

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/LINGÜÍSTICA

**COERÊNCIA, INFORMATIVIDADE E ENSINO:**  
Uma reflexão e estudo em textos de professores do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras/Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Lingüística.

ISAAC FERREIRA

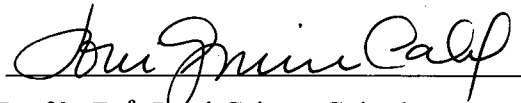
FLORIANÓPOLIS

MAIO DE 2000

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do grau de:

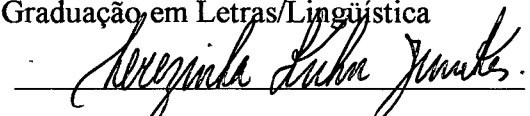
**MESTRE EM LETRAS**

Área de Lingüística – Lingüística Aplicada ao Texto e ao Ensino – e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras/Lingüística .



Prof<sup>a</sup> . Dr.<sup>a</sup> Loni Grimm Cabral

Coordenadora do Curso de Pós-  
Graduação em Letras/Lingüística



Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Terezinha Kuhn Junkes

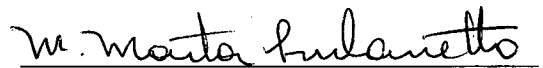
Orientadora

Banca Examinadora:



Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Terezinha Kuhn Junkes

Presidente



Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Marta Furlanetto

Membro



Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nilcéa Lemos Pelandré

Membro

Prof<sup>a</sup> . Dr.<sup>a</sup> Loni Grimm Cabral

Suplente

## **Agradecimentos**

A Deus, fonte de força e sabedoria.

À Fátima, esposa e companheira de todas as empreitadas.

À filha Ana Elisa que na sua tenra idade aguardava respeitosamente pelos meus intervalos entre os momentos de escritura e leitura para comigo brincar ou apresentar suas produções escritas.

Ao filho Gleyson e à nora Helena pelo apoio, incentivo e pelo orgulho demonstrados ao apreciar o desenvolvimento deste trabalho.

À Secretaria de Estado da Educação e à Secretaria Municipal de Educação pela dispensa para realizar esta pesquisa.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Terezinha Kuhn Junkes pela orientação.

Aos colegas, principalmente ao Cleber, e professores do curso pelo companheirismo.

## RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo mostrar a realidade do ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas da Rede Pública Estadual de Ensino em Santa Catarina.

A pesquisa está fundamentada em um referencial teórico que considera a linguagem como *forma de interação* e o texto – *linguagem em acontecimento* – como o centro da aula de linguagem.

Neste trabalho estudamos a Coerência e a Informatividade em textos escritos por professores de Florianópolis, a fim de observar a competência lingüística e textual desses educadores e refletir sobre a consequência desses critérios de textualidade na prática do docente.

## ABSTRACT

This dissertation aims to show the reality of the Portuguese language teaching in the first grades of the elementary school in Santa Catarina.

This research is based on a theoretical reference which considers language as an *interaction form*, or process, and the *text* – language in action – as the center of the Portuguese language class.

It studies the Coherence and the Informativity in teacher's written texts from Florianopolis in order to reflect on the linguistic and textual competence of those educators and its consequence on their teaching.

## INTRODUÇÃO

A idéia deste trabalho surgiu no interior da sala de aula, no contato diário mantido com o aluno. Como professor de Língua Portuguesa em escola da rede pública do Estado de Santa Catarina, inúmeras vezes defrontamo-nos com situações pedagógicas relacionadas ao ensino da linguagem que nos fizeram parar e refletir sobre o porquê da não aprendizagem por parte do grupo discente.

Nas discussões ocorridas em reuniões pedagógicas em nossa unidade escolar para tratar do assunto “fracasso no ensino da Língua Portuguesa” procurávamos sempre achar um culpado para todo esse estado de coisas, atribuindo ao “sistema”, aos órgãos que gerenciam a educação, ao colega de profissão e ao aluno o fracasso ocorrido; omitíamos, assim, nossa participação nessa situação como se não fôssemos integrantes dela. Como não encontramos parcerias para realizar um trabalho pedagógico diferente, começamos a fazê-lo isoladamente, a princípio intuitivamente, sob resistência de alguns colegas, de muitos pais e mesmo de alunos e, depois, respaldamo-nos em leituras relacionadas ao trabalho pedagógico em língua portuguesa.

Parecia-nos que a razão para todo o problema estava apenas no aspecto metodológico. Um bom método e tudo estava resolvido. Graças ao contato mantido com alguns professores do grupo de estudo de Língua Portuguesa na Secretaria de Estado da Educação pudemos, então, mudar nosso modo de pensar e, em virtude das leituras que nos foram indicadas, passamos a entender que não bastava apenas um bom método ou apenas uma concepção de ensino-aprendizagem usada como receita, mas era extremamente importante o conhecimento lingüístico para aquele que se dispõe a ensinar, principalmente, língua materna nas escolas.

A participação no Encontro de Professores de Língua Portuguesa em Balneário Camboriú, Santa Catarina, em abril de 1996, foi relevante para que nos firmássemos mais ainda no que vínhamos fazendo, tanto nos aspectos pedagógicos como lingüísticos, estendendo essa possibilidade de mudança de postura a outros colegas, principalmente àqueles que atuam nas séries iniciais, pois estão na base do processo de ensino-aprendizagem em língua materna.

A partir de então procuramos provocar discussões formando grupos de estudos com outros professores, principalmente com aqueles envolvidos com o ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais, e entendemos que esta dissertação é mais uma forma de debate e de ponto para reflexão, pois a verdadeira mudança começa a partir de quem a deseja.

Neste trabalho procuramos, no **Capítulo 1**, retratar a realidade da escola e do ensino de Língua Portuguesa não com o intuito de achar culpados ou ingenuamente atribuir culpa exclusivamente ao professor, e sim expor o problema e gerar o debate ao mostrar que a mudança deve começar no interior da sala de aula através de profissionais competentes tanto lingüística como pedagogicamente. Por isso fizemos um retrato da realidade escolar procurando ser fiel àquilo que verdadeiramente ocorre na maioria das aulas em nossas escolas, reprodução pura e simples de um conhecimento recortado, desinteressante tanto para o professor quanto para o aluno, que estão sempre em posição de confronto: um que ensina e o outro que aprende; um que sabe e o outro que não sabe; um que dita as normas e o outro que as obedece, sempre em lugares opostos mesmo fazendo parte de uma mesma e dura realidade. Professores desestimulados, mal pagos e sem oportunidade de qualificação e alunos também desestimulados, partícipes da mesma realidade social agindo como se ocupassem posições diferentes nessa sociedade.

Pensando em mudança de postura lingüística e pedagógica na escola, apresentamos, nos **Capítulos 2 e 3**, pressupostos teóricos relacionados à linguagem, ao texto e ao ensino capazes de embasar esta pesquisa e de propor um “ensino” em que professor e aluno sejam sujeitos e interlocutores participantes de um processo contínuo de interlocução e de aprendizagem mútua, sem esses lugares de confronto. Para isso, tomamos o texto escrito do professor de séries iniciais do Ensino Fundamental (**Capítulo 4**), como ponto de partida para a nossa reflexão e estudo, observando, sobretudo, a *Coerência* e a *Informatividade* textual. Ao nosso ver, ensinamos e somos ensinados por meio de um processo dialético de trocas, produção e apropriação do conhecimento. Avaliamos para ser avaliados e para reorganizar nossas ações, não para meramente punir quem “não sabe”.

Logo, a análise da produção textual escrita do professor neste trabalho, **Capítulos 5 e 6**, serve como avaliação e ponto de partida para uma reflexão sobre o que devemos mudar, quer quanto aos aspectos lingüísticos, quer metodológicos e mesmo nossa postura enquanto professor de Língua Portuguesa que somos.

Nosso objetivo maior é detectar o problema e levantar dados e, a partir deles, propor soluções juntamente com o professor que está em sala de aula e que não tem a possibilidade e tampouco a oportunidade de fazer um curso que lhe proporcione uma melhor qualificação.

Portanto, este trabalho encerra apenas a primeira etapa de uma caminhada, cujo objetivo inicial foi o respaldo teórico básico, necessário como ponto de partida para as discussões e estudos futuros, junto a colegas professores do Ensino Fundamental e Médio dispostos a refletir sobre Educação.



# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> -----	1
<b>PARTE I – A ESCOLA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> -----	4
<b>CAPÍTULO 1 – Retrato do Ensino de Língua Portuguesa</b> -----	5
1. – Retrato de nossa realidade-----	5
1.1 – Retrato de um bimestre letivo-----	13
1.2 – Retrato da avaliação-----	16
2 – Colocação do Problema e Objetivos-----	24
<b>PARTE II – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> -----	26
<b>CAPÍTULO 2 – Linguagem, Texto e Ensino</b> -----	27
1 – Preliminares -----	27
2 – Sobre a Linguagem-----	28
2.1 – A linguagem como forma de interação-----	30
2.2 – Texto – A linguagem em acontecimento-----	32
2.3 – Linguagem em acontecimento = texto/discurso-----	34
3 – Sobre o Sócio-Interacionismo-----	36
3.1 – O ensino da língua sob a perspectiva sócio-interacionista-----	39
<b>CAPÍTULO 3 – Critério para a análise dos textos</b> -----	41
1 – A textualidade-----	42
1.1 – Os fatores de textualidade centrados no texto-----	43
1.2 – Os fatores de textualidade centrados no contexto e usuário-----	46
2 – Critérios para a análise dos textos-----	48
2.1 – A análise da coerência e da coesão-----	49
2.2 – A análise da informatividade-----	54
2.3 – Ainda sobre a análise-----	55

<b>PARTE III – O CORPUS E A ANÁLISE</b> -----	57
<b>CAPÍTULO 4 – Condições de produção dos textos</b> -----	58
1 – Preliminares -----	58
2 – Contexto de produção-----	60
3 – Os produtores do texto-----	61
3.1 – Grau de escolaridade dos produtores dos textos-----	62
4 – Os textos produzidos-----	63
4.1–Textos analisados segundo a coerência/coesão e a Informatividade----	65
<b>CAPÍTULO 5 – A gramática sob a perspectiva do professor de séries iniciais</b> ----	67
1 – Preliminares-----	67
2 – A gramática dos gramáticos e lingüistas-----	68
3 – Gramática: não tenho clareza desta palavra-----	70
<b>CAPÍTULO 6 – Análise dos textos</b> -----	84
1 – Análise da coerência textual e da informatividade-----	84
1.1 – Preliminares-----	84
1.2 – Análise da coerência-----	85
1.3 – Análise da informatividade-----	123
1.3.1 – A pertinência dos dados-----	123
1.3.2 – A imprevisibilidade da informação-----	127
2 – Considerações gerais sobre os resultados-----	129
2.1 – Comparação entre os resultados do Cap.5 e do Cap.6-----	130
2.2 – Resultados sobre linguagem e texto-----	133
2.3 – Resultados relativos à coerência e a informatividade-----	134
3 – Relação dos Resultados X Ensino-----	136
 <b>CONCLUSÃO</b> -----	 141
 <b>BIBLIOGRAFIA</b> -----	 144

## PARTE I

### A ESCOLA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

“1- Sua formação: *Pedagogia – Orientação Educacional e Séries Iniciais.*

2- Que concepção de ensino-aprendizagem fundamenta sua prática pedagógica? *Um pouco de tudo – eclética, com o intuito de conseguir passar o conteúdo aos alunos.*

3- Você planeja suas aulas? Com que frequência? *Sim, sempre planejo às aulas.*

4- A partir de quais dados você se planeja? *A partir dos próprios planejamentos feito com os professores.*

5-Você avalia seus alunos para quê? *Avalio os alunos para ver se eu consegui atingir os objetivos propostos, e se o conteúdo foi captado pelos alunos.*

(trecho de um questionário respondido por escrito por um dos professores produtores dos textos do *corpus* dessa dissertação.)”

# CAPÍTULO 1

## RETRATO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA <sup>1</sup>

### 1 – Retrato da nossa realidade: “*O Português são dois; o outro, mistério.*”

Abordaremos, inicialmente, neste capítulo, como a escola se porta em relação ao aluno que recebe no Ensino Fundamental, principalmente aquele que ingressa nas séries iniciais por volta dos sete anos de idade para ser alfabetizado e como os professores efetivamente ministram o ensino de Língua Portuguesa nessa fase da aprendizagem.

Nossa reflexão acontece ancorada na observação do trabalho desenvolvido pelos professores no interior da sala de aula e nos registros das aulas feitos ao longo de vinte e três anos em que estamos envolvidos com o ensino de Língua Portuguesa em escola pública de 1° e 2° graus pois, em dados momentos, tais observações e registros se faziam necessários por alguns aspectos que eram, então, relevantes. Inicialmente observávamos e registrávamos as aulas para poder adquirir experiência com aqueles que atuavam há mais tempo; logo, teriam mais a nos “ensinar”, principalmente no campo pedagógico; depois, observávamos e registrávamos como alguém que, escolhido entre seus pares, coordenou durante cinco anos consecutivos – atuando como diretor – uma escola com dois mil e quinhentos alunos e cento e cinquenta professores – dos quais cinquenta atuavam nas primeiras quatro séries do 1° grau. Centramos, nessa época, o trabalho e a ação pedagógica basicamente nas séries iniciais por entender que *ali* está o grande entrave e o princípio de todo o problema que se desencadeia nas séries e graus seguintes e,

---

<sup>1</sup> O termo *retrato* foi aqui empregado no sentido de imagem cristalizada, de cena parada no tempo, como aqui se mostra, com o ensino de Língua Portuguesa. Esperamos que esse *retrato* possibilite ao professor pensar e refletir sobre a necessidade de uma mudança, iniciada a partir da sua própria postura.

finalmente, nossa observação e registros se deram em função deste trabalho de pesquisa que nos propusemos a desenvolver.

É necessário enfatizar que não está claro para a escola e para os professores que dela fazem parte o que é, na verdade, “alfabetizar”. Denominamos “escola” não somente a instituição como tal mas, nesse contexto, o conjunto composto por direção, supervisão e orientação educacional juntamente com os professores que planejam o ano letivo e o que será “ministrado” em aula sem fazer, em nenhum momento, uma reflexão fundamentada sobre alfabetização e ensino de Língua Portuguesa para falantes nativos. Nesse momento a ‘escola’, representada por seus mais diversos segmentos, exceto o segmento discente, está preocupada somente em relacionar conteúdos que devem ser ministrados nas diversas séries e de forma absolutamente coletiva sem levar em conta as diferenças individuais e o ambiente social de cada aluno a ser envolvido por tais planejamentos. Esses conteúdos formam um conjunto de saberes sobre a língua e são listados independentemente das diferentes situações de uso nas quais estejam os falantes inseridos, logo:

*São (...) saberes passíveis de serem retomados através de síntese. Conseqüentemente: passíveis de serem expostos, avaliados, mensurados distribuídos, em suma, passíveis de uma transmissão disciplinada e uma acumulação progressiva. Trata-se (...) de um conjunto de saberes que se caracterizam como um conjunto de regras que definem o que é certo e errado em matéria de uso de língua (grifo nosso). (Batista 1997,p.120)*

Esses conteúdos, dada a sua natureza de recorte específico de um aspecto gramatical quer da sintaxe, quer da morfologia da língua, são privilegiados pelo professor, primeiro, pela facilidade em transmiti-los enquanto regras, depois e, principalmente, pela praticidade em avaliá-los, ou seja, medir a quantidade dessas regras que foram “assimiladas” pelo aluno, embora normalmente ele as esqueça tão logo termine a “avaliação” aplicada pelo professor.

Configura-se, dessa forma, uma preocupação com a reprodução e a mensuração, pelo professor, de conteúdos previamente listados por livros didáticos ou por currículos oriundos das instituições centrais – Secretaria de Educação e Coordenadorias Regionais de Educação – que gerenciam a educação.

O livro didático tem papel central e preponderante nos conteúdos ministrados aos alunos e nas atividades pedagógicas ocorridas em sala de aula, pois a ele:

*(...) cabem as funções de definir um conjunto de saberes a serem transmitidos em suas formas de progressão e organização; cabem ainda a ele as funções de ensinar – através dos textos-primeiros<sup>2</sup> – e de propor exercícios que, por um lado, assegurem esse ensino e, por outro, exponham a relação do aluno com os saberes que se ensinam e a aprendizagem que deles realizam. Ao professor, de modo correspondente, cabe fazer funcionar esse ensino, gerenciando-o e adaptando-o às condições de seus alunos, ou seja, cabe a ele avaliar o aprendizado dos alunos.*  
Batista (op.cit.p.96)

Aqui é importante lembrar que esses conteúdos ministrados nas diferentes séries são quase sempre os mesmos nas diversas escolas com as quais tivemos a oportunidade de estar em contato na Grande Florianópolis. Isso é decorrente da prática rotineira entre os docentes que é reproduzir o planejamento anual de conteúdo – feito a partir de um livro didático – de um ano para o outro e mesmo levar consigo esses planejamentos de uma escola a outra à medida que esses docentes são transferidos. Ocorre grande rotatividade de professor durante o ano letivo, principalmente quando a vaga que ocupa é excedente, ou seja, não há um professor concursado e efetivo para ocupá-la. Então assume um professor substituto em caráter temporário. Logo tem-se grandes dificuldades de promover um trabalho de grupo comprometido e engajado e mesmo de, no interior da própria escola, buscar meios para qualificar os professores.

Cabe ao supervisor escolar o papel de coordenar e supervisionar o trabalho docente em cada unidade de ensino. Poucas são as escolas que dispõem desses profissionais e, quando contam com eles, o trabalho de coordenação desenvolvido deixa a desejar pela falta de conhecimento e pelo pouco tempo que a escola disponibiliza para que possam atuar, pois são poucos os encontros pedagógicos que ocorrem durante o ano letivo – um a cada bimestre, quando muito. No tocante à supervisão do trabalho realizado pelo professor, pouco se tem feito: primeiro por não haver na maioria das escolas, como mencionamos, profissionais para realizar a supervisão; depois, quando há tais profissionais, o número deles é insuficiente para atender a demanda e, o que é mais grave, falta-lhes conhecimento sobre como supervisionar o trabalho em cada disciplina; e, por fim, a rejeição do trabalho dos supervisores escolares, por parte dos professores que se sentem, como eles próprios dizem, “invadidos” em seu trabalho.

Segundo Batista (op.cit.), o trabalho do professor é supervisionado apenas em tese, não há qualquer controle ou avaliação do que é realizado dentro da sala de aula; quando há supervisores escolares, esses não são em número suficiente para realizar um trabalho efetivo de supervisão ao

<sup>2</sup> O autor assim denomina aqueles textos que introduzem cada unidade no livro didático.

trabalho do professor. A “cadeia de vigilância hierárquica” é muito fraca. Caso o professor não cumpra com o que planejou, nenhuma consequência mais direta haverá para a sua carreira ou para o seu prestígio profissional, a não ser a avaliação negativa por parte dos professores que o sucederão por não haver ministrado todos os conteúdos listados, possivelmente considerados como pré-requisitos para que o aluno freqüente a série seguinte.

Retomando a questão da alfabetização, primordialmente é preciso compreender, em âmbito mais geral, que esta é a aprendizagem da leitura e da escrita e que ambas são atos lingüísticos por excelência, porém isso não está claro para o professor de séries iniciais que trata o “ler” e o “escrever” como atos mecânicos (ler = decodificar / escrever = juntar letras), não como um processo de leitura e escritura decorrentes das interações lingüísticas e contextuais.

Perde-se de vista que a criança ao entrar na escola traz consigo uma bagagem lingüística, fruto da sua convivência em um determinado grupo social, o que lhe confere a possibilidade de falar uma variante lingüística da Língua Portuguesa. No entanto, a escola recebe a criança sem considerar que ela domina a língua em sua modalidade oral e que, conseqüentemente, dado esse domínio, ela internalizou, através de relações de interação lingüística com outros indivíduos, toda uma complexa rede de regras e estruturas que lhe possibilita fazer uso dessa modalidade de linguagem. O professor desconsidera o conhecimento lingüístico da criança e tenta impingir-lhe uma nova modalidade de língua não como acréscimo, mas em substituição ao que já traz consigo. A criança parece estar diante de duas línguas distintas, pois se ouve constantemente o aluno dizer que não está tendo bom aproveitamento em Língua Portuguesa ou mesmo “reprovou”, falando, fluentemente, em um português plenamente compreensível.

O poema de Carlos Drummond de Andrade (1974, p.76-77), *Aula de Português*, nos fala dessas duas línguas; aquela que se traz de “casa” e que se tem “na ponta da língua” – “fácil de falar e de entender” – e a que nos tenta ensinar a escola. Não dizemos aqui aquela que se aprende na escola, por concordar com o poeta ao afirmar que, mesmo ao sair da escola, essa outra língua continua sendo “mistério”.

### *Aula de Português*

*A linguagem  
na ponta da língua,  
tão fácil de falar  
e de entender.*

*A linguagem  
na superfície estrelada de letras,  
sabe lá o que quer dizer?*

*Professor Carlos Góis, ele é que sabe,  
e vai desmatando  
o amazonas de minha ignorância.  
Figuras de gramática, esquipáticas,  
atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.*

*Já esqueci a língua em que comia,  
em que pedia para ir lá fora,  
em que levava e dava pontapé,  
a língua, breve língua entrecortada  
do namoro com a prima.*

*O português são dois; o outro, mistério.*

O aluno percebe a grande diferença entre o Português que fala e o que a escola apresenta-lhe como a Língua Portuguesa. O seu Português, como está na primeira estrofe do poema, é fácil tanto para falar quanto para compreender, porém o Português que a escola tenta ensinar, “*sabe lá o que ela [a linguagem] quer dizer.*”

A escola, ao desconsiderar *a linguagem na ponta da língua* trazida pelo aluno, age preconceituosamente

*(...) em relação às crianças que pretendem se alfabetizar, partindo do princípio de que elas não tiveram passado, não acumularam conhecimentos e habilidades. É como se todas essas crianças estivessem num mesmo nível, nada soubessem e precisassem aprender tudo e da mesma maneira. (Cagliari, 1989,p.14)*

O próprio ambiente dentro da sala de aula, dado a tudo o que já se convencionou – conteúdos fragmentados abordando aspectos cristalizados de uma língua “artificial”, professor de um lado, alunos do outro vistos como massa homogênea, regras, disciplina – impedem que criança fale e seja ouvida. Boa aula é sinônimo de silêncio absoluto. É preciso manter a “disciplina” e o professor leva essa “disciplina” às últimas conseqüências. Logo, fica completamente comprometido o exercício de fala/escuta, primordial nesse momento inicial da



alfabetização. A criança é impedida de se expor e a partir dessa exposição demonstrar o que trouxe como bagagem cultural e lingüística do seu meio social.

A leitura é ensinada através da combinação de letras que formam sílabas, que por sua vez formam palavras, geralmente apresentadas pelo professor sem qualquer contextualização. Um único procedimento é tomado para todo o coletivo da classe. Por essa perspectiva desvincula-se a leitura da escrita e ambas são tratadas em momentos e lugares distintos. São apresentadas famílias de sílabas que são lidas geralmente de forma coletiva e mecânica e, juntando-se essas sílabas, formam-se, então, palavras.

A “escrita” é normalmente praticada à medida que o aluno copia, ou reproduz, do quadro-negro ou da cartilha as sílabas e palavras que lhe são apresentadas. E, ainda, para conferir o aprendizado da escrita – leia-se ortografia – o professor faz uso do “ditado” de palavra ou de frases. Para Cagliari (op.cit.) *a pronúncia artificial do professor durante os ditados, usada com o intuito de ajudar as crianças, é, também, um faz-de-conta, pois elas não conhecem essa fala artificial e portanto não a têm como ponto de referência para a escrita.* A criança, em suas tentativas ou exercícios de escrita, faz uso de sua própria fala para, nesse jogo de passagem do oral para o escrito, descobrir a grafia das palavras. Logo todo o trabalho do professor torna-se inútil.

Inicia, então, no momento da correção dos ditados, um grande dilema para a criança que se vê diante de um sistema gráfico variado, pois muitas são as formas de grafar as letras. Usam-se, para a mesma sílaba ou palavra, diferentes tipos de letras, ora manuscrita, ora de imprensa, algumas vezes maiúsculas, outras minúsculas. Toda essa variação do sistema da escrita é apresentada sem acompanhamento ou explicação do porquê e em que circunstância usar cada forma. É cobrado daquele que se inicia na escrita perfeição no traçado das letras. Tem-se uma preocupação exagerada com a qualidade e a estética do traço gráfico produzido pelo aluno, obrigando-o, muitas vezes, a treinamentos exaustivos e inócuos no afã de conseguir uma melhor “caligrafia”.

Os procedimentos para levar o aluno a escrever são centrados, a princípio, na sílaba e, posteriormente, na palavra; no entanto não há preocupação, por parte do professor, em contextualizar o que o aluno está escrevendo. O que deve ser escrito – entenda-se copiado – está posto, *a priori*, em um manual didático ou em uma cartilha.

Na 1ª série do 1º grau a principal atividade da criança na quase totalidade do ano letivo é apenas copiar e reproduzir sílabas e palavras que lhe são apresentadas, e o pouco contato que ela tem com a leitura acontece quando trabalha com algum livro didático adotado pela escola. É bom lembrar que esse livro deve ser devolvido no final do ano letivo tal qual lhe foi emprestado. Não se pode fazer qualquer tipo de anotação – escrita – no livro sob pena de ter de apagá-la ou ressarcir a escola pelos “danos” causados. É expressamente proibido escrever no livro. Os exercícios que requerem escrita são obrigatoriamente feitos no caderno.

Nas séries seguintes são introduzidas algumas frases curtas, iniciando, então, o trabalho com estruturas sintáticas. Praticam-se pequenas “redações” mas o objetivo não é o texto como tal uma vez que as frases, na sua grande maioria, não apresentam qualquer coesão entre si – são estruturas soltas – o foco de atenção do professor permanece centrado na palavra, pois toda a atividade gira em torno dela. Dá-se ênfase, principalmente, às classes dos substantivos e adjetivos e a partir dessas é praticada uma série de exercícios para classificá-las quanto ao tipo, ao número de sílabas, ao acento tônico, ou mesmo flexionar em gênero e número e praticar ortografia.

O texto escrito, quando aparece, geralmente é extraído de algum livro didático, muitos deles mal formados e com sérios problemas quanto aos critérios de textualidade. Esses textos são utilizados em sala pelo aluno por indicação do professor para que, a partir deles, possam se abstrair aspectos gramaticais e estudá-los sob a forma de exercícios ou, ainda, para a prática de uma leitura centrada principalmente em seus aspectos de decodificação. Segundo Batista (op.cit. p.104) *a atenção do professor – no momento da leitura – está menos voltada para os resultados da leitura dos alunos ou para os processos e estratégias que utilizaram para construir o sentido de passagens do texto (...)*, porém, muito mais voltada para a boa pronúncia das palavras, para a dicção, para o ritmo e para o que o professor pode, a partir dessa leitura, utilizar para ensinar gramática. É uma leitura puramente mecânica e não está necessariamente voltada para a construção de sentidos ou para a ampliação de conhecimentos, mas para exercícios de “compreensão/interpretação” com a agravante de que tais termos, *compreensão/interpretação*, são tomados equivocadamente como atividades para a prática da *gramática* pela falta de entendimento, por parte do professor, do que realmente significam para a leitura como um processo e não como um fim em si mesma. Confunde-se um termo com o outro como se ambos fossem sinônimos. Quando o professor diz fazer compreensão, significa fazer perguntas cujas respostas são óbvias e se encontram integralmente no texto exigindo apenas que o aluno as

reproduza. São perguntas do tipo: “Qual o título do texto? Qual o nome do autor?” entre outras, que levam sempre a uma resposta pronta no próprio texto e no livro do professor.

O conjunto de textos escritos usado em aula – em grande parte fornecidos pelo livro didático – é formado por textos articulados entre si apenas para que possam dar conta dos aspectos gramaticais que se pretende “ensinar”. A organização desse conjunto de textos não considera uma seqüência de assuntos de modo a discutir com o aluno uma visão de mundo articulada à realidade, trazendo para a discussão determinado aspecto do conhecimento ou da realidade social de maneira a formar em quem lê uma opinião a respeito do material e do assunto lido. Em sua grande maioria tais textos não têm qualquer articulação entre si e se prestam apenas para a “*instância do exercício*” que, segundo Batista (1997), é aquele momento da aula em que os dois pólos da interlocução são ocupados pelo aluno, considerado isoladamente, pois não há lugar, nesta instância, para o “diálogo” com autor do texto escrito; a interlocução se realiza através da linguagem escrita com o fim único do “exercício”. Por outro lado, tem-se a “*instância da aula*”, momento em que a interlocução, construída através da oralidade, tem em um de seus pólos o professor, de um lado, e, do outro, a “turma” como interlocutor único e homogêneo. Embora distintas, essas instâncias “são faces da mesma moeda” e se caracterizam pela alternância e continuidade possibilitando a produção do discurso que acontece durante a aula.

Esse discurso privilegia essencialmente o ensino da gramática normativa, e toda a produção discursiva tem um caráter *corretivo*, isto é, cabe ao professor, além de reproduzir os conteúdos previamente listados, também a tarefa de estar todo o tempo avaliando – entenda-se corrigindo – a fala ou a escrita do aluno no afã de lhe ensinar a “língua correta”, o que favorece o surgimento, por parte desse aluno, do *feitichismo da língua*, que segundo Bourdieu e Boltanski (1975) designa um modo de relação em que um dada língua é entendida como algo com um valor em si mesmo e uma existência independente das práticas lingüísticas. Portanto, esse modo de relação dissimula que “a língua”, por essa perspectiva, é, na verdade, a

*(...) língua de uma unidade política, a língua que, nos limites territoriais dessa unidade, é tida como a única legítima, e isto tanto mais quanto a ocasião for mais oficial (os ingleses diriam formal) quer dizer, a língua escrita ou quase escrita (isto é, digna de ser escrita), produzida pelos agentes que têm autoridade para escrever, os escritores; fixada, codificada e garantida pela autoridade de um corpo de especialistas, os gramáticos e, mais geralmente, os professores, encarregados de inculcar (pelo menos) o respeito ao código lingüístico e de penalizar pelo seu não emprego. (Bourdieu e Boltanski, 1975 p.2)*

O que se ouve, então, face a esse processo de feitichismo da língua, é o aluno afirmar, durante toda a sua trajetória escolar, o seu insucesso no aprendizado da Língua Portuguesa e o professor, a ratificar esse insucesso por meio das correções e avaliações que aplica. Apesar de o professor ir “*desmatando o amazonas (a imensidão) de minha (do aluno) ignorância*”, mesmo assim “*figuras de gramática, esquipática*” atropelam, aturdem esse aluno ao longo da vida e a “*língua estrelada de letras*” continua a ser mistério tanto quando ingressou no mundo letrado da escola.

### 1.1 – Retrato de um bimestre letivo: “*Figuras de gramática, esquipáticas...*”

As afirmações feitas anteriormente nesse capítulo são, nessa parte, retratadas e reforçadas pelo que foi documentado durante o primeiro bimestre letivo de 1999 – nos meses de fevereiro, março e abril – quando acompanhamos, por meio do material do aluno, especificamente caderno, exercícios e textos mimeografados, as atividades pedagógicas desenvolvidas e os conteúdos ministrados nas aulas de Língua Portuguesa em uma das escolas públicas da rede estadual de Florianópolis na 3ª série do 1º grau.

Passamos, então, a um registro daquilo que o professor fez na sala de aula e que costuma denominar como aula de Português. O que vem descrito a seguir assevera e exemplifica o que se expôs até *aqui*.

Durante o mês de fevereiro de 1999 foram ministradas cinco aulas nessa turma. A primeira delas – em 10/02/99, primeiro dia letivo do ano – foi iniciada pela professora, após breves cumprimentos de boas vindas. A turma é praticamente a mesma da série anterior. A primeira atividade do ano letivo foi um exercício de classificação de substantivos – em simples ou compostos – através de uma lista de palavras dadas no quadro-negro. Na segunda aula – em 18/02/99 – aconteceu a correção do exercício da aula anterior e foi distribuído um texto mimeografado para “leitura e interpretação” cujo título é: “*Os tucunas povoam a terra*”; não constava referência bibliográfica. Passou-se, então, a um exercício de “interpretação” com perguntas do tipo: *Como se chama o texto? Quem são as personagens?* O restante da aula foi usado para responder ao exercício. Na terceira aula – em 22/02/99 – a partir de uma lista de palavras, a professora introduziu os Encontros Vocálicos definindo-os como “*duas ou mais*

*vogais seguidas na mesma palavra*” e classificando-os em ditongo, hiato e tritongo. O ditongo foi definido como: “*o encontro de duas vogais na mesma sílaba*” e para exemplificar utilizou a palavra ‘noite’, circulando toda a primeira sílaba. Definiu hiato como: “*o encontro de duas vogais em sílabas diferentes*”, porém não definiu e tampouco falou sobre tritongo. Passou uma lista de palavras e pediu que fossem apontados, por meio de círculos, os ditongos e hiatos. Na quarta aula – em 23/02/99 – retomou os encontros vocálicos, agora definindo o tritongo como: “*o encontro de três vogais*” sem especificar onde. Passou uma lista de palavras e pediu para apontar os tritongos. Aplicou um ditado utilizando um fragmento de texto extraído provavelmente de um livro didático, o que se pode constatar pela sua estrutura. Corrigiu a ortografia das palavras e ordenou, conforme observamos no caderno de um aluno, a repetição escrita das palavras “erradas”: *uma, nem, praia*, no pé da folha usada para execução do ditado. A quinta aula – em 26/02/99 – foi dedicada ao verbo *haver*, em que a professora passou no quadro-negro algumas frases explicando o uso e o sentido desse verbo.

Em março de 1999 foram ministradas mais doze aulas. Faremos, *aqui*, um resumo do que foi “trabalhado”: em 01/03/99 – exercício sobre encontro consonantal através de lista de palavras; em 03/03/99 – Dígrafo – definido como: “*um grupo de letras com um único som*”; aplicação de exercício para apontar o dígrafo e diferenciá-lo do encontro consonantal; em 04/03/99 – texto: *O homem e a cobra*, copiado do quadro-negro, novamente sem a fonte bibliográfica; em 05/03/99 – retomada ao texto da aula anterior com leitura silenciosa e exercício de “*interpretação*”; em 08 e 11/03/99 – a professora retoma os encontros vocálicos, encontros consonantais e dígrafos e aplica exercício para classificação; em 12/03/99 – é dada uma lista de palavras para separá-las em sílabas e classificá-las quanto ao número de sílaba; em 15/03/99 – lista de palavras para classificar quanto à sílaba tônica; em 16/03/99 – ditado – nos moldes do anterior – inclusive com o mesmo procedimento de correção ortográfica; em 18, 22 e 29/03/99 – volta-se aos exercícios de classificação de palavras quanto ao número de sílabas e quanto ao acento tônico. Novamente um texto é copiado do quadro-negro para um exercício de “*interpretação*”. É pedido que se retirem palavras do texto mostrando nelas o acento tônico e especificando o número de sílabas.

Em abril de 1999 são ministradas mais doze aulas. Em 05/04/99 – novo exercício de classificação de palavras quanto à sílaba tônica; em 09/04/99 – texto no quadro-negro para ser copiado, com exercício de “*interpretação*”; em 12/04/99 – exercício sobre o vocabulário do texto

da aula anterior – sinônimos e ortografia; em 15/04/99 – novo texto no quadro-negro para “*interpretação*”; em 16/04/99 – exercício de classificação de palavras quanto à sílaba tônica; pontuação – uso de !, : , \_ , ? ; em 20/04/99 – exercício sobre sinônimos, sílaba tônica e ortografia – uso de s/ss/c/ç ; em 22/04/99 – outro texto no quadro para exercício de “*interpretação*” ; em 23 e 26/04/99 – aulas utilizadas para “*interpretação*” e correção da *interpretação* do texto anteriormente copiado; em 27/04/99 – ditado de um fragmento de texto para exercício de ortografia; em 29 e 30/04/99 – exercício de classificação dos substantivos com explicação concomitante.

Observemos que nessas vinte e nove aulas dadas ao longo do primeiro bimestre letivo de 1999 em nenhum momento a professora solicitou a produção de um texto escrito ou proporcionou um contexto tal que motivasse realmente a escrita de algo pela necessidade de registrar ou mesmo para despertar o prazer e interesse em escrever. Também não foi oportunizado um momento para trabalhar a oralidade em aula. Ela somente solicitou cópia e reprodução do que foi “passado” no quadro-negro, com o agravante da repetição exaustiva de atividades de metalinguagem. Percebemos, a todo o momento, recortes de um aspecto da linguagem, tomando-se esse recorte como totalidade da língua. Isso significa dizer que se o aluno não apreendeu o que lhe foi *ensinado* ele não sabe Língua Portuguesa e deverá ser reprovado, como acontece com uma parte significativa das crianças que frequentam as séries iniciais.

Conforme Batista (1997) essa “turma” ficou situada, em termos de produções discursivas, na *instância do exercício*, isto é, ficou isolada, sem participação direta a maior parte do tempo da duração total do discurso que fez parte dessas vinte e nove aulas dadas. O professor só interrompeu o seu discurso – *instância da aula* – para ordenar aos seus alunos que, cada um isoladamente, participassem de um “atividade de exercício” – uma lista de palavras a ser classificada, um ditado ou um texto a ser copiado do quadro-negro. Essas atividades de exercício alternaram-se em períodos dentro ou fora da sala de aula. Porém eram sempre retomadas ao iniciar cada aula com fins *corretivos* e punitivos – quando o aluno errou algumas palavras ditadas, teve de escrevê-las três vezes cada uma delas.

