os sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso: i) *a coerência* e ii) *a coesão*, que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto, iii) *a intencionalidade*, iv) *a aceitabilidade*, v) *a situacionalidade*, vi) *a informatividade* e vii) *a intertextualidade*, que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo comunicativo (COSTA VAL, 2006, p.5).

Para Koch e Travaglia (2011), a coerência é o que faz com que um texto faça sentido para os usuários e deve ser vista como princípio de interpretabilidade. É global, pois se refere ao texto como um todo e está ligada tanto ao processo de comunicação, estabelecendo-se na interação entre dois usuários, quanto à possibilidade de se recuperar, no texto, uma unidade de sentido. Por isso, quando a comunicação não ocorre, o texto parece estar incoerente, impossibilitando o sentido e tornando-se difícil de interpretar.

Costa Val (2006) também considera a coerência um fator fundamental da textualidade, responsável pelo sentido do texto. A coerência envolve, ainda, fatores lógico-semânticos e cognitivos, na medida em que sua interpretação depende do conhecimento partilhado entre os interlocutores.

Um discurso é aceito como coerente quando apresenta uma configuração conceitual compatível com o conhecimento de mundo do receptor. Essa questão é fundamental. O texto não significa exclusivamente por si mesmo. Seu sentido é construído não só pelo produtor como também pelo receptor, que precisa deter os conhecimentos necessários à sua interpretação. O produtor do discurso não ignora essa participação e conta com ela (COSTA VAL, 2006, p.6).

Percebemos, então, que a coerência de um texto não se constrói apenas nas relações linguísticas e semânticas, mas também dentro de conhecimentos culturais e sociais.

Nesse sentido, Buin (2002) acrescenta que a atividade de escrita está diretamente ligada à experiência de vida do indivíduo e que não há como desvincular o trabalho com o texto escrito das ideologias e de todo o conhecimento de mundo que a ele são intrínsecos. E, ainda, que as escolhas linguísticas de quem escreve estão também relacionadas à consideração de um outro indivíduo (o receptor).

Para construir um texto escrito, por exemplo, o sujeito não pode estar desvinculado de um outro. As resoluções tomadas por quem escreve, relativas à coesão e à coerência textual, de certa maneira, sempre estão visando ao outro (BUIN, 2002,p.15).

A coesão, por sua vez, diz respeito aos processos linguísticos que permitem revelar a interdependência semântica existente entre sequências textuais. Todos os processos de sequencialização que asseguram uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual, portanto, podem ser encarados como instrumentos de coesão, e estão ligados aos elementos que constituem a estrutura do texto.

Para Halliday e Hasan (1976), a coesão necessita de cinco categorias de procedimentos para realizar essa função: a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e o léxico. Já para Koch (1993), tudo isso equivale a duas modalidades de coesão: a referencial e a sequencial.

A *coesão referencial* manifesta-se por anáfora (antes) ou catáfora (depois). Para interpretar um termo do texto, exige-se a consideração de outro, que pode vir antes ou depois do primeiro. Vários tipos de pronomes e outras formas de retomada desempenham essa função.

Exemplo extraído do texto de um aluno do 8º ano:

Calvin esqueceu **seu** lanche. **Ele** voltou para buscá-**lo** (...)

O pronome *seu* retoma o nome *Calvin*, assim como o pronome *ele*. Já o pronome *lo* se refere ao termo *lanche*.

A *coesão seqüencial* é a utilização de procedimentos que ligam a ideia ou o conceito já dito ao que será apresentado. Esses elementos estabelecem inúmeras relações, como: correção (aliás, isto é), explicação (pois, porque), oposição (mas, no entanto), etc.

Exemplo extraído do texto de um aluno do 9º ano:

Calvin voltou para buscar seu lanche, **mas** não o encontrou, **pois** a mãe já tinha saído para levar pra ele (...).

Para Costa Val (2006), “a coesão é a manifestação linguística da coerência”. A autora denomina de coesão gramatical o emprego dos pronomes, da elipse, da concordância e das conjunções, responsáveis pela ligação entre os elementos e frases dentro de um texto. E de coesão lexical a reiteração por substituição ou por associação.

Segundo essa autora, a coerência e a coesão têm em comum a característica de promover a inter-relação semântica entre os elementos de um texto, a sua *conectividade textual*. Por meios linguísticos, a coesão facilita a organização e possibilita a continuidade, a interação, a progressão e a unidade semântica com outras propriedades do texto.

Ainda segundo a autora, a presença de elementos coesivos por si só não garante a coerência de determinado texto. “Entretanto, uma vez presentes, esses recursos devem ser usados de acordo com regras específicas, sob pena de reduzir a aceitabilidade do texto” (COSTA VAL, 2006, p.10).

Nesse mesmo sentido, Buin (2002) afirma que, a coesão, ao contrário da coerência, é explicitamente revelada pelas marcas linguísticas. E que, embora a coerência não seja linear, ela se relaciona com a linearidade do texto, pois se manifesta na organização sequencial, relacionando-se, portanto, com a coesão textual.

Tendo em vista que a coesão e a coerência são as bases para a interpretação e compreensão de sentidos, legitima-se a relevância de um trabalho com esses elementos textuais em sala de aula. Segundo os PCN (1998), a escola deve promover a ampliação da competência linguística do indivíduo, de forma progressiva, durante os oito anos do ensino

fundamental, para que os alunos se tornem capazes de interpretar diferentes textos e, ainda, assumindo a palavra como cidadão, possa produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

E em relação à mediação do professor, nesse sentido, o documento acrescenta que o mesmo deve promover ações que possibilitem um contato crítico e reflexivo com os textos, articulando o conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos, e reiteram, ainda que:

Particularmente, a consideração das especificidades das situações de comunicação – os gêneros nos quais os discursos se organizarão e as restrições e possibilidades disso decorrentes; as finalidades colocadas; os possíveis conhecimentos compartilhados e não compartilhados pelos interlocutores – coloca-se como aspecto fundamental a ser tematizado, dado que a possibilidade de um sujeito ter seu discurso legitimado passa por sua habilidade de organizá-lo adequadamente (BRASIL, 1998, p.48).

Compreende-se, portanto, a importância de esclarecer aos alunos a que a compreensão e a aceitação de seu discurso dependem da sua organização, ou seja, passam por questões de coerência e coesão textuais.

Em relação ao processo de produção de textos, no referido documento, configura-se entre os objetivos de ensino:

- Espera-se que o aluno redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir:
 - A relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto;
 - A continuidade temática;
 - A explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação;
 - A explicitação de relações entre as expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário; (...) (BRASIL, 1998, p.51, grifos e recortes nossos).

Além dos objetivos, também encontramos referências aos elementos de coesão e coerência nos conteúdos de análise linguística elencados pelos PCN:

Reconhecimento das marcas linguísticas específicas (seleção de processos anafóricos, marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos, esquema dos tempos verbais, dêiticos, etc.). [...] Utilização de recursos sintáticos e morfológicos que permitam alterar a estrutura da sentença para expressar diferentes pontos de vista discursivos, como, por exemplo [...] o efeito do emprego ou não de operadores argumentativos e de modalizadores (*idem*, p. 60-2).

E ainda no tópico sobre “valores e atitudes subjacentes às práticas de linguagem”, onde se lê que os alunos devem adquirir:

preocupação com a qualidade das produções escritas próprias, tanto no que se refere aos aspectos formais – discursivos, textuais, gramaticais e convencionais – quanto à apresentação estética (*idem*,p.65).

A reativação de referentes no texto tem-se apresentado como um problema recorrente nos textos dos alunos do ensino fundamental, eles costumam repetir, por exemplo, exaustivamente o uso de um mesmo pronome como forma de retomada ou utilizam o pronome sem ter mencionado o nome anteriormente. Buin (2002), analisando crianças em fase inicial de aquisição da escrita, observou essa recorrência e justificou com o fato de que, nesta fase, a fala interfere bastante na produção escrita das crianças.

As crianças, muitas vezes, utilizam a linguagem oral como um sistema que vai auxiliá-las a produzir a escrita. Na aquisição da escrita, é comum, em alguns casos, a reprodução de estruturas da oralidade, embora se trate de outro sistema com regras particulares (BUIN, 2002, p.37).

Segundo essa autora, na falta de recursos próprios da escrita, a criança busca auxílio nas marcas coesivas da oralidade, as quais facilitam o entendimento de sua escrita, “por exemplo, o “ai” é um recurso coesivo bastante utilizado na oralidade; quando utilizado na escrita, auxilia a coesão textual, embora seja inadequado em certos contextos formais” (BUIN,2002, p.45).

Ainda com relação à repetição, muito presente nos textos de nossos alunos, a autora diz que esta é uma estratégia de referenciação anafórica importante que o aluno utiliza para garantir a coerência textual e, o que é visto como problemático pelo professor, é visto pelo aluno como algo necessário. Uma prática interessante, segundo ela, é convocar o aluno ou a turma a eliminá-la em alguns dos textos produzidos, substituindo-as por outras expressões de sentido equivalente.

Entre outras estratégias sugeridas pela autora para sanar alguns desses problemas, está o trabalho com a pontuação que, segundo ela já poderia eliminar grande parte dos problemas de coesão e a recuperação da relação entre produtor e leitor com o trabalho em pares ou em grupos – que retoma a questão da interlocução – pois, segundo ela, “os problemas de escrita geralmente ocorrem quando não se pressupõe essa relação” (BUIN, 2002, p.62). Expor o aluno a diferentes estratégias de referenciação, tanto de textos literários quanto de textos produzidos por eles mesmos, também pode ser um caminho.

Ainda segundo essa autora, a construção da referenciação relaciona-se com conhecimentos extralinguísticos. O trabalho do professor, portanto, vai além da enumeração de regras de uso de recursos gramaticais, ele deve estar aberto para perceber, como leitor privilegiado, as diferentes ideologias e trocas de experiências inerentes à produção de textos e deixar que os sujeitos transpareçam. O desenvolvimento da linguagem escrita é possível, se soubermos como lidar com os textos dos alunos, oportunizando o progresso. E o linguista tem muito a contribuir nesse sentido, conversando com o professor e, junto com ele, pensando em propostas práticas de melhorias do ensino da escrita.

A partir das concepções aqui expostas, compreende-se que o sujeito, ao produzir um texto, determina sua organização e realiza-o a partir de unidades linguísticas, tendo em vista o processo de interação comunicativa, e necessita da coesão e da coerência para atingir seus objetivos.

O sentido, atribuído ao texto tanto pelo produtor, quanto pelo leitor vai depender das informações contidas (ou não) nesse texto, dos conhecimentos de mundo, de suas experiências e do domínio de linguagem por ele adquirido no decorrer de seus estudos. Para que esse sentido possa ser recuperado pelo leitor, o produtor deve tê-lo organizado de maneira a permitir essa compreensão, ou seja, ter utilizado os mecanismos textuais em favor da legibilidade.

Porém, temos observado que a coesão e a coerência, apesar de serem questões relevantes para a produção textual, têm sido trabalhadas de forma insuficiente ainda pela escola, que se limita a fornecer modelos de texto para que sejam observados e seguidos. É necessário voltarmos nossas atenções, numa postura de pesquisa e reflexão em torno da produção dos próprios alunos, verificando, dentro deste aspecto, o que ele domina ou precisa ainda dominar para produzir seu texto de maneira eficiente.

2.6 O TEXTO COMO OBJETO DE ESTUDO E DE ENSINO

Após todas as discussões teóricas aqui apresentadas, as quais consideraram a concepção de língua como fator de comunicação, interação e partilha de conhecimentos, precisamos reiterar o fato de ser o texto o foco de nossa análise, compreendido como unidade linguística que tem a função de assegurar a transmissão de mensagens diversas.

O trabalho com o texto escrito, como já foi mencionado, está amplamente amparado nos documentos norteadores da educação básica, como os PCN, os quais também se apóiam nas contribuições trazidas pelos estudos da linguística textual.

Alguns dos objetivos de ensino, também já mencionados, demonstram essa preocupação com a construção textual:

- Utilizar procedimentos para a elaboração do texto;
- Empregar mecanismos discursivos de coesão e coerência;
- Considerar o gênero e os propósitos do texto;
- Reelaborar o texto, revendo, se necessário, as normas de sintaxe, ortografia, pontuação, etc.

Retomaremos, neste trabalho, o conceito de texto proposto por Costa Val (2006):

Pode-se definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal (COSTA VAL, 2006, p.3).

Para a autora, a unidade textual é uma soma de requisitos de textualidade. E sua compreensão integra também diversos fatores, como o conhecimento linguístico esocultural. A dimensão sociocomunicativa, segundo ela, tem primazia sobre as dimensões semântica e sintática.

Antunes (2003) também defende uma visão interacionista da escrita, afirmando que a elaboração de um texto escrito não se completa pela simples codificação de ideias e informações, mas pela realização de algumas etapas e tomadas de decisões.

A natureza interativa da escrita impõe diferentes momentos, esse vaivém de procedimentos, cada um implicando análises e diferentes decisões de alguém que é sujeito, que é autor de um dizer e de um fazer, para outros sujeitos, também ativos e cooperantes (ANTUNES, 2003, p.45).

Em consonância com esse pensamento, Costa Val (1999) sugere que o ensino da escrita começa, então, com a explicitação da pauta de trabalho de redação aos alunos, isto é, as perguntas interacionais que vão dirigir o trabalho de escrita: para que e para quem escrevo? Qual vai ser o suporte de circulação deste texto? Em que contexto e em que condições será lido? É a partir dessas questões se orienta a produção textual e se torna claro para o aluno o processo de tomada de decisões, identificação e solução de problemas, bem como a necessidade de gerenciar as formas de dizer adequadas à situação de comunicação.

Infelizmente, em nossas salas de aula, a falta de planejamento e metodologia para o ensino da escrita, a improvisação e a falta de esforço com que nossos alunos escrevem acabam por culminar em textos ineficientes.

Antunes (2003) sugere a consideração de etapas interdependentes e intercomplementares a serem respeitadas para a efetiva produção de textos. No quadro seguinte, veremos a descrição dessas etapas:

Quadro 1- Etapas distintas e interdependentes implicadas na atividade da escrita (ANTUNES, 2003).

1. PLANEJAR	2. ESCREVER	3. REESCREVER
É a etapa para o sujeito: Ampliar seu repertório;	É a etapa para o sujeito: Por no papel o que foi planejado;	É a etapa para o sujeito: Rever o que foi escrito;
Delimitar o tema e escolher o ponto de vista ser trabalhado;	Realizar a tarefa motora de escrever;	Confirmar se os objetivos foram cumpridos;
Eleger o objetivo , a finalidade com que vai escrever; escolher os critérios de ordenação das ideias , das informações;	Cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos;	Avaliar a continuidade temática ; observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos; ou entre os blocos superparagráficos;
Prever as condições dos possíveis leitores ;		Avaliar a clareza do que foi comunicado; avaliar a adequação do texto às condições da situação;
Considerar a situação em que o texto vai circular;	Enfim, essa é uma etapa intermediária , que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito.	Rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica , conforme prevê a gramática da estrutura da língua;
Decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;		Rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação , a ortografia e a divisão do texto em parágrafos .
Estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.	Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta.	

Cada uma dessas etapas, segundo a autora, tem uma função de grande importância para que a produção linguística resulte adequada e relevante.

Costa Val (1999) afirma, nesse sentido, que o discurso escrito deve ser uma atividade consciente, autônoma, que independe do contexto e é passível de planejamento. Segundo ela, quando se aprende a escrever deve-se aprender também a avaliar qual o gênero mais adequado, bem como a estrutura mais conveniente a determinada situação, para, a partir disso, compor o texto com o registro, o estilo e os recursos compatíveis com esses padrões.

Ainda segundo essa autora, o papel do professor é o de orientar sistematicamente sobre o uso dos recursos composicionais mais usuais nos gêneros escritos, além de criar oportunidades de leitura e escrita desses diversos gêneros. Dessa maneira pode-se aguçar a sensibilidade linguística, bem como ampliar as possibilidades de expressão verbal dos alunos.

2.6.1 Considerações sobre os Gêneros discursivos

Após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, o gênero do discurso passou a ser considerado como objeto de estudo e trabalho nas aulas de Língua Portuguesa. Segundo o referido documento, “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21). Assim, para que o ensino se adapte às práticas sociais e à pluralidade cultural, é preciso que os alunos tenham contato com os mais variados gêneros presentes em diversas práticas sociais.

Os gêneros são instrumentos que possibilitam a interação humana (*cf.* Schneuwly, 2004). Nessa perspectiva, ao professor de língua materna cabe a tarefa de apresentar aos alunos os mais variados gêneros de forma sistemática, objetivando colocá-los frente a práticas de linguagem histórica, social e culturalmente construídas, dando-lhes a possibilidade de apreendê-las e delas se apropriarem.

Segundo Bakhtin (2000), a linguagem, quando assumida sob a perspectiva enunciativa, torna-se materialidade semiótica e linguística e realiza-se considerando as esferas de comunicação e as práticas sociais. Essas práticas envolvem contextos que vão desde uma conversa informal até uma situação formal de interação. Para ele

[...] a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera de atividade humana, o enunciado reflete as condições específicas e finalidades de cada uma dessas esferas (...) (BAKHTIN, 2000, p. 179).

Em conformidade com o pensamento de Bakhtin, Bronckart (2003) diz que os textos são produtos de atividades de linguagem em permanente funcionamento nas interações sociais e que, nessas situações de interação, elaboram-se espécies de textos que apresentam características estáveis, o que justifica que sejam chamados gêneros de texto. Segundo esse autor, a atividade comunicativa ocorre numa colocação em interface das relações construídas pelos agentes, de acordo com suas intenções, os conteúdos temáticos e o aporte linguístico. Nesta concepção, todo texto seria construído com base no modelo de um gênero.

Para Bazerman (2004), o uso de determinados gêneros, organiza nossas ações diárias e, a partir deles, criamos significações e fatos sociais que podem ou não seguir um modelo interativo tipificado dentro de um sistema de atividades que encadeia as ações discursivas de forma significativa.

Marcuschi (2004) afirma que os gêneros são dinâmicos, interativos e históricos. Não ocorrem de forma solta na realidade sócio-histórica, e são, ainda, condicionados pelo interlocutor, o qual permite a ocorrência de mudanças, conjugações, misturas, inter-relações. Para esse autor, dominar gênero é agir politicamente.

O gênero, segundo Travaglia (2002), é considerado como uma unidade significativa tomada pelos usuários da língua, em uma situação de interação comunicativa específica, desempenhando uma função reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

Não queremos aprofundar uma discussão em torno da teoria de gêneros, assunto amplamente discutido por estudiosos competentes, o que queremos, sim, é, diante dessas diversas abordagens, observar que, a partir da concepção clara dos estudos de Bakhtin – segundo os quais a linguagem é um ato responsivo – reafirma-se a necessidade de se trabalhar os diversos gêneros, no contexto escolar dos letamentos.

Propor a atividade de escrita, considerando as interações e as práticas sociais, e ainda um contexto de variação e de dificuldades de aprendizagem, como vimos, não é tarefa simples. Não dá para ensinar a escrever realizando essa atividade uma vez por bimestre, por exemplo, nem num espaço pequeno de tempo entre as aulas de gramática.

O caminho é o planejamento e uma sistematização das atividades, considerando os textos dos alunos como índices do que se precisa avançar e do que já se conseguiu melhorar, propondo intervenções pontuais e conscientes, considerando-se ainda o gênero e suas características. Dessa forma se espera transformar nossos alunos em eficientes produtores de texto e, quem sabe, transformar essa triste história de maus resultados e de ineficiência nas produções textuais de nossos alunos.

3 A METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo descreveremos o percurso metodológico da pesquisa realizada, bem como o contexto e a organização dos dados coletados.

3.1 AS OPÇÕES METODOLÓGICAS

Esta pesquisa foi guiada por pressupostos das pesquisas quantitativa e qualitativa, pois, ao mesmo tempo em que quantifica ocorrências nos textos de alunos concluintes do ensino fundamental, verificando suas categorias e fatores de interferência, guiada pela sociolinguística variacionista; busca também propor, baseada em pressupostos teóricos, intervenção que contribua para a melhoria das práticas, visando sanar, na medida do possível, as dificuldades constatadas, considerando ainda o contexto social dos participantes.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), o professor deve se propor a produzir conhecimentos sobre seus problemas, de forma a melhorar sua prática, com o compromisso de refletir sobre seu próprio trabalho, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar suas próprias deficiências. Para ela

Uma grande vantagem do trabalho do professor pesquisador é que ele resulta em uma “teoria prática”, ou seja, em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação, como demonstra a figura:



Figura 1- Ação circular da pesquisa-ação (BORTONI-RICARDO, 2008)

Essa ação circular da pesquisa já era mencionada por Paulo Freire. Para ele, pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento:

Deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para por em prática os resultados da pesquisa não estou somente educando ou sendo educado: estou pesquisando outra vez (FREIRE, 1999,p. 36).

