

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NO ESPAÇO
ESCOLAR AGRÍCOLA: DAS MARCAS DE
ORALIDADE À PROFICIÊNCIA DA ESCRITA

EDNA MARIA DE OLIVEIRA FERREIRA

2007



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NO ESPAÇO ESCOLAR
AGRÍCOLA: DAS MARCAS DE ORALIDADE À PROFICIÊNCIA DA
ESCRITA**

EDNA MARIA DE OLIVEIRA FERREIRA

Sob a Orientação da Professora

Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
Dezembro, 2007

469.15
F383p
T

Ferreira, Edna Maria de Oliveira,
1957-

A produção textual escrita no
espaço escolar agrícola: das marcas
de oralidade à proficiência da
escrita/ Edna Maria de Oliveira
Ferreira - 2007.

54f. : il.

Orientador: Maria Teresa Tedesco
Vilardo Abreu.

Dissertação (mestrado) -
Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Instituto de Agronomia.

Bibliografia: f. 52-54.

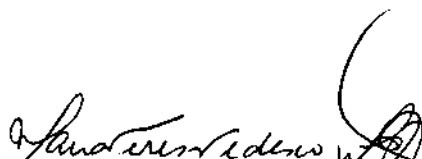
1. Língua portuguesa -
Composição e exercícios - Teses. 2.
Competência comunicativa - Teses.
3. Gramática gerativa - Teses. 4.
Ensino agrícola - Teses. I Abreu,
Maria Teresa Tedesco Vilardo, 1963-
. II. Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro. Instituto de
Agronomia. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

EDNA MARIA DE OLIVEIRA FERREIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

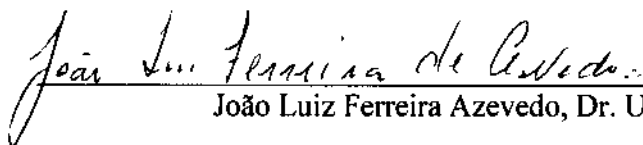
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 19 de dezembro de 2007.



Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu, Dra. UERJ



Márcia Sampaio de Moraes, Dra. UERJ



João Luiz Ferreira Azevedo, Dr. UFRRJ

À minha mãe, como forma de gratidão, e ao meu pai (*in memoriam*), pelo incentivo na escolha da profissão; aos meus alunos e ex-alunos, aqui representados pelas minhas filhas Cecília e Laura, por terem me oportunizado esse trajeto; à Dr^a Maria Teresa, pela competência em guiar meus passos e ao meu marido, pela colaboração constante.

Dedico

BIOGRAFIA DA AUTORA

Edna Maria de Oliveira Ferreira é natural de Primeiro de Maio - PR. Em 1978, formou-se em Letras, pela Faculdade de Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente - SP. Formou-se em Pedagogia, em 1980, pela mesma Faculdade. Em 1992, concluiu especialização em Didática do Ensino Superior, na Universidade Católica do Salvador-BA - UCSAL. Atuou como professora de Didática e de Língua Portuguesa no Curso de Pedagogia, oferecido pela UCSAL, em Senhor do Bonfim-BA, no período de 1992 a 1994. Ministrou aulas de Língua Portuguesa no Centro Educacional Sagrado Coração - rede particular - e na rede pública estadual, em Senhor do Bonfim, após aprovação em concurso público. Prestou serviços na Coordenação de Área de Comunicação e Expressão, na Direc - 28/BA – Diretoria Regional de Educação e Cultura do Estado da Bahia. Atualmente é professora de Língua Portuguesa na Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim - BA- EAFSB-BA.

“se, pois, eu quero viver, devo esquecer que meu corpo é histórico, eu devo me lançar na ilusão que sou contemporâneo dos jovens corpos presentes e não do meu próprio corpo, passado (...). Eu procuro, pois, me deixar levar pela força de toda vida viva: eu esqueço”.

BARTHES

RESUMO

FERREIRA, Edna Maria de Oliveira. **A produção textual escrita no espaço escolar agrícola: das marcas de oralidade à proficiência da escrita**. 55 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica- RJ, 2007.