Os textos escritos usados em aula, sempre na *instância do exercício*, eram desarticulados entre si e serviam apenas como pretexto para exercícios gramaticais. Não foi solicitada leitura objetivando a busca e os efeitos de sentido; quando essa aconteceu, foi apenas para que a professora avaliasse a *forma / maneira* como o aluno lia o texto.

## 1.2 – Retrato da avaliação: “O professor Carlos Góis, ele é quem sabe...”

Entramos, então, em um campo bastante controverso que é o da avaliação. Para uma reflexão mais apropriada ao que viemos discutindo, vamos nos utilizar de dois documentos que colhemos quando de nossa visita às escolas. Esses documentos foram utilizados pelo professor como forma de aferir o conhecimento acumulado pelos alunos como resultado das aulas dadas.

O primeiro deles é uma “prova” realizada por uma aluna de uma 3ª série do 1º grau, no 3º bimestre de 1997, em uma das escolas visitadas e que passamos a considerar a partir da 1ª questão:

*Pluma*

*3ª Série A*

Numero: 22

*Verificação de Português*

*5*

1) base os substantivos e classifique-os em simples ou composto.

a) *Moeda* = substantivo simples ✓

b) *cochomo-quinta* = Substantivo composto ✓

c) *clava* = substantivo simples

d) *giracal* = substantivo simples

e) *buç-flor* = substantivo composto

f) *moque* = substantivo simples

g) *canse-flor* = substantivo composto

h) *Prma. de pau* = substantivo composto

i) *Ecda. moque* = substantivo composto

O instrumento de avaliação acima é denominado, como se pode ver, “Verificação de Português”. Isso significa verificar o suposto “aprendizado do aluno”, não necessariamente no recorte específico trabalhado pelo professor em aula, mas em Português – a totalidade da língua. A parte assume o lugar do todo. Reduz-se a língua a apenas um detalhe, no caso em questão ligado à gramática normativa, a um jogo de definições e características de classes de palavras

incorporadas ao léxico da Língua Portuguesa que aparecem, nesses instrumentos, como metalinguagem em forma de exercícios gramaticais.

No primeiro momento dessa *avaliação*, segundo o que pede a professora, a aluna classifica uma lista de substantivos em simples e compostos e o faz sem grandes problemas a não ser na palavra *girassol* – que classifica como substantivo simples. No entanto a preocupação da professora está voltada para a ortografia – uso de ‘m’ antes de ‘p’ e ‘b’ – demonstrado no sinal de certo/errado que faz ao lado das alternativas A e B e do sublinhado abaixo de cada ocorrência do problema; contudo a professora não percebeu como a aluna grafou a palavra “**girasol**” e tampouco deixou claro se observou a classificação equivocada da aluna em relação a esse substantivo.

A segunda questão é específica sobre a grafia de palavras com ‘s’ e ‘ss’. A aluna preenche os espaços corretamente, grafando apenas uma palavra de forma “errada”, ao que a professora fez o sinal de *errado*. Nota-se uma ruptura na seqüência do que vinha sendo “*avaliado*” da primeira para a segunda questão, pois o enfoque nessa última é o da ortografia e, na primeira, o tipo de substantivo. Parece não haver um planejamento prévio para aplicação desse instrumento de avaliação e tampouco a compreensão por parte da professora ao solicitar que a aluna opte entre ‘s’ ou ‘ss’ para iniciar a grafia de palavras como *sorvete*, *sábado* e *semana*.

2) leia as palavras e complete - as com s ou ss

minha ss crise ✓

prof. s ai ✓

camisa ✓

~~sorvete~~ ✓

~~pe~~ ss oa ✓

Brasil ✓

pra s o ✓

~~sábado~~ ✓

~~ss~~ ss mana ✓

Nenhuma criança, em condições normais de alfabetização, seria capaz de escrever, na 3ª série do 1º grau, uma palavra iniciando com ‘ss’. Logo, deve parecer estranho para a criança estar diante de uma escolha como essa. A escola promove, nesse caso, uma sensação de



“desmatamento do Amazonas da ignorância” e expõe a criança a uma situação de estranhamento e, ao mesmo tempo, ridícula.

A partir da 3ª questão, novamente retoma-se a classificação dos substantivos. Nela se pede o *coletivo* de alguns substantivos e, como se pode observar, a aluna respondeu corretamente. Porém mais uma vez a correção se volta à ortografia, que contempla somente alguns aspectos como a grafia da palavra *biblioteca* e não considera a ausência do acento agudo em *arquipélago*, a grafia de *cardume* e o fato de *quadrilha* e *alfabeto* iniciarem com letra maiúscula como se fossem substantivos próprios – conteúdo que também foi trabalhado pela professora e pedido nessa prova.

3) Ele é o coletivo de:

leite = ~~cardume~~ cardume ✓  
 b) ilhas = arquipélago ✓  
 ladrões = ~~quadrilha~~ quadrilha ✓  
 d) livros = biblioteca ✓  
 letras = alfabeto ✓

Na 4ª e 5ª questões o enfoque recai exatamente sobre substantivos comuns e próprios.

4) Escreva cinco substantivos comuns

bicicleta ✓  
 carne ✓  
 onibus ✓  
 lapis ✓  
 borracha ✓

Aqui se pode comprovar mais uma vez que a correção está mais voltada para ortografia pois passa despercebida a concordância nominal entre as palavras *substantivos* e *comum* no

enunciado da 4ª questão e todos os problemas de concordância nominal de gênero e número do enunciado da questão que segue. Outro aspecto que nos chama a atenção: a professora não fez nenhum sinal que nos levasse a concluir que *corrigiu* essa última questão. No documento original, a questão foi escrita no verso da folha, o que nos leva a crer que por isso não foi observada.

5) Escrava @ cinco substantiva mópia

girassol  
 vera  
 dina  
 miria  
 Delba

Apesar de o objetivo principal dessa *verificação*, segundo nosso entendimento, ter sido o de avaliar o conhecimento do aluno quanto ao **substantivo**, os critérios para se chegar à nota – no caso 5 (cinco) – foram outros, e para nós não estão claros. Quase tudo o que a professora solicitou nos enunciados das questões foi respondido corretamente pela aluna, exceto na primeira, onde classificou *girassol* como substantivo simples e, na segunda, onde escreveu *profissão* com apenas um ‘s’; portanto, se o critério fosse a resposta correta do que foi pedido, a “nota” atribuída seria completamente injusta.

Agora, se a ortografia tivesse sido o objetivo principal da avaliação – a aluna cometeu apenas quatro “erros”, pelo menos os que foram percebidos pela professora, quais sejam: “n” antes de “p” na primeira questão; o uso indevido de um “l” no vocábulo *palavra* do enunciado da 2ª questão; apenas um “s” na palavra *profissão* e, na 3ª questão, a palavra *biblioteca* – grafada *bibilhoteca* – mesmo assim, novamente a ‘nota’ teria sido injusta face à pequena quantidade de ‘erros’ ortográficos e, ainda, por se tratar de uma 3ª série do 1º grau, momento em que a *alfabetização* se encontra em pleno andamento por se tratar de um processo.

Cabe aqui perguntar: o que levou a professora a atribuir **cinco** para essa prova? Provavelmente a confusão quanto aos critérios de avaliação esteja relacionada à competência lingüística e textual dessa professora, assunto que abordaremos posteriormente no Capítulo 6.

Continuando nossa reflexão, observemos agora, o seguinte documento:

Jarquilha, 21 de Outubro de 1997

Querida mãe 6

Mamãe tudo bem? Quero te contar ~~minha vida,~~

mamãe sabe quero te contar como estou nasreda

namais na vida te conto muita legal pra mim.

Aprendi um montão de coisas sabe mãe eu

te fizca na escola mas prometo melhorar


arrangei muitos colegas. Legal sabe a prof te

anda chama comigo e prof de finca e mais muitas

mãe eu te amo ~~voce faz o amor~~

Um beijo e um  
 abraço de  
 sua filha

Quero eu te amo?



Procure melhorar!  
 não faça cada frase  
 de uma cor. É tudo  
 azul ou preto

Esse texto – uma carta – foi produzido pela mesma aluna da prova anteriormente analisada e no mesmo bimestre letivo. A professora solicitou, durante uma aula, que se escrevesse uma carta, cada um para a sua respectiva mãe, explicando rapidamente o formato desse tipo de texto e ordenando que essa lhe fosse entregue no final da aula. Não houve preparação prévia, cada qual pegou uma folha de papel e se pôs a escrever.

A criança escreve: (transcreveremos fielmente apenas o corpo da carta.)

*Mamãe tudo bem? Quero te contar novidades. Mamãe sabe quero te contar como estou na escola. Mamãe na escola ta sendo muito legal prá mim. Aprendi um montão de coisas sabe mãe eu to fraca na escola mas prometo melhora-la arranjei muitos colegas legais sabe a prof. Ta sendo otima comigo o prof. da fisica é maravilhoso mãe eu te amo. você pai e os 3 irmãos.*

Foi usada para escrever essa carta caneta com cores de tintas diferentes, como se pode observar na página anterior, talvez para expressar a alegria da criança em poder escrever para sua mãe, poder relatar algo que lhe estava acontecendo e por ser a carta um documento informal, o que lhe permite tal atitude. Percebem-se as marcas da modalidade oral inseridas no contexto da modalidade escrita – por exemplo, o uso de “tã”, “to” e as repetições lexicais. Nessa fase o aluno ainda não distingue a diferença entre o que pertence à linguagem oral e o que pertence à escrita. Escreve tal qual fala, contudo seu texto é original, com elementos que o caracterizam como uma carta como local, data, destinatário e remetente. Desenvolve, no corpo do texto, uma seqüência de opiniões sobre si própria, sobre os colegas e professores; porém o faz como se transcrevesse sua própria fala.

A professora ao avaliar o texto atribuiu 6 (seis) sem contudo fazer qualquer indicação que aponte o porquê dessa “nota”. Percebe-se, na data do texto, o grifo da professora sob a palavra *outubro* – novamente preocupação com a ortografia e, com sua própria letra, a professora escreve no alto do texto *Querida mãe* – fazendo uso de caneta com tinta cor vermelha – para assinalar a falta de destinatário. Seria o caso de se perguntar se a aluna realmente gostaria de iniciar sua carta dessa maneira, uma vez que introduz o destinatário no início do primeiro parágrafo por meio da frase: *Mamãe tudo bem?*

No final do texto, ao lado da despedida do remetente, a professora faz a seguinte anotação: *Procure melhorar! Não faça cada frase de uma cor. É tudo azul ou preta.* Utiliza para isso novamente caneta com tinta cor vermelha, o que é, no mínimo contraditório, principalmente

para a criança. Por que alguém ordena que se escreva usando somente caneta com tinta nas cores preta ou azul, escrevendo essa ordem fazendo uso de caneta com tinta vermelha? Não está explicitado para a criança o porquê desse procedimento.

Além do mais, nesse pequeno texto produzido pela professora, que cobra da aluna uma melhora, ocorre um problema de concordância nominal – o adjetivo **preta** deveria estar concordando com **tudo**, ficando a frase: *É tudo azul ou preto*.

Outro ponto para reflexão ainda é concernente à anotação feita pela professora que indica: *Procure melhorar*, sem deixar claro, para a aluna, em quais aspectos se faz necessária a sua melhora. Tem-se a impressão que os únicos pontos problemas no texto são os que a professora assinalou. Pelo menos supõe-se que a aluna vá compreender dessa forma. Então por que a nota seis?

Na verdade ousaríamos perguntar: será que a professora sabe em que aspectos a aluna precisa melhorar? Achemos que intuitivamente a professora sabe que algo não está bem com esse texto, porém ela não tem clareza do que pode ser feito para que a aluna avance em seu aprendizado da escrita; não está claro para a professora a diferença entre a modalidade oral e escrita da linguagem. Caso estivesse, comentaria esse aspecto com aluna.

Ensinar Língua Materna é mediar com a criança o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever texto. Isso também é linguagem. Essas habilidades possibilitarão a compreensão e a utilização adequada da linguagem em sua modalidade escrita e desenvolverão ainda mais a linguagem oral.

Segundo Cagliari (1989,p.41):

*O professor de português tem que ser um profissional competente, tem que conhecer profundamente a língua portuguesa. Como pode ele ensinar o que não sabe? Se ele tiver um conhecimento errado, seu trabalho vai ser ensinado errado! (...) os alunos aprendem o que lhes é ensinado. A incompetência dos alunos nada mais é do que fruto da incompetência da escola.*

Logo, face a tudo o que foi dito e demonstrado até *aqui*, conclui-se que a competência lingüística e textual do professor é importante para que possa exercer o papel de mediador em um processo de ensino-aprendizagem, que entenda a linguagem como um instrumento crucial para que a interação ocorra em sala de aula e para que o conhecimento se construa e se efetive nessa interação. Acima da competência pedagógica, está a competência lingüística e textual, base fundamental para que o profissional da educação ocupado em ensinar língua materna,

principalmente aquele que atua nas séries iniciais – fase importante para a alfabetização – compreenda que o ensino do português nessas séries difere do ensino das demais; não que os objetivos sejam outros, mas pela especificidade desse período, momento em que o aluno ingressa no aprendizado sistemático da leitura e da escrita.

## 2 - COLOCAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS

### 1 – Problema

Em virtude de tudo o que foi retratado neste mesmo capítulo e evidenciando principalmente o que consta no item 1.3 – *Retrato da avaliação*, questionamos a competência lingüística e textual do professor e os reflexos dessa competência para o ensino de Língua Portuguesa. No entanto, o termo “competência”, nesse contexto, não está sendo empregado segundo a noção chomskyana; refere-se ao domínio de um conhecimento lingüístico e textual básico que possibilite ao professor a produção de textos orais ou escritos, coesos e coerentes, assim como a realização de “análises lingüísticas” (conforme Geraldi, 1997, p.189) do texto do aluno a fim de, a partir dessas análises, propor estratégias e atividades pedagógicas com e sobre a linguagem. Sendo assim, colocamos o seguinte **problema**:

**A competência lingüístico-gramatical e textual do professor de Língua Materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental lhe possibilita mediar a relação pedagógica e o trabalho com a linguagem em sala de aula?**

### 2 – Objetivos da pesquisa

Para melhor responder o questionamento feito acima, traçamos os objetivos deste trabalho.

## **2.1 – Objetivo Geral**

Analisar textos escritos por professores de Língua Portuguesa que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino em Florianópolis no intuito de refletir sobre a competência lingüístico/gramatical e textual desses docentes.

## **2.2 – Objetivos Específicos**

Através do texto escrito do professor de séries iniciais:

a- Identificar a compreensão dos conceitos de:

- linguagem;
- gramática;
- texto.

b- Analisar a competência lingüístico-gramatical e textual:

- através de fatores de textualidade centrados no texto – coerência/coesão;
- através de um dos fatores de textualidade centrado nos aspectos pragmáticos da produção e recepção do texto – informatividade.

c- Refletir sobre os resultados da análise prevista no item “b” acima em relação a um processo sócio-interacionista de ensino-aprendizagem.



## PARTE II

### PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

“ A linguagem é um elemento fundamental da comunicação entre a evolução dos povos em diferentes épocas; fundamenta-se em regras sociais do narrativo e descritivo do meio. A gramática é a parte social da extruturação de textos.”(*texto produzido por um professor e que faz parte do corpus desta dissertação.*)

## CAPÍTULO 2

### LINGUAGEM, TEXTO E ENSINO

#### 1 – Preliminares

Neste capítulo abordaremos a **linguagem como forma de interação**, pois essa perspectiva nos parece mais apropriada a um tipo de ensino de Língua Portuguesa – aula de Português como aula efetiva de linguagem – que julgamos mais adequado para que se possa desenvolver com e no aluno a possibilidade de interagir – fazendo uso da linguagem – nos mais diversos contextos lingüísticos e sociais.

Portanto, o centro da aula sob esta orientação desloca-se do professor e da gramática prescritiva para o **texto**, neste contexto entendido como *linguagem em acontecimento*, fruto das interações verbais ocorridas entre os sujeitos interlocutores, incluindo-se também o professor atuando como mediador da produção do conhecimento resultante da relação interacional.

Logo, ao privilegiar a produção textual oral ou escrita acontecida na aula de linguagem, o **ensino** de Língua Portuguesa assume uma concepção **produtiva**, ou seja, é fruto de reflexões lingüísticas com e sobre o texto, com a preocupação de possibilitar ao falante/escritor, ouvinte/leitor acesso e trânsito às diferentes manifestações de linguagem verbal.

Para tanto desenvolveremos nossa reflexão a partir da leitura de BAKHTIN (1995) e de VIGOTSKY (1989/1996), embora ao longo deste capítulo lancemos mão da leitura de outros autores para subsidiar a reflexão. Contudo, é importante frisar que a origem das perspectivas de linguagem, texto e ensino adotadas neste trabalho está nas obras dos autores citados, e, respaldados em seu “pensamento”, procederemos à análise lançando nosso olhar sobre os textos do *corpus*.

## 2 – Sobre a Linguagem

Bakhtin (1995), em sua obra: *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, reflete sobre as primeiras correntes do pensamento filosófico-lingüístico, e por meio da crítica que realiza a essas correntes apresenta a perspectiva da linguagem como forma de interação.

A história do pensamento filosófico-lingüístico se fundamentou, para Bakhtin (op.cit), a partir do final do século XIX e início deste século, em duas grandes linhas que orientaram – e ainda orientam – todo o estudo sobre a linguagem: a primeira foi o **subjetivismo idealista** e a outra, o **objetivismo abstrato**.

O **subjetivismo idealista**, mais notoriamente representado por **Humboldt** e **Vossler**, está relacionado à concepção de *linguagem como expressão do pensamento* por entender que a língua, materializada nos atos de fala, é uma criação individual. Portanto o psiquismo individual constitui a fonte da língua, que se encontra em constante e ininterrupta evolução, em contínua criação como consequência da psicologia individual dos falantes. O sistema lingüístico, para Vossler, não é o essencial: o “gosto lingüístico” que marca o ato de criação individual é que atribui o caráter estético à concepção vossleriana de linguagem. Ao comentar a respeito dessa maneira de conceber a linguagem Bakhtin (op.cit.p.75) diz:

*O motor principal da criação é o “gosto lingüístico”, variedade particular do gosto artístico. O gosto lingüístico é justamente esta verdade lingüística absoluta que dá vida à língua e que o lingüista se esforça por descobrir em cada fato de língua, a fim de dar-lhe uma explicação adequada.*

Para Vossler há uma predominância do estilo sobre os aspectos gramaticais e fônicos da língua, pois esses aspectos são alterados pela estilística individual na enunciação; logo, o que é gramática foi – a princípio – um estilo individual na utilização da língua.

Outro representante dessa concepção é Croce (Bakhtin op.cit.p.77), cujas idéias se enquadram naquelas propostas pelo subjetivismo idealista por entender, assim como essa corrente, que a língua é constituída pelo fenômeno estético. Croce, porém, trata da “expressão” individual relacionando-a com a estética individual e diz ser a lingüística, por excelência, a ciência da expressão. Também para ele a base da língua é constituída pelo ato de fala individual, pela “expressão” do indivíduo.

No terceiro parágrafo deste capítulo dissemos que essa corrente lingüística orienta teorias sobre a linguagem. Recorrendo ao pensamento chomskyano, a base da linguagem é de cunho inatista, biológico, herdada pelo indivíduo geneticamente em forma de categorias de “universais lingüísticos” – *a competência lingüística*; o uso que cada falante faz individualmente dessas categorias constitui o *desempenho lingüístico*. Evidencia-se a função cognitiva da linguagem – expressão do pensamento – como o principal objeto de estudo dessa teoria. Bortolloto (1993 p.12), a respeito do que foi anteriormente afirmado diz que “*Noam Chomsky, ao propor a teoria gerativa, reacende, num certo sentido, a concepção de linguagem proposta pelos filósofos do século XVII e XVIII: a função magna de expressão do pensamento (função cognitiva).*”

O **objetivismo abstrato**, segunda corrente do pensamento filosófico-lingüístico da qual trata Bakhtin (op.cit.), fundamentada-se no racionalismo de Descartes e é do início do século. Tem no sistema lingüístico – entendido como *o sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais* – o centro organizador de todos os fatos da língua. Para Bakhtin (op.cit.p.77) o sistema lingüístico, nessa concepção, tem um caráter normativo, o que “*garante a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade.*”

O **objetivismo abstrato** tem em Saussure sua expressão máxima. Ele é um dos inauguradores da chamada lingüística contemporânea, pois deu às idéias dessa segunda corrente clareza e precisão admiráveis. Todos os seus conceitos e formulações de base da lingüística tornaram-se clássicos. Para Saussure a linguagem compreende a **língua** e a **fala**; a primeira, o objeto de estudo da lingüística, enquanto *um sistema abstrato, homogêneo e social* e a segunda, realização individual da língua. Segundo Saussure (1999, p.22):

*Com o separar a língua da fala, separa-se ao mesmo tempo: em primeiro, o que é social do que é individual; em segundo lugar, o que essencial do que é acessório e relativamente accidental.*

*A língua não constitui pois uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação (...). A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e de inteligência no qual convém distinguir: primeiramente, as combinações pelas quais o falante utiliza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; em segundo lugar, o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações.*

De acordo com a perspectiva estruturalista saussureana a língua é constituída por um sistema de estruturas imanentes, isto é, as estruturas já estão dadas no próprio objeto de estudo da

lingüística – *a langue*; o falante “extrai” essas estruturas do código e as usa, na fala – *parole* – para exprimir seu pensamento, fruto de um ato da vontade individual e da inteligência.

A partir de Saussure, o estruturalismo divide-se em várias tendências, destacando-se as vertentes européia e americana. Contudo, não refletiremos sobre essas vertentes, pois o foco de nosso interesse está em traçar o percurso histórico do subjetivismo idealista para o objetivismo abstrato e desses para uma linguagem como forma de interação.

## 2.1 – A linguagem como forma de interação.

A linguagem como *forma de interação* surge a partir da crítica que Bakhtin faz ao subjetivismo idealista e ao objetivismo abstrato, portanto da dicotomia língua/fala traçada por essas duas correntes.

Para Bakhtin, o equívoco do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato está, primeiramente por distinguir, isto é, separar língua de um lado como estrutura e, por outro lado, a fala como ato individual a partir dessa estrutura; depois pelo reducionismo que essas correntes fizeram da complexidade da linguagem.

Segundo Bakhtin ( op.cit p.123):

*A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.*

Pela perspectiva bakhtiniana da **interação verbal** desfaz-se a dicotomia língua/ fala; não há como separar a língua da fala e tratá-las como fenômenos distintos, acontecendo dissociadamente. Estão de tal forma imbricados que a língua e a fala só podem ser compreendidas como um fenômeno mais abrangente: *a linguagem*. Logo, a linguagem é tratada como fruto da ação de um sujeito sobre outro sujeito, constituída pelas relações sociais acontecidas entre e pelos sujeitos da interação verbal. Nesse caso, ser falante implica ser sujeito de um processo de interação com o outro, consigo mesmo, com o mundo. *Língua e fala* se fundem na linguagem no momento da interação verbal.

De acordo com Geraldi (1997a p.41), complementando o que foi dito acima, a linguagem, *mais do que possibilitar uma transmissão de informação de um emissor a um receptor, (...) é vista como um lugar de interação humana, por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.*

A concepção de linguagem verbal como uma “**forma de interação**”, como apropriação da realidade e do conhecimento é tida como uma característica essencialmente humana, que medeia o intercâmbio e as relações sociais; portanto não se manifesta como um trabalho alienado, mas como uma atividade humana que produz transformações e é transformada ao longo da história da humanidade e, por consequência, da linguagem como tal.

Para Bakhtin (op.cit. p.124) *a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual do falante.*

No uso da linguagem, na *comunicação verbal concreta*, os sujeitos assumem uma *atitude responsiva ativa* (concordam/discordam, negam/afirmam, duvidam, fazem juízo de valores) em seus papéis de interlocutores; não são meros emissores e receptores a emitir e receber mensagens. Afirma-se a força interativa que a linguagem “em manifestação” exerce sobre e nos sujeitos quando participam do ato da enunciação, pois este é o lugar do conflito e da coersão, é o momento em que os interlocutores manifestam o discurso nos enunciados produzidos. Toda a força discursiva individual, resultado da história do falante/escritor de uma dada língua, inserido em uma cultura impregnada de valores, crenças e significados, se faz presente, aliada ainda à força do discurso das instituições que, em última instância, determinam o tipo de discurso e o gênero textual para que a linguagem possa se manifestar e produzir a representação sobre os fatos/realidade.

Segundo Travaglia (1997, p.23), *a linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.*

No entanto, apesar da relevância do contexto sócio-histórico e ideológico, não se pode negar a importância dos aspectos lingüísticos e cognitivos, também constitutivos da linguagem e parte de sua estruturação interna.

Segundo Meurer (1997), é consenso, entre aqueles que se ocupam em estudar a linguagem, que ela é constituída de uma dimensão lingüística, de uma dimensão psicológica e, acima de tudo, de uma dimensão sócio-histórica e ideológica. A dimensão lingüística da linguagem se dá a partir de elementos que compõem a configuração que estrutura o sistema fonológico, sintático e semântico; a dimensão psicológica possibilita tratar a linguagem como forma de conhecimento ou de cognição e, da perspectiva da linguagem como dimensão social, tem-se sua posição de instrumento de ação social, de interação do interlocutor com o seu mundo.

Para o que se propõe este trabalho, faz-se necessário apontar o foco da análise exatamente para linguagem *em ação*, o *texto*, e através de seus aspectos lingüísticos e sócio-cognitivos observar os problemas que dificultam o uso desse *texto* no cotidiano das relações dentro da sala de aula.

## 2.2 – O texto – linguagem em acontecimento

Segundo Meurer (1997), o texto é o lugar de manifestação da linguagem e, como tal, é também caracterizado pelas dimensões cognitiva e social. É constituído não apenas de seus elementos lingüísticos, mas também de fenômenos sócio-cognitivos. Portanto, quando em um dado momento de enunciação os interlocutores exteriorizam a linguagem, materializando-a no texto, estão fazendo uso de uma certa configuração lingüística aliada a fenômenos de textualização e sentidos compostos da representação discursiva individual e institucional, bem como atribuindo significados inseridos em uma rede de valores e cultura relativa ao grupo social a que pertencem.

O texto, em uma perspectiva de linguagem como atividade interacional e em uma escola que leve em conta o “ensino produtivo” – forma de produção de conhecimento –, é o centro da aula de língua materna, a partir do qual se desenvolverá o “aquilo” a ser trabalhado pelos sujeitos envolvidos na produção discursiva, pois o texto é o lugar específico da construção de sentidos. Para Travaglia, (1997,p.67) (...) *o texto será o resultado, o produto concreto da atividade comunicativa que se faz seguindo regras e princípios discursivos sócio-historicamente estabelecidos que têm de ser considerados.*

Na interlocução cada participante manifesta o sentido que atribui à palavra e esse tem relação com a história e com a vivência e conhecimento do mundo de cada interlocutor. A palavra, isoladamente, tem sentido limitado, porém, no ato da enunciação, seus sentidos aparecem justamente em função da realidade dos interlocutores, na intenção que há na interlocução e nas condições de contexto em que ocorre.

Sendo assim, o texto não é um mero conjunto de frases, orações e períodos elaborados de forma mecânica e organizada com a preocupação única da correção gramatical, mas uma produção verbal ou escrita constituída de sentido, de clareza, coesão e coerência, dirigida a um “sujeito” definido e não a um simples receptor. *Todos os elementos do código organizam-se obedecendo ao sentido que eu quero produzir. Logo, a lógica que organiza o meu texto é a lógica que eu quero expressar*”. (Klein, 1995, p.21). Expandindo um pouco mais o que foi dito por Klein, o sentido e a lógica expressos no texto não se regulamentam única e somente pela vontade do falante/escritor – também pela força oriunda do discurso que determina a forma que em última instância se dá ao texto. Assim, texto e discurso são partes indissociáveis da manifestação da linguagem.

Para Koch e Travaglia (1997) o texto deve ser compreendido como uma unidade lingüística perceptível pela visão e/ou audição independentemente de sua extensão, preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida; uma unidade de sentido para o falante ou escritor, ouvinte ou leitor, inseridos em um momento de enunciação, em uma situação específica de interação comunicativa

Segundo Koch (1997, p.22),

*O texto é uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos intencionalmente selecionados e ordenados em seqüência, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a depreensão dos conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais.*

A definição acima contempla o texto em seu sentido mais abrangente, abarcando tanto a modalidade oral quanto a modalidade escrita da linguagem verbal; porém, como o objeto de nosso trabalho é analisar textos escritos, achamos por bem restringir um pouco mais a definição, centrando-a especificamente na modalidade escrita de texto.



Para tanto tomamos Geraldi (1997b, p.100) que define o texto na modalidade escrita de linguagem verbal como *uma seqüência verbal escrita formando um todo acabado, definitivo e publicado*. Ainda com base na reflexão de Geraldi (op. cit, p.99-101) algumas considerações precisam ser feitas sobre alguns termos dessa definição, pois ela vai ao encontro do que pensamos e precisamos para melhor analisar os textos escritos que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Entende-se por texto escrito toda seqüência de linguagem verbal *escrita* que seja coerente, pois há, também, seqüências de linguagem verbal oral coerentes que formam um texto, porém a produção e a recepção textuais são diferentes nas duas modalidades, o que interfere, sobremaneira, em relação a uma análise lingüística. Além disso, o texto escrito deve formar um *todo acabado* do ponto de vista do seu produtor, embora não haja texto definitivamente acabado sob o ponto de vista do leitor, dados os efeitos da construção de sentido em cada leitura. No entanto, para efeito de uma análise dos elementos lingüísticos, o texto escrito pode ser considerado “acabado”. Em relação aos termos *definitivo* e *publicado*, nesse contexto, o primeiro termo significa que o produtor do texto escrito passou por todas as etapas necessárias ao processo da sua produção textual – pré-textos, rascunhos e revisões – e o segundo termo significa que o texto foi remetido a um destinatário para cumprir sua finalidade: ser lido, o que implica a presença do “outro”. No entanto, se o texto não for lido pelo *outro*, não deixará de ser texto; o próprio produtor, em dado momento, é um leitor crítico do texto produzido.

Definido o que consideramos texto escrito, é importante dizer que estamos nos referindo principalmente ao material lingüístico e conceitual que o compõe, contudo não se pode desconsiderar o discurso – aqui entendido como a ideologia subjacente ao texto – embora não faça parte da nossa análise que está voltada para os critérios de textualidade – assunto que trataremos no Capítulo 3.

### **2.3 – Linguagem em acontecimento = texto/discurso:**

Apesar de o *discurso* não ser o de análise nesta pesquisa, falar sobre ele é falar sobre texto. Não há como dissociá-los ou dividi-los em instâncias que aconteçam em lugares separados, pois um necessita do outro para se manifestar. Contudo, para efeito de estudo e análise dizemos

que o texto é da ordem do lingüístico, e o discurso é da ordem do ideológico, embora este precise daquele para se fazer sentir. É ingênuo afirmar que a linguagem e a ideologia estão em campos diferentes. Não há manifestação lingüística que não carregue em si ideologia, como também a ideologia só se faz sentir pela linguagem. Segundo Bakhtin (1995, p.36) *a palavra é o fenômeno ideológico por excelência*. Ao se estudar a linguagem, necessariamente não podemos perder de vista o discurso.

O discurso, como já mencionamos, traz em si o elemento ideológico. É a soma dos valores e significados, quer individuais, quer institucionais que estão marcados no texto. É a maneira como é concebida a realidade, pois representa, de certa forma, a hegemonia que se estabelece ou que se pretende exercer, manifestada pelo poder e pelo domínio de uns sobre os outros. Logo, no jogo da comunicação verbal trava-se uma “luta” entre os sujeitos, manifestada coercitivamente no impingir de uma vontade, de um querer sobre o outro.

Segundo Meurer (1997,p.16):

*o discurso é o conjunto de afirmações que, articuladas através da linguagem, expressam os valores e os significados de diferentes instituições; (...) é o conjunto de princípios e valores ‘por trás’ do texto. (...) É investido de ideologia, isto é, maneiras específicas de conceber a realidade.*

Meurer (op.cit.) afirma que o discurso está “*por trás*” do texto, no entanto, entendemos que “estar por trás” parece querer dizer que há um texto que ocupa uma posição em primeiro plano na linguagem e um discurso que, estando por trás, ocupa um plano secundário. Em nosso ver, texto e discurso não ocupam planos distintos; estão imbricados de forma a não se poder separá-los – sabemos que existem, que são constitutivos da linguagem sem, contudo, podermos dizer onde um termina e o outro começa.

Partilhamos da posição de Koch (1997) para quem o discurso é a própria atividade comunicativa em uma situação específica e determinada de comunicação, englobando o conjunto de enunciados e, principalmente, o próprio evento da sua enunciação. Portanto, o discurso está *ali*, junto ao texto – a unidade lingüística perceptível e apreensível pelos sentidos da audição e visão. Texto e discurso complementam-se e se fazem no evento da enunciação como tal.

### 3 – Sobre o Sócio-Interacionismo

Trataremos resumidamente, nesta parte, da perspectiva sócio-interacionista, também chamada sócio-histórica ou histórico-cultural, de ensino-aprendizagem; perspectiva que tem sua origem no **materialismo histórico** marxista e cuja base teórica encontra-se expressa principalmente no pensamento de **Vigotsky** (1896-1934).

Essa perspectiva de ensino-aprendizagem parte do pressuposto de que tudo o que constitui a realidade humana tem origem nas relações sociais. Portanto, **idéia** e **matéria** são dimensões indissociáveis da mesma realidade. Logo, o sujeito do conhecimento – *sujeito epistêmico* – é socialmente determinado por ser uma síntese das relações sociais da sua época.

O processo de desenvolvimento do ser humano se constitui também nas relações sociais, através da interação com o(s) outro(s) e com o seu meio social em um processo dinâmico e dialético de “trocas”. O homem nasce dotado de mecanismos responsáveis por processos elementares de origem biológica<sup>3</sup> e, por intermédio da sua interação com a sociedade e a cultura historicamente produzidas, desenvolve as chamadas **funções psicológicas superiores** – percepção, linguagem, atenção voluntária, capacidade de generalização –, as quais distinguem os seres humanos dos demais animais por serem propriamente humanas. Essas funções são, portanto, de origem sócio-cultural e constituídas historicamente por meio da interação.

O **objeto do conhecimento**, por sua vez, não tem existência em si mesmo; é social e determinado pelas relações humanas. A relação **sujeito X objeto do conhecimento** é mediada pelas relações sociais através de um processo constante, dinâmico – *dialético*. O conhecimento se dá do plano social para o individual através da mediação do sujeito que domina e utiliza o objeto do conhecimento. Para melhor exemplificar essa relação fazemos uso da representação abaixo:

<b>S &lt; --- social --- &gt;</b>
-----------------------------------

<sup>3</sup> Sobre esse assunto ver Vigotsky 1989 e 1996.

Para uma melhor compreensão da relação sujeito x objeto do conhecimento e da relação ensino-aprendizagem, Vygotsky elaborou os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal – doravante **ZDP** –, de Nível de Desenvolvimento Real e de Nível de Desenvolvimento Potencial.

A ZDP é o “lugar” onde a *mediação* acontece. Essa mediação se dá no plano externo, interpsicológico, visando à constituição do plano interno, intrapsicológico – psiquismo humano. Cabe aqui dizer que Vygotsky considera *interpsicológico* o conhecimento que o indivíduo ainda não internalizou, portanto é necessário se estabelecer uma relação de cooperação entre os sujeitos da mediação – *relação interpessoal* – para que esse conhecimento se constitua no plano *intrapsicológico*, isto é, seja internalizado pelo indivíduo tornado-se parte do seu psiquismo.

Logo, é na ZDP que o professor, em uma instituição escolar, exerce seu papel de mediador no processo de aquisição de conhecimento. O professor planeja suas ações a partir do Nível de Desenvolvimento Real, ou seja, dos conhecimentos intrapsicológicos da criança e por meio de uma relação interpessoal busca, ao Nível de Desenvolvimento Potencial, fazê-la amadurecer aquelas funções, aqueles conhecimentos interpsicológicos ainda em estágio embrionário para a criança, porém já constituídos – intrapsicológicos – pelo professor.

Segundo Vygotsky (op.cit. p.113), *aquilo que é ZDP hoje, será o Nível de Conhecimento Real amanhã, ou seja, aquilo que a criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.*

Para uma maior explicitação do que se vem comentando é bom que se esclareça que a ZDP é a *distância* entre o Nível de Conhecimento Real: o que a criança é capaz de fazer sozinha; as funções que amadureceram; o conhecimento intrapsicológico e o Nível de Desenvolvimento Potencial: o que a criança é capaz de fazer com ajuda e recursos oferecidos por um sujeito mais experiente. Então, a ZDP se refere às funções ou capacidades que ainda não amadureceram, embrionárias, que se encontram em estágio de maturação e que emergem e crescem de modo partilhado.

Segundo Rego (1994) é necessário estar claro para o professor que na perspectiva sócio-interacionista o sujeito e o objeto do conhecimento se relacionam de modo recíproco, como afirmamos anteriormente, e se constituem pelo processo histórico-social. O indivíduo se constitui como tal não somente pelos processos de maturação orgânica mas, principalmente, através das relações sociais estabelecidas; logo, todo o conjunto de valores, forma de pensar e se comportar

constituídas pela humanidade ao longo da sua história fazem parte dos “saberes” e dos conhecimentos sistematizados. Portanto, para que a criança possa dominar esses conhecimentos é fundamental a mediação de indivíduos – *mediadores* – mais experientes; papel desempenhado sobretudo pelo professor na escola, garantindo que tais conhecimentos sejam internalizados pelo aluno.