Um contexto amplo como o da escola exige a síntese dos paradigmas quantitativo e qualitativo⁷, por considerar interligados os fatores de ocorrência quantificável (no caso, as ocorrências nos textos dos alunos e os questionários) e o contexto social, recuperado com essas informações, pois não há como considerar a parte sem olhar o todo.

Dessa maneira, essa pesquisa busca avaliar os problemas de escrita nos textos coletados, mas também considera os entendimentos dos atores envolvidos (professores e alunos) sobre a escrita, sua importância e dificuldades no dia a dia da escola. Seus julgamentos (atitudes) foram considerados como parte importante desta análise, confirmados e/ou negados pelos dados.

O desenvolvimento desse estudo se deu, então em três etapas: fase inicial ou preparatória, coleta e análise de dados e a construção de uma proposta de intervenção.

3.1.1 Fase inicial ou preparatória

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), depois de definir o objeto de investigação, o professor pesquisador deve tomar algumas providências práticas: selecionar a escola onde se dará a pesquisa, negociar com o diretor e os professores envolvidos questões éticas como o caráter sigiloso dos dados e a divulgação dos resultados, bem como as possibilidades de intervenção do pesquisador.

Seguindo esses passos, num primeiro momento, conversamos com as professoras das duas turmas pesquisadas, expondo os objetivos da pesquisa, bem como as hipóteses formuladas. Ambas concordaram em colaborar e forneceram os textos de seus alunos para análise.

Nessas primeiras conversas, elas já mencionaram alguns problemas notórios nos textos de seus alunos, tais como a ortografia, problemas de concordância, repetições, etc. Também relataram que alguns exercícios e a correção individualizadasão algumas alternativas consideradas por elas para tentar sanar alguns desses problemas.

Também ocorreu nessa fase preparatória a integralização das disciplinas do curso de mestrado, o qual culminará com este trabalho. Tais disciplinas nos instrumentalizaram, promovendo parte das leituras necessárias à realização desta pesquisa, bem como discussões em torno de temáticas relativas ao ensino de língua portuguesa e suas implicações.

⁷ A pesquisa *quantitativa* procura relacionar fenômenos variáveis, observando causa e efeito de um sobre o outro. Já a pesquisa *qualitativa* procura entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto sócio-histórico. (Bortoni-Ricardo, 2008).

3.1.2 A coleta dos dados

O conjunto de dados desta pesquisa é composto de 160 redações, oitenta do 8º ano e oitenta do 9º ano, sendo divididas, ainda, em dois tipos textuais: Narrativo e Argumentativo; e em três gêneros: Relato pessoal (40), história (40) e texto de opinião (80).

Os textos, produzidos por alunos destas séries finais do ensino, foram coletados em situações normais de aula, com as respectivas professoras das turmas no comando das atividades de produção.

Para a produção do primeiro texto narrativo, as professoras propuseram primeiro a escrita de um relato pessoal. Ambas à sua maneira, elas partiram da leitura de um texto do mesmo gênero, seguida de conversas e questionamentos para depois propor a produção.

O segundo texto narrativo foi produzido a partir de um texto não verbal, ou seja, os alunos teriam de criar uma história considerando as imagens de quadrinhos fornecidas pela professora. Novamente, ambas propuseram a mesma atividade, com suas próprias metodologias.

Para os textos argumentativos, as professoras tiveram temáticas e propostas diferentes: a do 8º ano propôs que os alunos opinassem sobre temas que já estavam em discussão nas aulas, “a importância da leitura” e “o uso do celular em sala de aula”. Essas discussões subsidiaram, segundo ela, a construção dos argumentos pelos alunos. Já a professora do 9º ano preferiu dar opções de temas para que os alunos escolhessem sobre o que escrever, esclarecendo a estrutura da argumentação e os objetivos deste tipo de texto. Entre as temáticas sugeridas pela professora estavam: “A maioria penal”, “A educação dos jovens”, “o uso do celular na escola”.

Nos textos, fizemos o levantamento dos problemas mais recorrentes, referentes à ortografia, à morfossintaxe e à textualidade.

Além dos textos, produzidos pelos alunos e fornecidos pelas referidas professoras, foi necessária também a aplicação de questionário socioeconômico, bem como outro de questões discursivas, por meio do qual professores e alunos puderam manifestar suas opiniões e concepções sobre a atividade de escrita. Esses questionários integram também o conjunto de dados coletados por esta pesquisa.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Regina Coeli Sousa Silva, situada no bairro Paar, no município de Ananindeua - PA. A escola, que funciona nos três turnos, atende

uma comunidade de cerca de 1.580 alunos, distribuídos em turmas que vão do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio.

A escolha desta escola se deu pelo fato de sermos membros do corpo docente da instituição, o que facilitou nosso acesso aos dados necessários, e também pelo bom relacionamento com alunos e professores da mesma, o que também contribuiu para a realização do trabalho.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), o distanciamento entre o pesquisador e o objeto gera dificuldades quando a pesquisa se dá no âmbito das ciências humanas, por isso a necessidade de aceitação do paradigma interpretativista, isto é, “a pesquisa qualitativa aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.58). De fato, foi o nosso cotidiano de trabalho com estas séries, que nos permitiu observar as dificuldades e a quantidade significativa de “erros” nos textos produzidos pelos alunos. Por isso, buscando encontrar soluções para tais problemas, dedicamo-nos à pesquisa, focalizando estas ocorrências.

3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa se realizou em duas turmas, uma de 8º e outra de 9º anos do ensino fundamental, no turno da manhã. Portanto as duas professoras das respectivas turmas foram as colaboradoras principais neste processo. Mas as conversas iniciais envolveram outras professoras de língua portuguesa, bem como os técnicos e o gestor da escola, de forma que esses também responderam aos questionários propostos.

As professoras das referidas turmas têm razoável tempo de experiência em sala de aula: doze e oito anos de formadas, ambas têm graduação e especialização em letras. Nas conversas iniciais, como já foi mencionado anteriormente, as professoras já anteciparam algumas dificuldades apresentadas pelos alunos em redação, com certa consciência apontaram “erros fonológicos” como ocorrência mais frequente.

Também fez parte dessas conversas iniciais a proposta de uma intervenção, que deveria ser socializada e posta em prática nas turmas e/ou com as professoras. Estas se mostraram interessadas não só em colaborar, mas também em ficar a par dos conhecimentos produzidos a partir deste estudo.

Houve conversas iniciais também com os alunos das turmas pesquisadas, eles foram informados sobre a pesquisa, sobre a coleta dos textos e sobre os objetivos principais do trabalho. Inicialmente todos os alunos responderam questionário socioeconômico, mas

posteriormente apenas vinte alunos (dez meninos e dez meninas), de cada turma, teriam seus textos analisados.

Por meio do questionário socioeconômico, constatou-se que esses alunos têm entre 13 e 16 anos de idade, que as famílias desses jovens apresentam realidades diferentes, oscilando entre as classes média-baixa e baixa (segundo a denominação do IBGE: classes D e E). E que a escolaridade dos pais também oscila entre o Ensino Fundamental e o Médio, com poucos pais cursando ou possuindo diploma de nível Superior.

A participação da família na vida escolar dos alunos não ocorre de maneira satisfatória, pois, segundo a coordenação da escola e os professores, os pais ou responsáveis pouco comparecem às reuniões pedagógicas e, quando são chamados, têm sempre a desculpa de que trabalham e não têm tempo. Essa ausência é ainda maior quando o estudante tem mais de 13 anos de idade, como é o caso dos alunos das turmas pesquisadas, tendo estes, muitas vezes, de responder por si mesmos.

Estes fatores extralinguísticos são relevantes, pois podem estar relacionados às dificuldades apresentadas pelos alunos e, portanto, precisam ser conhecidos pelo professor na construção de suas estratégias pedagógicas, a fim de contemplar efetivamente sua clientela.

3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Thiolent (2002) caracteriza a pesquisa-ação como uma linha de investigação associada às formas de ação coletiva, orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação e que necessita, além da participação do pesquisador, de uma forma de ação planejada. Para o autor, “os pesquisadores desempenham um papel importante no equacionamento dos problemas encontrados, na organização dos procedimentos e na avaliação das ações desencadeadas em função desses problemas” (THIOLLENT, 2002, p.15).

Nesse sentido, os procedimentos que avaliamos serem importantes para confirmar as nossas asserções foram: a) a observação; b) a aplicação de questionários; c) a coleta e triagem dos textos, a codificação e rodada dos dados (ocorrências de erros nos textos) no programa Varbrul; e d) a análise dos resultados. Em seguida, detalharemos cada um desses procedimentos.

3.4.1 Observação

A observação ocorreu de formamuito breve, pois a pesquisa se deu no período de avaliações escolares, e as professoras propuseram a atividade de produção de textos ao mesmo tempo em que também realizavam a revisão para a prova. Realizamos oito

observações, quatro em cada turma. A duração de cada observação foi de noventa minutos (equivalente a duas aulas). Nosso intuito era observar como as atividades de produção escrita eram propostas pelas professoras e realizadas pelos alunos. No questionário, perguntamos às professoras quais os objetivos visados por elas ao propor a produção de textos; e perguntamos aos alunos com que frequência eles faziam esse tipo de atividade. As respostas e os devidos comentários serão observados posteriormente neste trabalho.

3.4.2 Os questionários

Os questionários de perguntas foram aplicados a professores, alunos, técnicos e ao gestor (diretor da escola). O objetivo foi conhecer os julgamentos e atitudes desses sujeitos envolvidos a respeito da escrita, sua importância, a realização de atividades de produção escrita na escola, as principais dificuldades e os resultados de avaliações nacionais que consideram a escrita, como o ENEM, por exemplo.

Os questionários socioeconômicos foram aplicados somente aos alunos, com o intuito de verificar a renda familiar, a escolaridade dos pais, além de classificar os participantes da pesquisa por gênero e série. O modelo utilizado foi semelhante ao questionário aplicado na Prova Brasil.

O conjunto de questionários aplicados totalizaram 87 (oitenta e sete), sendo quarenta e sete questionários de perguntas, respondidos por alunos, professores e técnicos e quarenta questionários socioeconômicos respondidos somente pelos alunos.

3.4.3 Triagem dos textos, codificação e utilização do programa Varbrul

Os textos coletados foram separados por tipo: narrativo e argumentativo; por gênero: relato pessoal, história e texto de opinião; e analisamos, localizando ocorrências de erros de ortografia, de sintaxe, assim como problemas que comprometem a textualidade.

Os problemas de escrita serão aqui analisados segundo a categorização de “erros” proposta por Cagliari (2009). As categorias (variáveis dependentes) consideradas são:

- **Integração dos saberes da fala à escrita** ou transcrição fonética, caracterizada pelo uso da fala como referência para a escrita. Ocorre dentro desta categoria a troca de fonemas, o apagamento de vogal ou consoante e até o apagamento de sílabas.
- Erros decorrentes da não apropriação das **convenções ortográficas**, que ocorrem quando a forma de escrita do aluno não corresponde à ortografia oficial, visto que esta é arbitrária.

- Erros sintáticos, sendo considerados aqui apenas os decorrentes da falta de **concordância nominal e verbal**.
- Problemas da ordem da textualidade observados nos casos de falta de **coesão** e problemas que comprometem a **coerência**.

Na tabela a seguir, apresentam-se as categorias de erros, isto é, as variáveis dependentes, observadas nesta pesquisa, com seus respectivos códigos:

Quadro 2 - Codificação das variáveis dependentes.

Aspectos ortográficos	Interferência da fala na escrita (f) Convenções ortográficas (o)
Aspectos sintáticos	Concordância Nominal (x) Concordância verbal (v)
Aspectos textuais	Coesão (s) Coerência (z)

Além da codificação das ocorrências, como vemos no quadro acima, foram codificadas também as informações sobre os alunos participantes e seus textos – variáveis sociais e linguísticas– como se descreve a seguir:

Variáveis Sociais:

- Sexo dos participantes: Homem (**H**) e Mulher (**M**)
- Renda familiar: Renda Média (**R**) e Renda Baixa (**r**)
- Escolaridade dos pais: Ensino Fundamental (**1**) e Ensino Médio ou Superior (**2**)
- Série: Oitavo ano ou sétima série (**7**) e Nono ano ou oitava série (**8**)

Variáveis Linguísticas:

- Tipo de Texto: Narrativo (**N**) e Argumentativo (**U**)
- Gênero Textual: Relato Pessoal (**P**), História (**h**) e Texto de opinião (**T**)

As ocorrências foram codificadas, conforme indicado acima, gerando um código para ser processado, conforme o exemplo abaixo:

Quadro 3- Exemplo de codificação.

Item observado	Dados	Fenômeno	Codificação
1.ROUBAR	“robar”	Interf. da fala	fHR2NP7

2.ADOLESCENTE	“adolescente”	Conv. Ortográfica	oMr1NP7
3.OS JOVENS	“os jovem”	Concord. Nominal	xHr2UT8
4.PARA QUE OS OUTROS O RESPEITEM.	“para que os outros respeite ele”	Concord. Verbal	vHR2UT8

EX (1ª linha): O aluno cometeu um erro ocasionado por interferência da fala (f). Ele que é do sexo masculino (H), através da análise do questionário socioeconômico, constatou-se que a sua renda familiar é média (R), seus pais cursam ou cursaram o ensino médio (2). Essa ocorrência se deu num texto narrativo (N), no gênero Relato pessoal (P) e há ainda a informação de que o mesmo cursa o oitavo ano, identificado com o número 7.

Codificados dessa maneira, os dados foram submetidos ao programa Varbrul, o qual executou os cálculos estatísticos, fornecendo valores probabilísticos que indicam as relações entre as ocorrências e as variáveis, ou seja, o percentual das ocorrências, categorizadas acima, relacionados às informações observadas nos questionários, como renda dos alunos, escolaridade dos pais, gênero e série dos participantes.

3.4.3.1 Sobre o programa VARBRUL

Esse programa foi criado em 1971 e desenvolvido por Sankoff & Rousseau (*cf.* Rousseau & Sankoff, 1978) com o intuito de realizar estatisticamente dados linguísticos variáveis. O VARBRUL é composto por um pacote de dez programas: CHECKTOK, READTOK, MAKECELL, IVARB, TVARB, MVARB, CROSSTAB, TSORT, TEXTSORT e COUNTUP, os quais operam para realizar análises de regras variáveis, realizando rodadas binárias, ou seja, analisando dois tipos de fenômenos e rodadas eneárias, para fenômenos envolvendo quatro ou cinco variantes.

Optou-se pelo uso do VARBRUL pelo fato de ele ser capaz de fornecer frequências e probabilidades sobre os fenômenos estudados, além de selecionar variáveis relevantes para realização ou não de tais fenômenos. Ressalta-se que esse programa atribui valores de significância às variáveis linguísticas e extralinguísticas através da interação entre as mesmas. Por essa razão, ele não atribui valor de probabilidade às variantes contidas dentro de uma variável.

Por exemplo, o VARBRUL não gera um valor de significância na comparação entre o sexo masculino e o feminino. Para essas variantes, são atribuídos pesos relativos. Os pesos relativos ou probabilidades de ocorrência dos fenômenos aqui estudados foram retirados da interação estatística que continha, conjuntamente, todas as variáveis selecionadas como

significativas pelo programa. Assim, valores probabilísticos iguais a .200 foram considerados neutros, nem favorecedores, nem desfavorecedores dos fenômenos em questão (nas rodadas binárias – que consideram apenas duas variáveis – esse valor foi de .50). Valores superiores, acima deste número, foram considerados favorecedores e valores inferiores foram considerados desfavorecedores do fenômeno estudado.

3.4.4 Organização e análise dos resultados

Após as rodadas no Programa Varbrul, os resultados foram transformados em gráficos e tabelas que facilitaram sua observação e análise. Essa quantificação permitiu observar quais os tipos de erros mais recorrentes, bem como a relação entre as variáveis dependentes (os fenômenos observados nos textos dos alunos) e as variáveis independentes (os fatores – sociais e linguísticos – que condicionam a ocorrência desses fenômenos), ou seja, se essas variáveis favorecem ou não a ocorrência de erros nos textos dos alunos.

A partir dessa diagnose, foi possível caracterizar a escrita desses alunos que estão concluindo o ensino fundamental, observando os quesitos que propiciaram a maior incidência de ocorrências, lembrando ainda que outros aspectos deixaram de ser considerados nesta análise, como é o caso da pontuação, por exemplo. Passaremos agora ao detalhamento desses resultados.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos nossas análises das ocorrências localizadas nos textos dos alunos, bem como as considerações sobre as variáveis sociais e linguísticas relacionadas a essas ocorrências.

4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS FENÔMENOS INVESTIGADOS

Conforme descrito na metodologia, os textos, produzidos por alunos das séries finais do ensino fundamental, foram coletados em situações normais de aula, a fim de serem analisados, considerando-se a ocorrência de erros de ortografia, sintaxe de concordância e coesão e coerência textuais.

A partir de uma leitura atenta dos textos, identificamos inúmeros problemas de escrita, os quais foram codificados e quantificados para se observar os erros mais recorrentes nas redações dos alunos, e propor uma reflexão sobre a incidência desses erros. Para tanto, utilizamos como referência os trabalhos de Bortoni-Ricardo (2005) e Cagliari (2009) dentre outros.

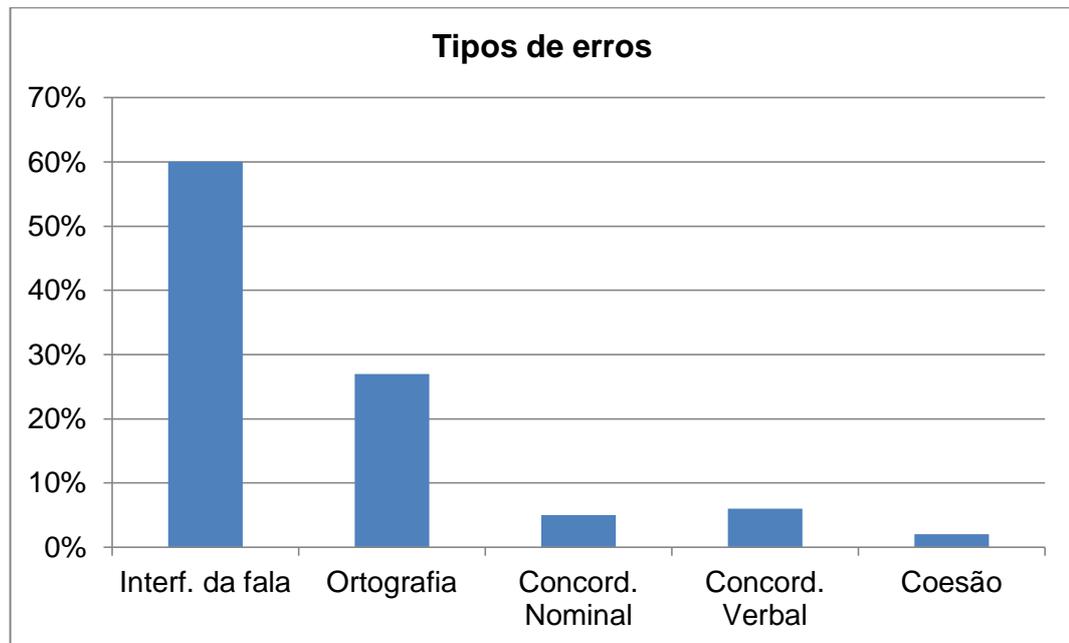
Para Bortoni-Ricardo, “essa técnica da diagnose permite a identificação dos erros, bem como a elaboração de materiais didáticos destinados a atender as áreas cruciais de incidência” (BORTONI, 2005, p.53).

Cagliari (2009) também faz referência aos erros, afirmando ser indispensável que o professor faça um levantamento dos erros e dificuldades dos alunos. Segundo ele, todo o professor deveria realizar essa diagnose dos erros de seus alunos pelo menos uma vez, para poder realizar um trabalho mais direcionado em sala de aula.

Para a especificação dos tipos de erros, utilizamos como base os critérios estabelecidos por esses autores, que classificam os erros em fonológicos, morfológicos e sintáticos, e ainda as contribuições de Costa Val (1999) no que diz respeito aos fatores de textualidade.