Esta pesquisa, fundamentada na Linguística Textual, suscita reflexões sobre a produção textual escrita, no espaço de educação agrícola. Objetiva avaliar possíveis progressos alcançados pelo aluno, após estudos de Língua Portuguesa, no Curso Técnico em Agropecuária, concomitante ao Ensino Médio, na Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim-BA - EAFSB-BA, em relação à produção de textos escritos, no gênero ‘dissertação argumentativa’. A metodologia de estudo adotada foi a qualitativa, através da análise documental. O *corpus* de pesquisa é constituído de 40 Redações: 20 (vinte) textos iniciais e 20 (vinte) textos finais. Esses textos foram produzidos, por ocasião do Exame de Seleção/2004 e do término dos estudos, na EAFSB-BA, em 2006, pelos mesmos alunos. A análise documental se estendeu também aos Planos de Curso e aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. A comparação entre textos iniciais e textos finais, em nível microestrutural, demonstra grandes avanços referentes à competência lingüística, a exemplo da grafia correta das palavras, da ampliação do léxico e do uso de sinais de pontuação. Entretanto, numa avaliação, em nível macroestrutural, os ganhos são menores, uma vez que esses alunos encontram-se ainda em fase de construção das competências e habilidades para defender um ponto de vista em textos escritos.

Palavras-chave: produção textual escrita, Linguística Textual, competência comunicativa, educação agrícola.

ABSTRACT

FERREIRA, Edna Maria de Oliveira. **The written textual production in agricultural school space: from the marks of oral speech to proficiency of writing**. 55 p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica - RJ, 2007.

This research is based on the textual linguistic. The present work deals, specifically, with the written textual production in the agricultural education. The aims evaluate possible progresses reached by student, after studying Portuguese Language for three years, during the farming technician course, that is carried out concomitantly to the regular middle course of the "Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim-BA - EAFSB-BA", concerning the production of 'argumentative dissertations'. The methodology of study was the qualitative one, based on the documental analysis. The *corpus* has already consisted of 40 texts: 20 (twenty) initial texts and 20 (twenty) final texts, written by the same students. The texts were written for the selection examination, in 2004, and after the students finished their studies in the EAFSB-BA, in 2006. The documental analysis was also carried out for the Course Plans and National Curricular Parameters – middle course. The comparison between initial and final texts, at microstructure level, revealed big ones advances concerning the linguistic abilities, especially, concerning the vocabulary, the orthography and punctuation marks. However, a macrostructure evaluation revealed lower advances since the students are still constructing abilities that can support opinions in written texts.

Key words: written textual production, Textual Linguistic, communicative ability, agricultural education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Comparação entre as condições de produção da fala e da escrita	8
Quadro 2 - Categorias para análise do texto escrito	28
Quadro 3 - Resultados relativos aos aspectos formais, em nível microestrutural, por número de ocorrências	34
Quadro 4 - Dados qualitativos e percentuais, relativos aos aspectos semântico-textuais	35
Quadro 5 – Resultados relativos aos aspectos formais, em nível microestrutural	38
Quadro 6 – Dados qualitativos e percentuais, relativos aos aspectos semântico-textuais	41
Quadro 7 – Comparativo entre textos iniciais (Parte A) e textuais finais (Parte B)	44
Quadro 8 – Comparativo entre textos iniciais (Parte A) e textos finais (Parte B), por número de ocorrências	47

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dicotomias estritas	10
Tabela 2 - A perspectiva variacionista	10

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Representação do Contínuo dos Gêneros Textuais na Fala e da Escrita	16
Gráfico 2 - Resultados percentuais relativos aos aspectos formais, em nível Microestrutural Textos Iniciais (Parte A)	33
Gráfico 3 – Resultados relativos aos aspectos formais, em nível microestrutural Textos Finais (Parte B)	39
Gráfico 4 – Comparativo entre textos iniciais (Parte A) e textos finais (Parte B), na dimensão lingüística	45
Gráfico 5 – Comparativo entre textos iniciais e finais, na dimensão lógico- semântico-pragmática, índices de satisfação	47