A escola é o lugar em que o aluno se iniciará na formulação dos conceitos científicos e onde terá contato com os conhecimentos que foram constituídos, sistematizados, pela humanidade ao longo da história, logo:

*O conceito científico é adquirido pela criança na escola, sendo a aprendizagem escolar uma das principais fontes de conceitos. Ela também é uma poderosa força que determina e direciona o desenvolvimento mental. Quando se transmite à criança um conceito sistemático, ensina-se coisa que ela não pode ver ou vivenciar diretamente: a relação com o objeto é mediada por um conceito científico. (Freitas, 1996, p.102)*

Então, o professor tem papel importante como mediador nesse processo de internalização dos conceitos científicos. É por isso que ele deve atuar efetivamente para ser bem sucedido como mediador no processo de internalização de tais conceitos na ZDP; é preciso que ele tenha amadurecido e internalizado conhecimentos sistematizados suficientes e que lhe permitam mediar eficazmente o processo – e aqui nos referimos principalmente à área da linguagem. O que o professor pretende como *conhecimento potencial* para o seu aluno, deve, no mínimo, constituir o *conhecimento real* desse professor. Nesse caso, aluno e professor, inseridos mutuamente no processo de mediação como sujeitos e interlocutores, serão capazes de avançar no sentido da produção e internalização de conhecimento sistematizado de linguagem

Por tudo o que foi dito até aqui, não se pode negar a importância da linguagem como “instrumento” determinante para o desenvolvimento humano em todo o processo pensado por Vigotsky, pois ela exerce papel “vital” na formação da consciência humana e na interação entre os homens. Por tratar-se de uma operação com símbolos, a linguagem é responsável pelo desenvolvimento das funções superiores do cérebro, mencionadas anteriormente. Linguagem e consciência não podem ser vistas com “*dons*” naturais e biológicos ou algo inato, mas como resultado das ações do sujeito sobre o meio, constituindo-se, dessa forma, em uma produção do próprio homem. Por isso a teoria bakhtiniana de linguagem como forma de interação e a teoria vigotskyana de aprendizagem por meio da mediação e produção do conhecimento devem

constituir-se em um todo integrado para aqueles professores que desejam praticar um ensino produtivo a partir do texto oral e escrito nas aulas de língua materna com as crianças que ingressam nas séries iniciais.

### 3.1 – O ensino da língua sob a perspectiva Sócio-Interacionista:

A teoria da linguagem como forma de interação – *interação verbal* – na perspectiva bakhtiniana e a teoria sócio-interacionista de ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskyana completam-se mutuamente; são, ao nosso ver, indissociáveis, pois é quase impossível compreender a *interação* – categoria da linguagem como forma de interação – sem a *mediação* – categoria do sócio-interacionismo como teoria de ensino-aprendizagem. Ambas fazem parte de um processo dialético de construção pelo homem, de homem e, a partir disso, de tudo que se relaciona ao homem e a seu meio.

A visão de língua até aqui discutida não é “*apriorística*”, pois a nosso ver a língua não pré-existe ao homem, mas é por ele produzida. Sua aquisição por um indivíduo só é possível na medida em que ele participe de um grupo social e pratique uma dada língua e o mais importante é que esse indivíduo esteja inserido nessa prática e nesse contexto de “vida”. Dessa maneira, a língua não é vista como um “*dom*” ou como uma prática individual, mas como uma prática dos homens de uma determinada época, em uma determinada sociedade, portanto social e histórica.

Logo, no tocante ao ensino da língua na escola, não se pode perder de vista que o objeto principal no processo de ensino da língua é a própria língua como tal, desde os momentos iniciais da internalização da linguagem verbal em sua modalidade oral, até ao período de alfabetização, quando da aprendizagem da modalidade escrita – e é importante destacar que é na escola que o indivíduo, via de regra, se inicia no aprendizado da modalidade escrita da linguagem. Se o professor intenciona desenvolver um trabalho lingüístico que seja significativo, deve fazê-lo em situações reais de interlocução, quando a própria língua é manifestada nos seus mais diferentes usos e variações dentro da sala de aula; então o texto, visto na perspectiva sócio-interacionista como a língua em uso, será o “objeto” para o estudo dessa mesma língua em situação real de interlocução.

O conhecimento lingüístico é de vital importância para que o professor possa realizar seu trabalho como mediador experiente, inserido em uma teoria de ensino-aprendizagem que valorize a participação do aluno que, como sujeito do processo, tem muito a dizer. É refletindo sobre esse “dizer” que o professor planejará seu trabalho com e sobre a linguagem, centrando a ação pedagógica no texto do aluno, lugar do “dito”, lugar de construção de sentido.

Então a produção de texto, oral e escrito, é o núcleo da aula de língua materna, pois esse na verdade é o momento em que o aluno se efetiva como sujeito na ação educativa. A prática da leitura deve estar sempre interligada à prática de produção de texto.

No trabalho com o texto, o professor precisa dispor de um arcabouço teórico lingüístico, bem como conhecimento relacionado às concepções de aprendizagem, ao ensino de língua materna e às concepções de linguagem e gramática para que possa melhor conduzir sua prática lingüística e pedagógica. É necessário que ele tenha internalizado conhecimentos sistematizados suficientes para que, também como sujeito, possa interagir com o aluno e, no processo de interlocução, da produção textual, “juntos” percorram as diversas variedades lingüísticas, discernindo seu uso nas diferentes circunstâncias de comunicação, pois:

*O professor deve sempre explorar a riqueza e a variedade de recursos lingüísticos em atividades de ensino gramatical que se relacionem diretamente com o uso desses mesmos recursos para a produção e compreensão de textos e situações de interação comunicativa.* (TRAVAGLIA, 1997, p.235 e 236)

Para Possenti, (1996, p.84) (...) seria incoerente concordar com formas de ensino que reduzem a língua a uma única variedade, mesmo que se trate da variedade socialmente prestigiada. Cabe, então, ao professor, o reconhecimento da necessidade de avançar mais intensamente na reformulação de seus conhecimentos a respeito de língua e compreender que é preciso trabalhar com a linguagem em acontecimento, em seu próprio uso – o texto, planejando lingüística e pedagogicamente as ações a partir das variedades lingüísticas dos seus alunos. Não há como eleger uma única variedade e trabalhar dissociadamente estrutura e uso, apenas com recortes para fins de ensino-aprendizagem. A gramática só tem seu real valor quando inserida e estudada no próprio ato da fala ou da escrita, quando em um contexto. O professor deve buscar conhecimento, metodologias e estratégias que possibilitem melhores condições de trânsito na ZDP e, dessa maneira, cumprir seu papel em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Encerrando este capítulo, é preciso refletir sobre o fato de que a maioria das escolas públicas do país – inclua-se o Estado de Santa Catarina através do movimento da nova proposta curricular – apropriou-se de uma abordagem de ensino-aprendizagem que privilegia a *mediação/interação* como forma de ensinar, tanto sob a perspectiva de Vigotsky quanto sob a de Piaget. No tocante a uma concepção de linguagem a orientação contempla o dialogismo e a linguagem como forma de interação segundo Bakhtin, de acordo com o artigo de Barreto (1998, p.5: 40) *Tendências Recentes do Currículo do Ensino Fundamental no Brasil*.

Ainda segundo Marinho (1998, p.49) é *nessa complexa rede interdisciplinar da Lingüística Textual, da Pragmática, das Teorias Emunciativas, do Interacionismo vigotskyano e do Construtivismo que os currículos contemporâneos tentam alçar vôo para um novo terreno epistemológico*.

No Estado de Santa Catarina, o currículo de Língua Portuguesa tem como suporte teórico a obra de Vigotsky e Bakhtin para fundamentar o ensino-aprendizagem e o conteúdo específico dessa disciplina. Esse currículo está contemplado na Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil; Ensino Fundamental e Médio<sup>4</sup>.

O planejamento de ensino de Língua Portuguesa nas escolas nas quais fizemos nossa pesquisa foi elaborado a partir do que está exposto na proposta acima citada. Ao menos no plano teórico, esse planejamento procura se moldar às orientações do documento da proposta; no entanto, na sala de aula observa-se um grande distanciamento entre a teoria e a prática pela falta de conhecimento das concepções filosóficas, pedagógicas e lingüísticas por parte dos professores.

A abordagem sobre uma teoria de ensino-aprendizagem fundamentada em Vigotsky e sobre uma concepção de linguagem a partir do pensamento de Bakhtin desenvolvida neste capítulo também foi feita com os professores com os quais trabalhamos, conforme relatamos no Capítulo 4. Neste trabalho, essa abordagem serve para situar nossa postura como professor de Língua Portuguesa em escola pública e também como indicativo da direção conceptual por nós tomada ao analisar os textos que compõem o *corpus* desta pesquisa. Sabemos que o receptor<sup>5</sup> do texto ao lançar seu olhar sobre ele, o faz a partir de uma visão ou conhecimento de mundo, portanto nossa intenção foi deixar clara a direção de nosso olhar e a expectativa que nos acompanha ao observar os textos em análise nos Capítulos 5 e 6.

<sup>4</sup> Para melhores esclarecimentos sobre o assunto: ver Hentz (1998) p.15-22

<sup>5</sup> Doravante este termo designará a pessoa responsável pela leitura e análise dos textos neste trabalho.



## CAPÍTULO 3

### CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE DOS TEXTOS

A análise lingüística dos textos escritos que compõem o *corpus* deste trabalho fundamentar-se-á nos princípios da Lingüística Textual e estará baseada nos modelos propostos por Charolles (1978), quanto à Coerência, e por Beaugrande & Dressler (1981), quanto à Informatividade. Estaremos ainda nos apoiando em Halliday & Hasan (1978), em Koch (1996), em Koch & Travaglia (1997) e em Geraldi (1997). Esses autores, principalmente os dois primeiros, nos apresentam critérios para análise dos textos que possibilitam observar a tessitura da estrutura textual decorrente dos aspectos lingüístico-cognitivos e dos fatores pragmáticos decorrentes dos aspectos sociais que compõem o texto como um todo significativo.

Direcionaremos a análise para aspectos que nos permitam avaliar o texto como um todo formado, a princípio, pelos aspectos formal, semântico e conceitual ligados à coerência e, por último, por um aspecto pragmático, ligado à informatividade.

Como estaremos analisando textos escritos é necessário estabelecer o que é a textualidade e como pode ser analisada em seus diferentes aspectos.

#### 1 – A Textualidade

A textualidade é o conjunto de características lingüísticas, semânticas e pragmáticas que fazem de uma seqüência de linguagem verbal um *texto*. Estamos nos referindo especificamente à linguagem verbal, pois é com ela que estamos trabalhando e, restringindo ainda um pouco mais, tomamos como textualidade aquelas características que fazem com que uma seqüência de linguagem verbal na **modalidade escrita** seja percebida como *texto*. Para tanto vamos nos apoiar,

primeiramente, em Beaugrande e Dressler (1983), que apontam sete fatores responsáveis pela textualidade: a *coerência* e a *coesão*, centradas no texto e relacionadas ao material lingüístico e conceitual, e a *intencionalidade*, a *aceitabilidade*, a *informatividade*, a *situacionalidade* e a *intertextualidade*, centradas no usuário e relacionadas aos fatores pragmáticos do processo de interação verbal.

### 1.1 – Os fatores de textualidade centrados no texto: coerência/coesão

Embora não segmentemos coerência e coesão de forma a distingui-las isoladamente como se ambas acontecessem em momentos distintos e diferentes no texto, entendemos que, para efeito de análise, temos de observá-las em lugares mais ou menos delimitados. Portanto, a coesão se manifesta mais ao nível da microestrutura textual, enquanto que a coerência se dá na macroestrutura textual. A coerência é considerada pelos estudiosos do texto como um dos fatores mais pertinentes e preponderante de textualidade por ser responsável pela significação global de uma seqüência verbal tida como texto.

A **coerência textual** é um fenômeno que tem sido por demais estudado e conceituado ao longo da história da Lingüística Textual, porém sempre há mais um aspecto a ser observado e analisado á medida que os estudos se aprofundam nessa área.

A coerência está ligada à textualidade, ou seja, àquilo que caracteriza que um texto é realmente um ‘*bom*’ texto; contudo, isso não significa que a ligação com a boa formação do texto represente apenas uma melhor estruturação dos elementos lingüísticos na microestrutura da superfície textual. Isso, isoladamente, não caracteriza e tampouco determina a coerência textual. Ela ultrapassa a microestrutura textual para se estabelecer na interação, no ato da interlocução entre os parceiros da ação comunicativa, oral ou escrita. Na verdade, a coerência se estabelece como um princípio de interpretabilidade do texto.

O fato de estabelecer a interpretabilidade do texto faz com que a coerência seja responsável pela unidade do sentido desse mesmo texto. Ela aponta para a unidade de sentido global, ao texto como um todo, porém este sentido vai se fazendo nas relações que se travam entre os vários elementos intratextuais bem como aqueles situacionais, ligados ao extratextual, ao pragmático.

Entram em jogo para que a coerência do texto se estabeleça os aspectos cognitivos dos usuários, tanto na produção quanto na compreensão, possibilitando dessa maneira o efeito de sentido necessário à sua interpretabilidade. A esses elementos cognitivos vão se incorporando elementos semânticos e pragmáticos, determinadores da coerência por parte do leitor/ouvinte, contanto que haja continuidade do sentido e que os conhecimentos ativados sejam adequados entre os interlocutores; se porventura houver qualquer discrepância nessa ativação tem-se interrompido a progressão do sentido, o que certamente afetará a coerência.

Não somente os elementos constitutivos da configuração lingüística do texto são importantes para o estabelecimento da sua coerência, como também todos aqueles elementos que constituem a parte sócio-cognitiva quando da sua produção e/ou compreensão. Esses elementos sócio-cognitivos são constituídos pelos parâmetros de textualização<sup>6</sup> internalizados pelos falantes, por meio dos discursos institucionalizados, pela história discursiva individual, pelas práticas sociais e pela função reguladora da linguagem<sup>7</sup>, o que permite aos usuários da língua – produtores e receptores de texto – a representação mental de fatos/realidade.

A **coesão e coerência** textuais são partes indissociáveis de um todo no processo sócio-interativo de linguagem. No entanto, para efeito de análise lingüística dos textos, estaremos abordando, mais especificamente, através de que meios a coesão se estabelece. Porém nos limitaremos a analisar aquelas falha de coesão que influem diretamente no estabelecimento da coerência, impossibilitando o receptor de atribuir sentido ao que lê.

Koch (1996) distingue *coesão referencial – aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outros(s) elemento(s) do universo textual –*, da *coesão seqüencial*, através da qual se estabelece a seqüenciação textual, ou seja, as relações semânticas ou pragmáticas que se estabelecem entre os segmentos do texto, quais sejam, enunciados e/ou partes desses, parágrafos ou mesmo outras seqüências textuais.

Os elementos de referência em questão podem ser representados por apenas um nome, por um sintagma, parte ou a totalidade de uma oração ou todo um enunciado; seu sentido é bem amplo e vai se incorporando ao texto. À medida que esse se desenvolve, novos traços vão sendo construídos a cada nova ocorrência. Por isso se pode afirmar que o referente vai se refazendo, se reconstruindo na mesma proporção em que o texto vai sendo construído, vai fazendo sentido.

<sup>6</sup> - Para um melhor compreensão do assunto ver Meurer (1997 p.14 - 27)

<sup>7</sup> - Morato (1996) discute a função reguladora da linguagem a partir de uma reflexão sobre a obra de Vigotsky.

A remissão, mencionada anteriormente na citação de Koch, é um fenômeno de coesão textual e pode ser feita tanto por um elemento que aparece anterior quanto por um posterior ao elemento de referência no texto. Quando o elemento de coesão faz remissão a um elemento de referência já citado anteriormente no texto, temos um caso de *anáfora*; porém se a remissão ocorrer em relação a algo citado posteriormente, então temos uma *catáfora*.

A *Anáfora* e a *Catáfora* ocorrem somente em uma relação de ordem endofórica, intratextual, isso equivale dizer que estarão sempre remetendo a um referente textual; são fenômenos de coesão ocorridos dentro dos limites do próprio texto, enquanto a exófora, que se manifesta através dos dêiticos, remete a uma situação no nível do contexto, extratextual ou situacional. É, portanto, um fenômeno que remete a algo que está fora dos limites do texto.

A coesão dos elementos constituintes da superfície textual por si só não garante e tampouco é suficiente para que se possa afirmar que um texto seja realmente um texto, contudo, o uso desta mesma coesão é que possibilita a condição básica e fundamental para que se possa dar maior legitimidade e legibilidade às relações ocorridas intratextualmente entre os diversos elementos lingüísticos que, em última instância, não são de ordem exclusivamente estrutural, pois o texto não é uma unidade lingüística estritamente estrutural, mas uma unidade semântico-pragmática, ancorada no encadeamento das estruturas de superfície.

O texto como unidade semântica pressupõe algo que vai além da cadeia estrutural das relações entre os elementos da superfície textual – coesão; nessa perspectiva, subentendem também fenômenos que ultrapassam o simples encadeamento das estruturas e apontam para propriedades que são responsáveis pela *tessitura* o que faz com que um texto seja realmente considerado um texto, o que difere daquelas propriedades estruturais das frases ou orações como elementos frásticos. A *tessitura* é da ordem do textual, do transfrástico e traz para o seu interior todos os elementos que dão ao texto sua condição de interpretabilidade, de efeito de sentido.

Podemos dizer que a coesão estabelece relações de sentido e que a cada ocorrência de elementos coesivos são estabelecidos elos responsáveis pelo encadeamento significativo dos diversos elementos lingüísticos subjacentes à superfície textual, contribuindo para a significação global do texto e, junto ao conhecimento de mundo dos interlocutores, estabelecendo a coerência no nível da macroestrutura textual.

## 1.2 – Os fatores de textualidade centrados no usuário e no contexto – A informatividade

Beaugrande e Dressler (1983) nos apontam como possibilidade de análise de textos, além da coesão e coerência, mencionadas anteriormente, cinco fatores centrados no usuário e no contexto de produção e recepção textual: *a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade.*

Os dois primeiros, *a intencionalidade* e *a aceitabilidade*, estão diretamente ligados aos interlocutores, produtor e receptor, no processo de uso do texto como linguagem em acontecimento. *A intencionalidade* diz respeito ao esforço do produtor em fazer de seu texto uma seqüência verbal coerente e coesa capaz de interagir, informar ou comunicar em um dado contexto de interlocução. A intenção subjacente à produção do texto é tê-lo aceito pelo seu receptor – interlocutor. Entra, então em cena, *a aceitabilidade*, concernente ao receptor do texto e a sua expectativa em se deparar com um texto que lhe seja coerente e coeso e que lhe acrescente informações úteis e relevantes, capazes de proporcionar acréscimo de conhecimento em um dado contexto de interlocução.

O terceiro fator, *a situacionalidade*, está diretamente ligado ao contexto em que o texto é produzido, portanto são relevantes todos os elementos que fazem parte da situação contextual no momento da produção. Afirma-se, dessa forma, que o contexto – a *situação* – norteia a definição do sentido atribuído ao texto tanto no momento de sua produção quando da sua recepção.

Esses três primeiros fatores – *a intencionalidade, a aceitabilidade e a situacionalidade* – orientam, sobremaneira, a forma textual/discursiva a ser colocada em uso em um momento específico de interação verbal. Explicitando essa afirmação: imaginemos um “*outdoor*” contendo uma propaganda qualquer. Apesar do tamanho do espaço físico para o que se tem a dizer, o texto geralmente se compõe de uma seqüência verbal curta e direta, escrita com letras bastante grandes, objetivando, por parte do produtor, “atingir” o receptor da maneira mais rápida possível, pois este normalmente passa apressado e a certa distância do local onde se encontra a propaganda. Tem-se, assim, um tipo específico de texto orientado pelos componentes de textualidade citados face a todo um contexto comunicativo.

O texto é normalmente dimensionado por esses três fatores e aponta, ainda, mais dois outros componentes da textualidade: *a informatividade e a intertextualidade.*

O quarto fator de textualidade – a *informatividade* – diz respeito à *imprevisibilidade* das informações contidas em um determinado texto, isto é, está relacionada com a capacidade de um texto em acrescentar informações novas e inesperadas a quem o recebe. Contudo, no trabalho que estamos desenvolvendo, estamos expandindo a aceção do termo *informatividade* para além daquela apresentada por Beaugrande e Dressler (1983). Como recebedor dos textos que compõem o *corpus* a ser analisado, vamos avaliar a informatividade também como a capacidade de informar consistentemente e de maneira sistemática sobre o assunto tratado quando da produção textual; em outras palavras, a “qualidade” e a “pertinência” das informações fornecidas pelos produtores textuais serão por nós analisadas. Por esse motivo, observa-se, mesmo que de maneira indireta, a *intertextualidade* perpassada nos textos produzidos.

Passemos, então, ao quinto fator de textualidade: a *intertextualidade*, que diz respeito à dependência de um texto ao conhecimento expresso por outro(s) texto(s). O texto, por intermédio da *intertextualidade*, vista aqui como componente de textualidade, se constrói sobre o “já-dito” e a partir disso assume posição. Observa-se a *intertextualidade* tanto em textos mais formais, retomando outros, também formais, quanto em conversas corriqueiras, quando se retoma um assunto já tratado anteriormente. A *intertextualidade* se faz notar a partir de textos cujo conteúdo foi sistematizado e produzido através da história por determinados autores, no sentido estrito, como também por aqueles textos *senso comum*, *lato sensu*, cujos autores são desconhecidos.

Esses cinco fatores são responsáveis pela coerência em um nível extratextual; estão relacionados a um tipo específico de coerência não centrada diretamente no texto, ou seja, na sua estrutura formal e conceitual, mas a partir dele – o texto – essa coerência se estabelece ou não em decorrência desses componentes de textualidade ligados aos contextos de produção e recepção textuais.

Para o nosso trabalho, elegemos um dentre os componentes de textualidade centrados no contexto e no usuário do texto – a *informatividade*. Entendemos que a *informatividade* carrega em si todos os demais fatores de textualidade e, por isso, através dela podemos avaliar o grau e a pertinência das informações contidas nos textos componentes do *corpus* desse trabalho.

Para Beaugrande & Dressler (1983) a informatividade é uma característica importante de textualidade pois é através dela que se pode avaliar o grau de conhecimento contido nas informações de um determinado texto. A maioria dos autores, estudiosos do assunto, entende a informatividade como a capacidade que o escritor tem de passar ao seu leitor informações novas

e inesperadas. Logo, o grau de informatividade de um texto é medido pela *imprevisibilidade* das informações que este fornece ao seu receptor.

Um texto será menos interessante para o leitor na mediada em que as informações nele veiculadas sejam esperadas e previsíveis. Os textos com baixa informatividade normalmente se fazem mais coerentes para o receptor, pois lhe exige menos esforço para a compreensão; no entanto, pouco acrescentam a quem o recebe. Já o texto com informações imprevisíveis e inesperadas exige maior esforço por parte do receptor para se fazer coerente, todavia certamente acrescenta mais conhecimentos a quem o recebe.

Outro aspecto a ser observado concernente à *informatividade*, além da *imprevisibilidade*, é o que diz respeito à *suficiência de dados*, fator estudado por Val (1994) e relacionado à necessidade de o texto apresentar as informações necessárias para que o receptor possa efetivamente apreender o sentido que o produtor pretende. Isso significa dizer que o produtor do texto deve deixar inequívocos todos os *dados* concernentes à informação que deseja passar, sem os quais o receptor não chegará sozinho ao sentido desejado.

Para complementar, Koch & Travaglia (1997) afirmam que *a informatividade exerce, assim, importante papel na seleção e arranjos de alternativas no texto, podendo facilitar ou dificultar o estabelecimento da coerência.*

## 2 – Critérios para a análise dos textos

A análise específica dos fatores centrados no material lingüístico e conceitual – *coerência* e *coesão* – será feita a partir das “metarregras” propostas por Charolles (1978) com apoio dos “mecanismos de coesão” elencados por Halliday e Hasan (1978). No tocante àqueles fatores centrados no contexto de produção e recepção e nos usuários, tomaremos como base o que foi proposto por Beaugrande e Dressler (1983) atendo-nos à *informatividade* por entender que ela engloba, de certa forma, todos os demais fatores, pois quem produz um texto escrito *intenciona* que esse seja coerente e coeso e, principalmente, informativo; quem lê esse texto, na medida do possível, esforça-se por *aceitá-lo* como informativo; a *situação* contextual de produção e a *intertextualidade* são também preponderantes para que se estabeleça um certo grau de *informatividade*.

Para melhor estabelecer os parâmetros da análise, passamos, então, à reflexão dos fatores de textualidade e como serão vistos por nós como recebedores dos textos que fazem parte desse trabalho.

## 2.1 – A análise da coerência/coesão

Para proceder à análise dos fatores de textualidade centrados no texto – *coerência* e *coesão* – portanto do material lingüístico-formal e conceitual, tomaremos como apoio o que foi proposto por Charolles (1978) que estabelece quatro metarregras para estabelecimento da coerência textual, quais sejam:

- a- metarregra de repetição;
- b- metarregra de progressão;
- c- metarregra de não-contradição;
- d- metarregra de relação.

Embora Charolles (op. cit, p.49) não faça distinção entre coesão e coerência pois, segundo ele: *as gramáticas de texto rompem com as fronteiras geralmente admitidas entre a semântica e pragmática, entre o imanente e o situacional; daí, em nossa opinião, a inutilidade presente de uma distinção coesão-coerência que alguns propõem (...)*, em nossa pesquisa, mesmo trabalhando com esse autor, para efeito de análise abordaremos alguns fenômenos voltados para a microestrutura, quando esses interferirem no estabelecimento da coerência no nível da macroestrutura textual.

Logo, dado o enfoque voltado para a microestrutura na primeira metarregra proposta por Charolles (op.cit.), convém observar na análise da coerência, caso se faça necessário, os cinco mecanismos de coesão estabelecidos por Halliday & Hasan (1976) sistematizando um pouco mais a observação do fenômeno na superfície textual.

### **a)- Metarregra de Repetição:**

A Metarregra de Repetição, também denominada por Val (op.cit.) como Metarregra de Continuidade, considera um texto coerente quando esse, tanto na sua microestrutura quanto na macroestrutura, contém elementos de recorrência estrita no seu desenvolvimento linear. A



repetição ou continuidade é possível visto a língua ter em seu sistema recursos que permitem uma retomada constante e uma seqüência contínua, possibilitando dessa forma um desenvolvimento homogêneo e progressivo das idéias de um enunciado.

A repetição acontece por meio das *pronominalizações*: a possibilidade de se utilizar a distância uma proforma que, tanto de maneira anafórica quanto catafórica, irá correferenciar um elemento do enunciado. Além da pronominalização temos também *as definitivas e as referências dêiticas contextuais*, que permitem também a retomada de um substantivo de uma frase para a outra através do emprego de determinantes definidos acompanhados ou não de dêiticos contextuais. Essas ocorrências – definitivas e referências dêiticas – são normalmente acompanhadas por *substituições lexicais*, recurso empregado para se evitar a repetição lexical.

Sistematizando um pouco mais a análise dessa metarregra, consideraremos os mecanismos de continuidade propostos por Halliday e Hasan (op.cit.), fundamentais para o fenômeno da coesão textual: *referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical*. Lembramos que esses autores não fazem distinção entre os termos coesão e coerência, apesar de denominar o fenômeno de *Cohesion* (coesão). Passemos a uma breve exposição dos mecanismos acima relacionados:

1)- **Referência**: A referência diz respeito àqueles itens destituídos de valor auto-semântico, ou seja, que não podem ser interpretados por si mesmos e que necessariamente remetem a outros itens no texto para ter, então, a sua interpretação consolidada. Segundo Koch (1996), esses itens sem valor auto-semântico são os *pressupostos*, e *pressupostos*, aqueles itens que possibilitam a interpretação.

A referência pode ser do tipo situacional, também chamada *exofórica*, quando a remissão é feita a algum elemento do contexto, ou seja, está fora do texto ou da situação comunicativa ou do tipo textual e, *endofórica*, quando a remissão é feita a algum elemento do próprio texto. Neste caso, quando o referente preceder o item coesivo, temos uma anáfora e quando suceder temos uma catáfora, como mencionamos anteriormente. Vejamos alguns exemplos:

1. Paulo e José são excelentes advogados. *Eles* se formaram na mesma faculdade.

O pronome *eles* retoma, por meio de uma relação anafórica, elementos da própria frase: os substantivos Paulo e José, portanto assume o valor semântico relativo a esses dois nomes próprios.

2. *Você* se arrependerá de ter lido este anúncio.

O pronome *você* remete a um elemento extratextual, portanto a relação é *exofórica*

2)- **Substituição:** A substituição se dá internamente ao texto na medida em que substituímos um de seus itens por outro(s) na tentativa de evitar uma repetição desnecessária. Ao fazer uso desse recurso, podemos substituir apenas um item lexical, um sintagma, ou até mesmo toda uma oração.

Para Halliday & Hasan há diferença entre referência e substituição, pois na primeira – *referência* – sempre há uma total identidade referencial entre o item referente e o elemento diafórico que lhe faz a remissão; já na segunda – *substituição* – acontece sempre algum tipo de redefinição da referência. Há alguns autores que não fazem distinção entre *referência* e *substituição*. Exemplo:

3. Pedro comprou um carro novo e José *também*.

*Também*, neste exemplo, substitui todo o predicado da primeira oração.

3)- **Elipse:** A elipse é, na verdade, um tipo de substituição por um item zero. A omissão do item não afeta a recuperação da sua referência, pois ela se dá facilmente através do contexto. Podemos ter elipse em lugar de apenas um item lexical, de um sintagma, bem como de todo um enunciado. Exemplo:

4. João vai conosco à festa?

Ø Vai Ø

4)- **Conjunção** (conexão): A conjunção é estabelecida por certos conectores que funcionam como marcadores e permitem relações entre elementos ou mesmos enunciados do texto. Ocorre, por meio desses marcadores, uma correlação entre o que já foi dito e aquilo que está para ser dito. Exemplo:

5. Houve um violento tumulto. *Depois* seguiu-se uma grande paz.

O elemento conectivo *depois* correlaciona um evento violento com outro de paz por meio de uma relação temporal.

5)- **Coesão Lexical:** A coesão lexical se faz por meio da reiteração: repetição do mesmo item lexical ou por meio de sinônimos, hiperônimos ou nomes genéricos; ou por colocação ou contigüidade: uso de termos pertencentes a um mesmo campo de significado. Exemplo:

6. Houve um grande *acidente* na estrada. Dezenas de *ambulâncias* transportaram os *feridos* para os *hospitais* da cidade mais próxima.

Além dos mecanismos mencionados acima, Charolles (op.cit) trata das *recuperações pressuposicionais e as retomadas de inferências*, também parte da Metarregra de Repetição, que vão além dos mecanismos perceptíveis na superfície textual mencionados; no entanto, não nos ocuparemos em analisá-las caso ocorram nos textos.

#### **b)- Metarregra de Progressão:**

A Metarregra de Progressão estabelece na seqüência de um texto, tanto na microestrutura quanto na macroestrutura, o desenvolvimento de uma contribuição semântica constantemente renovada. Isso significa dizer que para um texto ser coerente ele não deve ter suas estruturas e assuntos repetidos indefinidamente. Há a necessidade constante da progressão semântica, sob pena de não se ter algo novo a dizer. Complementa, dessa forma, a Metarregra de repetição.

Exemplo:

7. Através do treino, da busca do dia-a-dia, adquirimos um *conhecimento maior, mais profundo* sobre a linguagem. Para tanto é necessário buscar novos *conhecimentos*.

Observa-se em (7) uma circularidade naquilo que foi afirmado. Buscar *conhecimento maior e mais profundo*, nesse contexto, é o mesmo que dizer *buscar novos conhecimentos*, portanto não houve renovação ou progressão semântica “*nesse dizer*”.

#### **c)- Metarregra de Não-Contradição:**

A Metarregra de Não-Contradição desaprova no desenvolvimento de um texto, tanto na microestrutura quanto na macroestrutura, a introdução de qualquer elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto anteriormente ou mesmo deduzível por meio de inferências, pois isso provocaria incoerência, uma vez que não se pode simultaneamente afirmar “p” e “não p” ( $p \wedge \sim p$ ). Ter-se-ia, dessa forma, rompido o princípio da não-contradição. Não há como se afirmar que algo é ao mesmo tempo verdadeiro e não-verdadeiro ou falso e não-falso.

Exemplos:

8. A linguagem é um fenômeno *natural e historicamente adquirido*.

9. O homem é o único animal que faz uso da linguagem.

Em (8) temos um caso de contradição semântica em *âmbito interno* ao texto, pois uma expressão empregada (*natural = inata*) contradiz outra (*historicamente adquirida = produção humana*) na mesma frase. Afirmações contraditórias feitas sobre um mesmo objeto em uma mesma frase ou

texto geram *contradição interna*. Já em (9) temos um caso de contradição em *âmbito externo* ao texto ao se afirmar que somente o homem faz uso da linguagem. Como é de conhecimento científico, outros animais, como a abelha, por exemplo, utilizam um tipo de linguagem entre seus pares da espécie. Para desfazer a contradição externa, bastaria acrescentar o termo “*verbal*” ao substantivo *linguagem*.

**d)- Metarregra de Relação:**

A Metarregra de Relação, também denominada por Val (op. cit) como *Metarregra de Articulação*, estabelece que os fatos se denotem em um mundo representado e que estejam relacionados para que as seqüências em um texto sejam coerentes. Significa dizer que essa metarregra é de natureza pragmática, pois as ações, os eventos ou os estados que um texto denota devem estar relacionados e serem congruentes e reconhecidos em um tipo de mundo por parte de quem os avalia. Além disso, avaliar a articulação das idéias em um texto significa observar a relação que se estabelece entre elas, por meio das metarregras de repetição, progressão e de não contradição e também se os conceitos e os fatos apresentados articulam-se entre si através de dados pertinentes. Essa articulação pode acontecer no plano lingüístico formal por meio de mecanismos de junção (conjunção) ou por expressões articuladoras como: *por exemplo, por um lado, por outro lado, desta forma* entre outra; também pode se estabelecer apenas no plano semântico-conceitual, sem a presença de elementos lingüísticos de articulação no texto. Exemplo:

10. A linguagem é o elemento fundamental. A partir da linguagem é que iremos ter sucesso no texto e concordâncias.

Em (10) as duas orações não se articulam entre si pela falta de pertinência e suficiência de dados sobre a *linguagem* que complementem as afirmações. Para que a *linguagem é o elemento fundamental* e por que *a partir da linguagem iremos ter sucesso no texto e...* Nesse contexto não há como articular esses “conceitos”.

## 2.2 – A análise da informatividade

A informatividade é compreendida como a capacidade que um texto tem em apresentar ao seu receptor informações novas e inesperadas. Como estamos analisando textos produzidos por professores cujo conteúdo é uma *reflexão sobre a linguagem verbal*, vamos observar mais especificamente a *imprevisibilidade* da informação dada, na expectativa de que essa informação nos mostre dados *pertinentes*, de *qualidade* e *suficientes* sobre o assunto tratado, uma vez que os produtores dos textos são professores que “ensinam” Língua Portuguesa nas séries iniciais.

Para nós a pertinência e a qualidade da informação constante no texto analisado está relacionada à *sustentabilidade* do que está sendo afirmado, visto que quem afirma diz “ensinar” ou “ensina” sobre aquilo que está sustentando como idéia em sua produção textual.

Beaugrande e Dressler (op. cit) propõem uma escala composta de três ordens aplicada efetivamente pelos falantes para avaliar a *imprevisibilidade* ao se depararem com um texto. Na *primeira ordem* estão enquadradas aquelas seqüências verbais textuais absolutamente previsíveis e com baixa informatividade. Mesmo que sejam coerentes e coesas quanto aos aspectos formais e semânticos da língua, tornam-se desinteressantes por não acrescentar conhecimento em quem as recebe. Pragmaticamente são consideradas ineficientes. Na *segunda ordem* estão aquelas ocorrências que apresentam novidades quanto à informação porém equilibram previsibilidade com originalidade sem causar estranheza no receptor. Na *terceira ordem* estão aqueles textos que, mesmo que temporariamente, desorientam seu receptor em função das informações apresentadas. A *imprevisibilidade* das informações nesse <sup>o</sup>terceira ordem pode se dar, ao nosso ver, primeiro pela grande quantidade de informação e absoluta originalidade das mesmas, o que acarretaria em um retardamento da coerência, ou ainda pelo *non-sense* veiculado nas idéias do texto ou por informações que se distanciam, e muito, do sentido esperado pelo receptor, principalmente quando esse compartilha mundo e conhecimento com o produtor.

Outro aspecto a ser analisado está relacionado aos dados contidos nos textos. Vamos denominá-lo *pertinência e qualidade dos dados*. Estaremos observando, então, quais as informações veiculadas e se estão ligadas a alguma corrente teórica sobre a linguagem. Agruparemos essas informações por proximidade de dados contidos para, a partir desse agrupamento, abstrair qual acepção ou conceitualização os produtores dos textos atribuem ao tema abordado.