Para melhor visualização, apresentamos o gráfico com os tipos de erros analisados nesta pesquisa e o percentual de ocorrências nas redações:

Gráfico 2 - Tipos de erros observados nos textos dos alunos.



Foi contabilizado, nas 160 redações analisadas, um total de 1006 ocorrências de erros de escrita. É importante salientar que a coerência também foi um dos problemas analisados, mas devido ao reduzido número de ocorrências de problemas deste tipo, o programa não indicou o percentual.

4.1.1 Aspectos ortográficos

Como foi mencionado anteriormente, a análise dos textos se deu em três níveis: ortográfico, sintático e discursivo. Quanto aos aspectos ortográficos, observamos os erros que caracterizam uma integração dos saberes da fala à escrita e os que são ocasionados pela não apropriação das convenções ortográficas. Podemos observar que a ocorrência desses tipos de erros foi bem maior do que os outros tipos. Para Cagliari (2009), esses erros ocorrem mais por conta da dificuldade própria do nosso sistema ortográfico, arbitrário, que demanda um certo tempo de escolaridade e maturidade para o seu domínio, e pela naturalidade com que o falante integra os saberes da fala à sua escrita, ou seja, fazem uma transcrição fonética.

Os erros fonológicos, caracterizados pela interferência da fala na escrita tiveram o maior índice de ocorrência nos textos dos alunos: 60%. Dentro desta categoria se encaixam os seguintes casos:

Quadro 4 - Erros por interferência da fala.

Tipos de erros	Exemplos de ocorrências nos textos dos alunos
Omissão do r em infinitivos verbais	“passia”, “fica”, “expressa”, “consegui”, “sabe”, “esforça”, “vende”, etc.
Troca de e por i e o por u	“chegandu”, “acabadu”, “gemios”, “sussegado”, “custumi”, “muleque”, “sabi”, “intendo”, etc.
Hipossegmentação ou Hipersegmentação	“acoisa”, “agente”, “pramim”, “ensima”, “javou”, “iagora”, “idabem”, “com migo”, “tristi mente”, “de mais”, etc.
Troca do l pelo u	“futibou”, “vouta”, “auguma”, “baucão”, etc.
Nasalização ou desnasalização	“fincão” (ficam), “muinto”, “tei” (tem), “vêi” (vem), “lache”, “corredo”, “eitão”, “mai” (mãe), etc.
Outras ocorrências	“robar”, “cuido” (cuidou), “nois”, “tava” (estava), “voltaru”, “lembro” (lembrou), “fais” (faz), “vam” (vão), “estam” (estão), etc.

Há também os erros decorrentes da não apropriação do código ortográfico, ou seja, quando o aluno escolhe uma forma possível de escrita, a qual não se adapta à ortografia vigente, pois esta é arbitrária. Segundo Cagliari (2009), este domínio leva alguns anos para ser constituído. E é a leitura que contribui, em grande parte, para o desenvolvimento da escrita ortográfica. Dos erros encontrados, vimos que 27% se encaixam nesta categoria, entre os mais observados, está o uso indevido de letras, como ocorre nos casos descritos no Quadro 5, abaixo:

Quadro 5 – Erros decorrentes da não apropriação das convenções ortográficas

Uso indevido de letras	Ocorrências nos textos dos alunos
Escrita do /s/ (ç,s,ss,sc,c)	“adolescente”, “dise”, “prassa”, “comesaram”, “pasei”, “aconteseu”, “felisidade”, “serca”, “persebe”, etc.
Troca de u por o	“vio”, “saio”, “conseguiu”, etc.
Uso de s ou z	“deziperada”, “dispresava”, “veses”, “disendo”, “infelimente”, “dis”, “deuzes”, “redondesa”, etc.
Emprego de m ou n	“enbora”, “lemdo”, “infância”, “senpre”, “tambén”, “tabém”, “enporta” (importa), etc.
Uso de s,x ou ch	“ezigir”, “ezigência”, “mechendo”,

	“pocha”, etc.
Uso ou não do h inicial	“ospitaleiras”, “omenagear”, “istórias”, etc.
Outras ocorrências	(rr) “arumado”, “corendo”, “more”; (ss) “pasa”, “interessante”, “noso”; (l) “cupa”, “cupado”, etc.

4.1.2 Aspectos sintáticos

Como já foi mencionado anteriormente, observamos nos textos o emprego da sintaxe de concordância nominal e verbal. Esse tipo de erro sintático – a não aplicação da regra – teve uma ocorrência menor do que os erros ortográficos: 5% de falta de concordância nominal e 6% de falta de concordância verbal. Mas é importante lembrar que a concordância entre os termos é um dos quesitos que contribuem também para a coerência textual. É preciso considerar, ainda, que na linguagem oral, geralmente a marcação de plural não é redundante, isso contribui para a não realização da concordância no texto escrito de alguns alunos.

Bortoni Ricardo (2004) observa que os casos de concordância não redundante são uma tendência do português brasileiro, generalizada nos estilos não-monitorados, mas consideradas falhas quando aparece no texto escrito, geralmente controlado pela convenção gramatical.

Em relação à concordância verbal, pudemos observar esse processo de variação, tão presente na oralidade e também na escrita dos jovens. A autora assim caracteriza a ocorrência dessa variação:

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).

São exemplos de emprego da regra variável de concordância de natureza fonológica, os seguintes casos:

Exemplos extraídos de textos de alunos do 9º ano:

“os alunos não **presta** atenção...”

“os professores **passa** o trabalho...”

Exemplos extraídos de textos de alunos do 8º ano:

“os pais não **sabe**...”

“meus amigos **sabe**...”

Em relação ao emprego da regra variável de concordância de natureza sintática, diversos estudos indicam que a posição do sujeito pode favorecer ou desfavorecer a aplicação da regra de concordância. Quando o sujeito aparece imediatamente antes do verbo, favorece a presença de marcas de concordância. No entanto, notamos os seguintes casos:

“Pessoas entram e nunca **sai...**” (9º ano)

“as crianças e as pessoas **aprende...**” (8º ano)

A presença ou não de elementos que intervêm na relação entre sujeito e verbo também é apontada pelos estudos como favorecedora ou não da presença de marcas de concordância

“As pessoas deviam falar mais com a gente sobre as doenças e outros fatores que **ocorre** na vida sexual...” (9º ano)

“As pessoas que **comete** delitos...” (9º ano)

“Criações que não **teve** educação” (9º ano)

O uso do “a gente” no quadro pronominal, com sentido plural, também tem favorecido a ocorrência de casos de não aplicação da regra de concordância:

“ sem a leitura a gente não **poderíamos** nem pegar um ônibus...” (8º ano)

Assim como a concordância verbal, a concordância nominal também se dá pela confluência de diversos fatores, como a posição da palavra no sintagma, saliência fônica e o paralelismo linguístico (SCHERRE, 1998 *apud* CARDOSO E COBUCCI, 2014). Para compreender essa variação, é preciso, portanto, prestar atenção à organização do sintagma nominal.

Observamos, nos textos de alguns alunos, o emprego de marcas de plural apenas nos determinantes, sendo que estes estão localizados na primeira posição do sintagma:

“**os**mais velho...” (9º ano)

“**as**nota baixa...” (8º ano)

“**os**jovem...” (8º ano)

A concordância também é influenciada pela saliência fônica dos elementos que formam o sintagma, numa escala hierárquica que vai de mais saliente a menos saliente. Esse aspecto fonológico, segundo Cardoso e Cobucci (2014), indica que

[...] há menos concordância nominal quando a diferença entre a forma singular e a forma plural da palavra é menos perceptível, e há mais marcas de plural quando a diferença entre a forma singular e a forma plural for mais perceptível (CARDOSO e COBUCCI, 2014, p. 90).

Os exemplos a seguir, assim como os outros já citados, podem ter sido influenciados pela saliência fônica:

“essas **pessoa** não se preocupa...” (8º ano)

“elas estão **feliz**...” (8º ano)

Observamos também casos em que a ausência de marcas de plural nos elementos precedentes podem ter contribuído para a ausência dessas marcas também nos elementos seguintes, como em:

“a culpa é delas **mesma**...” (9º ano)

Encontramos, ainda, alguns casos de falta de concordância de gênero, como em:

“pessoas muito **rigoroso**...” (8º ano)

“as pessoas podem ser **bem sucedido**...” (9º ano)

Todas essas marcas de variação, presentes na escrita dos alunos, revelam o fato de esse processo ser inerente à língua e a necessidade de ser considerado na hora da correção, deixando-se de lado uma postura tradicionalista.

4.1.3 A coesão e a coerência

Nos estudos textuais, a coesão é entendida como ligação, a relação que se estabelece entre os elementos que constituem a superfície do texto (KOCH & TRAVAGLIA, 2011). Vários elementos estabelecem esses elos: a substituição por pronomes (reiteraões), as elipses, o uso de conjunções, as retomadas por uso de sininímia, hiperonímia, nomes genéricos, etc.

Considerando o uso ou não desses elementos, analisamos nos textos ocorrências que prejudicam a unidade formal do texto, a qual se constrói por intermédio desses mecanismos gramaticais e lexicais. 16 ocorrências de erros, atribuídos à coesão, foram observadas (2%).

A ocorrência de repetições foi o caso mais recorrente nos textos analisados, a não utilização de pronomes e outras formas de retomada demonstram que os alunos provavelmente desconhecem as opções de mecanismos de reiteração para a organização das ideias no texto.

São exemplos desse tipo de ocorrência nos textos analisados:

1- “Uma vez minha mãe me levou para um zoológico (...) **depois ela me levou** para ver os jacarés (...) **depois ela me levou** para ver os macacos (...)” (8º ano)

2- “Uma pessoa muito especial para mim é a minha mãe. **Minha mãe** desde que eu nasci (...) **minha mãe** era adolescente (...)” (8º ano)

3- “ (...) Mas com tudo isso muitos não realizam seus sonhos (...) **Mas com tudo isso** alguns ainda conseguem realizá-los (...)” (9º ano)

Nos dois primeiros exemplos, bastaria a elipse para amenizar o problema da repetição, no segundo exemplo caberia ainda a substituição por pronomes. Já no terceiro exemplo, além da repetição, há também um problema de coerência que precisa ser resolvido: as pessoas realizam seus sonhos, apesar dos problemas ou não? A aluna aponta na primeira parte de seu texto dificuldades que levam as pessoas a não realizar seus sonhos no decorrer da vida. Em seguida acrescenta que, mesmo com tantas dificuldades, alguns ainda conseguem realizá-los. Nesse caso o problema foi começar os dois parágrafos com a mesma expressão.

Em dois textos do 8º ano, porém, o problema de coesão foi ainda mais notório, pois os alunos escreveram um conjunto de frases, sem conexão, demonstrando não ter conhecimentos ou não ter conseguido fazer uso dos elementos coesivos.

Quanto à coerência, em apenas um dos textos analisados se observou um desvio que comprometeu a compreensão global do mesmo. No gênero história, uma aluna do 9º ano começou a escrever o texto em primeira pessoa, em seguida flexionou os verbos em terceira pessoa, o que acabou ocasionando incompreensão, por parte do leitor, sobre quem teria vivido as situações narradas – se o narrador é personagem ou observador – como podemos observar no seguinte trecho, extraído de seu texto:

“Naquele dia a minha mãe quase derrubou a porta do meu quarto, ela gritava:
- Acorda! Você já está atrasado menino!
- Já vou mãe!
Então o menino pegou seus cadernos e foi para a parada de ônibus (...)
Então entrei na escola e percebi que tinha esquecido meus livros”.

É preciso salientar que como essa ocorrência, classificada como problema de coerência, foi diminuta, o programa não considerou como percentual.

Vejamos agora como se apresentaram esses dados, considerando as variáveis sociolinguísticas.

4.2 VARIÁVEIS SOCIOLINGUÍSTICAS

Como já foi mencionado na metodologia, a amostra analisada neste trabalho é composta por textos de 40 alunos do ensino fundamental, vinte do 8º ano e vinte do 9º ano, estratificados por: Sexo (Homem (H) e Mulher (M)), Renda familiar (Média baixa (R) e Baixa(r)), Escolaridade dos pais (Ensino Médio e Superior (2) e Ensino Fundamental (1) e, ainda a série (8º ano, codificado com o número (7) e 9º ano, codificado com (8).

Vejamos agora os resultados, considerando cada uma dessas variáveis:

4.2.1 A variável sexo

Os grupos de alunos, de cada série, foram divididos ainda por gênero: dez meninas e dez meninos tiveram seus textos analisados. Na tabela abaixo, temos, em comparação, o número de ocorrências nos textos de meninos e meninas, bem como os percentuais e o peso relativo.

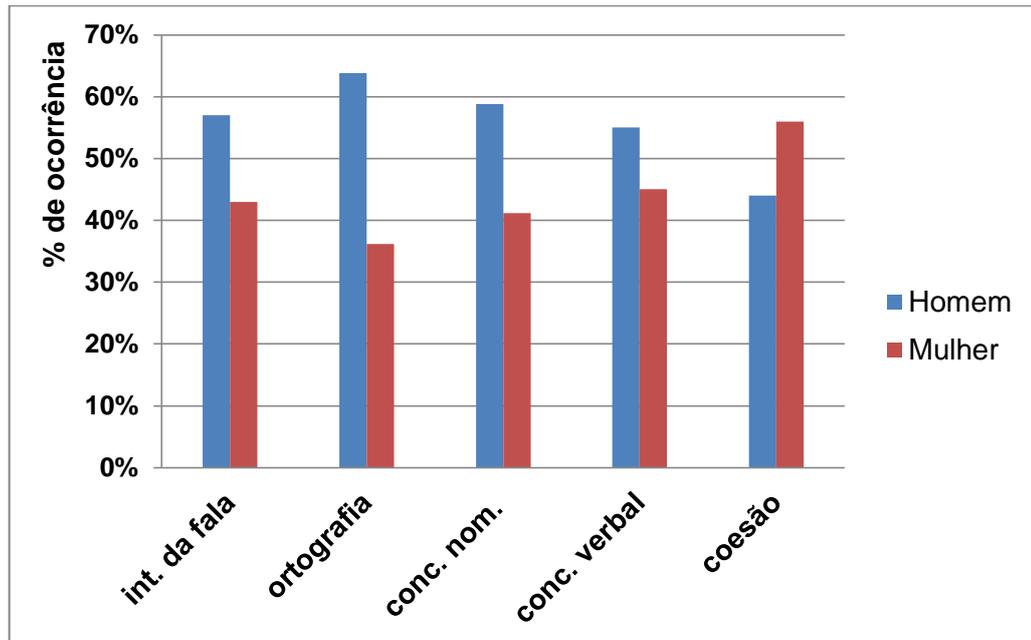
Tabela 1 - Ocorrências considerando a variável sexo.

Tipo de Ocorrência	Homem			Mulher		
	Nº de ocorrências	Percentual	Peso Relativo	Nº de ocorrências	Percentual	Peso relativo
Interferência da fala	343	57%	.207	259	43%	.190
Ortografia	176	63,8%	.233	100	36,2%	.169
Concord. Nominal	30	58,8%	.199	21	41,2%	.198
Concord. Verbal	33	55%	.201	27	45%	.196
Coesão	7	43,75%	.160	9	56,25%	.247
Coerência				1	0%	

Na tabela acima, podemos observar que a maioria dos erros por interferência da fala foram cometidos pelos meninos, assim como os de convenção ortográfica, o peso relativo também aponta o favorecimento dessas ocorrências (.207 e .233 respectivamente). Nos percentuais de ocorrência da falta de concordância, tanto nominal quanto verbal, observa-se sensível diferença quantitativa entre meninas e meninos, sendo que esses erraram um pouco mais. Já os problemas de coesão, como a repetição, ocorreram mais nos textos das meninas, o peso relativo aponta também o favorecimento deste tipo de ocorrência (.247). Com relação à coerência, apenas um caso de prejuízo na compreensão global do texto foi observado no texto de uma menina. Ressalte-se novamente que o programa, que realiza a rodada dos dados, não o considerou como percentual.

Vejamos em gráfico a representação desses resultados:

Gráfico 3- Percentual de ocorrências considerando a variável Sexo.



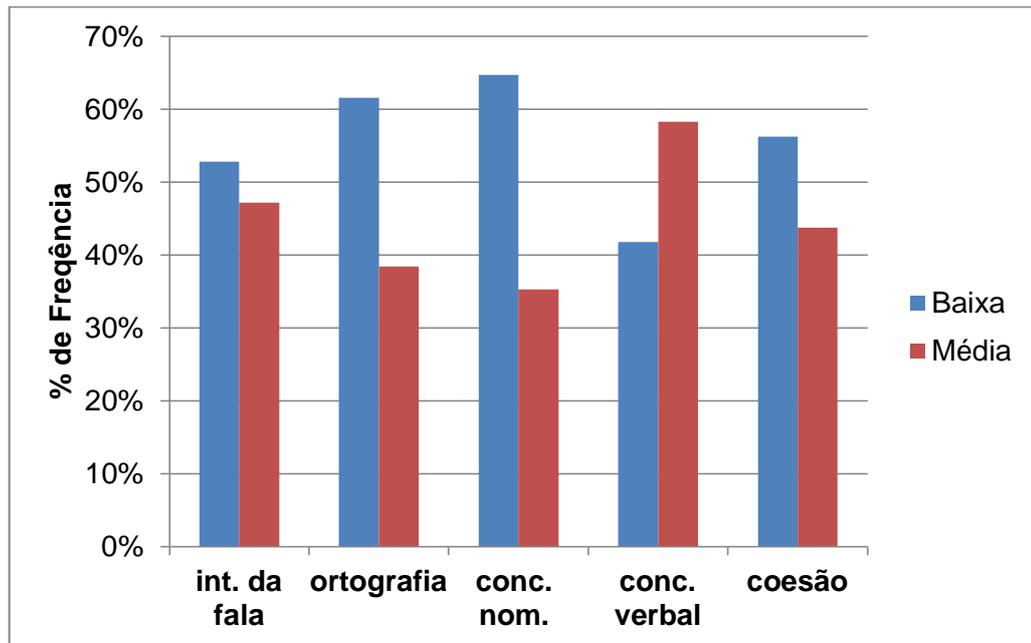
Reafirma-se a interferência da fala como ocorrência de maior percentual, mais relevante nos textos dos meninos. Chama a atenção também o percentual de erros ortográficos (64%) nos textos deles. Já os problemas de coesão foram mais notórios nos textos das meninas.

4.2.2 A Variável Renda

Para fazer a estratificação por renda, como já foi mencionado, utilizou-se como referência a classificação do IBGE, que considera pertencentes à classe **D** as famílias que tem renda mensal de 01 a 03 salários mínimos e à classe **E** as que têm renda de até 01 salário mínimo, aqui chamadas Média baixa (**R**) e Baixa (**r**).

Vejamos como se mostram as ocorrências, considerando essa variável:

Gráfico 4. Percentual de ocorrências considerando a Renda.



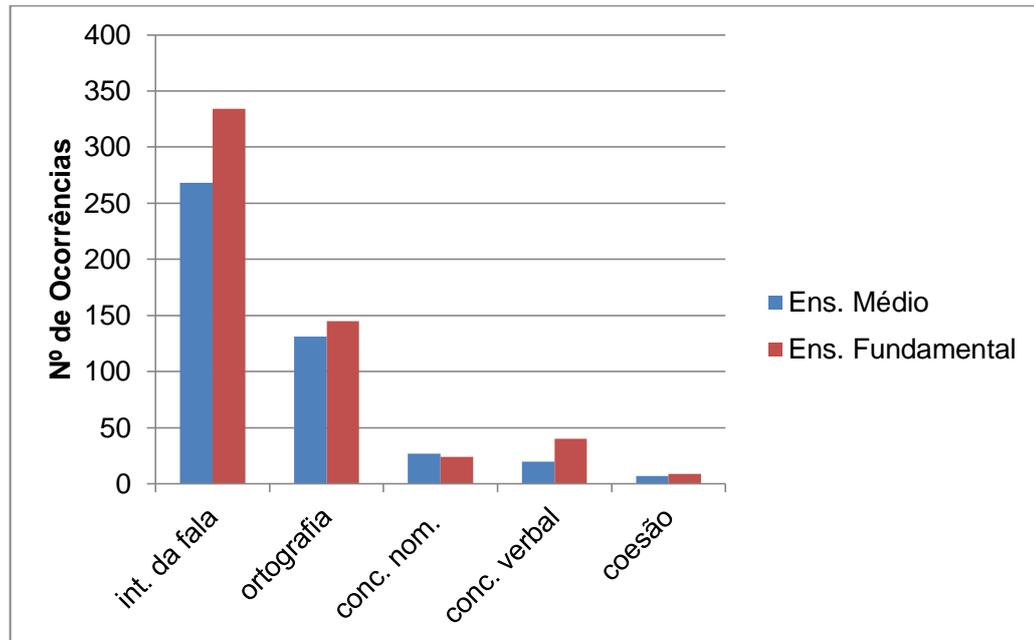
Ocorreram 451 erros nos textos de alunos cuja renda familiar, segundo os questionários, é média; e houve 555 ocorrências de erro nos textos dos alunos classificados como renda baixa.