### 2.3 – Ainda sobre a análise

Para uma visão mais ampla dos resultados, dividiremos a análise dos textos em duas partes: a primeira parte consiste em uma análise qualitativa realizada no Capítulo 5 sobre “Gramática”, voltada para o estabelecimento de um sentido para as definições produzidas e, no Capítulo 6, relacionada ao estabelecimento da coerência e da informatividade dos *textos argumentativos*. A Segunda parte diz respeito à sistematização dos resultados obtidos nos Capítulo 5 e 6 e à possível consequência destes para o ensino de linguagem; permitirá se ter uma idéia em percentuais dos problemas gerais do *corpus*

Observaremos as *relações entre as partes do texto*, tais como: apresentação do texto; título; paragrafação; seqüência lógica; expansão das idéias; sinais de pontuação; elementos coesivos; uso de maiúscula; ampliação vocabular; argumentação. Outro ponto a ser observado está relacionado às *relações no interior das estruturas do texto*, quais sejam: concordância nominal; concordância verbal; regência; coordenação/subordinação. Por último estaremos focando a análise para as *relações no interior da palavra*: ortografia; sinais gráficos; acentuação. Isso nos dará uma idéia das reais dificuldades dos produtores dos textos em termos de estruturação textual e conhecimento gramatical (ressaltando que estes são professores que “ensinam” produção textual escrita para crianças das séries iniciais).

Estaremos realizando, na verdade, uma análise lingüística nos moldes propostos por Geraldi (1997) e, a partir dos dados aos quais chegarmos, pretendemos sugerir (em encontros futuros) atividades de reflexão com e sobre a linguagem com os professores de séries iniciais.

Esta análise nos permitirá uma reflexão mais detalhada e aprimorada sobre a realidade lingüística e textual a partir dos textos produzidos, bem como uma interpretação da competência lingüística e textual do professor. Através dela poderemos chegar aos conceitos formulados sobre a linguagem e aspectos afins, mesmo que em um nível mais superficial, e às infrações cometidas que comprometem a efetivação das relações lingüísticas e pragmáticas estabelecidas pelos fatores de textualidade elencados.

Estaremos analisando dois conjuntos de textos: o primeiro deles define “gramática” e foi escrito no início dos nossos encontros com os professores; o segundo, escrito após um ano, ao final de desses mesmos encontros, apresenta uma visão sobre a linguagem. Maiores

esclarecimentos sobre esses textos são apresentados no Capítulo 4: *Condições de produção dos textos*.

Para encerrar essa parte, entendemos que embora tenhamos delimitado parâmetros teóricos para efetuar a análise dos textos no que concerne à coerência e à informatividade, a avaliação tem seu lado subjetivo, pois estamos assumindo a posição de receptor de texto e, como tal, por mais que se tente ser objetivo, sempre está em jogo a *aceitabilidade*, fator de textualidade carregado das influências lingüísticas, conceituais e ideológicas de quem se depara com o texto. Estaremos realizando, como menciona Val (op. cit.), *um julgamento que não se funda em parâmetros rígidos, mas na realidade que o texto propõe; porém, um julgamento com inevitável margem de subjetividade*.

## PARTE III

### O *CORPUS* E A ANÁLISE



## CAPÍTULO 4

### CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS

#### 1 – Preliminares

No ano de 1997, os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio que atuam nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino da Grande Florianópolis participaram de um Encontro para Estudo da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina no município Balneário Camboriú.

Esse encontro foi realizado durante um período de dez dias, em tempo integral, e aconteceu em um hotel do município citado onde os professores se hospedaram com todas as despesas pagas através de verbas oriundas do MEC. O objetivo principal era discutir a aplicabilidade da proposta, em um esforço concentrado para tornar claros os pressupostos teórico-metodológicos e lingüísticos que norteiam e embasam a partir de então, segundo a Proposta Curricular, a atuação docente nas aulas de Língua Portuguesa.

Estávamos em um total de 120 professores e fomos divididos em 4 grupos menores de 30 membros cada. Esses grupos eram orientados, quanto ao conteúdo da “Proposta”, por professores previamente “treinados” pela Secretaria de Estado da Educação que procuravam, na medida do possível, ministrar as aulas colocando em prática as questões lingüísticas e metodológicas em pauta.

Ao final do encontro, a título de avaliação, todos os participantes apresentaram projetos cuja intenção maior era sua efetiva execução nas respectivas unidades de ensino de origem. Então, como um dos participantes, fiz também o meu projeto para que este pudesse ser desenvolvido sob minha coordenação, com o objetivo de discutir com professores envolvidos

com o ensino da Língua Portuguesa em séries iniciais do Ensino Fundamental, uma abordagem lingüística orientada pela perspectiva de *linguagem como forma de interação* por meio de uma concepção de ensino-aprendizagem de cunho sócio-interacionista em que a *mediação* e o *texto* são elementos centrais do fazer lingüístico e pedagógico nas aulas de língua materna.

Esse projeto foi desenvolvido, inicialmente, em uma escola da Rede Pública Estadual de Florianópolis envolvendo vinte e dois professores regentes de classe em turmas de 1<sup>as.</sup> a 4<sup>as.</sup> séries do 1º grau, especificamente no ensino de Língua Portuguesa e, mais tarde, ganhou a adesão de outra escola com mais vinte e seis professores.

As ações previstas desenvolveram-se ao longo de 1997 em encontros mensais de caráter ordinário, contemplado no calendário letivo com o aval da Secretaria da Educação, quando se discutia, sempre seguindo o pré-requisito da leitura prévia, concepções de linguagem, de gramática, de texto e de ensino-aprendizagem.

Toda a discussão, em última instância, foi direcionada para uma perspectiva de *linguagem como forma de interação* entre os sujeitos (cf. Bakhtin, 1995) e para uma pedagogia que considerasse a categoria “mediação” como aquela que permite, via inter-relação, a construção e o aprofundamento do conhecimento (cf. Vigotsky, 1989, 1996).

Definimos nosso debate a partir do conhecimento real apresentado por cada participante e, principalmente, pela declaração unânime desses professores em afirmar que fazem da “gramática tradicional” o núcleo da aula de língua, tratando-a como “conteúdo” principal do seu trabalho com o aluno.

Em virtude da ênfase dada á gramática e da afirmação de que para o aluno o essencial é conhecer as regras que prescrevem “o bem falar e o bem escrever”, solicitamos aos professores produção de textos dos mais diversos tipos e gêneros, quais sejam: relatórios, avaliações escritas, definições, textos argumentativos, entre outros.

Então, a partir desses textos, na época dos encontros, procuramos, juntamente com o grupo, fazer uma reflexão que considerasse os fatores determinantes da “textualidade” abordando, através de uma análise lingüística individual de cada texto, os elementos responsáveis pela coerência e coesão textuais, aliados às metarregras, e o grau de informatividade apresentado em cada produção.

## 2 – Contexto de Produção

Em virtude das orientações filosóficas, lingüísticas e metodológicas da nova Proposta Curricular para o Estado de Santa Catarina, implantada oficialmente no início do ano letivo de 1997, desencadeou-se um grande debate já a partir de 1993, quando se conclamou todos os docentes da Rede Pública de Ensino do Estado a participarem do evento.

Esse debate acontecia bimestralmente durante dois dias que eram previamente agendados no calendário letivo das unidades de ensino de todo o Estado. Nesses dois dias os alunos eram dispensados das aulas e os professores permaneciam nas escolas para participar do que denominavam “dias de estudo”. Um palestrante em cada área do conhecimento era convidado pela Secretaria de Estado da Educação a debater através da TV Escola nas teleconferências e em linha direta com todos os professores da rede. Os questionamentos eram feitos simultaneamente e ao vivo via telefone ou fax de todas as regiões dos Estado. Esse tipo de debate aconteceu praticamente durante todo o período de 1993 a 1997. Ao final de cada programação o grupo participante redigia um relatório que era encaminhado às CREs – Coordenadorias Regionais de Educação. Além desses debates que ocorriam no primeiro dia de estudo, as escolas tinham autonomia para organizar a agenda do segundo dia. Geralmente convidava-se um palestrante ou algum professor habilitado a ministrar cursos em cada escola de acordo com o interesse específico de cada grupo.

Foi aproveitando dessa oportunidade aberta que nos propusemos a discutir com professores de séries iniciais o projeto feito no encontro de Balneário Camboriú. Delimitamos, então, nossa discussão centrando-a em alguns temas básicos como: linguagem, gramática, texto - produção textual – e concepção de ensino aprendizagem voltada para uma perspectiva sócio-interacionista.

A discussão levava em consideração os conhecimentos manifestados pelos professores, o resultado dos debates promovidos pela TV Escola e as leituras que indicávamos previamente a cada encontro. Escolhíamos um dentre os temas previstos; indicávamos uma bibliografia condizente com o tema e então promovíamos o debate procurando fazer desses momentos uma oportunidade para se trazer à baila todas as dúvidas do grupo. Ao final de cada um desses momentos fazíamos uma avaliação escrita sobre a participação de cada um no grupo, do grupo

como um todo, da coordenação e planejávamos nosso encontro seguinte. Dessa forma aconteceram os primeiros textos escritos.

A partir do terceiro encontro passamos a produzir cada vez mais textos escritos e sobre eles centrávamos nossas discussões. Convidávamos os professores para que fizessem uma análise lingüística do seu próprio texto, criando um momento para que se manifestassem não mais como produtores do texto, mas leitores críticos do material produzido. Sobre as dificuldades encontradas, tanto no nível lingüístico, conceitual, pragmático quanto metodológico abríamos o debate procurando encontrar possíveis soluções sempre fazendo a ligação com o trabalho da sala de aula. Claro que nos deparamos com muitas recusas e resistências à medida que cada um começava a perceber suas dificuldades. Era difícil aceitar-se responsável por parte dos problemas encontrados pelos alunos no ensino de Língua Portuguesa.

Nesse contexto e durante oito encontros com oito horas cada um ao longo do ano de 1997, é que os professores foram registrando através do texto escrito aquilo que conheciam e como trabalhavam em suas aulas o “conteúdo” concernente ao ensino de língua materna.

### **3 – Os produtores do texto**

Os textos escritos que compõem o *corpus* desta pesquisa foram produzidos por 48 professores que atuam em sala de aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas – doravante Escola **A** e Escola **B** - da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina. Todos esses professores estavam em regência de classe quando da produção dos textos e atuavam em turmas de 1ª à 4ª séries do 1º grau ministrando aulas de Língua Portuguesa, dentre outras disciplinas comumente ministradas nas séries iniciais.

Vinte e dois desses professores desempenham suas funções na Escola **A**, em 25 turmas de 1ª a 4ª série do 1º grau, freqüentadas por aproximadamente 875 alunos oriundos, em sua maioria, da parte sul da nossa ilha. Essa escola está situada em um bairro de periferia próximo ao centro de Florianópolis e conta com apenas um supervisor e um orientador escolar para atender toda a demanda de professores e alunos.

Os outros 26 professores desempenham suas funções na Escola **B** em 24 turmas de 1ª a 4ª série do 1º grau, freqüentadas por 840 alunos aproximadamente, provenientes das mais diversas

partes da ilha e do continente. Esta escola está localizada no centro da cidade de Florianópolis. Os professores e os alunos são supervisionados e orientados por três supervisores e três orientadores escolares.

O dado que consideramos relevante para o nosso trabalho diz respeito à formação dos professores que foram sujeitos nesta pesquisa; portanto, apresentamos a seguir tabelas que nos permitem melhor visualizar esse aspecto.

### 3.1 – Grau de escolaridade dos produtores dos textos:

#### Escola A

##### Formação do professor

Magistério 2º grau	Pedagogia – séries iniciais	total
11	11*	22

\* 04 dos 11 professores com formação em pedagogia – séries iniciais fizeram curso de especialização *lato sensu* em Alfabetização.

#### Escola B

##### Formação do professor

Magistério – 2º grau	Pedagogia – séries iniciais	Magistério 2º grau e Educação Artística	total
09	15*	02	26

\*07 dos 15 professores com formação em pedagogia – séries iniciais fizeram curso de especialização *lato sensu* em Alfabetização

**Quadro geral**  
Formação do professor

Formação	Total	Percentual
Magistério – 2º grau	20	42%
Pedagogia – séries iniciais *	26	54%
Magistério/Educ. Artística	02	4%

\* 11 dos 26 professores com formação em pedagogia – série iniciais – fizeram curso de especialização *lato sensu* em Alfabetização, o que corresponde a 42,3% do total desse grupo.

Essas tabelas nos dão uma visão geral da formação dos professores. É significativa a percentagem daqueles com formação de 3º grau ( 58%) e é importante destacar que do total desse grupo – 28 professores – 11 deles concluíram o Curso de Especialização em Alfabetização, portanto 42,3% do total tem um curso de Pós-graduação na área de atuação.

Aqueles professores com formação apenas de 2º grau – Magistério – representam 42% do total dos professores que atuam nas Escolas **A** e **B**. Logo, o grupo com formação mínima exigida para atuar nas séries iniciais é menor em relação ao grupo dos que possuem formação em nível superior com curso específico Pedagogia – séries iniciais. Salientando o dado “formação”, poderíamos concluir que ao menos, em tese, geraria boas expectativas quanto à atuação desses professores de língua materna nas séries iniciais, uma vez que a formação da maioria deles ultrapassa o mínimo exigido pela LDB atualmente – magistério de 2º grau.

#### **4 – Os textos produzidos**

Muitos foram os textos escritos produzidos pelos 48 professores participantes dos encontros promovidos ao longo de 1997 sob nossa coordenação. Esses textos foram escritos para os mais diversos fins e, mesmo de maneira indireta, todos os textos serviram para sustentar as argumentações feitas ao longo deste trabalho, embora apenas alguns deles tenham sido analisados.

Produzimos **relatórios**, geralmente escritos por um grupo de quatro professores, com a finalidade de relatar todas as atividades desenvolvidas durante os “dias de estudo” e dar ciência do que se promovia em cada unidade de ensino à coordenação geral dos encontros na CRE.

Além dos relatórios, ao final de cada encontro, realizávamos uma **avaliação** individual escrita que nos era entregue para que pudéssemos replanejar e organizar as atividades de modo a torná-las o mais interessante possível. Essas avaliações nos indicavam as necessidades mais prementes por parte de quem as realiza, além de apontar caminhos que viessem ao encontro dos anseios e conhecimentos dos professores.

Através do que nos era expresso nessas avaliações, chegamos às atividades com o texto propriamente dito. Como a unanimidade dos professores apontava para importância da gramática considerando-a o núcleo da aula de Língua Portuguesa, tomando-a em lugar da própria língua, solicitamos, então, no terceiro encontro, que conceituassem o termo *gramática*. Denominamos esses conceitos de **texto metalingüístico** por expressarem um conceito, uma reflexão sobre um aspecto da linguagem. Embora contássemos com a frequência de todos os professores, apenas 25 deles permitiram que seus textos fossem lidos, discutidos e utilizados durante o encontro e posteriormente. Tomamos esses 25 *textos metalingüísticos* para análise neste trabalho por dois motivos: primeiro porque expressam, em um nível conceitual, o conhecimento do professor sobre a *gramática* – principal “conteúdo” da aula – e, depois, porque contêm conceitos formulados logo no início de nossas discussões, portanto ainda não se manifesta nesses conceitos a reflexão feita posteriormente pelo grupo sobre o tema. A intenção é compará-los com outros conceitos formulados mais adiante.

À medida que avançávamos nas discussões, outros textos foram sendo produzidos. Surgiu a necessidade, a pedido dos participantes, de se trabalhar com textos descritivos, narrativos e argumentativos.

Para que sentissem a dificuldade do aluno quando solicitado a produzir um texto, fizemos uma atividade reproduzindo os procedimentos de sala de aula. Cada participante foi desafiado a descrever um *clipe* em seu aspecto físico. Obtivemos por meio dessa atividade um **texto descritivo** e a partir desse texto e da dificuldade demonstrada para sua produção, refletimos sobre a prática de sala de aula.

Outra atividade desenvolvida foi a produção de um **texto narrativo** a partir de outro texto cuja linguagem empregada era o desenho, uma espécie de *cartoon* que não fazia uso da palavra.

Transformamos a linguagem do desenho em linguagem verbal, na modalidade escrita, procurando atribuir uma seqüência lógica à narração, criando uma estória.

Ao final dos encontros, solicitamos que produzissem um **texto argumentativo** expondo a compreensão conceptual sobre Linguagem verbal, gramática e texto, temas esses que permearam todos os momentos da nossa reflexão. Novamente apenas 20 professores, apesar da freqüência da quase totalidade do grupo, participaram produzindo os textos e permitindo sua utilização nos debates. Como são textos nos quais os professores se posicionam sobre o que foi discutido no decorrer dos encontros, portanto fruto de muitas reflexões, vamos também utilizá-los para a análise.

#### 4.1 – Textos analisados segundo a coerência/coesão e a informatividade:

Apesar de a quantidade de textos produzidos ter sido grande, optamos por relacionar apenas 45 desses textos, dividindo-os em dois grupos para melhor proceder à análise.

O primeiro conjunto de textos é composto pelos denominados **textos metalingüísticos** – 25 no total – e para nós são importantes pois neles está o conceito de gramática emitido pelos professores logo no início de nossos encontros, quando declararam ser a gramática o elemento fundamental para o aprendizado da Língua Portuguesa em suas aulas.

O segundo grupo de textos é formado pelos que denominamos **textos argumentativos** – 20 no total – e são de grande valia para nós, pois esses textos contêm o conhecimento dos professores que os produziram a respeito de linguagem, gramática e texto ao final de nossos encontros; portanto no aspecto conceptual concernente à gramática queremos compará-los com os *textos metalingüísticos* no intuito de observar se houve mudança de postura frente ao tema.

Para encerrar esta parte, frisamos que nossas abordagens referentes aos assuntos propostos durante os encontros seguiram a orientação dos pressupostos filosóficos, metodológicos e lingüísticos da Proposta Curricular para o Estado de Santa Catarina; portanto, ao falarmos de linguagem estamos nos ancorando na concepção bakhtiniana. Quanto ao texto, nós o entendemos como a própria linguagem em funcionamento respeitando os fatores lingüísticos e pragmáticos de textualidade, e, em relação à gramática, não há como dissociá-la da linguagem tratando-a separadamente como até aqui se tem feito nas aulas de língua materna.



Em relação aos aspectos metodológicos do processo de ensino-aprendizagem, a abordagem se deu a partir dos pressupostos vigotskyanos cuja linha norteadora é a “mediação” entre sujeitos, em uma perspectiva dialética de inter-relacionamento, como forma de produção e internalização do conhecimento pelos homens.

## CAPÍTULO 5

### A GRAMÁTICA SOB A PERSPECTIVA DO PROFESSOR DE SÉRIES INICIAIS

#### 1 – Preliminares

Neste capítulo estaremos analisando, a partir do *corpus* que formamos, aqueles textos que denominamos metalingüísticos, pois definem, fazendo uso da modalidade escrita de linguagem, o que vinte e cinco professores, que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, entendem por gramática.

Cabe lembrar que todos os professores que se dispuseram a ser “sujeitos” nesta pesquisa afirmaram, inicialmente, fazer da gramática normativa o tema central da sua aula de língua portuguesa. Então, propusemo-nos a inventariar o que realmente entendiam por gramática e o que tinham internalizado sobre o tema no seu nível de conhecimento real, segundo a concepção vigotskyana de aprendizagem.

Analisaremos, então, esses textos, lançando nosso olhar sobre a macroestrutura textual, procurando lhes atribuir sentido global e coerência em relação ao que se tem como conhecimento sistematizado sobre gramática. Para tanto, a fim de desenhar uma referência para o tema, recorreremos a dois gramáticos que trabalham sob a orientação normativa e que prescrevem um tipo de gramática como sendo esteticamente correto, principalmente para a modalidade escrita de linguagem, e ao pensamento de lingüistas que definem gramática sob três perspectivas: prescritiva, descrita e implícita ou internalizada.

Sendo assim, esperamos que esses professores percebam a gramática através de uma dessas perspectivas, uma vez que se dispõem a ensiná-la em aula. Não queremos determinar a

concepção de cada professor, porém somos do ponto de vista de que quem afirma trabalhar com gramática deve, minimamente, saber conceituá-la em uma das perspectivas elaboradas historicamente.

## 2 – A Gramática dos gramáticos e lingüistas: Ponto de referência para a análise das definições escritas pelos professores.

Para que se possa ter alguma referência sobre a *gramática*, recorreremos a alguns autores que a discutem sob as mais diferentes concepções.

Segundo Rocha Lima (1976), um gramático tradicional da perspectiva normativa, a gramática do tipo normativo tem por finalidade codificar o uso idiomático, dele induzindo, por classificação e sistematização, as normas que, em determinada época, representam o ideal de expressão correta.

Segundo Bechara (1992) cabe á gramática normativa ou *gramática do bom uso o estabelecimento da norma culta, através de um corpo de recomendações de como se deve dizer, selecionadas e fixadas através de uma larga tradição de falantes de nível superior de instrução.*(p.44 e 45). Para esse autor, as variedades lingüísticas diferentes do “como se deve dizer” são objetos de estudo do lingüista e o “como se deve dizer” está diretamente ligado às práticas de ensino da Língua Portuguesa na escola; dessa maneira cabe ao professor, no papel de gramático escolar, opor-se ao *incorreto*. Fica, por meio desse raciocínio, estabelecido o papel do lingüista como aquele que descreve “o que se diz”, e ao gramático a competência de “arrumar” a língua descrita de maneira a torná-la homogênea, higienizá-la das imperfeições ocorridas na fala.

Conforme Lyons (1970, p.9), “as gramáticas escritas pelos filósofos helenistas tinham dupla finalidade: combinavam a intenção de estabelecer e explicar a língua dos autores clássicos com o desejo de preservar o grego da corrupção por parte dos ignorantes e iletrados”.

Ao nosso ver, parece que os gramáticos tradicionais – normativos – incorrem no “erro clássico”, segundo Lyons, cometido pelos gregos ao querer vincular ou subordinar a língua falada à língua escrita bem como a forma de entender a evolução das línguas. Bechara, ao distinguir duas maneiras de tratar o fenômeno da linguagem, demonstra certo preconceito contra a língua

praticada pelos falantes de uma comunidade lingüística, e parece não admitir a dinamicidade constitutiva da própria língua.

Travaglia (1995) e Possenti (1996) tratam de três acepções possíveis para o termo *gramática*, porém sob a perspectiva da Lingüística Textual, de acordo com o entendimento que se tem da expressão gramática como “*conjunto de regras lingüísticas*”. Para eles a gramática normativa é aquela que se preocupa em ditar, isto é, prescrever o que é bom para o falante no sentido de lhe impor o *correto* de acordo com a norma padrão vigente. A gramática descritiva é aquela praticada, principalmente, pelos lingüistas para descrever as regras que compõem uma dada língua. Já a gramática internalizada ou implícita é aquela percebida como um conjunto de regras que o falante aprendeu, internalizou, e que faz uso ao falar ou escrever; pertence ao dialeto da sua comunidade lingüística.

Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p.84 e 85) a língua é um fenômeno caracterizado por dois planos que não devem ser vistos dissociadamente. De um lado, temos a *gramática* e, de outro, o *discurso*. Essas duas faces da língua – a **língua-estrutura** e a **língua-acontecimento** – somente podem ser compreendidas na perspectiva do seu funcionamento, do seu uso *cujo objetivo mais genérico é a eficácia discursiva*.

A *gramática*, uma das faces da língua por essa perspectiva, perde seu caráter restritivo e passa a ter um sentido mais amplo abarcando também o aspecto notacional – configuração sonora e gráfica: alfabeto, sílabas, sons, pontuação, ortografia. É o arcabouço lingüístico, a *memória* lingüística de uma dada comunidade e que não pode ser ignorada por seus usuários. A outra face, ao lado da estrutura, é a língua-acontecimento, que está ligada às condições de produção – é a língua em uso.

Essas duas faces da língua estão em constante relação dialética. Na medida em que os falantes fazem uso de uma dada língua vão se alterando sobremaneira as configurações lingüísticas – fôrmas e construções – dessa mesma língua; novos elementos, através do uso da língua, vão se incorporando ao seu arcabouço lingüístico, à memória lingüística. Como menciona a Proposta Curricular, *é uma espécie de jogo entre o velho e o novo*. Portanto, na sala de aula, não se pode ignorar essas duas faces da linguagem, tampouco trabalhar com somente uma delas, pois dessa maneira não se está lidando com a língua tal qual ela se apresenta.

O que nos parece essencial aqui é considerar que o aluno, ou falante do português, possui uma gramática subjacente em sua fala, que não se guia pelas noções de *certo* e *errado*, noções essas que devem ser privilegiadas pela escola e pelo professor quando se dá ao aluno direito à fala. Quanto à gramática tradicional, essa pode e deve ser estudada sobretudo como um conjunto de regras artificiais para a escrita ou para a comunicação formal. Estudar criticamente a Gramática Tradicional, observando em que suas definições falham, que fenômenos da língua falada ela não consegue descrever, entre outras coisas, é o que faz do aluno “senhor” do seu idioma, porque permite que ele crie e construa novos conhecimentos não só a partir daquilo que ele traz de casa, mas também a partir de outros construtos teóricos que a humanidade criou e que todos têm direito de usufruir.

### **3 – “GRAMÁTICA: NÃO TENHO CLAREZA DESTA PALAVRA”<sup>8</sup>**

#### **A Gramática do Professor: Uma análise das definições produzidas**

Dentre as muitas definições sobre o termo *gramática* que nos foram apresentadas pelos professores – ressaltando que as mantivemos tais como foram escritas no Curso de Produção Textual anteriormente referido –, selecionamos um total de vinte e cinco para análise. Para uma melhor organização e clareza, tentaremos agrupar as definições por proximidade de significação convencionando identificá-las através da letra **D** – definição – acompanhada do respectivo número de 1 a 25 conforme ordem de seqüência neste texto. Apresentaremos, então, cada grupo dessas acepções do termo *gramática* acompanhado da respectiva análise.

A análise será feita levando em consideração o conhecimento conceptual do professor em relação ao objeto que afirma ser o tema central da sua aula. Partimos do pressuposto de quem afirma trabalhar com gramática deve, no mínimo, ter conhecimento sobre língua e estar enquadrado em uma das concepções de linguagem e, conseqüentemente, de gramática, além de saber desenvolvê-la com o aluno.

---

<sup>8</sup> Esse título é, na verdade, uma dentre as definições de Gramáticas apresentadas pelos professores quando da realização do curso previsto no projeto mencionado.

Não estamos nos preocupando especificamente com os elementos da microestrutura textual, mesmo considerando sua importância para a significação global do texto. Estamos voltados para a macroestrutura textual, responsável pela coerência, diretamente voltada para o texto como um todo lingüístico e também como um todo inserido em um contexto pragmático, portanto, estaremos analisando os textos como um receptor que também é professor e que compartilha um conhecimento de mundo, ou deveria compartilhar, com os demais professores envolvidos com o ensino de língua portuguesa.

Vejamos as definições:

**Grupo 1: Gramática ligada à palavra:**

**D1:** *É o estudo de palavras isoladas para ser estudadas corretamente em um determinado texto.*

**D2:** *É o estudo da formação, estrutura e origem das palavras.*

**D3:** *É o estudo de palavras. É descobrir o significado das mesmas.*

Nesse primeiro grupo de definições, gramática é vista apenas como um *estudo de palavras*. O sentido global desses textos parece estar direcionado para o campo da morfologia quando os autores afirmam ser a gramática *o estudo das palavras*. Cabe aí inferir também uma certa relação com a ortografia e com a divisão das palavras em classes gramaticais, uma vez que a maioria dos professores preocupa-se demasiadamente com essas questões. Aqui está refletida a prática de sala de aula que reduz o trabalho com a língua apenas ao trabalho com a palavra isoladamente. Como bem exemplifica a **D1**, *é o estudo de palavras isoladas*, portanto uma preocupação com a estrutura das palavras e com a ortografia sem considerar o sentido que essas mesmas palavras têm no texto, pois segundo a mesma **D1** essas palavras devem ser isoladas e estudadas separadamente para serem *usadas corretamente em um determinado texto*. Na **D2** essa idéia surge ainda mais explicita. Novamente se reafirma gramática como estudo da palavra, porém,

agora, determinando um tipo de estudo específico e voltado para formação, estrutura e origem das palavras. A **D3** também atribui à gramática o mesmo sentido que as duas anteriores – *estudo de palavras* – mas especifica esse estudo como responsável pela descoberta do significado que essas palavras possuem sem levar em consideração o contexto em que elas estão sendo empregadas. Há ainda, de certa maneira, na afirmação *é descobrir o significado das mesmas* uma referência à semântica, apesar da impossibilidade de se explicitar que tipo de semântica daria conta de se descobrir o significado/sentido da palavra fora de um contexto pragmático.

Na verdade o que foi exposto acima só reforça e exemplifica tudo aquilo que foi apresentado no primeiro capítulo deste trabalho. O professor afirma ensinar gramática, substitui o ensino da língua pelo da gramática, porém não tem a devida compreensão do que realmente seja a gramática de uma língua, então, dado esse estado de coisas, reduz a gramática ao estudo das palavras isoladas.

O que se percebe é uma seqüência de reduções e substituições. A língua não é estudada em seu uso; é limitada ao estudo da gramática, que, por sua vez, não é entendida como *conjunto de regras lingüísticas* ou como parte indissociável de uma *língua-acontecimento* e é também reduzida ao estudo da palavra que, em contrapartida, é entendido apenas nos aspectos de formação, estrutura e origem. Quando se trata do significado, esses são estudados tomando a palavra isoladamente como se fosse possível, desse modo, poder atribuir sentido fora de um contexto que possibilite, através dos fatores pragmáticos, chegar ao significado que a palavra tem em um determinado texto.

Observemos, agora, o segundo grupo de definições:

**Grupo 2:** Gramática ligada à frase e ao texto

**D4:** *São regras existentes na língua portuguesa, que vem auxiliar na estruturação de frases, textos.*

**D5:** *É toda linguagem escrita trabalhada dentro da produção textual.*

Neste segundo grupo de definições o conceito de gramática abrange, além da palavra, também a frase e o texto; contudo, apesar de expandir a abrangência do termo gramática, ainda prevalece a falta de compreensão sobre o tema.

A **D4** trata as *regras* como exclusivas de uma língua específica. Segundo seu autor essas regras existem na língua portuguesa e servem como auxiliares para a estruturação das frases e dos textos. Aqui não está claro que tipo de *regras* são essas e, se por inferência as classificarmos como regras lingüísticas, mesmo assim permanece a contradição, pois no sentido de *regras lingüísticas* a função não se reduz apenas a “*auxiliar*” mas determinar, ser responsável pela estruturação dos elementos lingüísticos na linguagem.

Além do mais nos parece, segundo a **D4**, que a linguagem é constituída de momentos estanques: *frases, textos*. Novamente se faz presente a visão e a prática que se tem no ensino de língua desenvolvido no ensino fundamental: enfoque na palavra, na frase e no texto de forma segmentada, como se cada momento desses acontecesse sem qualquer ligação ou ainda, como se a linguagem fosse constituída de partes isoladas que somadas formariam um todo.

Na **D5** a gramática é tomada por uma modalidade específica de linguagem: a escrita. Ainda mais, não se trata de uma linguagem escrita qualquer, mas aquela eficazmente “trabalhada”; isso significa dizer, um tipo de linguagem escrita padrão, preocupada com a perfeição e com a *norma culta*. Quando o autor diz: “*trabalhada dentro da produção textual*”, está querendo se referir à preocupação que o professor tem em corrigir<sup>9</sup> toda e qualquer produção escrita do aluno no afã de lhe “ensinar”<sup>10</sup> o português correto, no caso o que é prescrito pelas gramáticas normativas.

No grupo de definições a seguir, a gramática é vista como um processo de ensino-aprendizagem e é através dela – *gramática* – que o professor melhor ensina e o aluno melhor aprende a língua.

<sup>9</sup> O termo corrigir, nesse sentido, significa fazer a verificação da ortografia e das concordâncias nominais e verbais mais corriqueiras.

<sup>10</sup> Ensinar, nesse caso, é tomado como sinônimo de “prescrever”, inculcar uma linguagem melhor.



**Grupo 3: Gramática ligada a processo de ensino-aprendizagem**

**D6:** *É um processo de ensino elaborado que desenvolve a capacidade de aprendizagem à linguagem. A gramática dentro do ensino aprendido é dividida em parte onde facilita o entendimento, o signo, a simbolgia de cada palavra, frase e texto.*

**D7:** *É através da gramática que vou possibilitar ao aluno corrigir, ver os erros entre a fala e a escrita. É um suporte da língua portuguesa, um meio, para ensiná-la.*

**D8:** *É um processo de aprendizagem na qual são repassadas regras para o uso correto de uma linguagem oral/escrita.*

**D9:** *É: mediar alguns pontos para que o aluno enriqueça sua linguagem oral e escrita conforme suas necessidades sociais.*

**D10:** *Em todo o meu estudo de 1º e 2º grau, tenho como conceito de gramática todo o estudo da língua portuguesa, de como ela é no contexto de codificação (escrita) e*

*decodificação (leitura) do processo  
que é imposto a nós.*

Na **D6** a gramática é vista inicialmente como um processo de ensino-aprendizagem ligado à linguagem, e imediatamente a seguir é tratada como um elemento desse mesmo processo, portanto contraditório; algo que é tratado como um “todo”, no mesmo parágrafo é tido como parte. É necessário refletir até que ponto a gramática desenvolve a capacidade da linguagem, posto que linguagem e gramática não podem ser entendidas como instâncias que acontecem dissociadas. Não podemos compreender que primeiro se aprende a gramática e, face a esse aprendizado, é que se vai desenvolver a linguagem. A aquisição e desenvolvimento da linguagem pressupõe, na mesma medida, a aquisição concomitante das regras lingüísticas que orientarão o uso dessa linguagem.

Outro aspecto que chama a atenção na **D6** é o fato do seu autor ter sublinhado a palavra “*elaborado*”, o que parece mostrar intuitivamente que o tipo de gramática a que ele está se referindo é aquele construído fora de um contexto lingüístico, uma gramática idealizada, um instrumento artificial que elege uma variedade lingüística ideal a ser imposta ao falante no sentido de salvar a unidade da sua língua nacional.

Novamente na **D6** há o enfoque da segmentação que vai da palavra ao texto, como se a aquisição da linguagem tivesse sua gênese na palavra como um elemento isolado e a partir desse entendimento facilitar-se-ia a aquisição de todo o processo rumo ao texto – a própria linguagem em uso – segundo uma concepção sócio-histórica de ensino-aprendizagem.

Portanto, o que se percebe é uma grande confusão conceptual marcada, inclusive, na própria configuração lingüística usada para a construção da **D6**.

Na **D7** a gramática ganha o conceito de algo que é utilizado exclusivamente como um método de ensino, logo de domínio apenas do professor. É importante observar o emprego do verbo “*ir*” na primeira pessoa do singular – *vou* – demonstrando o que afirmamos acima. O professor utiliza-se da gramática, tratando-a como um método de ensino, para “possibilitar” – entenda-se aqui prescrever – ao aluno um instrumento, um “suporte” corretivo que elimine os erros da fala. Parece, segundo a própria **D7**, que esta fala deve ser o mais próximo possível da

escrita. Falar como se escreve, ou seja, a linguagem oral imitando uma linguagem escrita elaborada conforme o destaque feito na **D6**.

A **D8** trata a gramática como um processo de aprendizagem, parece estar mais centrada no aluno, diferindo da **D7** que centra o processo no professor. De qualquer maneira, em ambas o processo é tido como uma forma de corrigir a linguagem oral e a linguagem escrita, no caso em questão, corrigir o *falar* e o *escrever* do aluno.

Já a **D9** trata a gramática como um processo que medeia alguns pontos, sem deixar claro quem faz esse mediação e que pontos são esses que necessitam ser mediados. Sabe-se apenas que o aluno é o alvo dessa mediação cujo objetivo é enriquecer a linguagem oral e escrita desse mesmo aluno *conforme suas necessidades sociais*. O equívoco na **D9** está em tomar a gramática como um processo de mediação. No nosso entendimento ela é parte constitutiva das diferentes variedades e modalidades lingüísticas, cabendo ao professor, como mediador competente, apresentar ao aluno essas diferentes maneiras de se utilizar a linguagem em diferentes instâncias comunicativas.

A **D10** deixa bem clara essa idéia de método de ensino-aprendizagem tratada nesse grupo de definições quando se refere á gramática *como um processo que é imposto a nós* – ao aluno, que ao longo da sua passagem pela escola é levado a pensar gramática não como uma face da língua, mas como a língua propriamente dita. Falar em estudo da língua portuguesa no ambiente escolar é, na verdade, falar em estudo de gramática.

#### **Grupo 4:** Gramática ligada à Gramática Normativa

**D11:** *Conjunto de regras, normas, especificações que regulamentam a linguagem padrão (escrita e falada).*

**D12:** *Conjunto de regras pre-estabelecidas da nossa língua portuguesa.*

**D13:** *São regras práticas de ler e escrever.*

**D14:** *É a forma de estudarmos a maneira correta de nossa leitura e escrita.*

**D15:** *Codificação elaborada com o objetivo de um melhor entendimento da fala e escrita. Talvez uma maneira de uma só interpretação que se perdeu dentro da diversidade existente.*

Nesse grupo de definições se pode observar que os conceitos de uma maneira mais genérica apontam para um tipo de gramática como conjunto de regras. Contudo a leitura que se faz nos leva a crer que se trata de regras normativas de uma modalidade específica de linguagem.

Como se pode ver, a **D11** diz que essas regras, também denominadas normas ou especificações, regulamentam a linguagem padrão, quer na modalidade escrita quer na oral. Logo, a gramática perfeita está na norma culta e deve ser o modelo para que as demais variedades lingüísticas ganhem o “status” de linguagem esteticamente perfeita. Outro aspecto a ser visto é o fato de na **D11** a linguagem escrita padrão preceder a linguagem falada na seqüência da estrutura da definição. Pode-se deduzir, por essa ordem da seqüência, a importância atribuída à linguagem escrita padrão, eleita como modelo para a linguagem falada, e esta, para ascender ao nível de uma variedade culta, deverá, necessariamente, encaixar-se aos moldes daquela.

O ensino de língua na escola de 1° e 2° graus privilegia a linguagem escrita em detrimento da linguagem oral, invertendo as posições, ao tratar a escrita como se fora a linguagem de primeira ordem. Isso está explicitado em quase todos os textos ao se referirem, primordialmente, à escrita.

A **D12** afirma o caráter normativo desse bloco de definições ao se referir a *regras pre-estabelecidas*, o que implica dizer que tais regras não são implícitas, próprias de um variedade específica de linguagem, mas organizadas por alguém, de maneira tal a servirem de modelo aos falantes ou escritores da língua portuguesa.

A **D13** e a **D14** relacionam gramática a regras que ditam o que é correto em relação à leitura e à escrita. Aparece, então, um elemento novo no domínio da gramática – a leitura – entendida aqui não como um processo, mas como um ato que pode ser regulamentado pela gramática. Isso significa dizer, segundo o que acontece no ensino de língua portuguesa nas escolas, que compete à gramática ditar ao aluno como deve ler. É o retrato do que se pratica em termos de leitura na aula de língua portuguesa – impõem-se ao aluno regras para levá-lo a ler com ritmo, entonação, dicção, pontuação e clareza sem a devida preocupação com a compreensão e interpretação do que foi lido. Prevalece mais uma vez a forma em detrimento do conteúdo.

Por fim, a **D15** diz ser a gramática uma *codificação* – entendida como código criado, elaborado, preestabelecido, cujo objetivo é sanear a diversidade lingüística e resgatar a unidade da língua. É importante observar na **D15** a idéia de uma língua única, sem contrastes ou diversidades lingüísticas – como se em algum momento da história da língua portuguesa, tivéssemos uma única variedade adotada por todos os falantes, quer na modalidade oral quer na escrita. Essa idéia teve sua origem na gramática grega, organizada pelos filósofos helenistas, cujo objetivo era uniformizar a fala e a escrita e preservar o grego clássico da corrupção das variedades faladas pelo povo sem instrução.

A gramática normativa ensinada na escola ancora-se no mesmo enfoque dado pelos gregos, tenta eliminar a diferença entre a fala e a escrita ao desconsiderar a variedade lingüística de cada falante e ao estabelecer uma variedade padrão a ser seguida por todos tanto na fala quanto na escrita.

As definições do grupo a seguir relacionam gramática a uma modalidade de linguagem verbal. Em algumas a gramática toma o lugar da modalidade escrita e, em outras, da modalidade oral.

#### **Grupo5: Gramática ligada à linguagem**

**D16:** *No meu conceito gramática é tentar passar para o aluno a forma de usar a escrita.*

**D17:** *É a forma de expressar a maneira da fala.*

**D18:** *É aquilo que uso no meu dia a dia ao falar, escrever, ler.*

**D19:** *É a forma simbólica de representar a linguagem.*

**D20:** *É o entendimento específico da escrita, estudo complementar.*

**D21:** *Forma de teoria aplicada a escrita.*

**D22:** *É a forma de como escrevemos nossa linguagem, de como empregamos as várias maneiras empregadas pela população.*

Essas definições tomam a gramática como sendo uma modalidade de linguagem na medida em que afirmam ser ela uma maneira ou uma forma de expressar a oralidade ou a escrita. Então, por essa perspectiva, a gramática assume o lugar próprio da linguagem em uma de suas modalidades e passa a ser vista como *uma forma simbólica de representar a linguagem (D19)*. Interpretamos essa *forma simbólica* como sendo a **escrita** – ao fazer uso de símbolos gráficos – as letras – para se materializar; logo, gramática e **escrita** se fundem e se tornam um único “objeto”. Esse pensamento também é expresso na **D16**, que considera a gramática *a forma de usar a escrita*. Chamamos a atenção para o uso do artigo definido “a” que caracteriza uma “forma” específica para essa “escrita”; no caso, a forma *correta* – aquela existente nas gramáticas normativas as quais a escola prescreve ao aluno conforme está expresso nessa definição. A **D20**, além de não fazer distinção entre a gramática e a escrita, ainda afirma estar a gramática restrita especificamente a essa modalidade por ser um *estudo complementar* que propicia condições para o seu entendimento. A **D21** afirma ser a gramática uma *forma de teoria* que se aplica à escrita sem deixar clara qual é a contribuição dessa teoria na prática da escrita.

Já a **D17** trata a gramática como “*a forma de expressar a maneira da fala*”, em uma referência indireta à modalidade oral, desconsiderando a escrita. A **D18** expande o conceito para além da escrita e da fala e abarca, também, a leitura. A expressão “*aquilo*” nessa definição, por inferência, assume o sentido de uma *língua*, pois para que alguém possa falar, escrever ou ler deverá fazer uso dessa *língua*. Logo, ler, juntamente com a escrita e a oralidade são modalidades de uma *língua* representada pela gramática.

A **D22**, como a maioria das definições nesse grupo, relaciona gramática e escrita, porém nesse caso específico a gramática é tomada como uma maneira de representar as variedades lingüísticas existentes, como se um tipo específico de gramática pudesse dar conta das regras lingüísticas das variações dialetais de uma determinada população.

Vejamos agora um último grupo de definições:

**Grupo 6: Gramática X falta de clareza sobre o conceito**

**D23:** *São regras(signos) dentro da língua portuguesa.*

**D24:** *É, com a gramática, que trabalhamos os erros da língua portuguesa. Não tenho muita clareza a respeito.*

**D25:** *Gramática – não tenho clareza desta palavra.*

Esse é o bloco de definições que enfatiza a falta de conhecimento sobre gramática existente entre os profissionais que se destinam a trabalhar com o ensino de língua portuguesa nas escolas escolhidas como lugar para a nossa pesquisa e como amostragem, extensivo, provavelmente, à realidade de grande parte dos professores.

A **D23** considera o termo *regras* como sinônimo do termo *signo*, portanto, dizer que gramática são as regras dentro da língua portuguesa é o mesmo que dizer que gramática são os signos dessa mesma língua. Vale ressaltar a absoluta falta de clareza manifestada em todas as definições até então analisadas e explicitada nas **D24** e **D25**. Os autores dessas duas últimas “definições” foram honestos ao manifestar textualmente a falta de conhecimento sobre o assunto que diziam ser a preocupação principal de sua aula – a gramática. Neves (apud. Britto, 1997, p.51), ao se referir aos resultados de uma pesquisa realizada junto aos professores de primeiro grau da rede pública de ensino do estado de São Paulo, assim se expressa: *os professores (...) mostraram que consideram sua grande missão oferecer um ensino que permita que seus alunos falem e escrevam de acordo com as regras vigentes na gramática tradicional, o que é considerado, sem dúvida, como “escrever melhor”*. Essa também é a realidade dos professores da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina que afirmam, em sua grande maioria, ter a missão de ensinar seus alunos, através da gramática tradicional, a melhor falar e escrever. Contudo, cremos que seus objetivos são malogrados naquilo a que se propõem, pois esses professores, como se pode inferir das definições produzidas, não têm clareza sobre o que efetivamente seja a gramática e como trabalhar com ela pedagogicamente em suas aulas em virtude da carência de conhecimentos lingüísticos.

Apesar da falta de clareza e conhecimento é na perspectiva prescritiva que se ancoram os professores para ditar ao aluno o bem falar e escrever. A preocupação do professor é rotular linearmente as palavras nas estruturas sintáticas, atribuindo-lhes funções, que, na maioria das vezes, são equivocadas, conforme pudemos perceber no Capítulo 1 desse trabalho. É uma prática de reprodução sem conhecimentos específicos adequados de língua e metodologia, gerando desinteresse no aluno e inculcando-lhe o pensamento de que não conhece a própria língua que usa para interagir, para se comunicar. Fazem em sala apenas reprodução de metalinguagem retirada dos manuais provenientes das editoras que lhes oferecem material pedagógico os quais lhes possibilita ministrar suas aulas sem muito esforço e sem, praticamente, muita compreensão.

Não se pode negar a importância da gramática normativa e do dialeto padrão para o aluno. É na instituição escolar que se iniciará no conhecimento sistematizado, pois seu conhecimento de mundo, na maioria das vezes, restringe-se ao conhecimento espontâneo, resultado do cotidiano.



O professor, no papel de mediador das ações em sala de aula, deve encarar essa modalidade de gramática e de variação como mais uma variante a ser internalizada pelo aluno.

*Porém, as razões pelas quais não se aprende, ou se aprende mas não se usa o dialeto padrão, são de outra ordem, e têm a ver em parte com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis. (POSSENTI, 1996, p.17).*

A carência de conhecimentos específicos de língua e estratégias pedagógicas por parte do professor não permite que possa, na interação que acontece em sala de aula, refazer seus próprios conceitos científicos por não conhecer, na verdade, o “objeto” com e sobre o qual trabalha. Não percebe a diferença entre o que pensa ser e o que efetivamente é gramática, bem como a melhor maneira de abordá-la em aula.

Acreditamos que o professor deva planejar sua ação a partir de um levantamento epilíngüístico, isto é, da reflexão sobre a produção oral ou escrita do aluno e, de posse da análise língüística desse material, mediar, sob a perspectiva da interação como um processo de ensino-aprendizagem, o conjunto das atividades e as estratégias a serem desenvolvidas em aula objetivando apresentar, a partir do dialeto usado pelo aluno, outros tantos dialetos e as diferentes circunstâncias de usos de cada um deles. O que importa é reconhecer no uso as diferenças que constituem a linguagem. O dialeto padrão é mais um, entre tantos, que o professor deverá trabalhar em aula.

Para encerrar, lembramos que no início deste capítulo foi mencionado que o professor afirma ser a gramática o objeto central de estudo e ensino em sua aula, mas, como observamos através das definições, não tem clareza e conhecimento suficiente sobre o que afirma ensinar. Na verdade, ensina – reproduz – segundo manuais que lhe chegam prontos às mãos, prescrevendo de forma única um conteúdo a ser reproduzido para todos indistintamente.

É preciso que o professor entenda a língua como **estrutura** (regras) e como **acontecimento**, e que essas duas 'faces' não aconteçam em separado ou em momentos distintos, mas que sejam partes imbricadas e indissociáveis de um todo, a *linguagem*. A estrutura contém as regras do sistema fonológico, morfológico e sintático, e só tem razão de ser se compreendida quando em uso, na linguagem, na interação entre os interlocutores do processo dialógico, como afirma Bakhtin naquilo que denomina dialogismo, que rejeita a linguagem como meio de comunicação, traduzida em emissor e receptor, o primeiro no papel de falante ativo e o segundo

no papel de ouvinte passivo. Há entre os interlocutores, segundo Bakhtin, uma atitude *responsiva ativa*, na medida em que se concorda, discorda, completa, adapta, nega ou afirma; os interlocutores se alternam como sujeitos, como locutores em um processo de interação dialética.

# CAPÍTULO 6

## ANÁLISE DOS TEXTOS

### 1 – Análise da Coerência Textual e da Informatividade

#### 1.1 - Preliminares

Este capítulo é dedicado à análise qualitativa de vinte textos argumentativos, parte do *corpus* reunido para este trabalho. Em um primeiro momento observamos o estabelecimento da **coerência textual**, ligada sobretudo ao desenvolvimento temático, pois conforme relatamos no Capítulo 4, previamente à produção textual promovemos intensa reflexão e, somente depois, estabelecemos o tema “Concepção de Linguagem, Gramática e Texto” para que cada sujeito participante, por escrito, argumentasse sobre aquela concepção que melhor se enquadra, segundo seu entendimento, em um processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa vista como língua materna.

Para efeito da análise da coerência textual, elegemos as Metarregras de Charolles (1978), pois elas nos permitem analisar com mais firmeza os fatores responsáveis pela criação, estabelecimento, progressão e articulação de um tema em um texto argumentativo.

Em um segundo momento, no sub-item 1.3 deste capítulo, nos voltamos para a **informatividade**, observando a *pertinência dos dados* (1.3.1) e a *imprevisibilidade* (1.3.2) a fim de avaliar esse critério de textualidade estabelecido por Beaugrande e Dressler (1983) em uma escala de três ordens (cf. Capítulo 3, p 54). Não estamos pensando em informatividade como sinônimo de originalidade dos textos, mas como a capacidade que esses têm, no caso específico,

em oferecer informações que indiquem, por meio de argumentos pertinentes, uma compreensão fundamentada de linguagem verbal e de ensino de língua.

Encerrando esta parte, sistematizamos os dados com o objetivo de possibilitar uma “visão” global dos resultados da análise.

## 1.2 - Análise da coerência

Para efeito de uma melhor organização da análise qualitativa da coerência, identificamos os textos em ordem numérica de **01** a **13** – os que possuem título – e de **14** a **19** – os que não possuem título. O texto **20** será utilizado somente quando da reflexão sobre o ensino.

### TEXTO 01

#### Língua Portuguesa

Através do treino, da busca do dia-a-dia, adquirimos um conhecimento maior, mais profundo sobre a linguagem.

Para tanto é necessário buscar novos conhecimentos, através de pesquisas, leituras etc.

Se faz necessário, usarmos a experiência para a escrita, buscando integração entre o conhecimento (bagagem) e o novo, que a cada dia aprimoramos

Os problemas de estruturação e de coerência deste TEXTO 01 se estabelecem a partir da generalização intrínseca ao próprio **título** dado pelo autor: “**Língua Portuguesa**”. Na verdade, esse título caberia melhor como **tema** geral pela vastidão da sua abrangência e, se o autor tivesse elencado, então, um aspecto dessa totalidade que é a Língua Portuguesa, muito provavelmente desencadearia melhor a abordagem, optando, dessa maneira, pela escolha de um ponto específico para a discussão, evitaria o comprometimento do esquema argumentativo.

Em nenhum dos parágrafos é retomado qualquer elemento ligado diretamente ao título que, visto como um elemento desencadeador da coerência pelas pistas que oferece ao receptor, deixa de cumprir, no caso em análise, o papel que lhe é atribuído face a não ter qualquer ligação consistente com o que é apresentado ao longo de todo o texto. Esse título – *Língua Portuguesa* – não tem qualquer razão de ser no caso em questão, pois o que é discutido não permite ligação ou

seqüência lógica de idéias capaz de tornar título e texto coesos entre si. Há um rompimento na tessitura argumentativa logo no início – entre título e texto – o que compromete todo o restante da “argumentação”.

A distribuição dos parágrafos também está comprometida por dois aspectos básicos: primeiro, a paragrafação não segue a estrutura normal de um texto argumentativo com introdução, desenvolvimento das idéias e conclusão e, segundo, em virtude da argumentação em cada um deles não se expandir; não ir adiante. Temos a sensação, ao ler o que está proposto, de que estamos “andando em círculo”, uma vez que as idéias não evoluem, giram em torno de si mesmas, em circunlóquio; não se faz sentir a progressão das idéias que acabam sempre por se repetir.

O primeiro parágrafo – que pela lógica da estrutura argumentativa deve introduzir de maneira generalizada o que será discutido – lança apenas a afirmação que *através do treino, da busca do dia-a-dia, adquirimos um conhecimento maior, mais profundo sobre a linguagem*, portanto não explicita a idéia principal a ser desenvolvida ao longo do texto.

O segundo parágrafo inicia com um indicador de conclusão, o conectivo *para tanto*, apenas para ratificar de maneira repetitiva a idéia já lançada da *busca de conhecimento sobre a linguagem*, explicitando de maneira generalizada que essa busca se dá através *de pesquisas, leitura, etc*, portanto o conectivo empregado não cumpre sua função por não concluir idéia alguma.

O terceiro parágrafo, que no caso em questão deveria ser a conclusão da argumentação, não o faz, pois novamente é retomada a idéia da busca para aprimoramento e aprofundamento do conhecimento *a cada dia*.

A progressão temática é o principal problema desse texto. Seu autor não assegura, ao longo do que escreve, a articulação tema/rema; lança um tema, atribui a esse tema um comentário (rema), retoma o mesmo tema e faz uma paráfrase do comentário anterior. Dessa forma, compromete o estabelecimento de relações semânticas e/ou pragmáticas entre os segmentos temas e remas; fica, então, estabelecida a circularidade do discurso.

Segundo Geraldi (1981, p.74), a continuidade de sentido no discurso se baseia em retomadas de significação em um movimento duplo: “retorno” e “avanço”. *Retorno porque toma o já dito e, ao retomá-lo, re-significa-o, especificando e delimitando seus possíveis sentidos. Avanço porque se constitui como um novo tópico da enunciação seguinte, abrindo novas*

*possibilidade*. A falha, no texto em análise, está exatamente nesses movimentos de retomada e re-significação do já-dito o que impossibilita a atribuição de outros possíveis sentidos aos enunciados.

Aproveitando para exemplificar o que afirmamos anteriormente a respeito da circularidade entre tema/rema, esquematizamos o TEXTO 01 na tentativa de visualizar a falha no movimento da progressão temática:

**Parágrafo 1:** *Através do treino, da busca do dia-a-dia, (A)*

*adquirimos um conhecimento maior, mais profundo sobre a linguagem. (B)*

**Parágrafo 2:** *(...) é necessário buscar novos conhecimentos,-* retoma parte do rema (B) como tema nesse parágrafo sem, contudo, especificar em que área “buscar novos conhecimentos”, limita-se apenas a generalizar o meio pelo qual se dará essa busca: *através de pesquisa, leitura, etc.*(C). Ao nosso ver tem-se a junção de A/B (tema e rema anteriores) por paráfrase em (C), porque a *pesquisa, a leitura e etc.*, por inferência, fazem parte do *treino, da busca do dia-a-dia*.

**Parágrafo 3:** *Se faz necessário usarmos a experiência para a escrita, buscando integração entre o conhecimento (bagagem) e o novo, que a cada dia aprimoramos.*(A/B/A). Novamente temos (A) *a experiência* (fruto do treino, da busca), mais a integração com (B) *o conhecimento antigo e o novo* que aprimoramos *a cada dia* (A). Logo:

A-----B

A/B-----C

A/B-----A

Caracteriza-se, por meio da circularidade presente nesse texto, o descumprimento daquilo que está colocado na **Metarregra de Progressão**, para a qual é preciso que haja, no desenvolvimento de um texto, renovação de carga semântica através do equilíbrio entre a continuidade temática e a progressão semântica. Dessa forma ocorre o comprometimento da **coerência textual** e temática exatamente pela dificuldade sentida pelo receptor em estabelecer o andamento temático. É difícil estabelecer, já a partir do título, o ponto de partida do tema e o de chegada.

Há, ainda, outros problemas ligados à microestrutura do texto que afetam o estabelecimento da coesão mais no nível frástico como no primeiro parágrafo ao ser empregada a preposição “de” na locução *do dia-a-dia*; o *treino, a busca* não é do *dia-a-dia*, pois este não

precisa ser buscado, mas do *conhecimento* que *adquirimos* “no” dia-a-dia, portanto o mais adequado a este contexto lingüístico-semântico é o uso da contração prepositiva “no” (em + o). No terceiro parágrafo, ainda observando a microestrutura textual, a frase *se faz necessário usarmos(...)* poderia ser integralmente suprimida, evitando, dessa forma, a repetição de vocabulário, ligando por meio de vírgula o segundo e o terceiro parágrafos, colocando, após a vírgula, o verbo “usar” no infinitivo. Assim teríamos: *...É necessário buscar novos conhecimentos, através de pesquisa, leitura, etc..., usar...*

Outro problema de coesão no TEXTO 01 está ligado à *definitização*, e aqui vamos tratar apenas dos artigos definidos(o, a, os, as) e indefinidos( um, uma, uns, umas) que, de acordo com Kock (1996, p. 34):

*são formas remissivas não-referenciais presas que vêm relacionadas a um nome com o qual concordam em gênero e/ou número, antecedendo-o e ao(s) possível(is) modificador(es) de nome dentro do grupo nominal, e que, embora não sendo (a priori e sempre) artigos exercem, nessas condições, a função artigo, isto é, pertencem ao paradigma articular funcionalmente definido.*

O artigo definido leva o receptor de texto a uma informação anterior (anafórica) e o indefinido à informação posterior (catafórica). Os artigos apresentam características diferenciadas por suas informações também diferenciadas: o artigo definido, normalmente, por remeter ao texto relações anafóricas, apresenta a informação dada, o tema; e o artigo indefinido aparece, normalmente, nas situações decisivas em que a informação se apresenta nova, ou seja, o rema.

Portanto, em função do exposto acima e retomando a análise do TEXTO 01: logo no início do primeiro parágrafo, é feita a introdução de um elemento novo – *treino* – acompanhado da contração da preposição *de* mais o artigo definido *o*, na frase *Através do treino...*, o que dificulta, para o receptor, estabelecer que tipo de treino é este, pois o uso do definido pressupõe um conhecimento prévio, que não está colocado no texto. Na verdade, o produtor do texto deveria ter feito uso de um artigo indefinido *um* e a seguir, por meio de uma informação posterior, ter explicitado que treino é esse e como se processa. Na seqüência dessa mesma frase *Através do treino, da busca do dia-a-dia, adquirimos um conhecimento...* e apresentado um dado novo – *um conhecimento* – por meio de um indefinido, o que pressupõe uma retomada, por meio de uma relação catafórica, deste *conhecimento*, no decorrer do texto, porém em nenhum outro

parágrafo essa idéia é explicitada ou retomada deixando claro para o receptor que *conhecimento* é esse.

Ao longo do texto deparamo-nos com problemas no uso do artigo como o que ocorre no último parágrafo, na frase *Se faz necessário usarmos a experiência para a escrita...* pois o autor não trata anteriormente no texto que *experiência* é esta tão necessária para a escrita.

Os problemas relacionados à microestrutura expostos acima geram falha quanto ao cumprimento da **Metarregra de Repetição** ou **Continuidade**.

As asserções nesse primeiro texto são todas generalizadas e não permitem formular qualquer idéia mais sustentável a respeito do que se propôs seu autor a partir do título, tampouco tais afirmações estão relacionadas ao tema proposto no momento da produção desse texto. O produtor do texto (*doravante nos referiremos desta forma aos professores produtores dos textos*) não consegue deixar claro que busca é essa exatamente, que conhecimentos e experiências são necessárias e para quê são necessárias.

Fica difícil estabelecer a coerência por se tratar de um texto que se propõe a refletir sobre a Língua Portuguesa quando, previamente à sua produção, o tema proposto foi linguagem, gramática e texto portanto; em princípio, o autor distanciou-se do tema proposto e mesmo ao que se propôs escrever, a partir do título, caracterizando seu texto uma incoerência temática.

## TEXTO 02

### **A Importância da linguagem, Gramática para a produção de texto?**

Para que possamos comunicar-nos com a humanidade e que sejamos ouvidos; respondidos e até para a satisfação pessoal e profissional, nós educadores, devemos estudar muito e falar menos.

A nossa língua já é pouco complicada de se entender, então nós educadores temos que repensar urgente nossa linguagem, gramática e texto.

Jamais seremos excelentes se não soubermos os por quês dos itens acima; é preocupante em nossos dias!

O que será de nossos filhos, no amanhã, com tanta carência de comunicação e livros "incentivos".



O **TEXTO 02** tem como título “**A importância da linguagem, gramática para a produção de texto?**” e lança, por meio de uma pergunta, que serve como pista para o receptor, a expectativa de uma resposta ao longo da leitura que dele se fizer.

Que resposta deveria ser esta? Ora, um texto que inicia como uma interrogação como essa que foi posta tem a intenção de explicitar, por parte do seu produtor, a relevância da linguagem e, indissociadamente, da gramática para a produção de textos verbais orais ou escritos, uma vez que o questionamento não especifica qual a modalidade de linguagem a ser usada para a produção textual. No entanto, em nenhum dos parágrafos encontramos resposta para a pergunta lançada, muito menos argumentação que desenvolva ou sustente a idéia: produção de texto - importância da linguagem/gramática. O que se percebe é uma seqüência de contradições que impossibilitam o estabelecimento da coerência textual e afetam sobremaneira a possibilidade de se atribuir sentido ao que foi escrito.

O primeiro parágrafo faz uma afirmação bastante complicada; inicia a idéia pelo comentário: *Para que possamos comunicar-nos com a humanidade e que sejamos ouvidos; respondidos e até para satisfação profissional...*”, e a encerra pelo tópico: “*Nós educadores, devemos estudar muito e falar menos.* A inversão tópico/comentário e a contradição existente no interior da idéia que domina esse parágrafo dificultam sobremaneira o estabelecimento da coerência textual. Fica caracterizada, pela ocorrência da contradição, falha quanto ao cumprimento da **Metarregra de Não-Contradição** quando o produtor afirma que os educadores para se comunicarem ou mesmo serem ouvidos e respondidos devem falar pouco. Ao nosso ver, o educador que deseja ser ouvido e respondido tem certamente de fazer uso da palavra e falar com consistência de idéias e argumentação para ser respeitado.

No segundo parágrafo, ao fazer uso da expressão *nossa língua já é pouco complicada de se entender*, o autor do texto dificulta o estabelecimento de uma possível coerência, pois esse clichê é próprio da linguagem oral em sua forma mais coloquial. Uma leitura menos atenta poderia levar a crer que se está afirmando que a Língua Portuguesa é menos complexa, logo mais fácil de se entender, portanto ficaria estabelecida uma contradição com o restante do parágrafo; como algo que é considerado descomplicado precisa ser repensado? No entanto a frase foi empregada, neste contexto, com sentido contrário, ou seja, *pouco complicada* = muito complicada. Dessa maneira o autor teve a intenção de afirmar que, dado o alto grau de complicação da Língua Portuguesa, cabe ao *educador repensar* sua (*nossa*) *linguagem*,

*gramática e texto*. Nova contradição se estabelece ao ser afirmado, pela via do sentido coloquial figurado, que dado o fato da *nossa língua* ser um tanto quanto complicada, cabe ao *educador*, então, o papel de *repensá-la* no sentido de torná-la mais fácil ou acessível aos seus alunos.

Ora, primeiro não há como atribuir grau de complexidade, complicação ou mesmo dificuldade que permita afirmar que uma dada língua seja mais ou menos complexa que outra língua, pelo menos por parte dos lingüistas<sup>11</sup>; portanto, a afirmação feita quanto à complicação da nossa língua contradiz os estudos já realizados e que constata não haver língua mais ou menos primitiva ou complexa; todas as línguas são formadas por sistemas com certo grau de complexidade. Segundo, não é papel do *educador repensar*, modificar a linguagem ou a gramática. A ele compete realizar ações pedagógicas tais que permitam desenvolver um trabalho com a linguagem capaz de considerar as variedades existentes possibilitando ao aluno acesso à maioria delas, principalmente a padrão, pois sem essa variedade poucas chances o aluno terá para competir nas mais diversas atividades que o esperam na sociedade. De acordo com a perspectiva adotada neste trabalho – *linguagem como forma de interação* – a transformação da linguagem verbal não é fruto do *repensar*, da intenção voluntária dos falantes, mas do uso que os homens dela fazem em um processo histórico, constante, dinâmico e dialético de interação verbal como sujeitos no ato de interlocução; logo, o papel do educador é promover junto aos alunos momentos reais de interação verbal como maneira de transformar a si próprio, como educador, e aos alunos como sujeitos que ingressam na escola não para serem excluídos, mas incluídos na sociedade como cidadãos capazes de fazer uso da linguagem verbal nos mais diferentes contextos comunicativos. Em função do que foi exposto acontece, nesse caso, uma *contradição externa*, ou seja, elementos do co-texto contradizendo algo posto no mundo exterior ao texto.

No quarto parágrafo continua a afirmação lançada no anterior ratificando-lhe a idéia e argumentando que *jamaís seremos excelentes se não soubermos os por quês dos itens acima...*, ou seja, gramática, linguagem e textos são vistos como itens, portanto separados e passíveis de serem *repensados* e modificados para *itens* melhores, de forma que aqueles que os entenderem serão considerados “*excelentes*”. Como afirmamos anteriormente neste trabalho, linguagem e gramática são partes indissociáveis de um mesmo todo e o texto é o *lugar* em que essas “partes” se manifestam, por isso não podemos considerá-las como itens. Outro aspecto que entrava o

<sup>11</sup> Sobre esse assunto ver LYONS (1987 p.37-40)

parágrafo e a maneira como foi encerrado, com uma frase completamente solta: *é preocupante em nossos dias!*, que não nos permite inferir o que *é preocupante* exatamente pela dificuldade de se estabelecer relações de sentido entre essa frase e o que foi afirmado na oração ou mesmo nos parágrafos anteriores.

O último parágrafo, que deveria ser uma conclusão e dar um desfecho para o texto, surge com um idéia completamente sem relação com as anteriores, o que fere frontalmente a **Metarregra de Relação** por não estabelecer relações semântico-conceituais com as idéias defendidas anteriormente. Manifesta a preocupação com *os filhos*, *carência de comunicação* e *“livros incentivados”*(?), elementos completamente inusitados no texto sobre os quais não se fizera até então nenhuma menção, pois as idéias apresentadas giram em torno da relação do educador com a linguagem, e mesmo assim por meio de um argumentação muito frágil. Não há coerência temática entre esse último parágrafo os demais.

Ao longo de todo esse texto fica caracterizada a dificuldade do produtor em estabelecer relação entre as idéias que compõem os diferentes parágrafos. Cada um deles parece discutir uma idéia exclusiva e, mesmo no interior de cada um dos parágrafos, essas idéias são defendidas por meio de argumentos contraditórios sem qualquer sustentação mais sólida, o que compromete a relação de continuidade, de progressão e de coerência temática tão necessárias para que o recebedor possa estabelecer coerência.

Há ainda outros problemas relacionados á microestrutura textual, porém esses não são os causadores diretos da falta de coerência percebida. Entre os problemas destacamos o mau uso do pronome “nos” na frase *Para que possamos comunicar-nos...*; o uso de ponto e vírgula separando termos quando deveria ser usada vírgula na frase *...sejamos ouvidos; respondidos e...* e a grafia da expressão substantiva “*os por quês*”, entre outros.

## TEXTO 03

### Linguagem, Gramática e Texto

Na nossa vida usamos sempre a linguagem, quer através de gestos, pensamentos, expressões, mímicas, fala ou escrita.

A gramática nos orienta, nos auxilia a usar adequadamente a linguagem quer seja falada ou escrita.

Sempre que expressamos nosso pensamento o fazemos em forma de texto,

com significado, sobre algo da nossa vida, do senso comum ou de estudos e experiências.

O **TEXTO 03**, cujo título é “**Linguagem, Gramática e Texto**”, cria no recebedor a expectativa de que a argumentação versará sobre o tema que realmente foi proposto no momento da sua produção. No entanto, ao fazer a leitura, deparamo-nos com um texto vazio de argumentos, sem reflexões ou discussões que demonstrem um conhecimento mais elaborado ou científico do produtor a respeito do tema.

O primeiro parágrafo, que deveria ser introdutório por se tratar de um texto argumentativo, faz apenas uma exposição óbvia e de senso comum sobre as diferentes formas que o ser humano emprega para manifestar a linguagem. Não fica explicitada uma concepção de linguagem verbal, ou mesmo, de que forma o autor a compreende enquanto professor que trabalha com a linguagem em suas aulas. O uso da palavra “*pensamento*”, sugere como pista, nesse contexto em que aparece, que a linguagem mencionada está vinculada à concepção de linguagem como “*expressão do pensamento*”.

O segundo parágrafo trata da gramática como algo exterior à linguagem, pois segundo o produtor do texto, *a gramática nos orienta, nos auxilia a usar adequadamente a linguagem quer seja falada ou escrita*. Fica explicitada por meio dessas palavras uma concepção normativa e a visão de gramática como um método produzido com o objetivo de orientar o uso de uma versão correta da linguagem verbal na modalidade oral ou escrita. Portanto, a gramática é entendida como parte que acontece dissociada da linguagem e ainda surge paradoxalmente a idéia de que serve apenas para orientar, como faz um manual, sem estar presente na linguagem, pois a gramática se dá “fora”, para disciplinar algo que está “dentro”, no pensamento.

O terceiro e último parágrafo, que deveria ser uma conclusão, apresenta uma idéia bastante obscura, afirmando que ao expressarmos nosso pensamento, o fazemos em forma de texto. Dizemos tratar-se de uma idéia obscura, pois nos parece estarem em jogo nessa afirmação concepções de linguagem e de texto de diferentes perspectivas: *linguagem como expressão do pensamento*, quando o texto faz menção a “expressão do pensamento” e, *como meio de comunicação*, quando sugere que o ao expressarmos nosso pensamento o fazemos, em forma de texto sobre algo da nossa vida, do senso comum ou de estudos e experiências. Parece, por inferência, que o texto serve para comunicar, *com significado*, as nossas experiências cotidianas, aquelas do senso comum, ou mesmo os estudos sistematizados e as experiências científicas.

O texto está dividido em três parágrafos, porém não há qualquer elemento que os una de modo a formarem um todo significativo e coerente. O autor tentou, em forma de *definições*, manifestar sua compreensão a respeito de cada um dos termos que compõem o título do texto, mas o fez equivocadamente, uma vez que sua argumentação não dá conta de explicar ou sustentar as idéias que formam cada uma dessas definições. Parece estar tratando de três objetos distintos, sem qualquer relação que os torne parte de um todo. Como receptor do texto, esperávamos que o produtor desenvolvesse conceitos ou concepções e argumentações sobre a linguagem, gramática e texto, como se propôs a partir do título. No entanto, as idéias são lançadas mas não são desenvolvidas, quer nos respectivos parágrafos, quer na relação existente entre eles. Isso compromete a relação semântico-conceitual e o desenvolvimento das idéias entre as partes do texto como um todo coeso e coerente. A falta de acréscimos semânticos e de sentido às idéias afetam o estabelecimento da **Metarregra de Progressão**.

Quando o autor afirmou no primeiro parágrafo que *na nossa vida usamos a linguagem, quer através de gestos, pensamentos, expressões mímicas, fala ou escrita*, iniciou e encerrou o parágrafo com essa oração; como receptor ficamos com a sensação de que faltou algo mais a ser dito. Iniciou o segundo parágrafo, afirmando que *a gramática nos orienta, nos auxilia a usar adequadamente a linguagem quer seja falada ou escrita* novamente faltou algo a ser dito: o que é, então, essa gramática? Parte para o terceiro parágrafo para tratar de texto e, novamente, não deixa claro o que é texto segundo seu entendimento. Essas faltas não permitem articular as idéias entre si e afetam sobremaneira a **Metarregra de Relação**; logo, cria-se uma dificuldade muito grande em se estabelecer seqüência às idéias e à relação existente entre elas, prejudicando o sentido global do texto e o estabelecimento de uma possível coerência.

## TEXTO 04

### A construção de um texto

Vimos através desta explicitar aspectos inerentes a construção de um texto, como: o que entende-se sobre linguagem e gramática.

A linguagem é um processo contínuo e mutável, regionalista e linguisticamente correto no modo de pensar do cognitivo até o seu momento de escrever no papel de modo coerente e carreando consigo aspectos analíticos da sintaxe, reflexão, gêneros, perfeitamente questionáveis atualmente.

A gramática insere-se na construção de um texto pelos seus vários aspectos não somente, semânticos, mas todavia pelas transformações da escrita nos tempos passados e futuros.

Enfim, concluímos que a elaboração de um texto é infinitivamente difícil pela sua diversibilidade regionais, culturais, sociais e cognitivas.

O **TEXTO 04**, “A construção de um texto”, chama a atenção por ser um exemplo explícito de toda a confusão lingüística, conceitual e textual presente no conhecimento do professor quanto à linguagem verbal e ao ensino da língua materna. O problema lingüístico manifesta-se na dificuldade que o autor tem em construir estruturas adequadas a esse contexto de produção; dada a má formação dessas estruturas, a ambigüidade dos anafóricos e o uso inadequado de vocabulário é quase impossível atribuir algum sentido aos elementos componentes da superfície textual, à microestrutura e, conseqüentemente, à macroestrutura. O problema conceitual está presente quando o autor tenta definir linguagem verbal, gramática e texto. Os argumentos produzem um efeito de sentido catastrófico, algumas vezes o uso de determinadas palavras cria um paradoxo semântico contrariando e tornando obscura a idéia posta e qualquer inferência que se queira fazer do que ele – o autor – escreve. O problema textual diz respeito à forma, e aqui estamos nos referindo à estrutura do texto argumentativo, que presumidamente deveria ser posta em prática no texto em questão. De início, o parágrafo introdutório traz um tipo de estrutura que não é comum ao texto argumentativo: a oração *Vimos por meio desta*, normalmente usada para iniciar algum tipo de *correspondência oficial*.

Como mencionamos anteriormente, a **inadequação vocabular** é das maiores responsáveis pela dificuldade em se atribuir sentido às frases e aos parágrafos e sentido global ao texto como uma unidade lingüístico-discursiva.