Notamos que a ocorrência da interferência da fala é recorrente, com pouca diferença na variável em questão. Em contrapartida os erros de ortografia foram em maior quantidade cometidos pelos alunos de renda baixa. Chama atenção, porém, o fato de que os alunos de renda média cometeram mais erros de concordância verbal, ocorrência que costuma ser fortemente condicionada por fatores socioeconômicos e inclusive estigmatizada nas classes mais baixas. O peso relativo também indica o favorecimento dessa ocorrência (.259 para a renda média e .151 para a renda baixa).

4.2.3 A Variável Escolaridade dos pais

Os alunos foram estratificados em dois grupos para que pudéssemos realizar a comparação entre a escrita de alunos cujos pais têm o Nível Médio ou Superior de escolaridade e daqueles cujos pais têm apenas o Nível Fundamental. O objetivo foi constatar se o fato de terem pais mais ou menos escolarizados influenciaria na produção escrita dos alunos destes grupos. Vejamos o gráfico com o número de ocorrências em cada grupo:

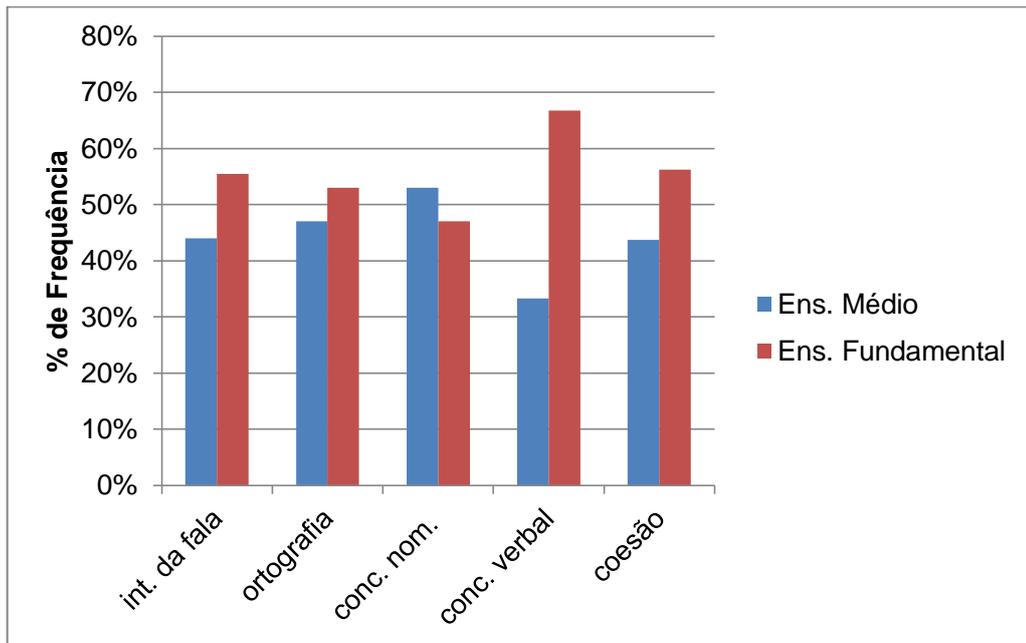
Gráfico 5. Número de ocorrências considerando a Escolaridade dos pais.



Observando o número de ocorrências, percebemos que a interferência da fala prevalece mais uma vez sobre os demais erros de escrita, e que os alunos, cujos pais têm o ensino fundamental, demonstraram mais a ocorrência dessa interferência. A quantidade de erros referentes às convenções ortográficas teve um número aproximado entre os dois grupos, se considerarmos o percentual: 52,5% para ensino fundamental, e 47,5% para o ensino médio.

Em relação aos erros sintáticos, observamos que, na concordância nominal, os alunos cujos pais têm ensino médio, cometeram mais deslizes; e na concordância verbal, os alunos cujos pais têm ensino fundamental foram os que mais usaram formas inadequadas. Já em relação à coesão, os resultados também são equilibrados. Vejamos o gráfico seguinte, que mostra esses percentuais:

Gráfico 6. Percentual de ocorrências considerando a Escolaridade dos pais.



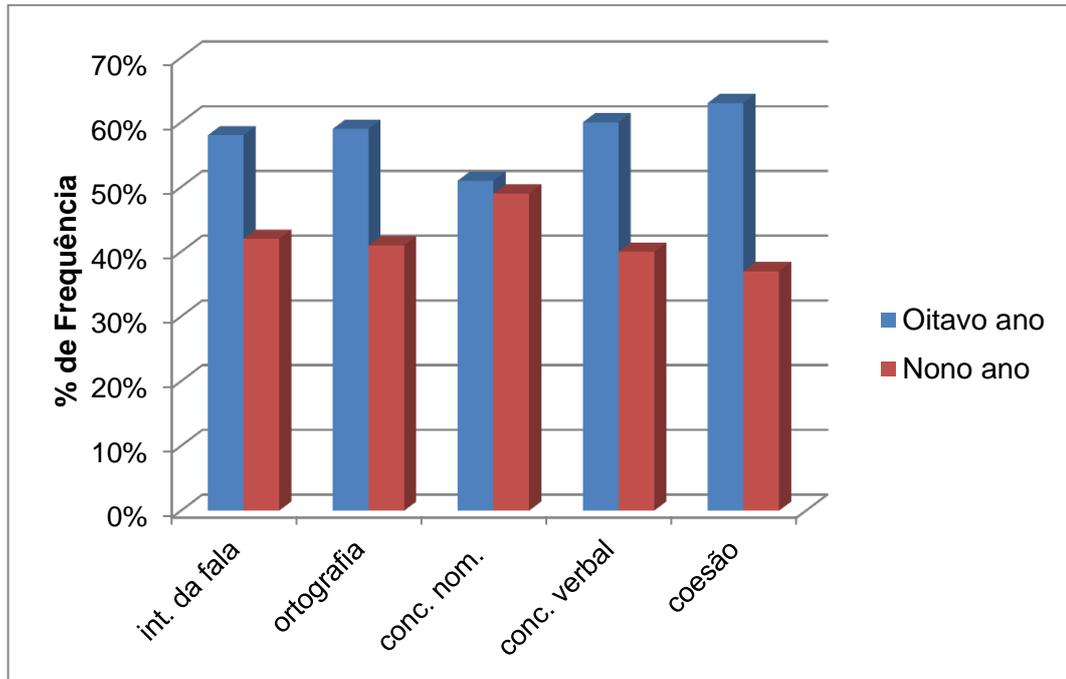
Nota-se, neste gráfico, certa equivalência nas ocorrências de interferência da fala na escrita e, como já foi mencionado, nos erros de convenção ortográfica e de coesão. Amplia-se a diferença nos erros de concordância.

É importante destacar, ainda, que o peso relativo aponta também o favorecimento dessas ocorrências: .230 para a concordância nominal nos textos de alunos cujos pais têm ensino médio e .247 para a concordância verbal nos textos dos alunos cujos pais têm apenas o ensino fundamental.

4.2.4 A variável Série

Como esta pesquisa considerou textos de alunos das séries finais do ensino fundamental, portanto, 8º e 9º anos, achamos relevante observar o desempenho de ambas em separado, para observar se houve ou não avanços em relação à série anterior. Vejamos então o gráfico com esses percentuais em comparação:

Gráfico 7. Percentual de ocorrência considerando a variável série.

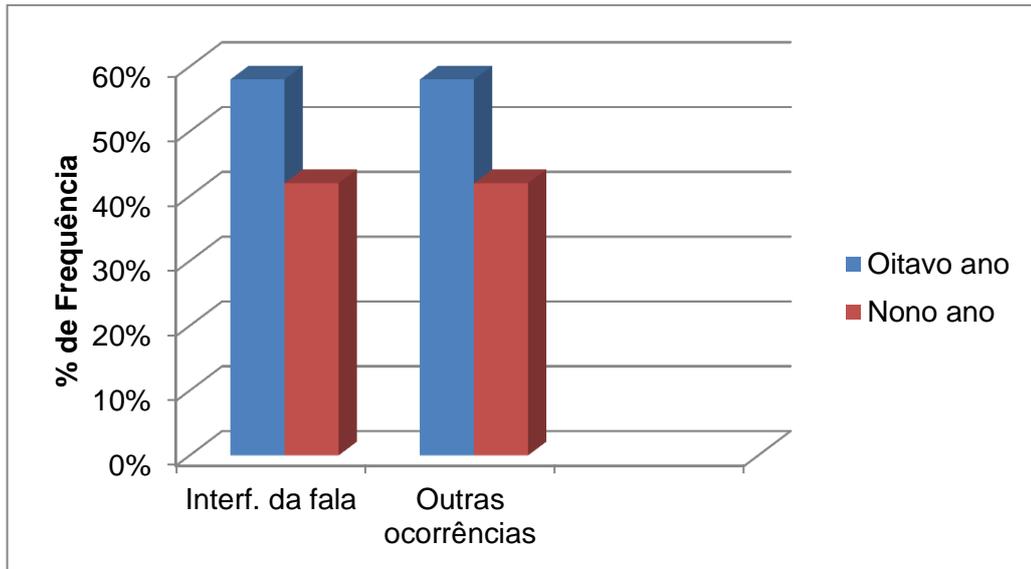


Levando em conta o número de ocorrências (583 erros nos textos do 8º ano e 423 nos textos do 9º ano), podemos dizer que houve um pequeno avanço de um ano para outro. Porém, ao analisarmos este gráfico com o percentual dessas ocorrências, notamos sensível diferença no que diz respeito à interferência da fala e às questões ortográficas, um certo equilíbrio no emprego da concordância nominal, e maior ocorrência de erros de concordância verbal nos textos do 8º ano, nessa série também se observou maior quantidade de erros referentes à coesão textual.

Essa pequena diferença pode ser justificada pelo fato de serem etapas muito próximas. Talvez se comparássemos o desempenho do 9º ano em relação ao 6º ano, tivéssemos uma diferença bem maior. Mas o que se considera nesta pesquisa é a necessidade de intervir nestas séries finais para tentar sanar essas dificuldades de escrita antes de os alunos passarem para o ensino médio.

Observemos agora este outro gráfico, que contrapõe a interferência da fala a todas as outras ocorrências:

Gráfico 8. Percentual de ocorrência, em rodada binária, considerando a variável série.

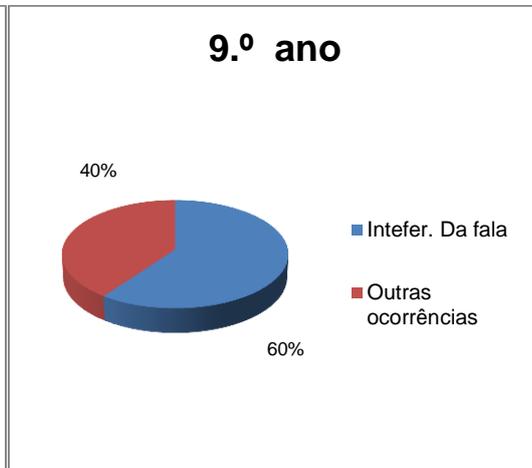


Considerando as séries em oposição, percebemos que os alunos do 8.º ano cometeram mais erros por interferência da fala (58%) e, obtiveram o mesmo percentual nas outras ocorrências. Agora, observemos os dados, isolando os fatores:

Gráfico 9. Percentuais de ocorrências, em rodada binária, no 8.º ano.



Gráfico 10. Percentuais de ocorrências, em rodada binária, no 9.º ano.



Agora, considerando apenas duas variantes – a interferência da fala contra todas as outras ocorrências – e isolando os dados de cada série, ficou mais evidente o fato de que houve pouco avanço na produção de textos de uma série para outra. Podemos dizer a variável série

não representou fator relevante para a ocorrência de erros nos textos em análise, comprovando-se também pela neutralidade do peso relativo que, nesta rodada binária, foi de 50 para ambos. Esperávamos que a diferença fosse maior, visto que o progresso do nível de escrita, de uma série para outra, é a consequência natural que a formação escolar dos alunos deve sofrer.

4.3 VARIÁVEIS LINGUÍSTICAS

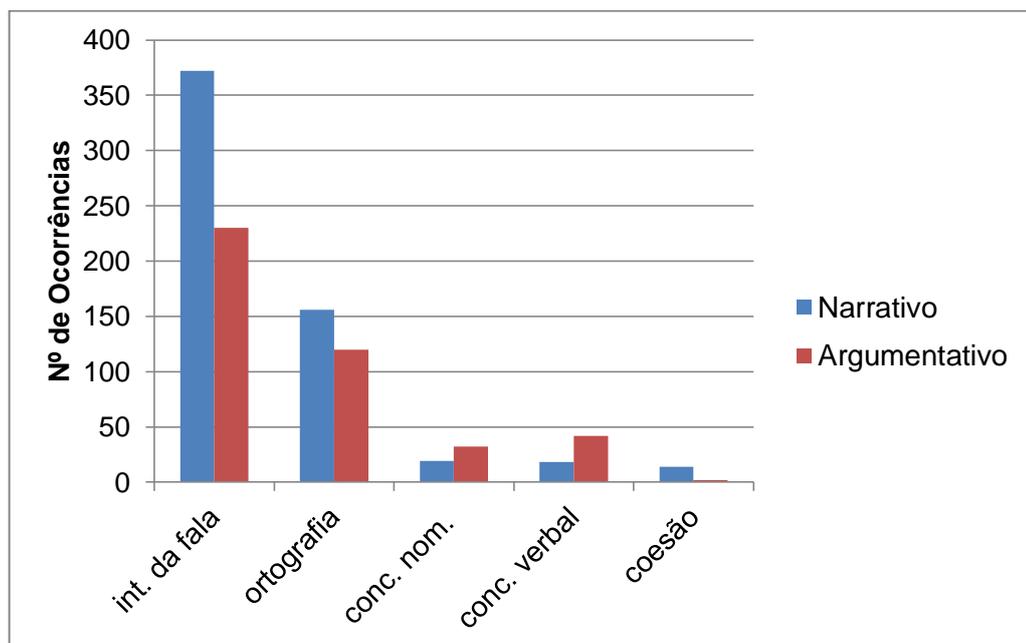
Foram consideradas como variáveis linguísticas:

- a) Tipo de texto: Narrativo (N) e Argumentativo (U)
- b) Gênero textual: Relato pessoal (P), história (h) e texto de opinião (T)

4.3.1 Variável Tipo de texto

Consideramos os tipos narrativo e argumentativo a fim de verificar se esses fatores seriam relevantes para a construção do texto pelos alunos, se estes considerariam o grau de monitoração linguística, por exemplo, na hora de produzir suas escritas, e que tipo de erros seriam mais recorrentes em cada um dos tipos observados. Vejamos, no gráfico abaixo, como essas ocorrências estão distribuídas:

Gráfico 11. Número de ocorrências considerando o Tipo de texto.



O número de ocorrências de erros nos textos do tipo narrativo foi de 580, já nos textos argumentativos ocorreram 426 erros. Ratifica-se a interferência da fala com maior incidência,

juntamente com os erros por convenção ortográfica. Observamos, porém, que nos textos narrativos a incidência dessas ocorrências foi maior. Ocorreram também mais problemas de coesão neste tipo de texto, o que pode significar também certa interferência da oralidade, visto que os alunos contam a história como se estivessem falando e, talvez por isso, a ocorrência de repetições se fez mais visível. Já nos textos argumentativos houve mais desvios de concordância, tanto nominal quanto verbal.

A observação do peso relativo também nos revela onde as ocorrências são mais favorecidas: Interferência da fala no texto narrativo (.253); Concordâncias nominal e verbal nos textos argumentativos (.257 e .291 respectivamente); Coesão no texto narrativo (.284). Os pesos relativos opostos ficaram abaixo de .200.

4.3.2 Variável Gênero textual

Os alunos produziram quatro textos, dois do tipo narrativo e dois do tipo argumentativo. Portanto, o maior número de ocorrências de erros nos textos de opinião é justificado pelo fato de que o programa leu dois conjuntos de produção com o mesmo código. Observemos a tabela a seguir:

Tabela 2 - Ocorrências considerando a variável Gênero textual.

Fenômenos linguísticos	Relato pessoal		Texto de opinião		História	
	Ocorrências	Percentual	Ocorrências	Percentual	Ocorrências	Percentual
Interf. da fala	197	33%	230	38%	175	29%
Conv. Ortográfica	55	20%	120	43%	101	37%
Concord. Nominal	17	33%	32	63%	2	4%
Concord. Verbal	10	17%	42	70%	8	13%
Coesão	8	50%	2	12%	6	38%
Coerência	0	0%	0	0%	1	0%

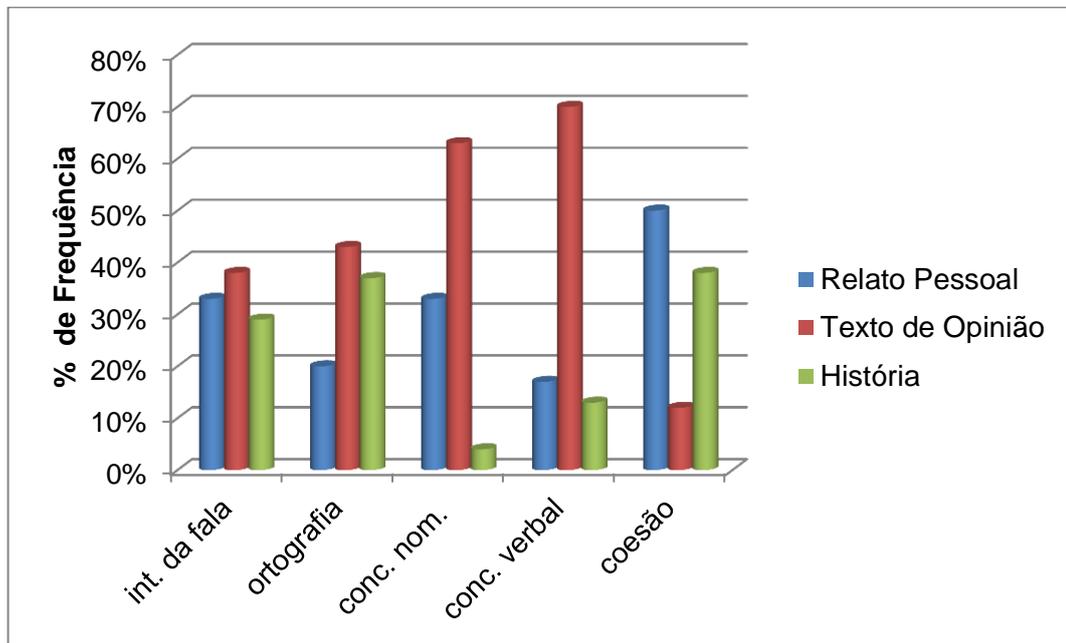
Podemos observar, nesta tabela, que o maior número de erros por interferência da fala ocorreu no Relato pessoal, o que pode ser explicado pelo fato de que os alunos se comportam linguisticamente como se estivessem conversando.

Já os erros por convenção ortográfica ocorreram em maior número na produção de história, mas não estão diminutos nos outros gêneros. Observamos, ainda, que, neste gênero, foi onde ocorreu o principal problema de coerência observado, no qual um aluno iniciou o seu texto em primeira pessoa, continuando-o em terceira pessoa, o que ocasionou um problema de interpretação do mesmo.

Nos textos argumentativos percebemos uma maior incidência de erros sintáticos, que podem ter ocorrido por conta de uma maior monitoração, o que exige do escrevente conhecimentos gramaticais para a construção do parágrafo e ampliação do texto.

Vejam os dados no gráfico a seguir:

Gráfico 12. Percentual de ocorrências considerando o Gênero textual.



Podemos observar que a interferência da fala teve os maiores percentuais de ocorrência em todos os gêneros observados, mas, levando-se em conta que os números do gênero texto de opinião devem ser divididos por dois, concluímos, portanto, que os textos narrativos foram os que mais apresentaram esse tipo de ocorrência. A coesão, encadeamento de ideias, foi falha também nos textos deste tipo. Confirma-se também a incidência maior de erros de sintaxe (concordância entre os termos) nos textos de opinião.

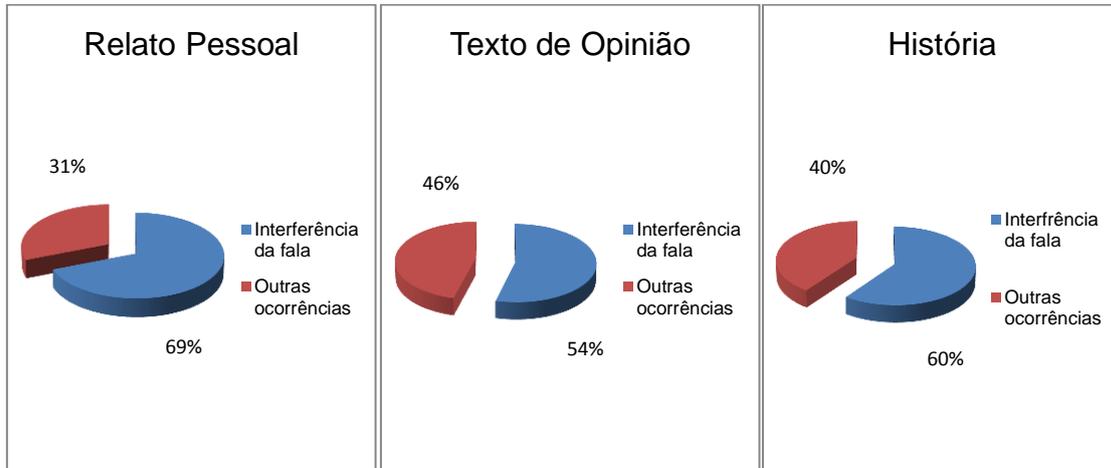
Devemos, ainda, considerar os pesos relativos, os quais também apontam o favorecimento dessas ocorrências: .297 para convenção ortográfica, no gênero história; .273 e .214 para concordância nominal e verbal, respectivamente, no texto de opinião e .236 e .260 para coesão nos gêneros relato pessoal e história, respectivamente.

Vejam como ficam esses resultados, isolando as ocorrências de cada gênero:

Gráfico 13- Percentuais, em rodada binária, no gênero Relato Pessoal.

Gráfico 14. Percentuais de ocorrências, em rodada binária, no Texto de opinião.

Gráfico 15. Percentuais de ocorrências, em rodada binária, na História.



Confirmamos, considerando os dados de cada gênero em separado, que a interferência da fala foi mais recorrente nos textos do gênero Relato pessoal e história. E, mesmo considerando dois conjuntos de dados, o Texto de opinião obteve um número menor de ocorrências desse tipo de erro. O contexto mais ou menos monitorado, levado em conta na situação de produção, pode ter influenciado essas ocorrências.

4.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS

4.4.1 Sobre a quantificação geral dos erros

A quantificação e a análise dos erros presentes nos textos dos alunos demonstraram a predominância das dificuldades em ortografia, seja por causa, ainda, da interferência da fala na escrita (60%), seja pelo domínio insuficiente das convenções ortográficas (27%). Isso pode estar ocorrendo pelo fato de os alunos pouco refletirem em sala de aula sobre as diferenças entre língua falada, língua escrita e ainda sobre a variação linguística.

Os erros sintáticos ocasionados pela falta de concordância tiveram um percentual um pouco menor, mas estiveram presentes em diversos textos e nos diferentes gêneros observados. O percentual foi de 5% para a concordância nominal e 6% para a concordância verbal. Apesar de, nestas séries finais, os alunos estudarem mais sistematicamente a oração e seus componentes, observamos que os mesmos não adequaram as construções frasais ao

padrão esperado no texto de opinião, por exemplo, mesmo considerando esta uma situação mais monitorada de linguagem.

Em relação aos erros referentes às questões da textualidade – a coesão e a coerência – observamos que, apesar de o pequeno percentual de ocorrências (2% coesão e menos de 1% coerência), os erros localizados nos textos demonstraram o pouco domínio ou pouco conhecimento, por parte dos alunos, dos elementos coesivos. O estudo descontextualizado da gramática pode estar contribuindo para essa inabilidade, pois observamos que, mesmo os alunos que fizeram textos razoáveis, fazem uso de poucos itens de retomada ou referência, por exemplo. Observou-se também que alguns alunos se apóiam em estruturas da oralidade para garantir a progressão de seus textos. Ainda se nota, em alguns textos, o emprego do “aí”, muito comum nas narrativas orais e que, quando presente nos textos escritos, auxilia a coesão, mas é considerado inadequado. Isso também demonstra que a fala interfere na escrita desses alunos, como já havia sido mencionado na análise dos erros ortográficos.

4.4.2 Sobre as variáveis sociais

Considerando a variável sexo, observamos que os meninos apresentaram muito mais dificuldades de escrita que as meninas. Os percentuais de ocorrência e os pesos relativos ratificam esta afirmação: 57% do total de erros por interferência da fala (PR .207); 64% de ortografia (PR.233); 59% no erros por falta de concordância nominal (com peso relativo neutro de .199);e 55% de concordância verbal (PR .201), demonstrando que os meninos incorreram mais em erros de escrita. Por sua vez, as meninas tiveram o maior percentual de erros referentes à coesão textual (56%, com PR .247), ou seja, se repetiram mais e tiveram mais dificuldades na referência e progressão.

Paiva (2013) justifica maior quantidade de erros nos textos dos homens, afirmando que “as mulheres costumam ser mais receptivas à atuação normativa da escola e mais predispostas à incorporação de modelos linguísticos” (PAIVA, 2013, p.39).

Em relação à variável renda, observamos que, nos erros por interferência da fala, houve pouca diferença entre os alunos de renda média e os de renda baixa (percentuais 47% e 53% respectivamente). Já os erros de convenção ortográfica foram mais significativos nos textos dos alunos de renda baixa (62%).

Foi instigante observar, no entanto, que os alunos, cuja renda familiar foi considerada média, erraram mais por falta de concordância verbal (58% das ocorrências, com PR .259) que os alunos de renda baixa, contrariando as nossas expectativas, pois diversos trabalhos apontam esse fator social como determinante para a aplicação das regras de concordância.

Com relação à variável escolaridade dos pais, observamos que houve certo equilíbrio nas ocorrências de erros por *interferência da fala* e de *convenções ortográficas*. Ambas tiveram o maior índice de ocorrência nos textos, mesmo assim, os percentuais não demonstraram diferenças significativas, nem os pesos relativos. A diferença se amplia nos quesitos gramaticais: maior quantidade de erros por falta concordância nominal (53%, com PR .230) nos textos dos alunos cujos pais têm o ensino médio ou superior e maior quantidade de erros por falta de concordância verbal (67%, com PR .247) nos textos dos alunos cujos pais têm apenas o ensino fundamental, os quais também apresentaram mais erros relativos à coesão (56%). No entanto, mesmo com pequena diferença, percebe-se que a escolaridade dos pais representa fator relevante no que diz respeito ao desempenho escolar dos jovens.

Como já foi mencionado, consideramos a variável série, buscando observar se houve avanços na produção textual, considerando um ano de escolaridade a mais entre os dois grupos. Mas as diferenças observadas não foram relevantes, apesar de notarmos certa diminuição na ocorrência de erros nos textos dos alunos do 9º ano. As diferenças mais significativas foram com relação aos erros *de convenções ortográficas* (59%, com PR .204); *de concordância verbal* (60%, com PR.201) e de *coesão* (62,5%, com PR.219) todos cometidos, em percentuais maiores, pelos alunos do 8º ano.

4.4.3 Sobre as variáveis linguísticas

Além das variáveis dependentes, já observadas no item 3.4.1, as variáveis linguísticas independentes consideradas foram o *tipo* e o *gênero textual*. Considerando o tipo de texto, observamos que houve maior índice de erros por interferência da fala nos textos narrativos, bem como os problemas de coesão. Já nos textos argumentativos, os erros sintáticos foram mais recorrentes.

Em relação aos gêneros produzidos, notamos maior interferência da fala no Relato pessoal e história, erros compreensíveis, visto que, quando os alunos falam de si e de suas histórias, se comportam como se estivessem em uma conversa, daí a presença de características da oralidade. Essas características foram perceptíveis inclusive na coesão de alguns textos, nos quais, segundo Buin (2002), as marcas da oralidade serviram como auxílio na falta de recursos próprios da escrita.

4.4.4 Sobre as competências e habilidades esperadas para as séries finais

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (3º e 4º ciclos) estão relacionados os objetivos de ensino, referentes à produção do texto escrito, dos quais destacamos o desenvolvimento da competência para redigir diferentes tipos de textos, garantindo a relação entre as partes, a continuidade temática, a explicitação de informações, o uso adequado dos recursos linguísticos, o domínio dos padrões da escrita em função das exigências do gênero, a análise e a revisão do próprio texto (BRASIL, 1998).

Em consonância com o texto desse documento, Dolz (2010) também considera que

[...] já no Ensino Fundamental II, a prática da expressão escrita deve levar o aluno a redigir, de modo pleno e autônomo e completo, textos pertencentes a vários gêneros, especialmente textos que servem para a vida social para as aprendizagens escolares. Nessa etapa, espera-se, sobretudo, uma língua escrita correta, com uma ortografia lexical e morfosintática assegurada, nos limites dessa idade e em função do trabalho realizado com a gramática (DOLZ, 2010, p.55).

Vimos, porém, que esses objetivos não são plenamente alcançados ao final dessa etapa de ensino, uma vez que a maioria dos alunos, cujos textos foram analisados, apresentou problemas de escrita em maior ou menor escala, demonstrando o quanto o ensino da escrita e o alcance desses objetivos se tornam complexos.

Os erros cometidos por esses alunos revelam a necessidade de um trabalho direcionado, considerando os aspectos observados neste trabalho e outros, como a pontuação, por exemplo.

É importante ressaltar que muitos alunos escreveram bons textos, com alguma organização e com certa consciência crítica, demonstrando que têm muito a dizer, mas precisam de ajuda na hora de organizar suas escritas. Vejamos um exemplo do texto de uma aluna do 9.º ano:

Eu tenho um sonho

Os meus sonhos são muitos, (alguns deles) estão bem (distantes). Mas ainda acredito neles. A pessoa que não tem pelo menos um sonho não é feliz, pois a felicidade (está) em crescer em algo, em realizar sonhos, sonhar com o futuro. E o futuro depende de nossos sonhos.

Há pessoas que não tem esperança de viver, por isso não tem um sonho. E o pior, ainda há pessoas que não acreditam em seus sonhos, e também não deixam que os outros sonhem, dizem que não vão conseguir etc.

Um dos meus sonhos (é), primeiramente, é passar no vestibular. Sonho em ver meu nome na lista dos aprovados. Mas para isso (acontecer), sei que tenho de estudar bastante, bastante mesmo! E, (por isso), prometo para mim mesmo que farei de tudo, me esforçarei ao máximo para que este sonho se realize.

E, é lógico, após passar no vestibular, sonho em ingressar numa faculdade pública e me formar em algum curso da (área de tecnologia da informação). Este, acho, (é) o meu sonho mais importante, pois se trata do meu futuro, é minha meta de vida. E, é claro, (através da realização deste sonho), realizarei outros.

(Um outro sonho que tenho) é o de um dia conhecer Israel, Orlando e viajar bastante. Também quero aperfeiçoar alguns *hobbys* que tenho, minhas paixões: violão, guitarra e bateria; (quem sabe) ter meus próprios instrumentos.

(Quem lê) o que escrevi aqui, pode até achar que será impossível realizar esses sonhos, mas eu tenho fé, e para quem tem fé, nada é impossível. (aluna do 9º ano)

As palavras que estão entre parênteses são uma tentativa de correção para melhor compreensão e organização do texto da aluna, bem como muitos dos sinais de pontuação são acréscimos nossos para reorganizar a leitura (Ver anexo 6). No entanto, pudemos interpretar as ideias contidas no texto sem problemas, considerando a proposta de produção. Isso demonstra, mais uma vez que no aspecto formal é onde reside a maioria dos problemas de escrita desses jovens.

O professor, no papel de leitor experiente, tem muito a contribuir proporcionando a reflexão, a releitura e a refacção do texto que, segundo os PCN, são procedimentos passíveis de ser ensinados e aprendidos.

4.5 CONSIDERAÇÕES QUALITATIVAS: os atores envolvidos.

Por meio de conversas e da aplicação de um questionário de perguntas, pudemos saber um pouco mais sobre a opinião das colegas professoras sobre a escrita, sua importância e as dificuldades mais observadas por elas. As professoras acreditam que uma boa redação de alunos, que estão concluindo o ensino fundamental, deve ter uma boa estrutura, com paragrafação, precisão e clareza, ou seja, coesão e coerência.

“O texto deve apresentar unidade. Não pode ser fragmentado”. (resposta da professora de Língua portuguesa do 9º ano)

“Na minha opinião, o texto deve apresentar domínio de paragrafação, conexões básicas e coerência textual”. (resposta da professora de Língua portuguesa do 8º ano)

Em relação à frequência das atividades de produção textual, uma diz realizar frequentemente essa atividade e outra afirma que nem sempre consegue realizá-la por falta de tempo e por que o conteúdo a ser trabalhado é extenso. Os objetivos das aulas de redação se assemelham: enriquecimento do vocabulário, da criatividade e criticidade, bem como verificar as capacidades textuais dos alunos.

“Sendo a escrita um processo para o aperfeiçoamento ortográfico, busco por meio desta o enriquecimento vocabular, pautado também na argumentação clara e coesa”. (professora do 8º ano)

“Meu principal objetivo é a verificação da capacidade do aluno. Se o aluno é capaz de escrever um texto narrativo ou argumentativo. Verifico também a coesão e a coerência”. (professora do 9º ano)

As dificuldades encontradas também são comuns, as professoras mencionam os erros morfológicos e fonológicos: “Eles fazem confusão entre letra e fonema” e, ainda “Eles escrevem difício, ao invés de difícil”. As professoras também mencionam, ainda, os problemas de pontuação e paragrafação como fator “precário” nos textos dos alunos.

Quanto ao destino que dão à produção textual, elas dizem que nem sempre esses textos são publicados, mas que ocorre um evento pontual na escola onde alguns dos textos produzidos pelos alunos são expostos. A correção é feita por elas de forma individual, cada aluno tem seus erros assinalados no texto e conversas sobre as ocorrências também acontecem individualmente.

Os alunos também foram consultados sobre a importância da escrita e suas atividades de classe. Isso foi feito por meio de conversas informais e também por meio de aplicação de questionários. Segundo eles, saber escrever “é colocar as palavras certas e os sinais certos”, é uma habilidade que precisarão sempre em todo lugar.

“Saber escrever é muito importante e necessário, é algo que vamos precisar hoje, amanhã e sempre”. (aluna do 8º ano)

“Saber escrever é saber usar as palavras certas, saber o significado delas, respeitar a ortografia e a gramática da língua portuguesa”. (aluna do 9º ano)

Para os jovens é importante escrever bem em todas as situações, mas eles pontuaram em suas respostas principalmente nas avaliações, como o ENEM (Exame nacional do Ensino Médio), pois estarão sendo avaliados positivamente ou negativamente. Uma redação de um concluinte do ensino fundamental deve, segundo eles, ter clareza, criatividade, “não ter erros de português” e fazer sentido para quem lê.

“É importante escrever bem nas redações de provas avaliativas, como o ENEM”. (aluno do 8º ano)

“Você tem que escrever bem em qualquer situação, mas principalmente em provas importantes, como o ENEM”. (aluno do 9º ano)

Como dificuldades, alguns apontam o fato de, muitas vezes, não saber por onde começar, e outros têm dificuldades para construir o desfecho de seus textos. As questões de ortografia também foram mencionadas: “tem palavras que eu não sei se é com s ou com ç”. Pontuação e acentuação também são dificuldades, segundo eles. E alguns já se preocupam com a estruturação: paragrafação e “organização das ideias e argumentos”. Mas todos

concordam que podem e devem aprender a escrever melhor, pois “Saber escrever é indispensável”.

Técnicos pedagogos, inclusive o gestor da escola, também foram questionados a respeito da atividade de escrita e sua realização na escola. Ambos mencionam a importância de saber se comunicar por escrito em situações diversas. Consideram relevante o papel da escola no sentido de preparar os alunos para avaliações como o ENEM, mas também para outras situações que vão exigir essa competência do aluno e também do profissional que, como eles, precisam da escrita para produzir um projeto, enviar uma correspondência oficial, por exemplo.

Esses profissionais relataram ter observado “ações de letramento” na escola, como a leitura, a interpretação e a produção de textos. E, com relação à publicação dos textos dos alunos, reiteram que esta se dá em eventos pontuais, como feiras culturais e exposições.

Como podemos notar, tanto alunos quanto professores e técnicos estão cientes da importância da escrita na nossa sociedade e de que esta pode ser aprendida e melhorada (não é um “dom”). Faltam, então, ações e projetos mais direcionados para sanar as dificuldades e propiciar êxito nas atividades escolares e extra-escolares.

5 CONSTRUINDO UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

5.1 ALIANDO A TEORIA E A PRÁTICA

Há anos vem se discutindo as deficiências no ensino de língua materna. Vários linguistas já apresentaram, em seus trabalhos, diversas ações para lidar com as dificuldades de escrita dos alunos. No entanto, como observa Bagno (2003), os professores geralmente não sabem lidar com os ensinamentos da linguística em sua realidade de sala de aula, pois faltam o devido preparo. Por isso, talvez, essas propostas não tenham sido efetivadas e os problemas se prolonguem por toda a vida escolar dos alunos. É necessário, então, que o professor adquira o comportamento de um pesquisador, buscando abordagens epistemológicas e sistêmicas para compreender o andamento do processo de aprendizagem de sua clientela e para agir de acordo com suas necessidades.

Os erros dos alunos precisam ser tratados pelo professor com consciência linguística, ou seja, analisados de forma racional para identificar os problemas recorrentes e assim buscar alternativas para sanar, se não todas, pelo menos a maioria das dificuldades.

Uma outra questão a ser revista é a aplicação, ainda hoje, de um ensino voltado para a gramática, baseado em regras e padrões, um ensino metalinguístico. A abordagem gramatical precisa ser contextualizada, levando em conta sua funcionalidade para a comunicação oral e escrita, pois, segundo Travaglia (2013,p.27), “o conhecimento linguístico (gramatical) contribui para que o letramento seja eficiente, levando ao domínio da habilidade de escrita”.

A leitura também precisa ser enriquecedora, pois é, a partir desta atividade, que a escrita pode ser aperfeiçoada. Faraco (2014) diz que o sistema escolar está deixando de oferecer adequado nível de letramento, e que é necessário fomentar uma pedagogia do letramento, ou seja, projetos na escola que visem o incentivo à leitura e compreensão.