Essa inadequação vocabular juntamente aos demais problemas estruturais contribuem para que haja uma quebra na continuidade dos elementos do discurso impossibilitando a retomada de conceitos ou idéias quer nas frases, quer no(s) parágrafo(s). Assim, fica estabelecida falha quanto ao cumprimento da **Metarregra de Repetição** ou **Continuidade**. Palavras como *cognitivo*, *sintaxe*, *gênero* e *semântica* são usadas em contextos frasais, na superfície textual, sem que tenham a menor razão de se fazerem presentes naqueles contextos, como, por exemplo, no segundo parágrafo: *A linguagem é um processo contínuo e mutável regionalista e linguisticamente correto no modo de passar do cognitivo até seu momento...* Primeiro há

afirmação de que a linguagem é um processo *contínuo* e *mutável*; o emprego desses dois adjetivos – *contínuo* e *mutável* – produz <sup>um</sup> redundância pois todo “*processo*” enquanto dura, será sempre contínuo e em constante mutação ou evolução, características essas inerentes a todo *processo*. Além disso, o emprego das palavras *regionalista*, *linguisticamente* e *cognitivo* nessa oração não permite que se atribua sentido ao que está sendo afirmado, dificultando a continuidade da idéia em função dessa inadequação vocabular e das demais que aparecem ao longo de todo o texto, como na seqüência do período citado acima *até seu momento de escrever no papel de modo coerente e carregando consigo aspectos analíticos de sintaxe, reflexão, gêneros, perfeitamente questionáveis atualmente*. A quebra na seqüência da idéia provocada pelo uso indevido dos termos destacados e pela confusão sintática e semântica na construção desse período inibem a continuidade de sentido e, o que é mais grave, torna a construção esdrúxula, *non-sense*, como se esta fizesse parte de um outro mundo que não o da linguagem.

No terceiro parágrafo há a afirmação de que *a gramática insere-se na construção de um texto pelos seus vários aspectos não somente semântico, mas todavia pelas transformações da escrita nos tempos passados e futuros*. O verbo **inserir** traz em si a idéia de introduzir, colocar, incluir; portanto algo que está “fora” – a gramática – inclui-se no texto em um movimento de “fora para dentro”. Tomada por esse viés, a idéia aqui posta sobre gramática entra em contradição com o que está posto no primeiro parágrafo quando é afirmado que linguagem e gramática são aspectos **inerentes** á construção do texto. Entendemos por **inerente** algo que está, por natureza, inseparavelmente ligado a alguma coisa, portanto se é inerente não há como inserir, pois já faz parte, já está “dentro”. Essa contradição semântica entre os termos *inerente* e *inserir* no âmbito interno deste contexto lingüístico – co-texto – gera falha quanto ao cumprimento da **Metarregra de Não-Contradição**. Outra contradição diz respeito, primeiramente, ao aspecto *semântico* atribuído à gramática, que ao nosso ver está relacionada primordialmente ao aspectos sintáticos da língua, em uma perspectiva normativo-prescritiva, e aos aspectos notacionais, em uma perspectiva de linguagem como forma de interação e depois por essa gramática estar vinculada somente à modalidade escrita de linguagem (*pelos transformações da escrita nos tempos...*). Há ainda o emprego excessivo de conectivos – *mas todavia* – gerando redundância, pois ambos os conectivos expressam idéia de adversidade.

O quarto parágrafo, apesar de iniciar por um conectivo de conclusão – *enfim* – e continuar afirmando que *concluimos que a elaboração de um texto é infinitivamente difícil pela*

*sua diversibilidade regionais, culturais, sociais e cognitivas*, não conclui idéia alguma, pois o “*enfim*” não é capaz de introduzir, por si só, uma conclusão aos argumentos, bem como relacioná-los, em virtude de não terem sido devidamente desenvolvidos por meio de um movimento contínuo de retorno e avanço ao longo do texto. As idéias lançadas tiveram problemas de continuidade, de progressão e conseqüentemente de relação entre si, gerando falha na **Metarregra de Relação**, principalmente na articulação entre a idéia do último parágrafo com a dos demais.

Há, ainda, no parágrafo final, palavras como *infinidamente* e *diversibilidade*, provavelmente usadas em lugar de “infinidamente e diversidade”, que exemplificam um problema recorrente nesse texto: inadequação vocabular e falta de conhecimento quanto à formação e uso das palavras.

Observamos, também, alguns problemas na superfície textual comprometendo o sentido, principalmente no plano da microestrutura. O pronome “*desta*” empregado na primeira oração não remete a qualquer outro elemento intra ou extratextual; não há como atribuir valor semântico a essa proforma face a não se poder resgatar sua referência.

Há ainda os anafóricos empregados ao longo do texto de forma ambígua, impossibilitando o movimento de recorrência a um referente específico previamente mencionado, como na frase *no modo de passar do cognitivo até seu momento de escrever*” ou ainda “*a gramática insere-se na construção de um texto pelos seus vários...*”

Na verdade, os problemas de coesão não são os responsáveis exclusivos pela dificuldade em se estabelecer coerência temática e atribuir sentido a esse “texto”. Eles, sem dúvida, dificultam o sentido na microestrutura textual, porém os problemas macroestruturais estão relacionados à construção dos parágrafos e à relação entre eles e, se a coerência não se estabelece, isso é conseqüência do uso excessivo de vocabulário impróprio ao contexto lingüístico e da má formação frasal. Fica difícil estabelecer coerência temática, dada a má estruturação dos períodos – a relação tópico/comentário –, pois não se consegue definir onde um inicia e o outro termina.



## TEXTO 05

### Linguagem, Gramática, Texto.

Porque as pessoas têm tanta dificuldade em escrever?

A linguagem faz parte da vida do ser humano. Ela acontece desde o nascimento, através do olhar, do choro, do carinho, do afago. Então porque tanta dificuldade em documentá-la?

Quando, sentimos a necessidade de expressá-la na escrita, nos deparamos com vários detalhes que entram a sua conquista.

O que me causava mais “entaves” quando criança era a gramática. Eu achava que falar era tão fácil, como é que alguém vem e diz que o substantivo deve ficar aqui e o verbo ali. Pensar em substantivo e verbo ( nomenclatura ) me travava.

Então com os meus alunos, trabalho de maneira que : primeiro, usando temas que estejam na sua prioridade e a partir daí, tentar fazer da escrita um prazer.

Sem esquecer, porém, sem “destacar” a gramática ia se aperfeiçoando junto com a ortografia e formando um texto.

O **TEXTO 05**, “**Linguagem, Gramática, Texto**” inicia lançando uma pergunta ao receptor em seu parágrafo introdutório: *Porque as pessoas têm tanta dificuldade em escrever?* Logo, cria-se a expectativa de uma argumentação capaz de desenvolver e elencar as dificuldades que a criança ou mesmo o adulto tem, em um âmbito mais geral, para fazer uso da modalidade escrita da linguagem verbal.

No entanto, ao longo dos quatro parágrafos seguintes, o desenvolvimento da argumentação que deveria responder à pergunta lançada no início do texto, acontece de maneira superficial e com afirmações generalizadas, como por exemplo *A linguagem faz parte da vida do ser humano*, sem arrolar as dificuldades e tampouco discuti-las por meio de argumentos que efetivamente consigam convencer o receptor de que são aquelas as reais dificuldades.

Retomemos a afirmação feita acima de que *a linguagem faz parte da vida do ser humano* e pensemos sobre a obviedade do que foi afirmado; disso não temos a menor dúvida. O que precisa ser dito e esclarecido é que algum tipo de linguagem também faz parte da vida dos animais, como por exemplo, as abelhas, porém a linguagem verbal é característica

essencialmente humana e uma das funções psicológicas superiores de origem sócio-cultural, historicamente constituída por meio da interação entre os homens<sup>12</sup>.

O produtor do texto, ao continuar a discussão, afirma que a *linguagem acontece desde o nascimento* através do choro, do olhar, do carinho e do afago e relança a pergunta sobre a dificuldade em relação à linguagem escrita. Parece não estar clara, face à relação estabelecida entre a seqüência anteriormente destacada e a interrogação subsequente, a diferença entre a modalidade oral e escrita de linguagem verbal, pois as manifestações expressas acima são realizadas por crianças e estão ligadas, segundo Vygotsky (1989 p.37), às *raízes pré-intelectuais da fala e sem nenhuma relação com a evolução do pensamento*. Por volta dos dois anos a linha de evolução de fala e a do pensamento se encontram no momento em que a criança percebe que cada coisa tem um nome; a fala, então, começa a servir ao intelecto e o pensamento começa a ser verbalizado, no entanto, não se pode perder de vista que este é o momento da *aquisição* da linguagem na sua modalidade oral. A criança *adquire* assistematicamente a linguagem verbal em sua modalidade oral, internalizando-a por meio da mediação e da interação com o outro e com o mundo a sua volta. Já a linguagem verbal em sua modalidade escrita precisa ser compreendida como uma representação por meio de *símbolos* da linguagem oral, logo o aprendizado é fruto da sistematização e da internalização de conceitos abstratos.

A discussão segue e aborda os “*entraves*” que, segundo o produtor do texto, dificultam a *conquista* da linguagem escrita a partir da sua experiência pessoal. Esses entraves, ao nosso ver, nada mais são que uma gramática diretamente relacionada à linguagem escrita, pois *falar era tão fácil*. Observa-se aqui uma concepção normativa de gramática ligada ao “bem escrever” e voltada apenas para a metalinguagem, para a nomenclatura.

Apesar de tentar desenvolver o tema, a pergunta lançada não foi devidamente respondida em nenhuma parte do texto; sequer destaca quais as dificuldades, por que elas existem ou mesmo como resolvê-las. As idéias e argumentos não estabeleceram relações pertinentes entre si capazes de possibilitar a progressão e tampouco a renovação semântico-conceitual de maneira a permitir que o recebedor estabeleça sentido e responda a interrogação feita, havendo, assim, falha na **Metarregra de Progressão**, pois a pergunta sobre as dificuldades quanto ao aprendizado da linguagem escrita apareceu duas vezes e em parágrafos diferentes e ficou sem resposta objetiva ao longo do texto. De certa forma, a ausência da progressão, dos recuos e avanços entre tema e

---

<sup>12</sup> - Para maior esclarecimento retome-se o capítulo II neste trabalho.

rema, malogrou a expectativa de uma resposta ao longo dos três parágrafos que compõem o desenvolvimento do texto e interferiu para que não se efetivasse o cumprimento da **Metarregra de Relação**, uma vez que as idéias discutidas pouco têm a ver com o questionamento feito no início, além de não explicitar a diferença entre modalidade oral e escrita de linguagem verbal; faltam elementos conceituais que relacionem as idéias e as tornem argumentos capazes de convencer o recebedor sobre o que dificulta o aprendizado da modalidade escrita da linguagem verbal.

A parte final desse texto é composta por dois parágrafos que, em última instância, não conseguem concluir ou mesmo dar um fechamento às idéias pelos problemas estruturais e semântico-conceituais existentes. Os problemas em sua estrutura de superfície geram falha quanto ao cumprimento da **Metarregra de Repetição ou Continuidade**, primeiro por não haver necessidade de dois parágrafos para expressar uma única idéia; o último, pode se fundir naturalmente ao penúltimo melhorando, inclusive, o estabelecimento da coerência; segundo por ocorrer falha quanto aos tempos verbais, o que gera problemas quanto ao estabelecimento da coesão interna nas frases, como por exemplo: “*Então com meus alunos trabalho de maneira que: primeiro, usando* (sugerimos aqui a troca do gerúndio pela forma de 1ª pessoa do plural do Presente do Indicativo – “usamos” – como forma de melhorar a coesão e a conseqüente coerência da frase ) *temas que estejam na sua prioridade e a partir daí, tentar* (a substituição da forma do Infinitivo do verbo ‘tentar’ pela 1ª pessoa do plural do Presente do Indicativo – “tentamos” – ajudaria a melhor estabelecer a coesão e coerência) *fazer da escrita um prazer.* (Neste ponto pode-se fundir os parágrafos e continuar a idéia) *Sem esquecer, porém, sem “destacar” a gramática ia* (talvez a troca do Pretérito Imperfeito do Indicativo pelo Pretérito Perfeito – “vai” – ajude a melhorar a coesão e coerência, no entanto não temos certeza de que o sentido desejado pelo produtor seja esse) *se aperfeiçoando, junto com a ortografia e formando um texto.”*

Além dos problemas estruturais que afetam a **continuidade**, a falta de coesão entre as frases e os parágrafos, há ainda problemas semântico-conceituais e pragmáticos. O produtor do texto afirma trabalhar a partir de temas considerados prioritários pelos alunos tentando fazer da escrita um prazer. Cabe aqui um questionamento: trabalhar o quê e como para que a escrita seja um prazer? É necessário que o professor entenda que a leitura está intrinsecamente atrelada à escrita, não há como trabalhar esses processos dissociadamente. Escrita prescinde de leitura e

vice versa. No entanto, no texto em questão não se aborda em nenhum momento a leitura como parte integrante do processo de aprendizagem da escrita.

Outro aspecto a ser questionado é o fato de trabalhar somente com o que é prioridade para o aluno. Caso o professor não tenha um conhecimento relevante quanto aos aspectos lingüísticos e pedagógicos relativos ao ensino da língua e uma visão de mundo que lhe possibilite mediar as relações em sala de aula a partir do que é apresentado pelo aluno, o professor incorrerá no “espontaneísmo pedagógico”, pois nada se acrescentará àquilo que esse aluno já conhece.

Há ainda que se perguntar como se aperfeiçoar a gramática; por meio de que concepção e estratégias pedagógicas trabalhar mais esses aspectos da linguagem, visto que a gramática não faz parte somente da linguagem escrita como sugere o texto – *a gramática ia se aperfeiçoando junto com a ortografia*.

O produtor do texto não constrói um raciocínio na apresentação das suas idéias. Inicia com um questionamento repetindo-o em outro parágrafo; faz afirmações generalizadas e do senso comum sobre a linguagem e sobre a gramática que *vai se aperfeiçoando junto com a ortografia para formar um “texto”* – visto apenas como estrutura lingüística composta de gramática e ortografia.

## TEXTO 06

### Aspectos para uma produção de texto:

Ao produzirmos um texto precisamos levar em consideração alguns aspectos como: a linguagem, a gramática, sua forma e conteúdo.

A linguagem é um aspecto que nasce com o indivíduo. Toda as pessoas, desde a sua mais tenra idade conseguem ler o seu mundo, através de sinais, símbolos, gestos, etc...

A gramática no estudo e ensino da Língua Portuguesa, envolve todas as regras que julgamos serem as mais adequadas, para a estrutura de um determinado texto.

Quanto a forma do texto devemos referendar os aspectos lingüísticos e cognitivos.

O conteúdo do texto reflete sempre, o conhecimento, as experiências e a vivência que se tem sobre o tema escolhido.

Portanto, na produção textual estarão presente todos os aspectos linguísticos, que caracterizam o processo da escrita.

O **TEXTO 06**, “Aspectos para uma produção de texto”: a partir do título e em seu parágrafo introdutório, lança a expectativa de uma argumentação capaz de esclarecer ao recebedor que aspectos caracterizam a produção de um texto sem especificar, contudo, se na modalidade oral ou escrita de linguagem verbal. Afirma serem a *linguagem* e a *gramática*, *forma* e *conteúdo* alguns desses aspectos relevantes para produção textual. Contudo os argumentos foram apresentados separadamente sem que se construísse um fio condutor que mantivesse a tessitura desse texto possibilitando a unidade do sentido e a coerência temática. É difícil estabelecer quais elementos ou “aspectos” fazem parte da “forma” e do “conteúdo”, e por que precisam ser *levados em consideração* quando da produção de textos.

O segundo parágrafo do texto traz a afirmação de que a linguagem já nasce com o ser humano, assumindo, portanto, uma concepção inatista voltada para *linguagem como expressão do pensamento*, porém ao continuar a idéia diz que *todas as pessoas desde a mais tenra idade conseguem ler o seu mundo através de sinais, símbolos, gestos, etc...* Aqui parece haver posições contraditórias, pois mesmo em uma concepção de cunho inatista, o ser humano nasce predisposto e capacitado para linguagem verbal oral que se desenvolverá na relação do indivíduo com o seu meio, porém a linguagem verbal na modalidade escrita precisa ser aprendida, via aprendizagem sistematizada, por se tratar de uma representação por meio de símbolos da linguagem verbal, fruto de uma sistematização acontecida ao longo da história da humanidade e da escrita. Face ao exposto, cria-se uma contradição do tipo externo ao se afirmar algo no mundo textual que se contrapõe ao que está posto no mundo das teorias da linguagem. Afirmar que *todas as pessoas desde a mais tenra idade conseguem ler o mundo através de sinais, símbolos* parece querer dizer que todas as pessoas já ao nascer trazem em sua mente, no seu sistema cognitivo, *a priori*, uma representação mental relativa ao código escrito que lhe permitiria ler – e quem lê, escreve – sem se submeter a um aprendizado sistematizado do código escrito, ou dessa modalidade de linguagem verbal. Entendemos ter havido falha quanto ao cumprimento da **Metarregra de Não-Contradição**, pois um conteúdo posto no texto entrou em contradição como algo estabelecido em relação á linguagem.

Há ainda outros problemas ligados à relação entre argumentos discutidos nos diferentes parágrafos que dificultam o estabelecimento da coerência. No segundo parágrafo a linguagem

verbal é tida como uma característica inata do ser humano, portanto não se pode negar, por essa perspectiva, que também a gramática – como conjunto de regras lingüísticas – está dada *a priori* junto à linguagem, porém no terceiro parágrafo a gramática é tida como um conjunto *de regras que julgamos serem as mais adequadas a estrutura de um determinado texto*. Ao fazer essa afirmação, o produtor do texto esquece que a linguagem e a gramática, bem como a estrutura de cada tipo de texto na perspectiva de linguagem por ele assumida, estão postas na mente do escritor ou do falante que apenas fará uso dessas estruturas.

Ao iniciar o quarto parágrafo o produtor do texto faz uso da expressão conectiva *quanto a forma* na tentativa de relacionar “*texto*” à idéia do parágrafo anterior. Parece estar tratando, no terceiro e quarto parágrafos, de idéias bastante distintas pela escolha dessa expressão conectiva, porém “*gramática*” também é “*forma*” e está diretamente ligada aos elementos lingüísticos que fazem parte de um texto e da linguagem, logo o elemento coesivo não foi bem escolhido, pois no terceiro parágrafo também se discute a *forma*.

Somente no quinto parágrafo faz menção ao *conteúdo* como um dos aspectos destacados no início do texto ao afirmar que *o conteúdo do texto reflete sempre o conhecimento, as experiências e as vivências que se tem sobre o tema escolhido*, porém ao concluir o texto, no sexto e último parágrafo, o faz por meio da afirmação: *Portanto, na produção textual estarão presente todos os aspectos lingüísticos, que caracterizam o processo de escrita* enfatizando, dessa maneira, somente os elementos lingüísticos como aspecto importante para a produção de um texto; parecem não ser relevantes os aspectos sócio-cognitivos, pois não mencionados.

Ora, se no parágrafo inicial afirmou que tanto a *forma* quanto o *conteúdo* precisam ser levados em consideração quando da produção de um texto, como no parágrafo final se enfatiza apenas os aspectos lingüísticos – a *forma*? Evidencia-se, portanto, problema quanto á relação entre as idéias caracterizando falha na **Metarregra de Relação**. O fio condutor necessário à tessitura do texto ficou comprometido no interior e entre os parágrafos, pois os argumentos ou se contradizem ou não se relacionam, de modo a dificultar a coerência e a progressão temática.

## TEXTO 07

### A linguagem, gramática e o texto

Dentro de um texto vamos refletir a linguagem usada, a gramática e o próprio texto.

No texto tanto oral quanto escrito refletir e não desconsiderar os vários tipos de linguagem, a escrita e a falada. Explorando que não existe somente um, tipo de linguagem, que ela varia de acordo com a região, os hábitos e o lugar que nos encontramos. A principal função da linguagem e repassar conhecimentos, pensamentos é comunicação.

A gramática seria a “linguagem correta” desconsiderando região, hábitos e o lugar que nos encontramos, seria o falar corretamente seguindo as regras gramaticais.

E utilizando a linguagem e a gramática produziremos o texto sendo que esse texto deverá ser considerado a idéia que ele me passa, sua mensagem. Para em seguida trabalhar em cima dele a gramática e a linguagem dentro daquele texto naquele momento.

O **TEXTO 07**, a partir do tema lançado através do título, se propõe a discutir sobre linguagem, gramática e texto, no entanto, devido á dificuldade na organização dos argumentos nos parágrafos, as idéias são confusas, fragmentadas, redundantes e descontínuas, o que resulta em estruturas sintáticas mal formadas e sem coesão, apresentando problemas de pontuação – principalmente em relação à vírgula e ao ponto final – e com uso equivocado de algumas palavras.

No primeiro parágrafo observamos os empregos equivocados, primeiro do advérbio “dentro” na locução adverbial “dentro de um texto”, significando do *lado de dentro, no interior de* e, depois, do verbo “refletir”, tido como transitivo direto, portanto com o sentido de espelhar, causar reflexão, deixar ver, revelar ou mesmo refletir uma imagem e não no sentido de reflexão que o contexto pede. Esses dois equívocos geram ambigüidade, permitindo que o receptor atribua outro sentido que não aquele desejado pelo produtor, como por exemplo: Do lado de dentro de um texto vamos reproduzir, retratar ou espelhar a imagem da linguagem, da gramática e do próprio texto.

Para o contexto lingüístico em pauta e na tentativa de desfazer a ambigüidade atribuindo outro sentido que não o exposto anteriormente, melhor seria substituir o advérbio “dentro” por uma locução adverbial como: “através do texto” ou, ainda, “por meio do texto” e empregar o verbo “refletir” como verbo transitivo indireto regido pela preposição “sobre”, isto é, *refletir sobre*.

Os problemas causados pelo uso inadequado do advérbio e do verbo, logo no início do texto, comprometem o cumprimento da **Metarregra de Repetição** ou **Continuidade**, pois dificultam a coesão na estrutura da superfície textual do primeiro parágrafo retardando o estabelecimento da coerência.

No segundo parágrafo o produtor do texto retoma, de maneira repetitiva, a idéia do parágrafo anterior, além de cometer a mesma falha ao empregar o verbo “*refletir*”, tomando-o novamente como transitivo direto, apenas para introduzir as expressão “*texto oral e escrito*” e afirmar que não se deve “*desconsiderar os vários tipos de linguagem, a escrita e a falada*” provavelmente quando da produção textual, apesar de isso não estar explicitado no texto. Caberiam aqui algumas considerações e indagações. Porventura ao produzir um texto oral ou escrito não estaríamos fazendo uso específico da linguagem verbal? Portanto, referir-se aos vários tipos de linguagem quando se trata da produção de texto oral e escrito na linguagem verbal parece contraditório. E preciso considerar que em se tratando da produção textual oral e mesmo escrita, podemos nos deparar com as variedades lingüísticas próprias da modalidade oral de linguagem verbal e na escrita de cada gênero discursivo, apesar de a escola, no que diz respeito á produção textual escrita de linguagem verbal, fazer somente uso da modalidade escrita padrão.

Esse segundo parágrafo, na verdade, deveria iniciar somente a partir de sua última oração, quando o produtor define, segundo sua própria convicção, qual a função da linguagem; mesmo assim, devido ao exposto, ficou comprometida a **Metarregra de Progressão**, pois a idéias não fluem normalmente face aos argumentos confusos e fragmentados, face á relação entre os conceitos e entre os parágrafos; tudo isso impede o movimento de recuo e avanço necessários ao desenvolvimento temático.

A idéia lançada, de forma restrita e confusa, no terceiro parágrafo de que a *gramática seria a linguagem correta* contradiz os argumentos defendidos pelo produtor nos parágrafos anteriores sobre *não desconsiderar os vários tipos de linguagem* ao se refletir sobre o texto. A perspectiva de gramática como “*linguagem correta*, ou como a possibilidade de se “falar corretamente”, substitui o trabalho com a linguagem pelo ensino tradicional da gramática. Equivocadamente coloca em evidência, e como primeiro plano da aula, os exercícios gramaticais, principalmente aqueles voltados para a sintaxe. Invertem-se os valores e as posições. Dá-se primazia ao jogo das regras lingüísticas ou gramaticais em detrimento do



trabalho com a linguagem. Por isso fica estabelecido o descumprimento da **Metarregra de Não-Contradição**, em âmbito interno, uma vez que uma afirmação feita anteriormente no texto – *não desconsiderar os vários tipos de linguagem* – entra em contradição com outra afirmação feita posteriormente, no terceiro parágrafo – *gramática como linguagem correta...falar corretamente seguindo as regras gramaticais*.

O quarto e último parágrafo, como os demais, apresenta muitos problemas em sua superfície textual, principalmente em relação à estruturação dos períodos, mal formados em consequência do uso indevido e da repetição desnecessária de palavras, da má pontuação – mais especificamente, quanto ao uso da *vírgula* e do *ponto final*. Com relação à repetição desnecessária, a palavra “*texto*” foi empregada três vezes, o que nos leva a crer na dificuldade, por parte do produtor, de usar na superfície linear a substituição lexical, através de uma relação diafórica. Quanto à pontuação, a estrutura a seguir exemplifica a incompreensão relativa ao emprego do ponto final – sua função enquanto elemento também coesivo: ... *esse texto deverá ser considerado a idéia que ele me passa, sua mensagem*. ( aqui o uso indevido do ponto final interrompe e fragmenta a seqüência do período) *Para em seguida trabalhar em cima dele a gramática e a linguagem dentro daquele texto naquele momento*. As palavras em negrito, pelo uso indevido ou pela não possibilidade de resgate da própria referência, deformam completamente o sentido da estrutura acima destacada. Em um primeiro momento *esse texto* refere-se ao *texto produzido* mencionado no início do parágrafo; *sua mensagem* refere-se provavelmente a ‘*a mensagem*’ transmitida por ‘*esse texto*’ – o *texto produzido* e *para trabalhar em cima dele* está correferenciado ao *texto produzido*; em seguida o produtor emprega *daquele texto* e *naquele momento* para se referir ao mesmo objeto – *esse texto = texto produzido* – o que provoca uma contradição lógico-semântica por tratar de uma mesma coisa como se esta estivesse presente e distante ao mesmo tempo e em lugares distintos. Há ainda a locução adverbial *em cima dele* e o advérbio *dentro* que provocam um efeito negativo para esse contexto lingüístico. Tem-se a impressão de que precisamos trabalhar simultaneamente “em cima” e “dentro” do texto, a gramática e a linguagem (provavelmente ação difícil para um ser humano). Instala-se, portanto, nova contradição lógico-semântica. Face ao exposto, temos o descumprimento da **Metarregra de Repetição ou Continuidade**, provocado pela repetição e uso indevido de palavras e pelos problemas de pontuação, bem como da **Metarregra de Não-Contradição** em

âmbito interno ao texto, pois há a ocorrência de elementos lexicais na superfície textual que se contradizem.

Observamos, também, problemas conceituais responsáveis pelo descumprimento da **Metarregra de Relação** ou **Articulação**. Ao iniciar seu texto o produtor tenta explicitar, na condição de professor, sua atitude em relação ao texto produzido pelo aluno. Para esse professor é preciso considerar a variedade lingüística, respeitando as diferenças dialetais pois, segundo ele, a principal função da linguagem é comunicar. Em seguida faz uma abordagem sobre gramática – *a linguagem correta* – e afirma que esta não considera as diferenças dialetais. Conclui ponderando sobre a importância da *linguagem* e da *gramática* para a produção textual – provavelmente aqui se referindo à linguagem e à gramática de que o aluno lança mão ao produzir um texto – e, finalmente manifesta sua função: trabalhar *em cima* do texto produzido a gramática e a linguagem – entenda-se aqui *linguagem correta*. Portanto, defende uma postura no início e outra no final ao tentar articular as idéias.

“Texto”, para o produtor, é apenas lugar de uma mensagem, de uma idéia a partir da qual se deve trabalhar a gramática prescritiva e a linguagem padrão, relacionada á modalidade escrita. Ora, que condições lingüísticas, pedagógicas ou mesma pragmáticas tem esse professor para ensinar a modalidade escrita de linguagem verbal com todas as dificuldades apresentadas?

## TEXTO 08

### Relações entre linguagem oral, gramática e texto.

Faremos uma reflexão sobre a diferença entre o que significa a linguagem e a linguagem escrita, o texto.

O ser humano tem a necessidade de se comunicar desde que nasce. Quando bebê, a criança se comunica através de sorrisos, balbucios, choros e depois adquire a linguagem que é passada informalmente seu grupo familiar. A linguagem passa a ser a forma dela se comunicar com o outro. O único ser vivo que faz uso da linguagem para se comunicar é o homem.

Já a linguagem escrita é transmitida pela escola, de maneira formal, sistematizada, seguindo certas regras gramaticais e de estrutura. Surge à partir do conhecimento que o escritor possui do mundo em que vive.

Para que se produza um texto dependemos de conhecimentos gramaticais, estruturais e da linguagem oral aprendida no social.

O **TEXTO 08**, cujo título é “**Relação entre a linguagem oral, gramática e texto**”, é composto por um conjunto de argumentos advindos, em algumas partes, de um conhecimento enciclopédico e, em outras, de um conhecimento vivencial. No entanto tais argumentos não são capazes de esclarecer ao recebedor a relação proposta inicialmente no título.

O primeiro parágrafo altera circunstancialmente a proposta inicial ao anunciar uma reflexão sobre a diferença de significados entre a *linguagem* e a *linguagem escrita*, o *texto*. Na verdade, embora não tenha explicitado nesse segundo momento, o produtor do texto intencionava traçar a diferença existente entre a modalidade oral e a escrita de linguagem verbal, porém comete alguns equívocos como empregar os termos *texto* e *linguagem escrita* em estreita relação sinonímica, como se ambos denominassem um único “objeto” e fossem definidos por uma única acepção.

O problema com o qual nos deparamos inicialmente relaciona-se à contradição existente entre o que foi proposto no título – uma relação entre linguagem oral, gramática e texto – e no primeiro parágrafo – uma reflexão sobre a diferença de significados entre linguagem, linguagem escrita = texto. Segundo nossa compreensão, “relacionar” significa dizer, no contexto do título, como os três objetos, linguagem oral, gramática e texto, relacionam-se entre si no momento da fala, no ato da enunciação; em contrapartida, “refletir sobre a diferença entre o significado de...” é mostrar o quanto os objetos, no contexto do primeiro parágrafo, são conceitualmente distintos entre si. Ainda mais: o enfoque proposto para a “relação” recai sobre a linguagem oral, gramática e texto, enquanto que para a “reflexão” sobre a diferença entre significados recai sobre linguagem (?), linguagem escrita e texto – tomado como linguagem escrita. Título e primeiro parágrafo propõem ações e objetos distintos, o que promove o descumprimento da **Metarregra de Não-Contradição** em âmbito interno e, em consequência da contradição e da desarticulação entre as partes mencionadas, fere-se o cumprimento da **Metarregra de Relação** ou **Articulação**.

No segundo parágrafo o produtor discorre sobre a necessidade do homem em usar a linguagem desde o nascimento, porém comete um equívoco ao relacionar gradativamente a ordem de surgimento na criança das manifestações pré-lingüísticas que antecedem a aquisição da linguagem verbal, quais sejam: o choro, o sorriso e o balbucio. Ainda quando se refere à

linguagem, o professor apela para uma comunicação generalizada, distanciando-se do enfoque inicial a que se propôs no título e no parágrafo introdutório que é relacionar e refletir sobre a linguagem. Emprega o termo *linguagem* acompanhado do artigo definido “a”, contudo não explicita para o receptor a que linguagem especificamente está se referindo no texto. Cita apenas *a linguagem* e *a linguagem escrita*, definindo a primeira com *a forma de se comunicar* enfatizando que *o único ser vivo que faz uso da linguagem para se comunicar é o homem*. Essa última afirmação gera uma contradição em âmbito externo ao texto ferindo a **Metarregra de Não-Contradição**, pois há estudos científicos comprovando a existência de animais, como as abelhas e as formigas dotados de um tipo de linguagem que permite a comunicação entre os seres da espécie.

O terceiro parágrafo trata da modalidade escrita de linguagem verbal, porém os argumentos apresentados na abordagem desse parágrafo dão margem a questionamentos. Segundo o produtor do texto, a aprendizagem da escrita *segue certas regras de gramática e estrutura* e surge a partir do conhecimento de mundo em que o escritor esteja inserido. Parece, por essa ótica, não haver diferença entre uma e outra modalidade, uma vez que modalidade oral de linguagem verbal também está condicionada a certas regras de gramática e estrutura diretamente ligadas ao conhecimento de mundo dos falantes. A linguagem verbal, oral ou escrita, está indissociavelmente ligada a regras lingüísticas (estruturas) que organizam seu uso. É preciso explicitar, então, que as regras norteadoras da norma padrão de escrita surgem a partir da maneira como alguns escritores escrevem e são elencadas por gramáticos normativos com o objetivo de uniformizar a modalidade escrita, no entanto tais regras não representam a variedade lingüística utilizada por um grupo específico de indivíduos pertencente a uma dada comunidade lingüística; são escolhidas por razões estéticas e estilísticas.

Ainda no terceiro parágrafo, em um primeiro instante é dito que a linguagem escrita é *transmitida (ensinada) pela escola de maneira formal e sistematizada* e a seguir, que *surge do conhecimento que o escritor possui do mundo em que vive*. Em função dessas afirmações, instala-se outra contradição, agora em âmbito interno ao texto, afetando a **Metarregra de Não-Contradição**, pois se a linguagem em sua modalidade escrita é aprendida na escola, então não surge via conhecimento de mundo do escritor; é consequência de um processo de aprendizagem de um sistema simbólico de representação da fala, diretamente ligado á leitura que passa pelo

conhecimento e internalização do código escrito e compreensão de seu uso na leitura e na escrita.

O último parágrafo trata da produção textual. Nada acrescenta ao que foi dito, tampouco conclui as idéias lançadas. As propostas iniciais, do título ou introdução, não foram desenvolvidas devidamente e se perderam ao longo do texto, principalmente devido à contradição existente entre as afirmações.

## TEXTO 09

### O desenvolvimento lingüístico

Atualmente as escolas estão preocupadas com aplicação da Língua Portuguesa. Existem projetos para uma melhor informação sobre linguagem, gramática e texto.

Todas as pessoas usam da linguagem desde pequenas, ao pensar, pedir algo.

Com o passar dos anos essa linguagem vai se aperfeiçoando. A pessoa percebe que são usadas algumas regras, para um melhor entendimento do que queremos dizer. A essas regras chamamos de gramática.

Após a linguagem oral estar quase “pronta”, as pessoas sentem-se seguras para colocar o que pensam num papel, formando um texto.

A linguagem, gramática e texto estão juntas no processo de desenvolvimento do ser humano.

O **TEXTO 09**, a partir da pista lançada pelo título, “**O desenvolvimento lingüístico**”, indica tratar-se de uma discussão ou reflexão sobre o percurso das idéias ou teorias lingüísticas ao longo da história, no entanto, feita uma primeira leitura, o receptor observa que o tema tratado no desenvolvimento do texto não tem relação com o título.

Ocorre, então, um primeiro problema para que a coerência não se estabeleça plenamente, devido à não relação temática entre a idéia lançada pelo título e aquela que foi desenvolvida ao longo do texto e, em decorrência da ausência de articulação entre essas idéias, há o comprometimento do estabelecimento da **Metarregra de Relação** ou **Articulação**.

O primeiro parágrafo é constituído de um breve comentário sobre o que está acontecendo “nas escolas” em relação ao ensino de Língua Portuguesa e sobre a existência de projetos com

“*melhor informação*”, provavelmente para docentes, a respeito de linguagem, gramática e texto. Esses comentários, informações superficiais e genéricas, não são devidamente desenvolvidos e tampouco mencionados nos parágrafos seguintes de maneira a esclarecer ao receptor no que consiste a idéia da “*preocupação da escola*” ou mesmo os “*projetos*”. Esses assuntos não são mais retomados ao longo do texto, ficando o receptor limitando ao que está colocado apenas no parágrafo introdutório.

O segundo parágrafo apenas introduz uma informação corriqueira do senso comum ao afirmar que *todas as pessoas usam da linguagem desde pequenas, ao pensar, pedir algo*. Uma informação vaga e sem consistência argumentativa, como a que foi dada, somente contribui para o empobrecimento da discussão por não apresentar nada de novo ao conhecimento do receptor.

No terceiro e quarto parágrafos a argumentação parece nos querer dizer que a modalidade oral de linguagem verbal transforma-se em modalidade escrita por meio de uma transição natural ou de uma “passagem” espontânea de uma modalidade á outra, tendo em vista que *após a linguagem oral estar quase pronta as pessoas sentem-se seguras para colocar o que pensam no papel*. Não está claro para o produtor do texto que a modalidade oral de linguagem verbal é adquirida, e em primeira ordem, através da interação do indivíduo com o seu meio social, enquanto que a modalidade escrita é consequência de um processo de aprendizagem mais sistematizado.

Por fim, o texto é concluído pela afirmação de que *a linguagem, a gramática e o texto estão juntos no processo de desenvolvimento do ser humano*. Contudo, faltam argumentos para sustentar e desenvolver essa idéia bem como para vinculá-la a alguma corrente lingüístico-filosófica sobre linguagem. Se olharmos esse final de texto pelo viés da *linguagem como expressão do pensamento* a afirmação procede, porém os argumentos para defender essa posição são diferentes daqueles usados para defender a mesma idéia sob a perspectiva da *linguagem como forma de interação*, em que linguagem, gramática e texto são elementos indissociáveis de um mesmo objeto e responsáveis pelo desenvolvimento do indivíduo. A linguagem verbal contribui como um elemento importante para o surgimento das funções psicológicas superiores no ser humano. Homem e linguagem verbal, via mediação/interação com outros homens, estão em constante processo de transformação e desenvolvimento.