5.2 PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Em função das análises precedentes, trataremos dos problemas mais importantes encontrados nos textos dos alunos. Dolz (2010) propõe a hierarquização dos problemas recorrentes para direcionar a atuação e sugere, ainda, a consideração dessas dificuldades dentro dos respectivos *tipos e gêneros* produzidos ou a produzir, pois, segundo o autor, são estes que “predeterminam o horizonte de expectativa de quem vai avaliar, permitindo antecipações a partir das convenções de uso dos textos” (DOLZ, 2010, p.71). Partindo desse pressuposto, foram observados nos textos dos alunos os tipos de erros cometidos, também considerando os tipos e gêneros textuais e, a partir disso, hierarquizamos as principais

dificuldades observadas, e destacamos as sugestões apresentadas por esse autor para um trabalho direcionado às mesmas:

a) **Nos textos do tipo narrativo:**

- **Repetição** dos organizadores lógicos: o professor poderia retirar os organizadores de um texto, dispô-los em uma lista para que os alunos completem as lacunas, pode-se também discutir a importância da pontuação nesta fase da organização do texto.
- O **emprego dos verbos**: o professor poderá selecionar um texto em que os contrastes entre os tempos verbais são bem claros, para que os alunos percebam a possibilidade de uso de outros tempos no mesmo texto. Quanto à concordância, é necessária uma reflexão em torno da relação verbo/sujeito verificando alguma ocorrência nos textos.
- Os **problemas ortográficos**: o professor deverá incentivar o hábito de consultar o dicionário, em fase posterior à escrita, para melhorar o texto. A pesquisa de palavras, que os alunos erram mais, em jornais ou revistas para compor um arquivo visível de palavras para consultas (cartaz ou mural) também é uma boa alternativa.
- **Interferência da oralidade na escrita**: os alunos deverão ter contato com textos orais, gravados ou não, para que se promova a observação de características próprias da fala, bem como sua comparação com a escrita. Um diálogo sobre as interferências da fala na escrita, observando exemplos nos textos dos alunos, também é uma boa iniciativa, visto que são maiores e podem fazer a autocorreção de seus textos, se forem bem instruídos nesse sentido.

b) **Nos textos do tipo argumentativo:**

- **Adequação** à situação de comunicação: o professor precisa antecipar aos alunos o tipo de suporte em que o texto irá veicular, bem como o suposto leitor do texto, convocando os alunos a pensarem então no nível de linguagem mais adequado ao texto que irão produzir.
- **Organização dos argumentos ecoesequencial**: o professor pode promover discussões que possibilitem o surgimento de novos argumentos e, anotando-os, hierarquizar a forma como vão se apresentar no texto. O professor poderá, por exemplo, lançar um tema para que o aluno apresente o máximo de argumentos

possíveis, em seguida este deverá escolher os três que achar mais importantes para compor o seu texto. Para a organização desses argumentos, o professor pode propor uma lista de organizadores lógico-argumentativos para que os alunos possam utilizar em seu texto (ex: Primeiramente, finalmente, por outro lado...)

- A **grafia de palavras** mais recorrentes nesse tipo de texto: o professor pode fazer uma lista com as palavras que mais apresentaram erros e promover uma reflexão sobre sua grafia correta (em uma ficha, por exemplo, escrever as palavras com grafia duvidosa, ao lado um espaço em branco para o questionamento do aluno, em seguida a reescrita da palavra correta), a elaboração de um cartaz com essas palavras também é produtiva.

Mas, mesmo considerando essas sugestões, nos deparamos com a dúvida: que tipo de intervenção propor para se trabalhar dificuldades diversas em textos diversos, considerando a necessidade de se produzir também em contextos distintos?

Dolz (2010) afirma que há diversas formas de atuação, inclusive as sugeridas acima, que não exigem instrumentos sofisticados, e que podem contribuir para se ultrapassar tais dificuldades, como: a) a leitura e releitura dos textos produzidos, em grupo ou individualmente; b) a discussão de problemas textuais em grupo e a reescrita coletiva; c) o isolamento de problemas de escrita para serem trabalhados em exercícios pontuais de sistematização e automatização. No entanto, segundo ele, o caráter estanque, fracionado e decomposto dessas atividades não assegura uma coordenação com o conjunto dos componentes que devem ser considerados para a produção de um texto.

Em consonância com esse pensamento, Fayol (2014) afirma que a aprendizagem da escrita não se dá somente com a exposição a um ‘corpus’, ou seja, não basta ter o contato com textos para aprender a produzi-los, é preciso instrução e intervenção direta do professor, que deve propor e comentar os procedimentos de escrita, releitura e reescrita em sala de aula. As modalidades de intervenção, segundo este autor, encontram dificuldades quando são fragmentadas, ou seja, quando se trabalha este ou aquele problema em situações estanques e descontextualizadas e, “dessa maneira, não se consegue integrar os ganhos em atividades significativas: a compreensão ou a produção de textos”. (FAYOL, 2014, p.105)

Nesse sentido, o autor sugere os dispositivos, elaborados por Schneuwly e Dolz (2004): As Sequências Didáticas, como forma de “aliar a leitura e a redação em ciclos que

permitem iniciar os alunos em atividades complexas, integrando o conjunto das aprendizagens” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p.105).

Dolz (2010) explica a necessidade de se trabalhar a escrita em função dos textos e das situações de comunicação em que estes são postos em funcionamento.

Para escrever, o aprendiz precisa de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas também de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos a serem redigidos. (DOLZ, 2010, p.15)

Os problemas de escrita, portanto, devem ser considerados no quadro dos textos particulares a serem produzidos, ou seja, os gêneros textuais. O desafio, segundo o autor, é o de antecipar, em função de uma análise *a priori* dos componentes dos diferentes textos, os principais obstáculos a serem ultrapassados pelos alunos.

A consideração do gênero como instrumento de aprendizagem permite ao aprendiz o acesso a determinadas significações que, sendo interiorizadas, contribuirão de forma positiva para o desenvolvimento de suas capacidades linguísticas.

Em relação ao dispositivo das sequências didáticas, Dolz (2010) defende que este tipo de trabalho objetiva, de um lado, focalizar uma situação de comunicação e as convenções de um gênero particular e, por outro, organizar e articular diferentes atividades escolares, a fim de que as dificuldades dos alunos possam ser superadas.

5.2.1 As sequências didáticas

Os pesquisadores Dolz e Schneuwly (2004), partindo de reflexões sobre o ensino sistemático da ação de comunicar-se, oralmente ou por escrito, e do ensino de gêneros na escola, discutem a importância de se trabalhar com os alunos o funcionamento, a função, as condições de produção e a circulação dos textos nos diversos gêneros e contextos em que estão inseridos.

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.96)

Nessa perspectiva, esses autores apresentam o trabalho organizado a partir de sequências didáticas sobre gêneros específicos. Essa proposta organizada como uma sequência de módulos de ensino tem como objetivo maior o desenvolvimento da capacidade comunicativa

dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, a partir da criação de contextos de produção reais, propondo-se também atividades múltiplas e variadas de análise linguística em função dos gêneros a serem produzidos.

Embora os textos, orais, escritos ou multimodais, produzidos pelos sujeitos em um processo de interação em uma determinada situação de comunicação, sejam sempre diferentes uns dos outros, os mesmos possuem características semelhantes que podemos considerar como determinadas pelos gêneros de discurso. Uma sequência didática, com objetivos bem delimitados, pode auxiliar os alunos a conhecerem, interagirem e produzirem o gênero que estiver sendo estudado, percebendo analiticamente os elementos que são recorrentes, bem como os que divergem do padrão do gênero proposto.

Uma sequência didática se organiza em torno dos seguintes procedimentos:

a) Definição da situação de comunicação: momento em que se estabelece, com os alunos envolvidos no estudo, o contexto de produção, o(s) gênero(s) que será(o) abordada(s), as etapas que serão percorridas para a efetivação do trabalho e os possíveis leitores dos textos;

b) Produção escrita inicial, a qual deve proporcionar o conhecimento potencial de escrita dos alunos, que demonstrarão o que já sabem sobre o gênero abordado;

c) Módulos de ensino: que devem se desenvolver a partir de três princípios: (i) trabalhar problemas de níveis diferentes, tais como o lexical, o sintático, o semântico, dentre outros; (ii) variar as atividades e exercícios; e (iii) capitalizar as aquisições;

d) Produção final: partindo das várias situações de comunicação estudadas ao longo dos módulos, esse é o momento em que os alunos produzem o texto(s) gênero(s) discursivo(s) estudado(s) durante o processo (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Segundo esses autores, “as sequências visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas” (*idem*, p.114). Porém, ao mesmo tempo em que constituem uma interseção entre atividades de expressão e de estruturação, essas sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua, o qual deve apoiar-se em conhecimentos, construídos em outros momentos. O professor deve saber, portanto, que essas as abordagens são complementares.

No plano da sintaxe, por exemplo, os autores mencionam as seguintes dificuldades que, geralmente, aparecem nos textos dos alunos: utilização de frases incompletas; falta de variedade na construção das frases; utilização de coordenação mais que de subordinação; pontuação insuficiente. “Essas inabilidades, frequentemente resultantes de interferências entre sintaxe do oral e sintaxe da escrita, indicam também uma dificuldade de ordem cognitiva para

hierarquizar elementos”. (*idem*,p.115) O surgimento de tais dificuldades cria ocasião para se abordar ou retomar essas questões de forma paralela ao trabalho realizado na sequência.

Segundo os autores, ainda, os textos produzidos durante as sequências permitem levantar os pontos problemáticos e “constituir *corpora* de frases a serem melhoradas” (p.115). Nesse sentido, devem-se promover observações pontuais na hora da reescrita, não se tratando, porém, de um trabalho sistemático dentro da sequência, visto que “o objetivo desta continua a ser a aquisição de uma conduta de linguagem”, num contexto de produção pré- definido.

Considerando as dificuldades analisadas nos texto dos alunos e os gêneros, nos quais essas dificuldades se colocaram de forma mais ou menos recorrente, propomos a realização de duas sequências didáticas, considerando dois tipos de texto: O Narrativo e o Argumentativo, bem como as dificuldades específicas para a produção de cada um numa dada situação.

Para trabalhar com o tipo narrativo, pensamos numa sequência envolvendo o gênero “causo”, o qual possibilitará o contato direto com textos orais e permitirá realizar o que Bortoni-Ricardo (2005) e Cagliari (2009) chamam de “confrontar fala e escrita”, verificando aspectos de cada modalidade, bem como as diferenças impostas pela escrita, no processo de retextualização.

Nos módulos dessa sequência, poder-se-á tratar dos aspectos da coesão, como a sequenciação; o emprego dos verbos, considerando a conjugação e a própria concordância e a ortografia, promovendo a reflexão sobre a fala e sua interferência na escrita, bem como a valorização daquela no gênero em estudo.

Para o trabalho com o tipo argumentativo, optou-se pelo gênero artigo de opinião, por meio do qual o aluno será estimulado a construir uma argumentação mais sólida, baseada em dados e informações pesquisadas e discutidas em classe, além de observar e reorientar a construção deste tipo de texto.

Passaremos a detalhar a seguir as etapas de cada sequência, iniciando com considerações sobre os gêneros propostos e em seguida a descrição das etapas.

5.3 PROPOSTA DE TRABALHO COM A NARRATIVA: GÊNERO *CAUSO*

O gênero *causo*, como já foi mencionado, possibilitará, além do desenvolvimento de sequências narrativas, o confronto e a aproximação das modalidades – falada e escrita – da língua, proporcionando a reflexão em torno das características de cada modalidade, bem como da arbitrariedade da escrita em alguns casos. Deve-se promover também a reflexão a respeito dos aspectos culturais envolvidos na leitura e na escuta do gênero em questão.

5.3.1 Considerações sobre o gênero *causo*

O *causo* constitui um gênero próprio, com características temático-discursivas definidas e estruturas semiolinguísticas específicas e suficientes para a constituição de quatro categorias: i) lúdica, que explora o riso; ii) crítica, que se sustenta na ironia; iii) revide, que evidencia a vingança; e iv) aterrorizante, que desperta o medo. Trata-se de uma forma particular de se contar um tipo de história, de falar o já dito, de recriar o mundo em histórias. (OLIVEIRA, 2006)

No dicionário Houaiss (2005) o verbete ‘*causo*’ é classificado como substantivo masculino, de uso informal e marca de regionalismo brasileiro, sua etimologia é proveniente do cruzamento de *caso* e *causa*. Significa o que aconteceu; acontecimento, caso, ocorrido. Exemplo: “Foi assim que se deu o *causo*”, “É um *causo* de muitos anos”. Narração geralmente falada, relativamente curta, que trata de um acontecimento real; caso, história, conto. Exemplo: “Quase todos gostam de ouvir um *causo*”, “Contador de *causos* de assombração”.

Para Oliveira (2006), o *causo* popular aproxima-se do gênero demonstrativo, pois se preocupa em agradar, atender ao gosto, numa relação interativa. O *causo* está preso aos ditames do texto falado, ou seja, trata-se de um gênero fortemente marcado pela oralidade. Neste gênero, há preocupação com as habilidades linguísticas e performáticas que criam e reconstróem o evento narrado. O contador, ao iniciar o texto, incita à crença na verdade do fato narrado, pois o próprio contador parece confiar nele.

Trata-se também de um gênero do discurso que se articula com inúmeras manifestações que vem sendo resgatadas de diversas maneiras como, celebração de festas, danças, receitas da culinária regional, trabalhos artesanais, artes circenses e teatrais, bem como a exploração de seus temas em escolas e programas educacionais além da pesquisa no âmbito acadêmico.

Por constituir parte da cultura de agrupamentos nas zonas rurais, são também marcados pela descrição social, denominada por Antonio Cândido (1971) como *modus vivendi* das populações rurais, o qual se manifesta de diversas maneiras: na educação das crianças, construção e reparos de casas e igrejas, preparo de festas ou de velórios, execução de tarefas mais pesadas, o que motiva reuniões e, principalmente, a oportunidade de contar *causos*. Nos dias atuais, essa prática é cada vez mais rara e diferente, mas a ajuda mútua ainda persiste nos pequenos agrupamentos urbanos, inclusive na periferia das grandes cidades, onde também estabelecem residência inúmeras famílias advindas do interior do estado.

Orientados pela teoria dos gêneros, escolhemos como temática para o trabalho com o *causoo* cotidiano regional, como referência aos costumes do povo de uma região e ao que

está, por assim dizer, fora dos muros da escola. Esse tema permite ao aluno re-significar sua visão sobre as atividades e as histórias contadas pelo povo de sua região, levando-o a adotar uma atitude respeitosa frente às memórias dos mais velhos e as suas tradições. Permite ainda a otimização da capacidade leitora desse aluno e contribui para o desenvolvimento de seus letramentos (escolar, social, político, cultural).

Precisamos ressaltar que, para as aulas que estamos propondo, o professor deve fazer um estudo sobre o gênero *causo* e suas características sociais, culturais, linguísticas para que sua abordagem seja mais produtiva e eficiente.

5.3.2 Planejamento da Sequência: Estudo e produção de texto com base no gênero 'Causo'⁸

Objetivo(s):

- Estudar o gênero *causo* e suas características.
- Diferenciar a linguagem oral da escrita, reconhecendo o valor de ambas.
- Aprender a passar *causo* do oral para o escrito, conservando suas características.

Conteúdo(s):

- Retextualização.
- Gênero *causo*.
- Verbo: conjugação e concordância
- Ortografia

Ano(s): 8º e 9º

Tempo estimado: 12 aulas.

Material necessário:

Cartolinas, livro *Alexandre e Outros Heróis* (Graciliano Ramos), computador com acesso à internet, datashow e gravador.

Desenvolvimento

1ª etapa

Pergunte aos alunos se eles já ouviram algum *causo*, conhecem pessoas que contam *causos* e compartilhe a informação de que esse será o gênero estudado a partir de então. Explique que se trata de uma forma particular de contar histórias típicas do interior, que não

⁸ Adaptado do projeto da prof. Claudia Tondado, de São Caetano do Sul, SP, disponível em www.gentequeeduca.org.br. Acesso em 12 de junho de 2015.

são necessariamente verdadeiras. Se alguma criança se lembrar de algum *causo*, peça que conte aos colegas.

2ª etapa

Convide a turma para assistir o *causo* [O Lenhador](#) - contado por Rolando Boldrin. Discuta com a turma sobre o assunto de que trata o *causo*, como é a linguagem usada pelo contador e como seria o *causo* se ele fosse contado com a norma culta da língua. O sentido seria o mesmo? Despertaria risos e gargalhadas da platéia, como as mostradas no vídeo?

3ª etapa

Apresente o livro Alexandre e Outros Heróis para os alunos. Explique que os *causos* ali apresentados, parte do folclore nordestino, foram escritos por Graciliano Ramos, um importante escritor brasileiro. Leia o primeiro capítulo do livro - Primeira Aventura de Alexandre - em voz alta para a turma. É interessante que os alunos tenham o texto em mãos para acompanharem a leitura. Ao término da leitura converse sobre a escrita do *causo*, comparando-a com o vídeo assistido. Levante as seguintes questões:

- Podemos escrever um *causo* da mesma maneira que falamos?
- O que é necessário conhecer, antes de escrever um *causo*?
- Que características o texto lido tem que ajudam o leitor entender melhor a história?
- Quais recursos o autor usa para deixar o texto com características de um *causo*?

Registre as descobertas em um cartaz que possa ser consultado posteriormente.

4ª etapa

Apresente aos alunos os *causos* do documentário “Cametá: histórias para ouvir e contar”, disponível em www.youtube.com/watch?v=rHz5jZsjmdY, observando que, neste documentário, os *causos* são contados por moradores de um município paraense e que não são intérpretes profissionais como Boldrin. Explique às crianças que a tarefa agora é, coletivamente, passar o *causo* do oral para o escrito e que esse processo tem o nome de retextualização. Para isso, em primeiro lugar, é necessário escolher um dos *causos* do documentário e tê-lo transcrito na íntegra. Para que os alunos conheçam como é feito o processo de transcrição e as características do material, transcreva os primeiros minutos do vídeo no quadro, destacando a importância de ser fiel à fala do narrador e também de indicar as pausas (com reticências), os marcadores de fala (como *né*, *olha* e *daí*) e a entonação (com pontos de exclamação e interrogação). Peça que a turma transcreva um pequeno trecho

seguinte para conhecer como se dá o processo. Depois, distribua cópias da transcrição completa e exponha o mesmo texto no quadro.

5ª etapa

Para prosseguir com o processo de retextualização, ensine aos estudantes o que fazer com o material transcrito. Primeiro, é necessário analisá-lo. Existem muitos termos informais e marcadores de fala? Há vários termos repetidos? Quais? As conjugações verbais são adequadas aos sujeitos das orações?

Peça que os alunos identifiquem essas características fazendo marcações na transcrição utilizando canetas coloridas.

.

6ª etapa

Agora é hora de os alunos tomarem algumas decisões com base nas marcações anteriores para retextualizar, de fato, o *causo*. Os termos repetidos serão eliminados ou eles são importantes para manter as características do *causo* em questão? É preciso reordenar os parágrafos para que a produção fique coerente? Quais marcas de oralidade devem ser mantidas? O *causo* será escrito com o mesmo narrador utilizado pelo contador do *causo*?

7ª etapa

Com base na transcrição exibida no quadro, comece a reescrita do *causo*. Você será o escriba: peça que os alunos orientem o que você deve fazer. Esclareça que nesse processo, é importante consultar o texto transcrito e as marcas feitas constantemente, ler e reler o material que está sendo escrito, ir e vir várias vezes, reescrever o que for necessário, inserir e retirar palavras para garantir qualidade ao material. Encerrada a tarefa, leia o *causo* em voz alta e peça que a turma analise o resultado, comparando-o com o *causo* do vídeo.

8ª etapa

Organize a classe em trios ou quartetos e selecione um *causo* para cada grupo. Explique que a tarefa será retextualizar outros *causos*. Para selecionar o material a distribuir, você deve buscar outros *causos* na internet ou poderá, ainda, utilizar os *causos* encenados do documentário anterior. Antes de distribuir o material para os alunos, assista aos vídeos previamente para garantir que o conteúdo é adequado à idade da turma. Providencie cópias da transcrição completa para que os trios ou quartetos não percam tempo com essa etapa. Durante a retextualização, é importante circular pela sala, fazendo algumas intervenções

diretas e anotando os aspectos que deverão ser retomados. Encerrada a análise da transcrição e iniciada a revisão, interrompa o trabalho e recolha as produções.

9ª etapa

Analise as produções dos trios ou quartetos e escolha uma delas que apresente os erros mais comuns cometidos pelos alunos para apresentá-lo no quadro e promover uma discussão com toda a turma. Converse sobre a importância dos sinais de pontuação, o tempo verbal, as marcas da oralidade, as repetições de palavras (orientar para as substituições pronominais e lexicais) e também sobre as marcas de oralidade mantidas.

10ª etapa

Devolva as produções dos trios ou quartetos com bilhetes, trecho a trecho, se necessário, para que os estudantes voltem a trabalhar no material, a fim de melhorá-lo. Lembre-se de fazer anotações que instiguem e direcionem a turma. Evite deixar marcações diretivas ou correções explícitas.

11ª etapa

A próxima etapa de revisão de cada *causo* não será feita por nenhum integrante do trio ou do quarteto e sim por colegas de outros grupos. Esse distanciamento do texto (e a consequente proximidade com o texto de outra pessoa) é valioso para que as crianças pensem sobre diferentes formas de escrever, conheçam novos recursos, se deparem com outros problemas e tenham de resolvê-los. Encerrada essa etapa, providencie a devolução do material para os grupos e peça que eles finalizem a retextualização. Recolha os *causos* e analise o material.

Avaliação

Como tarefa de casa, peça que as crianças procurem entre os familiares e conhecidos, alguém que conheça um bom *causo* para contar para a turma e que possa ir até à escola narrar a história. A tarefa da classe será retextualizar o *causo* coletivamente. Oriente a turma a organizar a gravação do *causo* e discuta com a sala a importância desse procedimento e os perigos de confiar a tarefa à memória. Características importantes podem ser perdidas, tal como a variação na entonação da fala do narrador e detalhes sobre o *causo*. Encerrada a apresentação do *causo*, oriente todo o processo de retextualização. Para que a garotada não perca tempo com o processo de transcrição, lembre-se de entregá-la pronta ao grupo.

Durante o processo de retextualização, observe a linguagem utilizada no texto, os aspectos discutidos nas revisões, os avanços que os alunos tiveram na escrita, estruturação e pontuação. Analise também como a turma se apropriou dos elementos típicos do gênero *causo* e se lançou mão deles com pertinência.

5.4 PROPOSTA DE TRABALHO COM O TEXTO ARGUMENTATIVO

Para a produção do texto argumentativo, nesta sequência, os alunos serão estimulados à pesquisa e à discussão em torno do tema, que deve ser próximo de sua realidade. Deve-se também, neste conjunto de atividades, promover a releitura e reescrita dos textos a fim de adaptá-los à situação de comunicação e ao suporte onde serão veiculados.

5.4.1 Considerações sobre o texto argumentativo e o gênero artigo de opinião

O artigo de opinião é um texto em que o autor expõe seu posicionamento diante de algum tema atual, que pode ser do interesse de muitas pessoas. É um texto dissertativo que deve apresentar argumentos sobre o assunto abordado, portanto, o escritor, além de expor seu ponto de vista, deve sustentá-lo por meio de informações coerentes e admissíveis. Logo, as ideias defendidas no artigo de opinião são de total responsabilidade do autor, por essa razão este deve ter cuidado com a veracidade dos elementos apresentados.

Conforme Schneuwly (1988), os textos argumentativos, entre eles o artigo de opinião, inserem-se entre os gêneros textuais nos quais o plano de produção é inteiramente construído e assumido pelo enunciador – por isso chamado de texto autônomo – e de acordo com a situação de produção. Os parâmetros da situação, ou seja, o contexto em que ocorre e seu destinatário são decisivos para a produção escrita, tais elementos têm efeitos diretos sobre as operações de textualização.

A leitura desse gênero normalmente é breve e simples, pois são textos que têm a função de atingir grande quantidade de leitores, por isso a linguagem também não costuma ser complexa. Uma característica muito peculiar deste tipo de texto é a persuasão, por essa razão, são marcas também da linguagem desse gênero o apelo, as acusações, a precisão de informações, a objetividade. Outros aspectos persuasivos são: a forma de usar o verbo (normalmente o imperativo), a utilização de conjunções que atuam como elementos articuladores que dão maior clareza às ideias. Essas classes de unidades lingüísticas (que envolvem ainda a pontuação, coesão, coerência, etc.), envolvidas nessas operações textualizadoras do argumento, são chamadas também de *organizadores textuais*. Esses organizadores têm a função de religar enunciados ou grupos de enunciados nos textos e

necessitam ser aprendidos pelos alunos; por isso foram incluídos nas atividades pedagógicas envolvidas no processo de produção.

Além desses organizadores, a apreensão da informação necessária à construção dos textos é um fator importante que deve ser levado em conta pelo professor: não se escreve sobre o que não se sabe. Como vimos, os alunos foram convidados a escrever sobre temas de significação profunda, mas a partir de discussões superficiais. A sequência proposta então buscará uma amplitude das informações necessárias à produção de um texto mais consistente.

5.4.2 Planejamento da sequência: proposta de produção textual a partir do gênero “artigo de opinião”

Tema: Os sem noção do trânsito⁹

Objetivos:

- Produzir um artigo de opinião, o qual ser publicado no blog da Escola, tendo como tema o grande número de acidentes de trânsito, os quais têm vitimado principalmente jovens em nosso país, dando destaque aos casos ocorrentes nos municípios de Belém e Ananindeua- PA.
- Garantir clareza e objetividade de ideias e argumentos.
- Exercitar o uso de elementos de coesão textual.

Conteúdos:

- Argumentação
- Coesão e progressão textual

Séries: 8º e 9º anos

Tempo estimado: 10 aulas

Material: Cartolina, computador com acesso à internet, datashow e textos selecionados.

Desenvolvimento:

1ª etapa:

Partilhar com a turma a informação de que o gênero a ser produzido será um artigo de opinião e que, para construir os argumentos, as próximas aulas serão de coleta de informações. O primeiro passo será a exibição do vídeo “Acidentes de trânsito são a maior causa de morte de

⁹ Menção a um quadro do jornal local, o qual mostra o desajuste dos indivíduos no trânsito da grande Belém-PA.

jovens”, disponível em www.youtube.com/watch?v=GFDtklFa5lM, e ainda a leitura da reportagem “Morre-se mais em acidentes de trânsito do que por câncer”, da revista Veja (a qual deverá ser editada e impressa), disponível em veja.abril.com.br/noticia/brasil, o tema deverá ser discutido com a turma, que deverá tomar nota das informações que achar relevante.

2ª etapa:

Exibição de mais uma reportagem sobre os acidentes de trânsito, dessa vez, referentes ao município de Belém: “Trânsito faz 1500 vítimas na grande Belém”, disponível em g1.globo.com/.../transito-faz-1500-vitimas-na-grande-belem-nos-primeir.. Conversar com os alunos sobre o que significam os dados mostrados na reportagem e solicitar que pesquisem outros gráficos ou resultados de pesquisa sobre o assunto e tragam para uma amostra em sala de aula.

3ª etapa:

Após a amostra dos dados pesquisados, que deverá ser socializada pelos próprios alunos, em dupla ou individualmente, deverá ser feita a leitura de mais um texto sobre o tema, a partir de outro ponto de vista (pode ser de um médico ou de um sociólogo, etc), como por exemplo, a entrevista de Drauzio Varela, com uma especialista, sobre os acidentes de trânsito e suas sequelas, disponível em drauziovarella.com.br/acidentes-de-transito, o assunto novamente deverá ser debatido com a turma e os alunos anotarão o que acharem importante.

4ª etapa:

Para organizar as informações adquiridas, o professor deverá escrever no quadro, em forma de tópicos, essas informações, à medida que os alunos forem lembrando os textos lidos. Feitas as anotações, os alunos deverão escolher apenas algumas para compor seu texto inicial. Após a produção, o professor deverá realizar a análise dos problemas textuais apresentados nos textos.

5ª etapa:

O professor deverá realizar a socialização dos problemas textuais encontrados. Isso poderá ser feito em mais de uma etapa, observando inicialmente os problemas macro textuais, como a coesão e a coerência (se os elementos de progressão textual foram usados a contento, se não, disponibilizar exemplos de elementos coesivos para que o aluno lance mão na escrita de seu texto), e promover a reescrita coletiva de um trecho ou de um texto.

6ª etapa:

Continuar a análise coletiva de problemas encontrados na primeira produção. A observação agora poderá ser sobre os aspectos sintáticos: houve erros de concordância? de conjugação verbal? as orações estão com sentido completo? O professor poderá solicitar a reescrita individual do texto, considerando as observações feitas.

7ª etapa:

Observação dos elementos formais do texto, agora será a hora da revisão final do texto. Os alunos serão orientados a corrigir os problemas que ainda restarem: ortografia, por exemplo. Serão incentivados a buscar no dicionário aquelas palavras que causam dúvida quanto à grafia, observar também se não houve transcrição fonética, ou seja, deixaram-se levar pela pronúncia das palavras e corrigi-las em seu próprio texto.

8ª etapa:

É a hora da publicação dos textos, as melhores produções serão postadas no blog da escola para acesso de todos os alunos, os quais poderão comentar os textos dos colegas e dar também sua opinião escrita sobre o assunto em questão. Poder-se-á também pedir que os alunos sugiram outros temas a serem discutidos em outras publicações, o que suscitará a continuidade da atividade.

Avaliação:

Nas produções, observe a linguagem utilizada, se os aspectos discutidos nas revisões foram revistos, os avanços que os alunos tiveram na escrita, o uso dos elementos de coesão, a estruturação e a pontuação. Analise também como a turma se apropriou dos elementos típicos do gênero argumentativo e se lançou mão das informações com pertinência.

As sequências aqui sugeridas não deverão ser as únicas formas de intervenção. De posse desse diagnóstico, o professor deve, sabendo que problemas são mais recorrentes, elaborar dispositivos (exercícios, jogos, etc.) que viabilizem o trabalho com determinada dificuldade.

As sugestões que relacionamos acima, considerando o trabalho de Dolz (2010), são também viáveis, tanto para o trabalho com as séries iniciais quanto para as finais, a questão é adequá-las às turmas.

Para a socialização dos resultados dessa pesquisa, pensamos na realização de palestras e encontros pedagógicos, nos quais possamos expor aos professores de língua portuguesa as

vantagens dessa diagnose, bem como a necessidade de se tratar o erro com consciência linguística, transformando-o em ferramentas para a elaboração de estratégias de trabalho.

Também achamos pertinente realizar oficinas e/ou cursos com os demais professores sobre “práticas letradoras”, visto que a leitura e a escrita são atividades que perpassam todas as disciplinas e que, ao promovê-las, os mesmos estarão contribuindo significativamente para o comportamento letrado dos alunos e conseqüentemente para a escrita destes. Alguns estudos no âmbito do letramento já demonstraram bons resultados quando as ações são realizadas por todas as disciplinas concomitantemente, proporcionando o direcionamento para uma aprendizagem significativa que de fato insira o sujeito no mundo letrado.

Esperamos que, após as reflexões aqui expostas, e, também, a partir dessas sugestões, um trabalho efetivo com a escrita, que busque sanar as dificuldades encontradas nos textos dos alunos, possa ser realizado com mais consciência linguística e consistência nas metodologias.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma pesquisa que se volta para a atividade de escrita nas séries finais do ensino fundamental encontra algumas dificuldades. Uma delas é a pequena quantidade de pesquisas voltadas para esta etapa de ensino, pois geralmente as produções se reportam às séries iniciais do ensino fundamental. Outra questão é a conformidade com o fato de que os alunos da escola pública escrevem e lêem mal, tendo em vista os resultados do ENEM e outras avaliações tão divulgados pela mídia brasileira, isso pode levar ao pensamento de que não há mais nada a descobrir nesse sentido. Mas, mesmo diante desse fato, não podemos nos acomodar e achar que nada pode ser feito pra mudar essa situação, daí o empenho na realização deste trabalho. Outro desafio desse trabalho foi conciliar uma postura qualitativa, considerando os sujeitos (educando e educador) e seu contexto, ao qual também pertencemos, com a análise dos textos dos alunos, sem que esta assumisse um caráter meramente avaliativo e quantitativo. Ressaltamos que nosso objetivo não era demonstrar a incompetência de nenhum dos sujeitos, mas sim observar os aspectos que ainda precisam ser aperfeiçoados na escrita desses jovens, trazendo reflexões e propostas de melhoria para as práticas de sala de aula, pois, como parte integrante desse contexto, percebemos as inúmeras dificuldades enfrentadas no cotidiano dos nossos colegas e dos nossos alunos.

Nosso objetivo geral foi analisar, em uma escola pública de Ananindeua-PA, as características das produções escritas dos alunos que estão concluindo o ensino fundamental, e as implicações sociolinguísticas envolvidas nessa produção escrita. Para atingir esta meta, guiamo-nos pelo exame das orientações curriculares, por estudos em torno dos temas alfabetização e letramento, do significado do que seria o uso competente da escrita na visão dos autores consultados, bem como das contribuições da sociolinguística para o ensino da escrita. Dessa maneira, concluímos que escrever com competência é escrever com adequação à situação de comunicação e aos interlocutores. Também é importante o fato de que a competência na escrita engloba muitas habilidades que vão desde a escolha da melhor forma de expressão, passando pela seleção de informações, até as escolhas lexicais, ortografia e pontuação. Tivemos também como objetivo verificar as dificuldades recorrentes e, entre elas, aquelas que já deveriam ter sido sanadas com o decorrer dos anos de escolaridade, buscando, para isso os trabalhos que orientam o tratamento dos erros com sensibilidade e consciência linguística.

A análise atenta dos dados revelou que, apesar de os alunos possuem algumas competências no que se refere à produção textual, eles apresentam ainda muitas dificuldades

ao escrever. Primeiramente, constatou-se, na quantificação dos dados, que a ortografia é um dos maiores problemas, os erros por interferência da fala na escrita tiveram a maior ocorrência (60%), seguidos pelos erros de não apropriação das convenções ortográficas (27%), essa diferenciação foi importante, pois, segundo Bortoni-Ricardo (2003), a partir dessa distinção o professor pode planejar estratégias para sanar as dificuldades, voltadas para problemas específicos. Os alunos ainda estão se baseando nos saberes da oralidade para construir hipóteses na escrita, demonstrando pouca familiaridade com as convenções que a regem ou sem se dar conta das diferenças entre as duas modalidades.

Quanto aos erros sintáticos, percebemos que tendem a diminuir nas séries finais, foram 6% de erros por falta de concordância verbal e 5% por falta de concordância nominal, isso pode ter ocorrido pelo fato de já haver um monitoramento maior por parte do próprio aluno, que estuda mais gramática também nestas séries. Porém, o ensino descontextualizado da gramática, segundo alguns autores, pode estar contribuindo ainda para a continuidade dessas ocorrências. Faz-se necessário aliar a gramática à leitura e à produção, para que o jovem descubra o uso efetivo dos elementos de coesão, por exemplo. A análise apontou, neste quesito, a repetição como erro mais recorrente, e, apesar de ocorrer num percentual diminuto (5%), é um erro que prejudica a estrutura macrotextual, devendo ser observado com atenção na preparação de aulas de produção.

A falta de planejamento do texto, bem como a falta de atividades que dêem ênfase à reescrita também contribuem para a continuidade dessas ocorrências, para Antunes (2003), a escola tem focado principalmente a escrita como etapa principal da produção, sem levar em conta o “antes” (planejamento do texto) e o “depois” (revisão e reescrita), ações que, por si só, já propiciariam uma melhora significativa dos textos dos alunos.

A reincidência desses erros nas séries finais demonstra algumas falhas no processo ensino-aprendizagem. As atividades insuficientes de leitura, a pouca realização de atividades de produção escrita, a ênfase dada às aulas de gramática e, mais do que isso, a falta de retorno sobre os erros cometidos pelo aluno contribuem para a continuidade desses erros por todo o ensino fundamental. Mais do que saber onde errou, o aluno precisa saber por que errou e também precisa saber se autocorrigir. Esse é o sentido da reflexão sobre língua/linguagem. E o professor precisa estar preparado para promover esta reflexão sobre os erros em sala de aula. Bagno (2003) alerta que não se deve confundir questões de ortografia com questões de variação linguística, pois a escola não tem objetivo de “consertar” a língua dos alunos, o que se deve é incentivar o equilíbrio entre “adequabilidade” e “aceitabilidade” no texto escrito, considerando a situação de comunicação como norteadora da construção dos mesmos. Essa é

outra dimensão da reflexão sobre a língua: não é uma reflexão sobre a gramática (a estrutura da língua), mas sobre os seus usos.

Ao considerarmos as variáveis sociais e linguísticas pretendíamos estabelecer relações entre esses fatores e as ocorrências de erros nos textos dos alunos participantes. De fato, algumas asserções se confirmaram. Em relação à variável sexo, por exemplo, observou-se que os homens erraram mais em seus textos do que as mulheres, confirmando a afirmação de Paiva (2013) de que as mulheres seriam mais receptivas à incorporação de modelos linguísticos, ou seja, estariam mais atentas ao uso da variante de prestígio, no entanto, também se observou que elas tiveram mais problemas com repetições (coesão) em seus textos.

Considerando a variável renda, observada a partir da análise dos questionários socioeconômicos, observamos que os alunos considerados de renda baixa ainda cometem mais erros que os considerados de renda média. A maior incidência de erros de ortografia (domínio das convenções) foram observadas nos textos dos alunos de renda baixa. Porém, chamou-nos a atenção o fato de que os erros por falta de concordância verbal tenham ocorrido em maior número nos textos de alunos de renda média, tendo em vista os trabalhos que ratificam esse fator socioeconômico como determinante para a aplicação dessa regra gramatical.

A escolaridade dos pais também foi uma variável observada e, apesar de termos observado sensível diferença nos percentuais de ocorrência, podemos afirmar que esse fator é relevante para o desempenho escolar dos alunos, considerando que o acesso à cultura escrita se dá também por estímulo familiar. A observação de grupos de séries distintas, mas muito próximas (8º e 9º anos) também revelou pouca diferença em termos numéricos, notamos um pequeno avanço de uma série para outra, esperávamos, no entanto, que a diferença fosse maior visto que o conhecimento é cumulativo.

Além das variáveis sociais, focalizamos também as variáveis linguísticas tipo e gênero textuais, pois, segundo Dolz (2010), a análise do uso dos gêneros constitui uma referência para avaliarmos a pertinência, a adaptação e a eficácia comunicativa dos textos dos alunos. Assim, observar o que foi mais recorrente em cada tipo e cada gênero de texto possibilitou avaliar que tipo de intervenção seria mais pertinente.

Nos textos do tipo narrativo ocorreram mais erros por interferência da fala e mais problemas de coesão, o que foi confirmado também quando analisamos separadamente os gêneros (história e relato pessoal), isso se justifica pelo fato de que, quando os alunos contam suas histórias, se comportam linguisticamente como se estivessem dialogando, por essa razão

tem-se a presença de marcas da oralidade, isto foi notório também na coesão de alguns textos, onde essas marcas serviram de auxílio, na falta de recursos próprios da escrita, para alguns alunos. Já nos textos argumentativos, a predominância foi de erros sintáticos, com a maior incidência de casos de falta de concordância, os quais podem ter uma justificativa, dentro dos estudos sociolinguísticos, levando-se em conta o processo de variação por qual tem passado essa regra no português brasileiro. O ensino de gramática deve ainda considerar essa variação para que se promova uma educação linguística, respeitando-se a variante utilizada pelos alunos, geralmente pertencentes às camadas populares.

A consideração desses fatores linguísticos e extra-linguísticos foi de fundamental importância, pois propiciou conhecimentos, que até então não tínhamos considerado, a respeito de nossos alunos, isso permitirá a construção de estratégias pedagógicas específicas e direcionadas para que se possa melhorar profissionalmente as atividades de sala de aula. Portanto, o professor deve se comprometer em observar com atenção as dificuldades de escrita dos seus alunos, analisando-as, pois os mesmos não erram deliberadamente. É preciso considerar o erro, e ainda o contexto sociolinguístico dos alunos, para compreender os fatores de interferência e diagnosticar o que precisa ser melhorado, e não só considerá-lo como forma de reprovação.

Após a análise dos dados é perceptível que o ensino da escrita, nas séries finais do ensino fundamental, no contexto observado, necessita de mais atenção, sendo a essa atividade considerada também competência essencial de quem completa a Educação Básica. Se, depois de tantos anos de escolaridade, o aluno ainda comete erros de escrita ocasionados por interferência da fala, por exemplo, significa que esses erros “se fossilizaram na escrita dos alunos” (BORTONI-RICARDO, 2003). Esse tipo de ocorrência seria diminuto se, desde cedo, esses jovens fossem conscientizados sobre as diferenças entre fala e escrita e sobre a arbitrariedade do sistema ortográfico.

Assim, reforçamos a necessidade da ampliação das atividades de produção textual em sala de aula, de uma correção efetiva que objetive não só a localização dos erros, mas a reflexão e a transformação destes em ferramentas de ensino para melhorar efetivamente a escrita dos alunos. Nessa perspectiva, sugerimos algumas atividades que podem servir aos professores para intervir de forma qualitativa na escrita de seus alunos. Considerando as análises dos problemas mais recorrentes e ainda os gêneros textuais em que aparecem com mais frequência, sugerimos sequências didáticas que, de acordo com os estudos de Fayol (2014) e Dolz e Shewewly (2004), podem integrar os conhecimentos específicos à produção do texto como um todo, ou seja, num conjunto de atividades que tem como objetivo a

produção de um texto, de um determinado gênero, aspectos como a coesão e coerência – no nível macrotextual – a concordância e a ortografiapodem ser trabalhados em etapas que se complementam e culminam com uma produção revista, ampliada e reescrita. Os processos de planejamento e revisão do texto estão em consonância com o que Antunes (2003) já mencionava em seus trabalhos, buscando a reescrita coletiva e individual, o professor pode levar o aluno à compreensão dos usos corretos e sua adequação aos mesmos.