Esse texto falha basicamente quanto ao cumprimento da **Metarregra de Relação** ou **Articulação**, devido à desarticulação, ausência de relação, entre o tema proposto no título, no

primeiro parágrafo e o que foi desenvolvido ao longo do texto; quanto à **Metarregra de Progressão**, a falha também ocorre, pois as idéias não progrediram no interior dos parágrafos, impedindo que o receptor atribua sentido global ao texto, concluindo-o com coerência.

## TEXTO 10

### Nossa língua “ O Português”

Criamos um pensamento.  
 Registramos através de palavras, frases,  
 parágrafos e texto aquilo que criamos, para  
 finalmente analisá-lo e tirarmos uma  
 conclusão.

Linguagem o que pensamos.  
 Gramática como escrever  
 corretamente o que pensamos.  
 Texto conteúdo geral.

O **TEXTO 10**, “**Nossa língua O Português**”, em relação ao título, deveria discorrer sobre a Língua Portuguesa com argumentos capazes de analisar algum aspecto lingüístico ou pedagógico, dentre outros, relativos à língua portuguesa. No entanto, o produtor não desenvolveu suficientemente o tema.

Entre título e texto não se estabelece uma coesão temática, pois cada qual se refere a um tema distinto. Repete-se o mesmo problema ocorrido no Texto 09; o produtor propõe, por um lado, refletir sobre “O Português” e, por outro, define de maneira generalizada termos polêmicos como *linguagem*, *gramática* e *texto*. Essa ausência de coesão entre as partes acarreta falha quanto ao cumprimento da **Metarregra de Relação** ou **Articulação**.

O descumprimento da Metarregra de Relação persiste entre os demais parágrafos, constituídos de definições vagas e equivocadas sobre linguagem, gramática e texto e desemboca, a partir da introdução, em falha quanto ao cumprimento da **Metarregra de Progressão**, como consequência da não explicitação do termo “pensamento”, crucial, aqui, para o estabelecimento da coerência ao definir, por exemplo: *Linguagem o que pensamos* ou mesmo a gramática, entendida como a maneira de *escrever corretamente o que pensamos*. O “Texto” é definido como o *conteúdo geral*, formado *daquilo que criamos através de palavras, frases e parágrafos*, nesse contexto entendido como partes soltas, que ao serem somadas constituem o “conteúdo geral”, provavelmente o próprio *pensamento*.

O produtor não consegue instituir uma argumentação mais consistente pelos seguintes motivos: primeiro, no plano conceitual, falta-lhe conhecimento teórico sobre a linguagem verbal, e especificamente sobre “o Português”, que o capacite a discorrer sobre o assunto e formular conceitos a respeito de uma concepção de linguagem e de Língua Portuguesa. A deficiência conceitual é perceptível através de definições sem qualquer vinculação com alguma corrente lingüístico-filosófica ou mesmo pedagógica de ensino-aprendizagem de língua. Depois, no plano lógico-formal, a estrutura do texto escrito, as estruturas sintáticas empregadas e a deficiência na pontuação, dentre outros elementos, são indicadores da dificuldade do produtor em utilizar a modalidade escrita e, por meio dela, tecer uma argumentação articulada capaz de permitir ao recebedor o estabelecimento de um sentido global ao texto. Vê-se, assim, que forma e conteúdo, ou expressão e expressividade (cf. Furlanetto) vão se construindo concomitantemente. Se, ao tecer um texto, o produtor não consegue organizar seu discurso o “texto” resulta em um amontoado de frases que se justapõem, sem tessitura; portanto, sem discurso articulado, sem texto.

## TEXTO 11

### Definição de Linguagem, Gramática e Texto

Toda escrita tem seus passos para a produção

A importância da Linguagem faz necessária para o conteúdo, sendo que o trabalho inicial para chegarmos ao Texto é de inteira importância.

Por isso pode ser usada ou trabalhada a Linguagem oral para dar início à formação de idéias.

Depois o uso da Gramática para a escrita “correta”, em sua colocação verbal ou textual, para enfim chegarmos ao Texto, ou sua produção correta ao assunto abordado.

Todo o texto exige passos para que seja bem elaborado, e de entendimentos á todos.

O **TEXTO 11**, “Definição de Linguagem, Gramática e Texto”, a princípio explicita no título o propósito do produtor, qual seja: definir os elementos elencados. No entanto, após uma



primeira leitura, nos deparamos com argumentos mal formulados e incapazes de sustentar a proposta inicial.

Essa produção “textual” beira os limites do *não-texto* por ser constituída de idéias vagas e confusas, incapazes de possibilitar ao recebedor alguma sentido ou conclusão em relação às definições propostas. Observa-se, no decorrer de cada parágrafo, seqüência de argumentos mal estruturados sintaticamente veiculando idéias incompletas e muitas vezes absurdas. O produtor do texto não consegue criar e sustentar um enfoque dado ao tema e tampouco desenvolvê-lo por meio da renovação semântica, das retomadas lexicais ou do movimento de recuo e avanço entre o dado e o novo. A dificuldade de eleger um tópico e sobre esse realizar um comentário emperra a progressão temática; na verdade o maior problema desse texto é gerado pela falha quanto ao cumprimento da **Metarregra de Progressão**. As poucas idéias lançadas acabam girando em torno de si mesmas e em nenhum momento se estabelece uma definição de linguagem, gramática e texto, muito menos articuladas em forma de texto.

Exemplificando o que expusemos, observemos o primeiro parágrafo: *Toda escrita tem seus passos para a produção*. Essa afirmação é absolutamente incontestável e de conhecimento geral, contudo não ficou esclarecido quais são esses “passos” e qual sua relevância para o texto em questão. Não houve avanço temático e a idéia estagnou em sua origem. O que será escrita e o que será produção?

No segundo e terceiro parágrafos o produtor do texto tenta abordar a importância da linguagem, porém novamente a renovação temática não acontece devido à má organização das orações nos períodos e, especificamente, o uso inadequado do verbo “fazer” para o contexto em que foi empregado na frase: *A importância da linguagem faz necessária para o conteúdo*. Também não fica explicitado qual é o “trabalho inicial” considerado tão importante para a produção de um texto. Como vimos, alguns tópicos são levantados, mas dado o não desenvolvimento por meio de um comentário esclarecedor, instala-se a impossibilidade da construção de um possível sentido.

O emprego do elemento coesivo *por isso* estabelece uma relação de causa e efeito entre o segundo e o terceiro parágrafo e o elemento coesivo *depois*, uma relação de ordem cronológica ou temporal entre o terceiro e o quarto parágrafo. Contudo, a relação prevista pelos conectivos não se concretiza, uma vez que as idéias próprias de cada parágrafo mencionado não trazem em si o tipo de relação que justificasse o uso desses elementos de coesão. Logo, estabelece-se falha

quanto ao cumprimento da **Metarregra de Relação** ou **Articulação** devido a problemas relacionados à articulação ou encadeamento entre as partes do texto, debilitada, em um plano, pela não progressão das idéias no interior de cada parágrafo e, em outro, pelos coesivos sem qualquer relação semântica com o contexto em que foram empregados.

O produtor desse texto, em virtude do que foi exposto, revela sua dificuldade em produzir um texto escrito constituído de argumentos capazes de sustentar minimamente as definições a que se propusera. Argumentos como: *Depois o uso da gramática para a escrita correta, em sua colocação verbal ou textual, para enfim chegarmos ao texto ou a produção correta ao assunto abordado* são tristes exemplos da realidade lingüística e pedagógica em que o professor está inserido. Se próprio professor não consegue construir um texto com macroestrutura e superestrutura bem organizadas, como pode orientar seus alunos na escritura de um assunto?

## TEXTO 12

### Expressão

Preciso conceituar linguagem, gramática e texto.

Linguagem: são formas de contactar com o mundo.

Gramática: são as regras que utilizamos para que esse contato seja feito da melhor maneira possível.

Texto é a documentação desse contato

## TEXTO 13

### Pedido

Atendendo solicitação do professor palestrante, nesta tarde já um tanto quanto cansativa, devido o tempo ocupado numa mesma atividade, para que definissemos Linguagem, Gramática e Texto é que nos levou a redigir o que segue:

Linguagem – São formas do indivíduo se expressar, seja oral ou escrita.

Gramática – São regras que orientam, sobre a forma correta de se expressar por escrito.

Texto – Conjunto de palavras que transmite uma idéia.

Optamos por analisar os **TEXTOS 12** e **13** em conjunto pois ambos são constituídos por alguns aspectos que os aproximam quanto à sua forma e conteúdo.

Cada uma dessas produções textuais foi iniciada por um pequeno parágrafo introdutório indicando o assunto sobre o qual os textos versam e sobretudo para demonstrar a contrariedade dos produtores em ter de produzi-los, provavelmente devido a carência de conhecimentos quanto ao tema proposto.

O Texto 12 iniciou com a frase *preciso conceituar* no intuito de manifestar, de forma implícita e por meio do verbo “precisar”, entendido nesse contexto como uma imposição ou obrigação moral, a contrariedade do produtor em conceituar linguagem, gramática e texto e expor publicamente sua deficiência argumentativa e conceitual. O produtor do Texto 13, no entanto, manifestou explicitamente seu desconforto e contrariedade através da frase *atendendo solicitação do professor palestrante, nesta tarde já um tanto quanto cansativa, devido ao tempo ocupado numa mesma atividade...* (fazendo referência ao debate ocorrido entre os presentes no momento anterior à produção textual em relação ao tema proposto).

Reportando-nos ao instante da produção desses textos, é relevante lembrar que 48 professores estavam presentes e, dentre esses, apenas 21 nos permitiram ficar com seus textos, o que, por inferência, leva-nos a deduzir que a contrariedade manifestada mais especificamente pelos produtores dos Texto 12 e 13 estava relacionada ao tempo de serviço de cada um em sala de aula – mais de 20 anos –, e por se sentirem ameaçados com o rumo tomado pela discussão fundamentada nas leituras feitas previamente. Como esses professores muito raramente liam o que se indicava, ficavam à margem dos debates, impossibilitados de assumir uma posição em consequência da falta de argumentação, que como se nota, transparece em seus textos.

Retomando a análise, cada um desses textos possui mais três parágrafos, além do introdutório, e cada um deles definindo respectivamente, segundo a compreensão de seus autores, os termos linguagem, gramática e texto. No entanto, as definições são constituídas por acepções isoladas, sem elementos que as articulem entre si, possibilitando afirmar que fazem parte de uma determinada concepção de linguagem ou mesmo de um texto coeso, com idéias que vão se constituindo através de um argumentação bem elaborada.

Em ambos os textos a linguagem é definida como *forma de expressar ou contactar*, sem especificar o tipo de linguagem, ou mesmo se referir à linguagem verbal. Trata-se de definir em sentido estrito, sem esclarecer o entendimento do produtor sobre linguagem verbal. Quanto à gramática, no Texto 12 é definida como *regras que orientam o contato* e no Texto 13, como *regras que orientam a expressão escrita*. Por um lado a gramática é vista como um conjunto de

regras bastante abrangente por orientar as formas de se contactar com o mundo. Parece haver um certo equívoco nessa definição, pois até que se prove o contrário, a gramática é formada fundamentalmente por um conjunto de regras lingüísticas. Por outro lado, a gramática, na segunda definição, está restrita apenas à modalidade escrita de linguagem verbal. Em uma ou outra definição, faltam argumentos capazes de torná-las aceitáveis por parte do receptor e vinculadas a uma concepção de linguagem. Quanto à definição de “texto”, por um lado é tido como *a documentação do contato* ( Texto 12) e por outro, como *um conjunto de palavras que transmite uma idéia* (Texto 13). Como aconteceu com a “gramática”, a primeira definição expande demasiadamente o conceito e a segunda, restringe a um mero conjunto de palavras.

Na verdade o principal problema nos dois textos é a falta de conhecimento sobre seu objeto de ensino em sala de aula e, conseqüentemente, de argumentos que sustentem e esclareçam principalmente termos como “*contacto*”, “*forma*” ou mesmo “*expressar*”, sem o que não há como atribuir sentido às idéias ou mesmo como articulá-las por meio um ponto de vista, um fio condutor, que possibilite a renovação semântica e conceitual capaz de construir a tessitura em ambos os textos. Por isso atribuímos falha quanto ao cumprimento da **Metarregra de Progressão** – os argumentos não se constroem nem se renovam; também falha quanto ao cumprimento da **Metarregra de Relação** ou **Articulação** – as partes dos textos não apresentam relação entre si. As definições são inconsistentes em seu conteúdo e desarticuladas, haja vista termos solicitado um texto argumentativo. Vemos, então, que o professor “ensina” o que nem ele mesmo sabe. É possível?

## TEXTO 14

Quando vamos produzir um texto temos que observar os principais aspectos: a linguagem a gramática

A linguagem é o elemento fundamental

A partir da linguagem é que iremos ter sucesso no texto e concordâncias

A gramática é essencial, mas é com o tempo que iremos ter as concordancias gramaticais sendo que a Lingua Portuguesa é complicada.

Escrever textos sempre foi difícil pois não estamos preparados.

Hoje vejo na sala de aula uma facilidade dos meus alunos.

O **TEXTO 14**, sem título, apresenta alguns problemas para o estabelecimento da coesão no interior e entre as orações relacionados à pontuação, como o uso da vírgula (ver 1º parágrafo), ausência de ponto final (ver 2º parágrafo). Há ainda algumas repetições de vocabulário que seriam facilmente resolvidas por meio de retomadas com anafóricos. Esses problemas na microestrutura não atingem diretamente a macroestrutura textual, entendendo aqui macroestrutura como o significado global do texto, no entanto a estruturação e a divisão do texto em parágrafos, dada a maneira como foi organizado, e a incompletude das idéias produzem fragmentação e desarticulação entre as partes e afetam o estabelecimento da coerência.

Começamos observando a ausência de um título, pelo fato de ser o título um fator estratégico da estruturação do texto, impedindo o receptor de formular pistas antecipadamente e articular seu conhecimento a respeito do tema proposto de modo a melhor compreender, interpretar e atribuir sentido ao texto. Na verdade, essa ausência produz uma falha quanto à constituição das partes estabelecidas para um texto escrito, bem como fere a articulação entre elas; consideramos o título uma parte indispensável ao texto argumentativo na modalidade escrita de linguagem verbal. Sua importância está em permitir que o leitor antecipadamente “ative”, em seu sistema cognitivo, aqueles conhecimentos necessários à leitura e conseqüente atribuição de sentido ao texto. Logo, um texto sem título, como o que estamos analisando, traz em si, desde o seu início, problemas quanto ao cumprimento da **Metarregra de Relação ou Articulação**.

A desarticulação entre as partes é um dos aspectos que também contribui para o descumprimento da Metarregra de Relação ou Articulação e está relacionada com a divisão do texto em parágrafos. No caso específico desse texto, os parágrafos não foram constituídos devidamente; veiculam a mesma idéia “partida” entre vários deles, como partes distintas. A divisão não respeitou o desenvolvimento integral de uma idéia dentro de um único parágrafo; vejamos, por exemplo, a idéia incompleta do ponto de vista semântico-conceitual veiculada pelo segundo e terceiro parágrafos respectivamente: em um *a linguagem é o elemento fundamental* e, em outro, *a partir da linguagem é que iremos ter sucesso no texto e concordâncias*. Se fundíssemos ambas as orações em um só parágrafo – *a linguagem é o elemento fundamental para se ter sucesso no texto e concordâncias* – resolveríamos parcialmente a estruturação sintática, contudo ainda teríamos dificuldades em estabelecer a coerência face à incompletude semântica e conceitual desse período.

O professor produtor, no quinto parágrafo, manifesta sua dificuldade em produzir texto escrito e atribui como causa para tal o fato de não estar devidamente preparado – caberia indagar se a escola não falhou na preparação desse professor – e paradoxalmente afirma que o mesmo não acontece com seus alunos. Ora, como alguém que confessa ter limitações para escrever pode mediar relações pedagógicas de escritura com seus alunos e ainda afirmar que esses não têm dificuldade? Na verdade, a dificuldade para produzir texto escrito desemboca em outra dificuldade; avaliar a própria produção escrita e a de outrem.

## TEXTO 15

Linguagem, Gramática e Texto que nos parecem estranhos e diversificados, mas que no entanto faz parte de nossa vida desde o nascimento.

A linguagem é a forma natural historicamente adquirida pelo homem de comunicar-se. É lógico que na linguagem eu uso a gramática e ao elaborar meus pensamentos com a finalidade de comunicar-me eu elaboro um texto.

O primeiro problema do **TEXTO 15** é a ausência de um título impedindo o receptor de formular, previamente à leitura, hipóteses que o auxiliem a melhor compreender o tema.

O produtor do texto diz: *linguagem, gramática que nos parecem estranhos, mas que(...) faz parte de nossa vida desde o nascimento*; essa afirmação soa negativamente vinda de alguém que trabalha como professor de Língua Portuguesa ensinando crianças. Considerar estranha a “matéria prima” que se constitui no núcleo da sua atividade docente é, no mínimo, paradoxal. Não se pode mediar relações de ensino-aprendizagem fazendo uso da linguagem considerando-a “estranha”. Faz parte da competência lingüística e pedagógica do professor ter conhecimento das concepções de linguagem; optar por uma delas conforme a situação, para que, ancorado em uma teoria, efetive sua prática.

No tocante à concepção de linguagem, no segundo parágrafo, há uma contradição em âmbito interno ao texto ferindo a **Metarregra de Não-Contradição**. Primeiro é tida como *a forma natural* – isso significa dizer: herdada geneticamente pelo homem e ligada a uma concepção inatista de “linguagem como expressão do pensamento”. Por essa perspectiva, não pode ser tomada contraditoriamente como *historicamente adquirida pelo homem* – assim entendida como forma de interação em uma perspectiva sócio-histórica. Linguagem como

expressão do pensamento e como forma de interação pertencem a paradigmas opostos, epistemologicamente diferentes. O inatismo compreende a linguagem verbal como algo que nasce com o homem, herdada por meio de fatores genéticos, enquanto que para o interacionismo, a linguagem verbal é fruto de uma construção humana, historicamente produzida nas relações de interação e mediação entre os homens.

Há, ainda, problema estruturais, como no primeiro parágrafo, relacionados ao uso excessivo de conectivos como “*mas que no entanto*” e à má concordância verbal entre o verbo “fazer” e o “sujeito” da frase *Linguagem, gramática e texto que nos parecem(...) faz parte de nossas vidas desde(...)*, porém o principal problema diz respeito à coerência textual devido à contradição instalada no desenvolvimento dos conceitos.

## TEXTO 16

Linguagem é um artefato que propicia ao homem a apropriação do conhecimento nas sociedades letradas.

Tendo a gramática como um conjunto de regras, e etimologias que auxilia os escritores nas linguagens diversas, o homem passa seus conhecimentos através dos tempos e da história.

O **TEXTO 16** apresenta alguns problemas que depreciam sua condição de texto argumentativo. Primeiro, a ausência de título e a divisão em apenas dois parágrafos impedem uma melhor estruturação dos argumentos e a sustentação das idéias. Ao nosso ver, essas idéias seriam melhor apresentadas se articuladas por meio de um parágrafo introdutório, um ou mais parágrafos para o desenvolvimento do tema e um para a conclusão ou fechamento do texto.

A primeira parte desse texto trata a linguagem como um *artefato* humano que permite a *apropriação do conhecimento nas sociedades letradas*. Consideremos inicialmente a relação *linguagem X artefato*. Esse último termo designa algo que foi produzido por meio de um processo de manufaturamento, resultado de um trabalho manual, portanto parece semanticamente impróprio á relação empreendida. A linguagem verbal é resultado não de um trabalho das mãos humanas, mas das relações de interação existentes entre os homens ao longo da história da humanidade. Vejamos agora a relação *linguagem X apropriação do conhecimento nas sociedades letradas*. Tanto as sociedades ágrafas quanto as letradas – entendidas nesse contexto

como aquelas que fazem uso da modalidade escrita de linguagem – usam a linguagem verbal para interagir. A transmissão e apropriação do conhecimento é possível, via linguagem oral, tanto nas sociedades que somente fazem uso da linguagem verbal em sua modalidade oral, como naquelas que também usam a modalidade escrita. Portanto, restringir a apropriação do conhecimento somente às sociedades letradas cria uma contradição em âmbito externo ao texto e fere a **Metarregra de Não-Contradição**, pois as sociedades “iletradas” também produzem, se apropriam de e transmitem conhecimento.

Na segunda parte persiste o problema da contradição, agora ligada ao conceito de gramática, entendida como *um conjunto de regras e etimologias que auxilia os escritores*, portanto especificamente vinculada à modalidade escrita de linguagem verbal e aos escritores. É importante lembrar que o “falante”, ao fazer uso da modalidade oral de linguagem verbal, lança mão de um conjunto de regras lingüísticas norteadoras da sua fala também denominadas “gramática”.

Além dos problemas estruturais, há ainda todos os que foram expostos no segundo parágrafo desta análise e que criam contradição tanto em âmbito interno quanto externo ao texto e impedem, cada um a sua maneira, o estabelecimento da coerência textual.

#### TEXTO 17

A linguagem é um elemento fundamental da comunicação entre a evolução dos povos em diferentes épocas; fundamenta-se em regras sociais do narrativo e discritivo do meio.

A gramática é a parte social da extruturação de textos.

#### TEXTO 18

A linguagem é um meio de comunicar tanto pelos gestos, falas

#### TEXTO 19

A linguagem é um processo de comunicação crescente entre os indivíduos tendo a gramática como forma de utilizar a escrita.



Os produtores dos **TEXTOS 17, 18 e 19** não conseguem criar um enfoque para a discussão e, tampouco, desenvolvem o tema dado para a reflexão conforme foi solicitado – em texto argumentativo – pois, ao nosso ver, falta-lhes conhecimento suficiente sobre *linguagem* que lhes possibilite articular suas idéias sobre o assunto em forma de texto escrito.

Os conceitos produzidos no Texto **17** são prova contundente da confusão conceitual e da falta de conhecimento lingüístico e de Língua Portuguesa presentes na “memória” do professor. Esse problema alcançou dimensões tais que palavras como “*descritivo*” e “*narrativo*”, presentes em qualquer livro didático e no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa, são empregadas sem que se tenha a mínima compreensão de seu significado como vemos em “*fundamenta-se em regras sociais do narrativo e descritivo do meio*”.

A confusão lógico-semântico-conceitual impossibilita a progressão temática e a articulação das idéias de modos a se ter um texto coerente. Portanto, ao longo do Texto **17**, fere-se a **Metarregra de Progressão** e a **Metarregra de Relação** ou **Articulação**.

Quanto aos Textos **18 e 19**, seus produtores não conseguiram desenvolver o que se havia proposto e emitiram “conceitos” incompletos e sem nenhuma sustentação argumentativa.

Encerrando essa parte, cabe lembrar que no momento da produção dos textos analisados acima, propusemos um tema, conforme está explicitado no Capítulo 4 – *Condições de Produção dos Textos* – e solicitamos aos produtores que o desenvolvessem, no entanto, como observamos, todos eles fugiram àquilo que foi proposto e mesmo aqueles textos dotados de um título, por nós encarado como uma pista sobre o que se havia de escrever, não desenvolveram ou sustentaram as idéias lançadas a partir dele.

Ainda outro aspecto a ser considerado está relacionado à nossa não preocupação, quando da análise de alguns textos, com as falhas ocorridas na microestrutura textual. Embora elas tenham sido responsáveis por problemas quanto ao estabelecimento da coesão ao nível frasal; estas não se relacionaram diretamente aos problema geradores de falha na macroestrutura ou perturbaram o estabelecimento da coerência textual.

### 1.3 – Análise da Informatividade

Nesta parte, em um primeiro momento no sub-item 1.3.1., procuramos refletir sobre a *pertinência dos dados* – sua relevância e propriedade para sustentar as afirmações feitas – e, em um segundo momento no sub-item 1.3.2., sobre a *imprevisibilidade* das informações contidas nos textos, considerando que foram produzidos após um ano de muitas reflexões, conforme mencionamos anteriormente, portanto nossa expectativa era a de que o material cognitivo do professor se ampliasse em função da gama de informações discutidas – principalmente apoiada em muitas leituras – sobre a língua, a linguagem verbal e todos os aspectos inerentes a esse tema.

Poderíamos analisar cada texto em separado, mas consideramos desnecessário uma vez que o fizemos na parte anterior – 1.2 - *Análise da coerência* – quando refletimos sobre coerência textual e tratamos, mesmo que indiretamente, da recorrência das informações *previsíveis* na maioria dos textos, procurando estabelecer um sentido global ao que foi escrito, por isso tomamos apenas alguns exemplos e a partir deles faremos a reflexão sobre a *pertinência dos dados* e sobre a *imprevisibilidade*.

#### 1.3.1 – A pertinência dos dados

Procuramos resumir, nesta parte, alguns aspectos ocorridos nos textos dos professores que se mostraram relevantes, com o intuito de sintetizar a análise e construir um retrato de suas produções. Nos textos, os *dados* não se mostraram pertinentes e próprios para sustentar a argumentação e muitos deles foram apresentados equivocadamente, agravando ainda mais a qualidade da informação e o estabelecimento da coerência textual. Então, agrupamos os textos para poder refletir sobre os dados concernentes à concepções ou definições de linguagem, de gramática e de texto.

No tocante à **linguagem verbal**, em um primeiro grupo composto pelos **Textos 1, 2 e 20**, representando 15% do total, os professores não definiram e sequer veicularam qualquer dado ou informação que pudesse ser atribuída a alguma concepção de linguagem em específico. Portanto, nada foi apresentado sobre o tema proposto.

Em outro grupo, composto pelos **Textos 3, 5, 6 e 19**, representando 20% do total, os professores referiram-se apenas a algum tipo de manifestação de linguagem, como o *choro*, os *gestos*, o “*pensamento*”, *expressões*, *fala* e *escrita*, inclusive generalizaram o termo linguagem, haja vista nos encontros (cf. Capítulo 4) termos nos referido especificamente à linguagem verbal. O **Texto 03**, por exemplo, refere-se à linguagem somente através da frase (...) *na nossa vida usamos a linguagem, quer através de gestos, pensamentos, expressões, mímicas, fala ou escrita* e nela se concentra tudo o que esse professor tem a dizer sobre o assunto. Misturaram-se dados extralingüísticos, *gestos* e *mímica*, com dados lingüísticos, *fala* e *escrita*, sem a devida menção e distinção entre uma linguagem gestual ou corporal e a linguagem verbal. A insuficiência e a ausência de propriedade dos dados em questão não permitem ao receptor atrelar a afirmação feita a uma concepção de linguagem, como tampouco distinguir qual o tipo usado *na nossa vida*.

Ainda, desse mesmo grupo, o **Texto 06** afirma que *a linguagem é um aspecto que nasce com o individuo* e, dessa forma, faz alusão a uma Concepção Inatista de Linguagem; porém os dados não são suficientes para concretizar nossa inferência ou mesmo para confirmar a *intenção* do produtor, nesse argumento ou em outra parte desse texto, se essa foi defender a perspectiva inatista.

Esse mesmo texto lança outro argumento bastante discutível e duvidoso, ainda relacionado à linguagem: *Todas as pessoas desde a sua mais tenra idade conseguem ler o mundo através de sinais, símbolos, gestos. Etc...* O receptor do texto não pode tomar posição a partir da afirmação feita, em virtude da imprecisão de alguns dados; primeiro a afirmação de que “*todas as pessoas*” *conseguem ler o mundo* e *lêem através de sinais e símbolos* – em uma alusão direta à escrita. Essa é uma afirmação equivocada se levarmos em conta, primeiramente, que o tema em discussão era linguagem verbal e, depois, o número de analfabetos existentes em nosso planeta; logo, nem *todas as pessoas* podem *ler o mundo* fazendo uso da modalidade escrita de linguagem verbal. Ainda assim permanece a dúvida quanto à compreensão do produtor do texto sobre *leitura de mundo* – isso não fica claro no texto. Resta, ainda, refletir sobre o outro dado referente à idade cronológica: *tenra idade*. Parece ser de consenso geral entre os estudiosos da linguagem, principalmente os interacionistas, que leitura da palavra prescinde da internalização e conhecimento do código escrito – sinais e símbolos - e que mesmo uma leitura por meio de gestos – a Língua Brasileira dos Surdos, por exemplo – também requer a internalização e o conhecimento dos gestos que fazem parte desse sistema. Logo, em ambos os casos, isso somente

acontece, via de regra e na ótica da linguagem como forma de interação, a partir do surgimento das Funções Psicológicas Superiores<sup>13</sup> e do acesso do sujeito a um processo de aprendizagem mais sistemático da escrita por meio da mediação e ajuda de outro sujeito mais experiente. Então, sem precisar a *tenra idade* e sem contextualizar o processo de leitura, ou seja, vincular tal processo a uma concepção de linguagem, não há como estabelecer coerência ao argumento.

O terceiro grupo, composto pelos **Textos 4, 11, 14, 15, 16, 17 e 18** veicula informações bastante confusas sobre a linguagem verbal. Em alguns textos os dados não são suficientes para sustentar os argumentos ou produzem contradições que impedem o estabelecimento da coerência textual. Para exemplificar a insuficiência dos dados, vejamos no **Texto 14** a frase *a linguagem é o elemento fundamental* como um, dentre os muitos exemplos nos textos, de parágrafos incompletos e constituídos de *dados* “vazios” de informações. Nesse caso, apenas a oração destacada acima faz parte e constitui todo o segundo parágrafo, construído pelo produtor como se encerrasse uma idéia completa, porém para o receptor do texto fica o questionamento: Fundamental para quê ?

Para exemplificar dados contraditórios que deformam a informação, recorreremos a uma oração mencionada no **Texto 15**: *A linguagem é a forma natural historicamente adquirida pelo homem...* Por um lado temos uma postura Inatista de conceber a linguagem – como **natural** – e, por outro, uma postura Interacionista, ligada a uma perspectiva sócio-histórica – como **historicamente adquirida**. A confusão conceitual e o antagonismo das expressões grifadas dificultam a *aceitabilidade*, por parte do receptor e fere a *interpretabilidade* do texto. A contradição constituída nos dados define a linguagem como fazendo parte da mente humana de forma genética e, concomitantemente, como historicamente adquirida.

Há um grupo constituído pelos **Textos 7, 8, 9, 10, 12 e 13**, cada um deles representando 5% do total, que apresenta dados diversificados e confusos sobre a linguagem e que veicula afirmações como, por exemplo, no **Texto 7**: a linguagem com a função de *repassar* conhecimento, pensamentos e comunicações. Percebe-se, nessa definição, uma ligação com uma orientação pedagógica que considera a linguagem como um veículo útil à reprodução de conhecimento – pedagogia tradicional. O **Texto 8** apresenta a *linguagem como forma de comunicação*, o **Texto 9** afirma que o uso da linguagem está relacionado ao *pensar* ou *pedir algo*, o **Texto 10** refere-se à linguagem *como expressão do pensamento* e o **Texto 13**, como

<sup>13</sup> - Sobre esse assunto ver Cap.2, item 2 - Pressupostos Teóricos: Sobre o Sócio-Interacionismo.

*forma de se expressar*; no entanto, em nenhum deles há dados suficientes e pertinentes para que possamos vincular as informações a alguma das primeiras correntes linguístico-filosóficas abordadas no Capítulo 2, p. 28. Ainda pertencente a esse último grupo, o **Texto 12** afirma que a *linguagem são formas de se contactar com o mundo*, embora não produza dados capazes de esclarecer o tipo ou a forma desse *contato*.

Observamos em todos os textos fragilidade e inconsistência teórica capaz de sustentar as informações ou mesmo vinculá-las a alguma concepção de linguagem, embora tenhamos discutido com os professores produtores, em linha gerais, as três concepções que norteiam o linguagem e que foram apresentadas neste trabalho no Capítulo 2.

Em relação à **gramática**, alguns textos sequer mencionam o termo – **Textos 1, 2, 19, 20**, representando 20% do total, portanto não apresentam nenhum dado sobre o assunto. Outros textos apresentaram dados relacionando a gramática à modalidade escrita de linguagem verbal, como no **Texto 10** *Gramática como escrever corretamente o que pensamos* ou no **Texto 11** *o uso da gramática para a escrita correta*, ou ainda no **Texto 13**, *são regras que orientam sobre a forma correta de se expressar por escrito*” atrelando-a a uma perspectiva prescritiva do “bem escrever”. *Conjunto de regras* foi um dos dados mais recorrente – **Textos 6, 9, 12, 13 e 16** – porém em nenhum deles os produtores mencionaram tratar-se de um conjunto de regras *lingüísticas*, relacionadas a uma gramática normativa, descritiva ou implícita. Ora, *conjunto de regras*, pura e simplesmente, tem sentido muito amplo e pode abarcar outros sistemas de linguagem além da verbal, objeto de nossa discussão.

Há ainda textos em que a gramática é o elemento orientador *do contacto com o mundo* – **Texto 12** – ou da *elaboração do pensamento* – **Texto 15** - e em outros, os *dados* apresentados apenas serviram para dificultar a compreensão da argumentação sobre o termo *gramática*, como no **Textos 4, 14 e 17**.

No Capítulo 5 fizemos um reflexão a respeito da compreensão que os professores tinham sobre *gramática* logo no início de nossos encontros. Observamos, depois da análise dos *textos argumentativos* neste capítulo 6, item 1, que pouca coisa mudou em relação à conceitualização realizada anteriormente. Os dados somente ratificam a postura inicial. A gramática prescritiva ainda predomina a despeito de toda a discussão ocorrida.

A respeito da conceitualização do termo **texto**, 50 % dos produtores não apresentaram qualquer *dado* que possibilitasse perceber um entendimento sobre o assunto e, os demais 50%,

apenas o fizeram por meio de definições confusas, como ocorreu nos **Textos 4, 6 e 8** nos quais as informações são constituídas por dados que não permitem estabelecer algum sentido mais restrito ao termo.

Os **Textos 7, 10 e 13** afirmam que devemos considerar como “texto” a *idéia* ou o *conteúdo* por ele transmitido, observando, porém, a forma *correta* para veicular essa *idéia* ou *conteúdo*, em uma provável alusão a texto orientado pela gramática normativa, no entanto não há dados suficientes para que possamos aliar essas informações a alguma concepção.

Na verdade não se encontram nos textos analisados dados suficientes e pertinentes para sustentar argumentos pelos quais pudéssemos estabelecer e registrar uma orientação conceptual em relação á linguagem por parte dos professores, mesmo a uma postura mais tradicional, pois sequer a gramática e a língua foram adequadamente conceituadas por esse viés.

### 1.3.2 – A *imprevisibilidade da informação*

Esperávamos nos encontrar com textos melhor elaborados e com argumentos constituídos por informações capazes de demonstrar minimamente uma postura frente a uma concepção de linguagem e de ensino, principalmente pelos debates ocorridos com o grupo de produtores ao longo de 1997/1998 e por serem todos professores com formação específica para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Desses docentes, 58% têm formação em nível de 3º grau – Pedagogia Séries Iniciais – e, dentre eles, 42,3% freqüentaram curso de Pós-Graduação – Especialização em Alfabetização.

Apesar disso, nossa expectativa foi malograda, pois ao nos inteirarmos das informações veiculadas pelos textos analisados, constatamos que elas são altamente *previsíveis* e inconsistentes, destituídas de respaldo teórico-científico. Parecem ter sua origem, sim, nas conversas cotidianas ocorridas nas salas de professor durante os “recreios” ou mesmo quando dos planejamentos de conteúdos. A *intertextualidade* perceptível, dada a fragilidade dessas informações, só pode ser atribuída a tais conversas e ao uso do livro didático, tido como manual, e não, como esperávamos, a leituras e discussões aprofundadas; tampouco deixou transparecer, por meio dos argumentos apresentados, uma renovação e ampliação do conhecimento do professor sobre a linguagem como consequência das discussões.

Para exemplificar a *previsibilidade* das informações contidas no textos, vejamos o **Texto 01**, cujo título é Língua Portuguesa. O parágrafo introdutório – *Através da busca do dia-a-dia, adquirimos um conhecimento maior e mais profundo sobre a linguagem* – veicula a primeira dentre outras informações tautológicas constitutivas desse texto. É fato inquestionável que o conhecimento em geral, assim como o lingüístico, é resultado de uma *busca*, de um interesse em se aprofundar em um determinado assunto *através de pesquisas e leituras*, como está no segundo parágrafo. O terceiro parágrafo – *Se faz necessário usarmos a experiência para a escrita, buscando a integração entre o conhecimento (bagagem) e o novo que a cada dia aprimoramos* também se constitui de uma informação óbvia, absolutamente *previsível*, pois não temos dúvida de que a *escrita* é resultado da *integração* entre a *experiência*, somada à bagagem de conhecimentos internalizados e os *novos conhecimentos* que se manifestam no texto escrito como consequência da *busca*.

Na verdade esse texto nada acrescentou ao receptor em termos de uma informação mais elaborada, mais técnica sobre linguagem ou mesmo apontou algum dado *imprevisível* que pudesse significar uma expansão ou aprofundamento do conhecimento do produtor, por isso podemos classificá-lo como um *Texto de Primeira Ordem*, na escala de informatividade proposta por Beaugrande e Dressler (1983) pois, assim como nos demais textos que compõem o *corpus* dessa análise, as informações por eles veiculadas se compõem, por um lado, de ocorrências expressas através de frases “feitas” ou afirmações sobre o óbvio, elevadamente previsíveis e conseqüentemente com baixo grau de informatividade e, por outro, de ocorrências expressas por meio de argumentos confusos e desarticulados, o que impede o estabelecimento da coerência textual.

Para exemplificar e ratificar o que foi exposto acima, dos 20 textos analisados nesse capítulo, 15% do total (**Textos 1, 2 e 20**) não definiram ou fizeram qualquer menção a alguma concepção de linguagem; 35% do total ( **Textos 4, 11, 14, 15, 16, 17 e 18** ) definiram ou se referiram à linguagem de maneira confusa, impossibilitando o estabelecimento de um sentido aos argumentos; 20% do total ( **Textos 3, 5, 6 e 19** ) mencionaram manifestações de linguagem como *choro, balbucios, gestos, “pensamentos”, expressões, mímica, fala e escrita* e 30% do total, (**Textos 8, 9, 10, 12 e 13** representando cada um 5%) mencionaram ou definiram linguagem com *a função de repassar conhecimentos, como forma de comunicação, para pedir algo ou pensar,*

como *expressão do pensamento*, como *as formas de contatar com o mundo* ou como *formas de expressão oral ou escrita*.

Em relação a ‘gramática’ 35% do total de textos ( **Textos 5, 8, 10, 11, 13, 16 e 18** ) a definiram como *linguagem escrita correta*; 20% do total ( **Textos 1, 2, 19 e 20** ) não definiram ou manifestaram qualquer postura conceptual em relação ao termo, logo não veicularam qualquer informação; 15% do total ( **Textos 4, 14 e 17** ) apresentaram argumentos e informações confusas que impediram o estabelecimento da coerência textual; 10% do total ( **Textos 3 e 9** ) informaram que a *gramática orienta a linguagem escrita e falada* e o restante, 20% do total ( **Textos 6, 7, 12 e 15** ) definiram gramática como *conjunto de regras que estruturam um texto escrito, regras ligadas a fala correta, regras que orientam o contacto com o mundo e a elaboração do pensamento*.

Ao encerrar esta parte, ficamos com a sensação, após ler e analisar por inúmeras vezes cada texto, de que nada se acrescentou ao conhecimento do professor, apesar das conversas, discussões, reflexões e leituras sobre a linguagem verbal e uma concepção produtiva de ensino de língua. O resultado obtido foi uma seqüência de frases feitas, costumeiramente ditas e ouvidas pelos docentes, na maioria das vezes confusas e assim reproduzidas nos textos.

## 2 – Considerações gerais sobre os resultados

Nesta parte sistematizamos os resultados a que chegamos com o objetivo de uma melhor visualização dos dados, a partir dos quais tecemos comentários objetivando dar algumas respostas às questões levantadas no início deste trabalho, quais sejam, identificar a compreensão dos conceitos de linguagem, gramática e texto, bem como refletir sobre a competência textual e lingüístico/gramatical do professor de séries iniciais do Ensino Fundamental e os reflexos dos resultados para o ensino de Língua Portuguesa.

Em um primeiro momento comparamos os resultados do Capítulo 5 – *A gramática sob a perspectiva do professor de séries iniciais* – com os resultados do Capítulo 6, relativos às definições sobre *gramática*. Em seguida apresentamos a sistematização dos resultados sobre *linguagem e texto* e, por último, refletimos sobre a relação **resultados X ensino** de língua materna.



## 2.1 – Comparação entre os resultados do Capítulo 5 e do Capítulo 6

Estamos abordando em primeira instância as definições sobre gramática, não porque as consideramos mais relevantes, mas por terem sido as primeiras definições produzidas e pela importância atribuída pelos professores a esse assunto em nossos encontros.

É necessário lembrar, ao iniciar essa parte, que as definições sobre gramática apresentadas no Capítulo 5 foram produzidas pelos professores nos primeiros momentos dos encontros ocorridos no início de 1997, e as do Capítulo 6 fazem parte de um texto – que deveria ser argumentativo – sobre linguagem produzido no final dos encontros em 1999, conforme relato no Capítulo 4 – *Condições de Produção dos Textos*. Portanto, a comparação entre essas definições produzidas em momentos e contextos distintos é relevante para que possamos observar se houve ou não mudança de postura em relação à “gramática” face às discussões acontecidas.

No Capítulo 5 foram analisados 25 textos, aos quais procuramos atribuir um sentido global na tentativa de compreender o que os professores concebiam como “gramática” naquele momento. Como consequência desse procedimento, agrupamos as definições por afinidade de aceção e apresentamos a seguir os resultados:

- a- 07 textos, representando 28% do total, definem gramática tomando-a como uma modalidade de linguagem, ou seja, a oral e a escrita e, dentre esses, 05 textos tomam a gramática como a modalidade escrita; 01 texto, como a própria fala e 01 texto, como fala e escrita;
- b- 05 textos, representando 20% do total, definem gramática relacionando-a a uma perspectiva normativa ligada à escrita e a fala “*corretas*”;
- c- 05 textos, representando 20% do total, definem gramática tomando-a como um *processo de ensino-aprendizagem*;
- d- 03 textos, representando 12% do total, definem gramática como regras ligadas especificamente à *palavra*;
- e- 02 textos, representando 8% do total, definem gramática como regras ligadas à frase e ao texto;
- f- 03 textos, representando 12% do total, afirmaram não ter clareza sobre o assunto ou produziram definições confusas.

No capítulo 6, tratamos com 20 textos de cunho “argumentativo”; logo, a análise foi realizada considerando-se o sentido global do texto – sua macroestrutura – uma vez que o tema proposto abordava a linguagem, a gramática e o texto; não transcorreu como no Capítulo 5 em que se foi solicitado apenas um assunto específico: acepções sobre gramática. Contudo, nessa parte, para efeitos de sistematização e comparação e para observar se ocorreu alteração na conceituação, estamos nos atendo apenas aos “pareceres” ou conceitos de *gramática* emitidos pelos professores nos textos analisados neste Capítulo 6.

Agrupamos, também, essas definições por ordem de afinidade de acepção, como segue:

- a- 07 textos, representando 35% do total, relacionam gramática a um conjunto de regras ligadas à modalidade escrita “*correta*”, perspectiva normativa;
- b- 04 textos, representando 20% do total, não definem gramática;
- c- 03 textos, representando 15% do total, apresentam definições confusas;
- d- 02 textos, representando 10% do total, afirmam que a gramática nos orienta a *usar adequadamente* a linguagem falada ou escrita;
- e- 04 textos, 20% do total, representando cada um 5% respectivamente em relação ao percentual total, definem gramática como sendo a *linguagem correta* relativa à *fala*, como regras que orientam o *contato com o mundo* e a *elaboração do pensamento* e como regras que *estruturam um texto escrito*.

Ao comparar os textos produzidos nesses dois momentos distintos, levamos em consideração que, em relação às primeiras definições, não houve qualquer discussão precedendo a produção textual. Elas são resultado do conhecimento internalizado do professor previamente aos encontros relatados no Capítulo 4. No entanto, em relação ao segundo grupo de definições, essas foram produzidas após um ano de intensa reflexão sobre a linguagem verbal, portanto esperávamos alguma mudança conceitual e de compreensão, principalmente a respeito de gramática.

Todavia essa mudança esperada não aconteceu, pois não observamos elementos conceituais que pudessem ser atribuídos aos debates e às leituras feitas previamente à produção. Observamos apenas o emprego de algumas palavras isoladas, próprias de nossas conversas na época dos encontros, porém sem qualquer relação ou inadequadas ao contexto lingüístico em que

aparecem. Houve variação de percentual entre um grupo e o outro de definição sem que isso, contudo, significasse alguma postura diferente daquelas já conhecidas em relação à gramática.

Aumentou, do primeiro (20%) para o segundo momento (35%) o percentual daqueles que se referiam à gramática como um conjunto de regras ligadas à modalidade oral e escrita de linguagem em uma perspectiva normativa. Embora a gramática normativa tivesse sido ponto constante em nossas discussões, as definições desse grupo não apresentam dados capazes de demonstrar uma compreensão mais profunda sobre essa perspectiva de gramática por parte de seus produtores. Não se manifestou, nesses textos, por exemplo, o entendimento de que a gramática normativa prescreve uma “*linguagem correta*” a partir de um padrão ou norma estabelecida artificialmente por não representar um conjunto de regras lingüísticas pertencentes a uma dada comunidade de falantes ou escritores, mas um inventário de regras produzido por gramáticos normativos a partir de dados coletados em obras de escritores e de intelectuais de diferentes épocas. Portanto, por essa ótica, a gramática normativa está diretamente ligada à modalidade escrita da norma “cultura” padrão, cujo objetivo é “uniformizar” o máximo possível a língua, conforme discutimos no Capítulo 5 – *A Gramática sob a perspectiva do professor de séries iniciais*.

Ocorreu, também, variação de percentual entre o primeiro (12%) e o segundo momento (35%) daqueles que manifestaram não ter clareza ou não conceituaram o termo gramática.

Também é importante mencionar que no primeiro momento 28% dos textos se referiam à gramática como uma modalidade de linguagem e esse percentual diminuiu para 05% no segundo momento, no entanto surgiram outras definições conceituando gramática como regras que orientam o *contato com o mundo* ou a *elaboração do pensamento*.

Resta-nos, ao concluir esta parte, comentar que os professores, a princípio, foram unânimes em considerar a gramática normativa como elemento fundamental na aula de Língua Portuguesa, por isso solicitamos a produção dos textos conceituando gramática como forma de avaliar a compreensão desses docentes sobre o assunto.

Embora reproduzam em suas aulas, por meio de “exercícios” extraídos do livro didático, aspectos relacionados à gramática normativa, 65% dos professores envolvidos nesta pesquisa demonstraram não saber conceituá-la. Esse é um dado significativo, pois essa parcela representativa de 65% faz parte do total de professores que considerou a “gramática” como elemento fundamental para o “*aprendizado*” de Língua Portuguesa e para o *bem falar e escrever*;

porém esses professores sequer conseguiram conceituar o objeto de seu trabalho através de uma simples definição escrita. Não obstante, a outra parte desses professores (35%) conceituou a gramática vinculando-a à perspectiva normativa, porém faltou-lhes argumentos consistentes capazes de demonstrar sua efetiva compreensão sobre aquilo que definiam.

## 2.2 – Resultados sobre Linguagem e Texto

Nesta parte procuramos sistematizar as idéias produzidas nos 20 textos argumentativos, agrupando-as, também, por afinidade conceitual, na tentativa de mostrar como os professores concebem, em um primeiro grupo, a *linguagem* e, em um segundo, o *texto*.

Sobre a Linguagem:

- a- 06 textos, representando 35% do total, veiculam definições bastante confusas sobre linguagem, impossibilitando-nos de estabelecer coerência;
- b- 04 textos, representando 20% do total, mencionam apenas manifestações de linguagem tais como *gestos, choro, um pensamento, mímica ou fala e escrita*;
- c- 03 textos, representando 15% do total, não definem e tampouco mencionam algo relativo à linguagem;
- d- 06 textos, representando 30% do total (cada um representando 5% do total do percentual deste item) referem-se à linguagem como *forma de comunicação*, como *expressão do pensamento*, como *forma para pedir ou pensar*, como *forma de contato com o mundo*, como *forma de expressão oral ou escrita* ou com *a função de repassar conhecimento, pensamento e comunicação*.

Sobre o Texto:

- a- 09 textos, representando 45% do total, não definem ou mencionaram alguma compreensão sobre *Texto*;
- b- 04 textos, representando 20% do total, veiculam definições bastante confusas;

- c- 02 textos, representando 10% do total, definem *texto* como *conteúdo geral* ou *assunto*;
- d- 05 textos, representando 25% do total ( cada um representando 5% do total deste item) definem *texto* como *expressão do pensamento*, como *um conjunto de mensagens ou idéias*, como *fragmento escrito*, como *documentação do contato* ou como *conjunto de palavras que transmitem uma idéia*.

Os dados sistematizados acima nos permitem uma visão mais nítida da maneira como os professores compreendem a *linguagem* e o *texto*. Na verdade, não se percebe uma compreensão mais científica, ou mesmo a relação com alguma teoria lingüística nos textos produzidos. Mesmo aqueles que definem a linguagem como *expressão do pensamento* ou como *forma de comunicação* não demonstram minimamente, pelos argumentos de seus textos, estar vinculados às primeiras correntes lingüístico-filosóficas que norteiam a linguagem e a forma de ensiná-la, conforme apresentamos no Capítulo 2 – *Linguagem, Texto e Ensino*. Como já mencionamos anteriormente, o pouco conhecimento expresso nas definições tem sua origem nos livros didáticos, pois é neles que o professor busca subsídios para seus planejamentos e planos de aula.

### 2.3 – Resultados relativos à Coerência e à Informatividade

Apresentamos, aqui, dados referentes às falhas geradoras de problemas para o estabelecimento da coerência textual, relativas ao não cumprimento das Metarregras de Coerência, e ao enquadramento como *Textos de Primeira Ordem de Informatividade* dos 20 textos argumentativos. Intencionamos, dessa forma, possibilitar uma visão sistematizada do descumprimento dessas metarregras como também em que textos as falhas aconteceram e a influência direta desses dados para a avaliação da informatividade. Antes, porém, é preciso ressaltar que 100% dos textos não abordaram em profundidade o tema proposto, mesmo aqueles que possuem título e propuseram um tema a partir do que foi solicitado. No entanto, para a avaliação da coerência nos pautamos na escrita apresentada, sem necessariamente levar em consideração coerência temática entre o que foi solicitado e o que foi desenvolvido pelo professor.

- a- Falha na realização do critério **repetição** ou **continuidade**: **23%** do total dos textos apresentam problemas ligados à coesão, na microestrutura textual, quais sejam: Textos 01, 04, 05, 06 e 07;
- b- Falha na realização do critério **progressão**: **52%** do total dos textos apresentam problemas ligados ao desenvolvimento do tema nos parágrafos e no texto como um todo, quais sejam: Textos 01, 03, 05, 07, 09, 10, 11, 12, 13 e 17;
- c- Falha na realização do critério **não-contradição**: **31,5%** do total dos textos apresentam problemas geradores de contradição em âmbito interno e externo ao texto, quais sejam: Textos 02, 04, 07, 08, 15 e 16;
- d- Falha na realização do critério **relação** ou **articulação**: **68%** do total de textos apresentam problemas em relação a articulação entre as idéias e partes do texto, quais sejam: Textos 02, 03, 04, 05, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14 e 17;

OBS: Os Textos 18 e 19 não desenvolveram qualquer tema e se limitaram a umas poucas palavras sobre linguagem, enquanto o Texto 20 fugiu completamente ao tema e ao tipo textual solicitado ( texto argumentativo).

Com relação à *Informatividade*, analisamos todos os textos classificando-os como *de primeira ordem* na escala proposta por Beaugrande e Dressler (1983), em virtude de tudo o que já foi exposto.

- a- **100%** dos textos são constituídos de dados *insuficientes* e *não pertinentes* ( em relação ao tema) para possibilitar a *imprevisibilidade* das informações;
- b- **100%** dos textos veiculam informações bastante *previsíveis* incapazes de despertar interesse no receptor do texto.

A percentagem de textos com problemas na realização dos critérios *progressão* (**52%**) e *relação* ou *articulação* (**68%**), aliadas aos problemas relativos à *informatividade* ratificam os dados apresentados nos itens 3.1 e 3.2 desta parte referentes a linguagem, gramática e texto. Devido à falta de um conhecimento mais científico, de leituras específicas, de aperfeiçoamento técnico na área de atuação e mesmo da prática de leitura e escrita, o professor não consegue criar um foco sobre o tema mais pertinente para sua profissão – a linguagem verbal – e tampouco refletir sobre ele ou fazer o tema progredir através da renovação de elementos semânticos ou do movimento entre o *dado* e o *novo*, capaz de instituir um *tópico* e o respectivo *comentário* e, a

partir desse *comentário*, um novo *tópico* por meio de uma sucessão constante e articulada das idéias.

A deficiência demonstrada quanto à realização dos critérios de *continuidade*, de *progressão*, de *não-contradição* e de *articulação*, aliada à deficiência relativa à *pertinência dos dados* e à *imprevisibilidade* da informação demonstram a **fragilidade da competência lingüístico-gramatical e textual** do professor.

Por um lado, como exemplo dessa fragilidade, temos os problemas lingüísticos básicos relacionados às retomadas por meio de anafóricos, ao uso do artigo definido, ao vocabulário inadequado para o contexto, à pontuação como elemento coesivo, à concordância e a outras falhas na estrutura linear da frase, além daqueles relacionados à gramática normativa, pois nos textos produzidos, os professores não conseguiam realizar sua produção escrita conforme essa orientação, embora considerem essa perspectiva o centro de suas aulas e da sua prática pedagógica. Por outro, a fragilidade está relacionada aos problemas ligados ao texto, propriamente dito, devido à sua má estruturação em virtude de falhas quanto ao estabelecimento do tema, sua progressão e articulação entre as partes e, mesmo, ausência de elementos imprescindíveis como o título, parágrafos introdutório e conclusivo, propriamente ditos, capazes de auxiliar o receptor a estabelecer sentido global ao que foi escrito.

Para finalizar esta parte, cabe ressaltar a importância dos resultados obtidos por meio das análises, os quais nos possibilitam, ao longo dos comentários que tecemos, responder aos questionamentos colocados no início deste trabalho. No entanto, face à subjetividade característica de toda avaliação, sabemos que subjaz a ela, por mais que nos pautemos em parâmetros, o conhecimento de mundo e o olhar que o receptor lança sobre o texto no momento da leitura. Portanto outros aspectos podem surgir, outros dados podem ser levantados a partir de outros olhares.

### **3 – Relação dos Resultados X Ensino**

Encerrando este capítulo, uma vez realizadas as avaliações dos textos, achamos conveniente fazer uma reflexão sobre a consequência dos resultados a que chegamos para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas de Ensino Fundamental, embora

tenhamos ao longo da análise procurado refletir sobre os problemas encontrados e as conseqüências desses para a prática docente em língua materna.

Apesar de os sujeitos dessa pesquisa se constituírem de uma parcela pequena de professores em relação ao universo de docentes das séries iniciais de toda a rede estadual de ensino, estamos convictos de que representam, mesmo que proporcionalmente, a mesma realidade lingüística e pedagógica em que os demais membros da classe estão inseridos.

Nossa reflexão inicia a partir de uma produção textual do *corpus*, escrita por dois professores que fizeram questão de se identificar; no entanto alteramos os nomes para resguardar a identidade dos produtores.

## TEXTO 20

### Nossa manhã<sup>14</sup>

Autoras: Sônia e Sueli

Acordamos pela manhã com um dia chuvoso.

Ao sairmos de casa, viemos para a escola assistir uma palestra com o professor João.

O professor João começou a palestra com seu violão fazendo nós refletirmos sobre como trabalhar e orientar nossos alunos no dia-a-dia. Dando-lhes carinho, afeto, amor e dedicação.

No segundo momento o professor João fez com que alguns professores participassem da conversa que estávamos fazendo. Exemplo: tocar violão e cantar.

No último momento tivemos a apresentação de um grupo teatral que nos deixou muito descontraídas.

O texto acima é um exemplo da incompreensão das funções da escola e da atitude pedagógica do professor em sala de aula, pois segundo Leontiev e Luria (apud Vigotsky, 1996, p.174), *o processo de educação escolar é qualitativamente diferente do processo da educação em*

<sup>14</sup> As autoras deste texto referem-se, em seu relato, à atividade realizada no período oposto à nossa discussão e a produção dos textos pertencentes ao *corpus* deste trabalho. Negaram-se a dissertar sobre o assunto proposto alegando cansaço, no entanto se dispuseram a nos contar o momento “gratificante”, segundo suas próprias palavras, que lhes foi proporcionado naquela manhã.



*sentido amplo. Na escola a criança está diante de uma tarefa particular: entender as bases do estudo científico, ou seja, um sistema de concepções científicas.*

Portanto, o professor deve compreender que, ao ingressar na escola, a criança traz consigo conceitos do cotidiano, conseqüência das interações espontâneas ao longo da sua vida em seu contexto social. Esses conceitos, chamados de “diários” ou “espontâneos” por Vigotsky, são formulados sem que haja algum processo de controle sistemático, logo, é papel da instituição escolar, e do professor, promover o deslocamento dos conceitos espontâneos para as bases de conceitos científicos, controlando e ampliando-os de forma sistemática por meio de um processo de mediação e interação e, para isso, a linguagem verbal é fundamental.

Porém, pelo que lemos no Texto 20, a escola e o professor se desviam de suas verdadeiras funções na medida em que não se contempla a produção de um conhecimento capaz de formular, a partir dos conceitos cotidianos do aluno, conceitos com bases científicas. O *trabalho* e a *orientação* pedagógica, na perspectiva do referido texto, resume-se a *dar carinho, afeto, amor e dedicação*. Não negamos a importância dessas manifestações para que o professor atue como mediador em um processo de ensino-aprendizagem interacionista como o previsto na Proposta Curricular para o Estado de Santa Catarina, porém é imprescindível para o contexto do ensino escolar a veiculação e a produção de um conhecimento sistematizado, diferente daquele que a criança já traz consigo.

Logo, nas relações pedagógicas interacionais na instituição escolar e, mais especificamente, na aula de língua materna, o professor, no papel de mediador, precisa ser necessariamente um sujeito experiente, com uma bagagem de conhecimento lingüístico que lhe possibilite reflexões com e sobre a linguagem, e de conhecimentos pedagógicos para orientar, controlar e avaliar essas reflexões durante todo o processo de ensino-aprendizagem, oportunizando ao aluno a internalização do conhecimento produzido, isto é, dando sua contribuição para que uma atividade externa (interpsicológica) se torne uma atividade interna (intrapicológica).

O professor precisa compreender a relação do aluno com o conhecimento na Zona de Desenvolvimento Proximal. Em um primeiro momento essa relação é *interpessoal* – a criança, para lidar com o conhecimento, necessita da ajuda de alguém mais experiente – e, mais tarde, essa relação evolui e se torna *intrapessoal* (internalização) não havendo mais a necessidade da interferência de outrem. O trânsito da relação interpessoal para a relação intrapessoal é

consequência da mediação do conhecimento em um processo de ensino-aprendizagem sócio-interacionista

Para que esse processo se concretize, é momento de o professor assumir uma postura de *trabalho e orientação* capaz de dar conta da globalidade do fenômeno da interação comunicativa considerando o texto, oral e escrito, produzido pelos sujeitos na interação da sala de aula, como núcleo da aula de língua materna levando em consideração os aspectos formal, conceitual e pragmático, não como partes distintas, mas como faces de um só fenômeno: a linguagem verbal.

No entanto, considerando os resultados das análises dos textos, asseveramos que há deficiências na competência lingüístico-gramatical e textual dos professores participantes desse trabalho, o que não lhes outorga condições suficientes para mediar um processo de ensino-aprendizagem de língua materna centrado em estratégias lingüísticas e pedagógicas produtivas, a partir das interações comunicativas orais e escritas ocorridas na sala de aula.

Ao nosso ver, essa deficiência explicitada nos textos produzidos, sistematizada e relacionada no item 2 deste capítulo, interfere diretamente nas relações com e sobre a linguagem e nas relações pedagógicas. Ora, como o professor poderá realizar reflexões epilingüísticas e metalingüísticas, com e sobre a produção textual, oral ou escrita, decorrente das relações de linguagem em sala de aula se o seu conhecimento lingüístico e pedagógico não lhe dá condições para tal? Certamente esse professor lançará mão de estratégias de reprodução de recortes de conhecimento para continuar garantindo seu espaço no ambiente escolar.

Na verdade, a carência da competência lingüística, textual e pedagógica do professor, bem como sua compreensão conceitual sobre temas vitais para o seu trabalho com a linguagem, gramática e texto, levam-no a cometer absurdos como os que foram apresentados no Capítulo 1, relacionados aos instrumentos de avaliação. Avalia-se sem saber **o quê e para quê** se está avaliando. O próprio processo de avaliação é entendido de forma arbitrária – por ser imposto, unilateral – por somente *avaliar* o aluno – e punitivo, pois é concebido para *verificar* a *ignorância* do aluno sobre essa *linguagem* que está na “*superfície estrelada de letras*” – ignorância essa que, vez uma constatada pelo professor, tem como punição *notas baixas* e conseqüente reprovação. Avalia-se para dizer o que o aluno supostamente não sabe e se pune esse mesmo aluno reprovando-o por não saber aquilo que o professor também desconhece. O professor não se dá conta de que ao avaliar seu aluno também está avaliando seu trabalho.

Para concluir essa reflexão, tomamos as palavras de Koch e Travaglia (1997,p.104): *o professor deve trabalhar a produção de textos buscando sempre deixar muito claro em que situação discursiva o texto a ser produzido (como também o texto a ser compreendido) deve ser encaixado. A avaliação que se fará, então, terá por parâmetros todos os elementos de adequação a esta situação e não a uma situação que estava de forma vaga na mente do professor, mas que ele não explicou com e para os seus alunos.*

## CONCLUSÃO

Ao encerrar este trabalho, retomamos alguns pontos sobre os quais discorremos e refletimos, pois julgamos serem importantes para que se compreenda o que é ensinar língua portuguesa como aula de língua materna. Acima de tudo é preciso que o professor compreenda que por esta perspectiva o trabalho se dá com e sobre a linguagem, através de reflexões epilingüísticas e metalingüísticas, a partir do texto produzido em aula, sem o que se estará apenas reproduzindo recortes de conhecimento sobre língua.

A reflexão, no **Capítulo 1**, retrata a postura assumida pelo professor diante do aluno que ingressa nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O aluno é recebido pela escola como uma “tábua rasa”, como se não tivesse “vida lingüística” até então, por isso é necessário “imprimir” nesse aluno uma quantidade razoável de saberes, através da reprodução de fragmentos de conhecimento sobre língua e conteúdos concernentes a fim de prepará-lo para o “bem falar e escrever”.

Assumimos, então, uma postura de linguagem, texto e ensino, conforme o **Capítulo 2**, pois entendemos que esta perspectiva, que também orienta a Proposta Curricular para o Estado de Santa Catarina, é a mais adequada para que se modifique a situação retratada no início deste trabalho.

Acreditamos que a reprodução de um conhecimento fragmentado sobre língua, como vem sendo praticada, não possibilita ao aluno uma competência lingüística e textual para que ele possa fazer uso da linguagem nas mais diversas circunstâncias ao longo de sua vida.

Propusemo-nos, então, a estudar o texto escrito pelo professor de séries iniciais a fim de identificar a concepção de linguagem, assim como refletir sobre sua competência lingüística e textual, pois estamos certos de que o conhecimento escolar do aluno é reflexo do conhecimento lingüístico e dos procedimentos pedagógicos do professor.

Sendo assim, no **Capítulo 3**, estabelecemos os critérios através dos quais analisamos a produção textual dos professores. Esses critérios, no tocante à coerência, foram fundamentados em Charolles (1978) e em relação à informatividade foram fundamentados em Beaugrande e Dressler (1983). Elegemos dois critérios de textualidade: o primeiro, a coerência textual –

centrando o estudo nas quatro metarregras de Charolles, pois através delas nos foi possível perceber as dificuldades apresentadas pelos professores na sua produção escrita concernentes à competência lingüística e textual, em lidar principalmente com esta modalidade de linguagem verbal. Através do segundo critério, a informatividade, conforme desenvolvida por Beaugrande e Dressler, nos foi possível observar a postura do professor em relação a uma concepção de linguagem e de ensino.

Conforme o exposto no **Capítulo 4**, a produção dos textos aconteceu ao longo de um ano, entre 1997 e 1998, e o ambiente pedagógico na época era efervescente em discussões devido à implantação da nova Proposta Curricular em SC. Logo, imaginávamos que os professores, principalmente aqueles com os quais trabalhamos ( cf. Capítulo 4, item 3, p.61), tivessem compreendido as bases teóricas, tanto lingüísticas como metodológicas que passariam a orientar a prática pedagógica na escola.

Porém, ao iniciar nossos encontros com os professores, defrontamo-nos com o primeiro problema: ensino de língua portuguesa centrado na gramática normativa. Procuramos, então, desmistificar a idéia de que esse tipo de ensino é o que possibilita ao aluno “falar e escrever corretamente”. Este trabalho está relatado no **Capítulo 5**, no qual analisamos o primeiro conjunto de textos produzidos e registramos, em linhas gerais, os passos das discussões realizadas com os professores.

Ao final dos encontros, e pensando nos debates sobre concepções de linguagem e ensino, solicitamos a produção dos textos argumentativos analisados no **Capítulo 6**, segundo os critérios da coerência textual e da informatividade, e os resultados nos revelaram que o conteúdo desses textos escritos pelos professores mostra algumas confusões conceituais bastante sérias referentes a linguagem, gramática e texto – fruto, por um lado, da acomodação e alienação do professor e, por outro, de um planejamento desordenado das atividades de reciclagem promovidas pelos órgãos competentes e destinadas a professores de Ensino Fundamental.

A constatação, entretanto, em nada nos surpreende, considerando que o professor comumente se opõe a tudo o que lhe parece “novo”, embora na maioria das vezes não conheça aquilo que nega, e o fato de que cada gestão administrativa – estadual ou municipal – costuma elaborar uma nova proposta curricular ou dar novos direcionamentos à proposta antiga. Como o grupo de consultores que elabora essas propostas também é diferente de uma administração política para outra, cada proposta acaba trazendo outra perspectiva. Para o professor, essas

perspectivas só se acumulam, nenhuma delas tem continuidade, portanto, não chegam a dar frutos.

Os textos produzidos apresentam, em seus aspectos formal e conceptual, o reflexo da incompetência lingüística e pedagógica do professor, consequência tanto da sua má formação quanto do desinteresse por uma mudança de postura ou melhor qualificação dadas as péssimas condições financeiras e de trabalho em que se encontra o profissional do magistério público.

A incompetência do professor é também reflexo da incompetência dos órgãos públicos e privados (incluímos universidades) ligados ao ensino em tratar com clareza conceptual e técnica fenômenos como a linguagem verbal e os aspectos a ela relacionados.

Isso é facilmente constatado quando vemos que, embora o professor de português demonstre aos seus alunos habilidade no trato com a linguagem, nem ele mesmo comprova essa habilidade minimamente na sua produção escrita: nos textos, por exemplo, o professor, que certamente repassa conteúdos como os conceitos de *sujeito/predicado* acaba colocando vírgula entre esses termos ou utilizando termos “cultos” que não fazem sentido dentro do texto, ou empregando os sinais de pontuação aleatoriamente. Falta a esse professor um estudo crítico e aplicado das normas gramaticais. Falta-lhe um trabalho com e sobre a linguagem. Falta-lhe aprender/saber produzir e ler um texto – essa é a dura realidade revelada por esta pesquisa.

E, agora, frente a essa constatação, convém que aprofundemos ainda mais a reflexão, indo às raízes do problema. É preciso chamar à discussão, em um primeiro momento, os sujeitos envolvidos neste trabalho e, conjuntamente, propor encaminhamentos no sentido de proporcionar, em um segundo momento, uma melhor qualificação lingüística e pedagógica ao maior número possível de professores ligados ao ensino de língua materna.

## BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, Carlos Drummond de (1974). *Procura de poesia*. In: *Reunião: 10 livros de poesia*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio.
- BAGNO, Marcos (1999). *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto.
- BAKHTIN, Mikhael (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec
- \_\_\_\_\_ (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.) (1998). *O Currículo do ensino fundamental para as escolas brasileiras – pp.43-89*. Campinas, São Paulo. Ed. Autores Associados - Fundação Carlos Chagas.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes (1997). *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de & DRESSLER, Wolfgang U (1983). *Introducion to text linguistics*. Londres : Longman .
- BECHARA, Evanildo (1992). *O lingüístico e o pedagógico nos textos de leitura*. In KIRST, M.H.B. *Lingüística aplicada ao ensino do português*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- BERNÁRDEZ, Enrique (1982). *Introduction a la lingüística del texto*. Espanha: Espasa Universitária.
- BRITTO, Luiz Percival Leme (1997). *A Sombra do caos. Ensino de língua X tradição gramatical*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras.
- BORTOLOTTI, Nelita (1993). *A criação do lugar discursivo – buscando simetria*. Dissertação de mestrado. Florianópolis, UFSC.
- BOURDIEU, Pierre & BOLTANSKI, L. (1975). *Le fétichisme de la langue*. Actes de la recherche en sciences sociales. Paris: Paris n.4, p.2-32.
- CABRAL-SCLIAR, Leonor (1991). *Introdução à psicolinguística*. São Paulo. Ática.

- CAGLIRI, Luiz Carlos (1989). *Alfabetização & lingüística*. Série : Pensamento e ação no magistério. São Paulo: Editora Scipione Ltda.
- CHAROLLES, Michel (1978). *Introdução aos problemas da coerência do texto (abordagem teórica estudo das práticas pedagógicas)*. In: GALVES, Charlote; ORLANDI, Eni Puccinelli; OTONI, Paulo.(Org.) (1997). *O texto: leitura e escrita*. 2<sup>a</sup> ed. Campinas, São Paulo: Pontes.
- CITELLI, Adilson (1994). *O texto argumentativo*. São Paulo: Editora Scipione.
- COSTE, Daniel. (1978) *Leitura e competência comunicativa*. In: GALVES, Charlote; ORLANDI, Eni Puccinelli; OTONI, Paulo. (Org.) (1997). *O texto: leitura e escrita*. 2<sup>a</sup> ed. Campinas, São Paulo: Pontes.
- FAVERO, Leonor Lopes (1985). *A informatividade como elemento de textualidade*. In Letras de Hoje n° 60. Porto Alegre. PUCRS.
- \_\_\_\_\_ (1997). *A coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática.
- FREITAS, Maria Tereza de Assunção (1996). *Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: Um Intertexto*. São Paulo: Ática.
- FURLANETTO, Maria Marta (1995). *Reflexão sobre concepção de linguagem como interação*. Florianópolis, Inédito.
- FURLANETTO, Maria Marta & BORTOLOTTI, Nelita (1997). *Ensino da língua: mudar para quê?*. Palestra proferida na I Conferência Estadual de Educação – SINTE – UFSC em 06/03/1997. Florianópolis
- GERALDI, João Wanderlei (1981). *Tópico – comentário e orientação argumentativa*. I.E.L. Unicamp, Campinas - São Paulo, mimeo.
- \_\_\_\_\_ (1996). *Linguagem e ensino. Exercício de militância e divulgação*. São Paulo: Mercado de Letras.
- GERALDI, João Wanderley (org) (1997a). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.



- GERALDI, João Wanderley (1997b). *Portos de Passagem*. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes.
- GUIMARÃES, Elisa (1997). *A Articulação do Texto*. São Paulo: Ática.
- HALLIDAY, M.A. K. & HASAN, L. (1978). *Cohesion in english*. Londres: Longman.
- HENTZ, Maria Izabel De Bortoli (1998). *A aula de língua portuguesa como aula de linguagem: aprendendo a interagir*. Dissertação de mestrado. Florianópolis, UDESC.
- ILARI, Rodolfo (1997). *A Lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes.
- JUNKES, Terezinha Kuhn (1998). *Produção escrita: um estudo da coesão e coerência textuais*. In: CABRAL, Loni Grimm & GORSKY, Edair.(Org.) *Lingüística e ensino. Reflexões para a prática pedagógica da língua materna*. Florianópolis-SC: Insular.
- KATO, Mary A. (1986). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ed. Ática.
- KLEIN, Lígia (1995). Caderno de Alfabetização. nº1. Movimento de Reorientação Curricular. SME/PMF. Florianópolis, Santa Catarina.
- KOCH, Ingedore G.V. (1992). *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_ (1992). *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto.
- \_\_\_\_\_ (1996). *A coesão textual*. São Paulo. Ed.: Contexto.
- \_\_\_\_\_ (1997). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Ed. Contexto.
- KOCH, Ingedore G.V.&TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1996). *A coerência textual*. São Paulo: Ed. Contexto.
- KOCH, Ingedore G.V.&TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1997). *Texto e coerência*. 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ed. Cortez.
- LYONS, John (1970). *Introdução à lingüística teórica*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

- LYONS, John (1987). *Linguagem e lingüística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan S.A.
- MARINHO, Marildes (1998). *A língua portuguesa nos currículos de final de século*. In BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Org.) *O currículo do ensino fundamental para as escolas brasileiras* – pp.43-89. Campinas, São Paulo: Ed. Autores Associados - Fundação Carlos Chagas.
- MEURER, José Luiz (1997). *Esboço de um modelo de produção de texto*. In MEURER, José Luiz & ROTH, Désirée Mota-.( org ) *Parâmetros de Textualização*. Santa Maria/RS. Ed: Da UFSM.
- MORATO, Edwiges Maria (1996). *Linguagem e cognição: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem*. São Paulo: Plexus Editora.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de (1993). *Vygotsky. Aprendizagem e desenvolvimento de um processo sócio-histórico*. São Paulo: Ed. Scipione.
- PLATÃO, Francisco S. & FIORIM, José Luiz (1999). *Para entender o texto. Leitura e Redação*. São Paulo. 14<sup>a</sup> ed.: Editora Ática.
- POSSENTI, Sírio (1996). *Por que (não) ensinar Gramática na Escola*. São Paulo: Mercado de Letras.
- PROPOSTA CURRICULAR de Santa Catarina (1998): *Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares*. Florianópolis, COGEN.
- REGO, Teresa Cristina (1996). *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique (1976). *Gramática normativa da língua portuguesa*. São Paulo: Ed. José Olympio.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1999). *Curso de lingüística geral*. São Paulo: 21<sup>a</sup> ed. Ed. Cultrix.
- SCMİDT, Siegfried J. (1973). *Lingüística e teoria de texto*. São Paulo: Pioneira.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1997). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º Graus*. São Paulo: Cortez.

VAL, Maria da Graça Costa (1994). *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKY, L. S. (1989). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_ (1996). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.