Com relação às atividades de escrita em sala de aula, a professora Lívia Suassuna, baseada em pesquisas que realiza sobre o tema, diz em seu artigo:

Na maioria das nossas escolas, a produção escrita aparece pouco, está abandonada. Das práticas de linguagem desenvolvidas em sala de aula, a escrita é a mais frágil. Trabalha-se mais com a leitura que com a escrita, principalmente a escrita cuidada, que vai e volta, retorna para o aluno, é confrontada, discutida. (SUASSUNA, 2014, p.7)

Acreditamos, como a referida professora, que realmente falta esta atenção especial, por parte dos professores, com a escrita dos alunos. Pois, como já foi dito, é necessária uma via de mão dupla na hora da correção dos textos, ou seja, que haja um retorno para o aluno do que ele melhorou ou ainda continua errando, que ele possa reescrever seu texto e corrigí-lo com consciência da necessidade dessa adequação.

O processo de letramento também precisa ser repensado nestas séries finais, pois pode estar ocorrendo de maneira insuficiente, visto que a leitura contribui significativamente para o aperfeiçoamento da escrita. Nos textos de opinião, produzidos por alunos do 8º ano, em que a temática foi a importância da leitura percebeu-se claramente essa questão: o aluno que tem o hábito da leitura, escreveu sem dificuldades sobre como ele “viaja” com a leitura, como aprende coisas e palavras novas; já o aluno que não tem esse hábito ficou dando voltas em torno de uma única informação: a de que a leitura é importante. A escola, portanto, deve ser um espaço de fomentação e incentivo à leitura, promovendo o contato com gêneros diversos de textos, os quais propiciam, além do enriquecimento do vocabulário, um estímulo à imaginação e ampliação das formas de dizer e, conseqüentemente, de escrever.

Enfim, como também já dissemos em outro momento, o caminho é o planejamento, aliando os conhecimentos linguísticos às práticas de sala de aula. Se agirmos de forma mais consciente, baseados em metodologias mais consistentes e fundamentadas, poderemos transformar nossos alunos em produtores eficientes de textos e, quem sabe, também transformar a triste realidade dos maus resultados da educação básica em nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. C. **Educação: saberes e desafios**. In Trilhas: Revista do Centro de Ciências Humanas e Educação. Belém: UNAMA, vol. 2, julho de 2001.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- _____. **Preconceito linguístico; o que é e como se faz**. 21ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- _____, GAGNÉ, Gilles & STUBBS, Michael. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina G.G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARBEIRO, L. **Aprendizagem da ortografia – Princípios, dificuldades e problemas**. Coleção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições Asa, 2007.
- BARROS, Maria Irenilce Rodrigues. **Contribuições da Sociolinguística para o ensino de Língua Portuguesa**. Disponível em www.emefdpi.blogspot.com/2011, acessado em 01/05/2015.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BERTONI PINTO, Neuza. **Erro: uma estratégia para a diferenciação do ensino**. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999. (Coleção Prática Pedagógica)
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Contribuições da sociolinguística educacional para o processo ensino aprendizagem da linguagem**. 2015. Disponível em www.stellabortoni.com.br, acessado em 01/05/2015.
- _____. [et al.]. **Por que a escola não ensina gramática assim?** - 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- _____. **O Professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. **Nós chegamos na escola e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. **Da cultura de oralidade para a cultura letrada: As dificuldades na hora de tirar o passaporte**. Revista do GELNE – Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste - Ano 5, nº 1 e 2. João Pessoa: Ideia, 2003.

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

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília; MEC, 1998.

BRONCKART, V. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

BUIN, Edilaine. **Aquisição da escrita: coerência e coesão**. São Paulo: Contexto, 2002.

CALLOU, Dinah e LOPES, Célia. **Contribuições da sociolinguística para o ensino e a pesquisa: A questão da variação e mudança linguística**. Revista do GELNE – Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste - Ano 5, nº 1 e 2. João Pessoa: Ideia, 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 11ª Ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CANDIDO, Antônio (1971) In: OLIVEIRA, R. **O gênero causa: narratividade e tipologia**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

CARDOSO (1999) In: BARROS, Maria Irenilce Rodrigues. **Contribuições da Sociolinguística para o ensino de Língua Portuguesa**. Disponível em www.emefdpi.blogspot.com/2011, acessado em 01/05/2015.

CARDOSO, Caroline R. e COBUCCI, Paula. **Concordância de Número no Português Brasileiro**. In: BORTONI-RICARDO et al. (org.). Por que a escola não ensina gramática assim? São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CARMAGNANI, Anna Maria. **Escrita como prática social**. G. Letras 17. Universidade de Santa Maria, 1999.

CARRAHER, T. N. **Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português**. Psicologia: teoria e pesquisa (p. 269-285), 1985.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **O desenvolvimento do conhecimento linguístico-discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever?** Trabalho apresentado no 12º Congresso de Leitura no Brasil (COLE) em julho de 1999. Campinas-SP.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem/ Joaquim Dolz, Roxane Gagnon, Fabrício Decândio; adaptação Joaquim Dolz e Fabrício Decândio; tradução Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FARACO, Carlos Alberto (2011) In: BARROS, Maria Irenilce Rodrigues. **Contribuições da Sociolinguística para o ensino de Língua Portuguesa**. Disponível em www.emefdpi.blogspot.com/2011, acessado em 01/05/2015.

_____. **A produção textual de um estudante ao final do Ensino Médio**. Texto apresentado no Encontro de Supervisores de Avaliação de Redações do INEP. Brasília, 30/08/2014.

FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização e cultura escrita**. Nova Escola, nº 162, maio/2003. Disponível em www.novaescola.abril.com.br, acessado em 06/12/2014.

FRANÇA, Junia Lessa. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**/ Junia Lessa França, Ana Cristina de Vasconcelos; colaboração: Maria Helena de Andrade Magalhães, Stella Maris Borges. 8ª ed. Revista e ampliada. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Criando métodos de pesquisa alternativa**: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1999.

INAF, **Indicador de Alfabetismo Funcional**. Disponível em www.ipm.org.br/ipmb, acessado em 03/03/2015.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 7ª Ed. São Paulo: Ática, 2001.

KEIMAN, 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 das Letras, 1995.

KOCH, I.G.V., TRAVAGLIA, L.C. **Texto e coerência**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A coesão textual**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 1993.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. In BAZERMAN. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOLLICA, Maria Cecília. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: Letras, 2003.

_____. e BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da Variação**. São Paulo: Contexto, 2013.

MORAIS, Artur Gomes de. **O aprendizado da ortografia**. Artur Gomes de Moraes (Org.). 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, R.O **gênero causo: narratividade e tipologia**. Tese de Doutorado. Pontíficia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

PAIVA, Maria da Conceição. **A variável gênero/sexo**. In: MOLLICA, Maria Cecíliae BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). Introdução à sociolinguística: o tratamento da Variação. São Paulo: Contexto, 2013.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) Ensinar Gramática na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

_____. **Sobre o ensino de português na escola**. In: O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1998.

RAMOS, Jânia M. e DUARTE, Maria Eugênia. **O papel da Sociolinguística no Ensino da Escrita Padrão**. Revista do GELNE – Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste - Ano 5, nº 1 e 2. João Pessoa: Ideia, 2003.

RODRIGUES, Maria Alexandra Militão. **Subjetivação da escrita: um desafio psicológico na formação de professores para início de alfabetização**. Brasília, 2003. Tese de Doutorado. UNB.

ROUSSEAU, P.; SANKOFF, D. **Advances in variable Rule Methodology**. In: SANKOFF, D. (ed.) Linguistic variation: models and methods. New York: Academic Press, 1978.

SCHNEUWLY, B. **Le language écrite chez l'enfant – La production des texts informatifs**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1998.

SOARES, Chico. **Distribuição dos alunos por nível de proficiência**. Disponível em www.quedu.org.br/brasil/proficiencia, acessado em 03/03/2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003 a.

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

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SUASSUNA, Lívia. **Avaliar é preciso, saber como também**. Entrevista concedida à Revista Na Ponta do Lápis. Nº 24, Maio de 2014.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Gramática e Interação:** Uma proposta para o ensino de gramática. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Gêneros de texto definidos por atos de fala.** In ZANDWAIS, Ana (Org.) Relações entre pragmática e enunciação. Porto Alegre: Sagra Luzatto, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VUOLO, Vicente. **Opinião: Analfabetismo funcional.** Disponível em www.todospelaeducação.org.br, acessado em 03/03/2015.

ZORZI, J.L. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ANEXO 1**Questionário Socioeconômico**

Nome: _____ Série: _____

Data de nascimento: ____/____/____

1. Sexo:
 - a) Masculino
 - b) Feminino
2. Como você se considera?
 - a) Branco(a)
 - b) Pardo (a)
 - c) Preto (a)
 - d) Amarelo (a)
 - e) Indígena
3. Quantas pessoas moram com você? (incluindo pais, irmãos, parentes e amigos)
 - a) Uma a três
 - b) Quatro a sete
 - c) Oito a dez
 - d) Mais de dez
4. A casa onde você mora é? (Marque apenas uma resposta)
 - a) Própria
 - b) Alugada
 - c) Cedida
5. Sua casa está localizada em? (Marque apenas uma resposta)
 - a) Zona rural
 - b) Zona urbana
 - c) Comunidade indígena
 - d) Comunidade quilombola
6. Qual é o nível de escolaridade do seu responsável? (Marque apenas uma resposta)
 - a) Da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental
 - b) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental

- c) Ensino Médio (antigo 2º grau)
- d) Ensino Superior
- e) Especialização
- f) Não estudou
- g) Não sei

7. Somando a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? (Marque apenas uma resposta)

a) Nenhuma renda.

b) Até **1 salário mínimo**

(até R\$ 724,00).

c) De **1 a 3 salários mínimos**

(de R\$ 724,01 até R\$ 2.172,00).

d) De **3 a 6 salários mínimos**

(de R\$ 2.172,01 até R\$ 4.344,00).

e) De **6 a 9 salários mínimos**

(de R\$ 4.344,01 até R\$ 6.516,00).

f) De **9 a 12 salários mínimos**

(de R\$ 6.516,01 até R\$ 8.688,00).

g) De **12 a 15 salários mínimos**

(de R\$ 8.688,01 até R\$ 10.860,00).

h) **Mais de 15 salários mínimos**

(mais de R\$ 10.860,01).

9. Assinale os itens que tem na sua casa:

- a) Televisão (1)
- b) Televisão (Mais de uma)
- c) Aparelho de DVD
- d) Rádio
- e) Geladeira
- f) Freezer

- g) Máquina de lavar
 - h) Aspirador de pó
 - i) Carro
10. Na sua casa tem computador?
- a) Sim, com internet
 - b) Sim, sem internet
 - c) Não
11. Na sua casa tem empregada doméstica?
- a) Sim, diarista, duas ou três vezes na semana.
 - b) Sim, uma, todos os dias úteis.
 - c) Sim, duas ou mais, todos os dias úteis.
 - d) Não.
12. Já foi reprovado em alguma série?
- a) Não
 - b) Sim, uma vez
 - c) Sim, mais de uma vez
13. Você gosta de estudar Língua Portuguesa?
- a) Sim
 - b) Não

Obrigado por sua colaboração!

ANEXO 2**QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO**

Caro (a) aluno (a), estou realizando uma pesquisa sobre **A escrita nas séries finais do ensino fundamental** e gostaria de contar com a sua colaboração. Ao responder este questionário, você já estará contribuindo significativamente para esta pesquisa.

Dados Pessoais:

Nome: _____

Cidade em que reside: _____

Série que está cursando: _____

Qual a sua idade? _____ anos.

Você já repetiu alguma série? _____ Qual /Quais? _____

Em que escola cursou as séries iniciais (1º ao 5º ano)? _____

Perguntas:

1. Você tem aulas de produção de textos (redação) regularmente?

2. Para você, o que é saber escrever?

3. Em que situação você acha importante escrever bem? Por quê?

4. Que qualidades você acha que deve ter uma boa redação de alunos que estão concluindo o ensino fundamental?

-
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 costuma ter na hora de escrever?

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

() carta ou e-mail

() resumos

() resenhas

() poemas

() bilhetes ou torpedos

() histórias

() descrições

() outros tipos de texto. Quais? _____

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

10. Na escola, seus textos são vistos por outras pessoas, além do professor (Por exemplo: em exposições, murais, cartazes)?

MUITO OBRIGADA POR SUA COLABORAÇÃO!

ANEXO 3**QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR**

Caro (a) colega, estou realizando uma pesquisa sobre **A escrita nas séries finais do ensino fundamental** e gostaria de contar com a sua colaboração. Ao responder este questionário, você já estará contribuindo significativamente para esta pesquisa.

Dados Pessoais:

Nome: _____

Tempo de magistério: _____

Grau de escolaridade: _____

Disciplina e/ou área de formação: _____

Nº de turmas: _____ Nº de alunos: _____

Perguntas:

1. Você trabalha a produção textual com seus alunos? Com que frequência?

2. Que objetivos você visa ao propor atividades de escrita para os alunos?

3. Que qualidades você acha que deve ter uma boa redação de alunos que estão concluindo o ensino fundamental?

4. Que dificuldades você observa na escrita dos alunos que estão concluindo o ensino fundamental?

-
-
-
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.
- () carta ou e-mail
 - () resumos
 - () resenhas
 - () poemas
 - () bilhetes ou torpedos
 - () histórias
 - () descrições
 - () texto didáticos (exercícios, roteiros, esquemas, etc.)
 - () outros tipos de texto. Quais? _____

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

-
-
-
8. Com que frequência você publica a produção textual dos seus alunos?
- () Em eventos pontuais, como feiras e exposições.
 - () Cotidianamente, em cartazes, murais e/ou blogs.
 - () Raramente, guardo-as para correção e devolvo aos alunos.

MUITO OBRIGADA POR SUA COLABORAÇÃO!

ANEXO 4**QUESTIONÁRIO PARA O TÉCNICO (PEDAGOGO)**

Caro (a) colega, estou realizando uma pesquisa sobre **A escrita nas séries finais do ensino fundamental** e gostaria de contar com a sua colaboração. Ao responder este questionário, você já estará contribuindo significativamente para esta pesquisa.

Dados Pessoais:

Nome: _____

Tempo de magistério e/ou de atuação como técnico na escola: _____

Grau de escolaridade: _____

Disciplina e/ou área de formação: _____

Carga horária: _____

Perguntas:

1. Em sua opinião, o que é saber escrever?

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

3. Que qualidades você acha que deve ter uma boa redação de alunos que estão concluindo o ensino fundamental?

4. O Projeto Político Pedagógico de sua escola engloba ações de incentivo à leitura e a escrita?

-
-
-
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. No período de planejamento anual, você observa ações de letramento (leitura de textos diversos, interpretação, discussão temática e produção textual) nos planos dos professores?

-
-
-
7. Com que frequência você vê a produção textual dos alunos da escola?

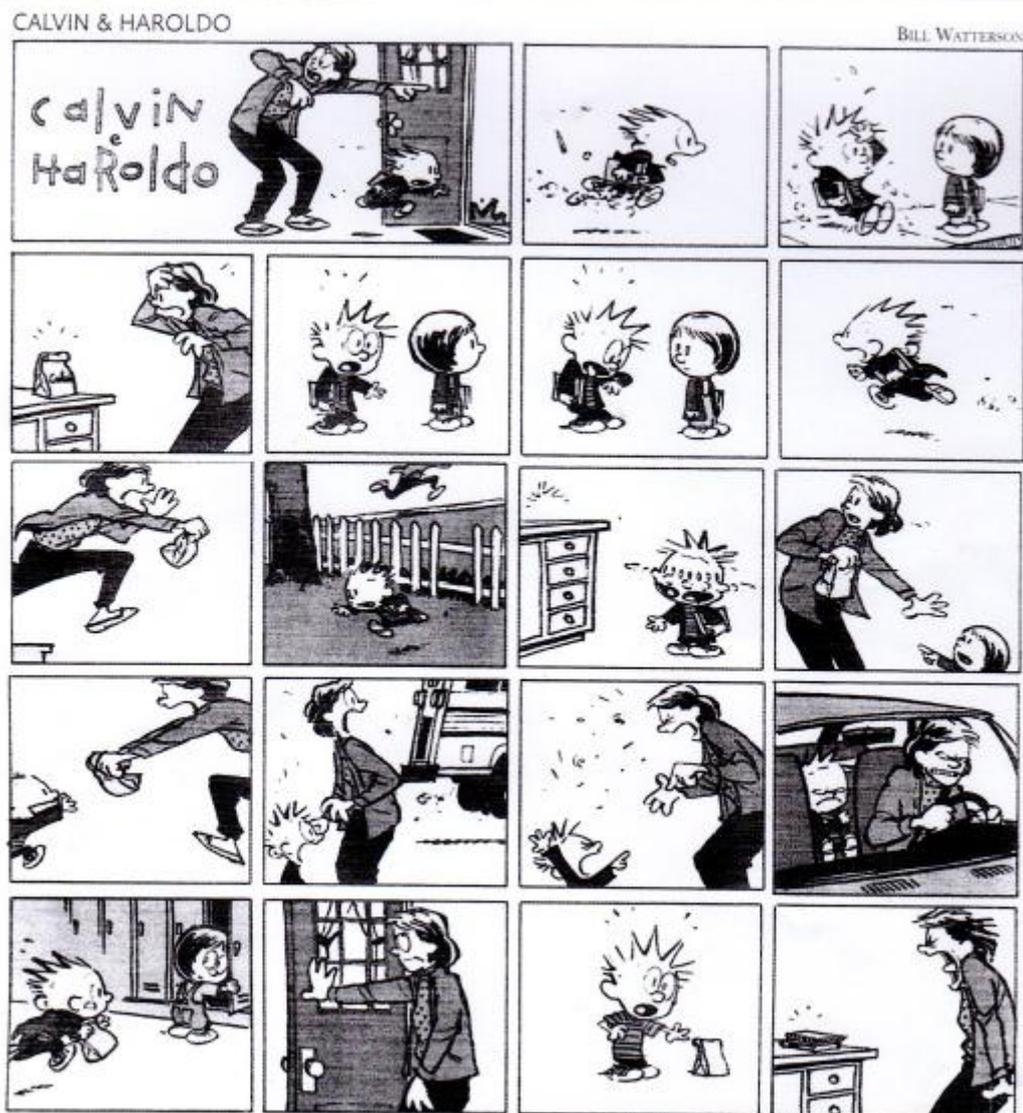
- () Em eventos pontuais, como feiras e exposições.
() Cotidianamente, em cartazes, murais e/ou blogs.
() Raramente, quando algum professor mostra ou comenta.

8. Você costuma produzir textos? De que tipo?

MUITO OBRIGADA POR SUA COLABORAÇÃO!

ANEXO 5

Texto não verbal, utilizado para a produção de história:



ANEXO 6

Texto produzido por aluno do 9º ano:

Língua Portuguesa

12/01/15

Eu tenho um sonho.

(8º Rio)

Sonhos são muitos, alguns dos meus sonhos são bem longes, mas ainda acredito neles. A pessoa que não tem pelo menos um sonho não é feliz, pois a felicidade em crescer em algo, realizar sonhos e sonhar com o futuro. O futuro depende de nossos sonhos.

Há pessoas que não têm esperança de viver, por isso não têm um sonho. É o pior, ainda há pessoas que não acreditam em seus sonhos, e também não deixam que os outros sonhem, dizem que eles não vão conseguir, etc.

Bem, algum dos meus sonhos não, primeiramente passar no vestibular, sonho em ver meu nome na lista de aprovados, mas para isso sei que tenho que estudar bastante, bastante mesmo, e prometo para mim mesmo que farei de tudo, me esforçarei do máximo para que este sonho se realize.

É lógico, após passar no vestibular, sonho em ingressar em uma faculdade pública e me formar em algo da área que mais amo, tecnologia da informação.

Este acho que é o meu sonho mais importante, pois se trata do meu futuro, é minha meta de vida e é claro através deste sonho realizá-lo, realizarei os outros.

É outros sonhos que tenho é, um dia conhecer Israel, conhecer Orlando, e viajar bastante.

É me aperfeiçoar cada vez mais num dos meus hobbies favoritos, minhas paixões, violão, guitarra e bateria, e sonho também em ter meus próprios instrumentos.

Para quem ler o que escrevi aqui, pode até achar que será impossível realizar este sonho, mas eu tenho fé, e para quem tem fé nada é impossível.