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	3
2.1 Conceito de Língua e de Sujeito	3
2.2 O Professor de Língua e o Ensino	4
2.3 As Modalidades Oral e Escrita da Língua	6
2.4 Conceitos de Texto e de Discurso	11
2.5 Textualidade e Coerência	13
2.6 Tipologias e Gêneros Textuais	14
2.6.1 O texto dissertativo escrito	17
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	20
3.1 Contextualização do Ensino Agrícola	20
3.2 Contextualização da Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim-BA	22
3.3 Contextualização do Ensino de Língua Portuguesa na EAFSB-BA	23
3.4 Características do <i>Corpus</i>	25
3.4.1 A seleção.....	25
3.4.2 Procedimentos de pesquisa	26
3.4.3 As categorias de análise da escrita	29
4 A ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	34
4.1 A Análise dos Textos Iniciais	34
4.2 A Análise dos Textos Finais	38
4.3 Resultados e Discussões	43
5 CONCLUSÕES	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
ANEXOS	55
ANEXO A - <i>Corpus</i> de pesquisa - Textos Iniciais - Parte A	
ANEXO B - <i>Corpus</i> de pesquisa – Textos Finais - Parte B	
ANEXO C - Modelo do Questionário semi-aberto	
ANEXO D - Modelo de Ficha de Observação	

1 INTRODUÇÃO

A constatação de que o ensino de língua materna não contribuía eficientemente para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos promoveu, no Brasil, principalmente na década de 80 do século XX, estudos, discussões e propostas voltadas à melhoria desse quadro. Já se caminhou nesse sentido, com avanços nos estudos lingüísticos e nas novas propostas de práticas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa. Porém, a inovação de estratégias para o ensino de língua materna, estimulada por vertentes teóricas diversas, ainda tem muito a caminhar.

A preocupação demonstrada por professores e demais profissionais envolvidos no processo de ensino da língua materna, especialmente, em relação aos mecanismos de escrita, em que marcas de oralidade aparecem, mesmo em textos escritos e pré-estabelecidos, quando se espera uma linguagem mais formal e próxima do padrão culto da língua, instiga-nos a refletir sobre essa realidade, comprovada pelos resultados do ENEM, do SAEB e do ENADE.

Essas avaliações mostram um distanciamento entre o que se espera do aluno em relação à escrita e o que ele, realmente, apresenta em cada segmento de ensino em suas produções de textos escritos. Fica evidente que as escolas brasileiras, principalmente, nas regiões Norte/Nordeste do país, ainda não atingiram níveis satisfatórios, no que se refere à competência comunicativa do aluno. Tanto a competência lingüística quanto a competência textual apresentam altos índices de insatisfação. Logo, é natural que esse fato desperte interesse e inquietações.

Minha participação em banca de avaliação das Redações, no Exame de Seleção/2004, realizado na Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim-BA – EAFSB-BA – para cursar o ensino médio, também, contribuiu para que elegêssemos como objeto de estudo, nesta pesquisa, a análise de possíveis progressos apresentados na escrita, no gênero dissertação argumentativa, por alunos em fase de conclusão do ensino médio, após estudos na EAFSB-BA, nos anos letivos de 2004, 2005 e 2006.

A pontuação obtida, nesse exame de seleção/2004 pelos primeiros colocados, ficou abaixo da expectativa e se percebeu que o menor aproveitamento ocorreu na prova de Redação. Assim, surgiu o interesse em traçar o perfil do aluno que nos chegava, através da aprovação no exame/2004 e, ainda, apresentando marcas de oralidade na escrita, no gênero textual dissertação argumentativa, para observar possíveis avanços, em relação à competência comunicativa desse aluno, após estudos no ensino médio, na EAFSB-BA.

Buscou-se determinar eventuais traços que afastam essas redações que compõem o *corpus* do protótipo de ‘dissertação’ – modalidade solicitada aos produtores dos textos, tanto no exame de seleção/2004, quanto ao final do ensino médio/2006, quando de sua participação como aluno colaborador, nessa pesquisa. Para tanto, fez-se necessária a identificação das competências e habilidades esperadas ao término do ensino fundamental e também ao término do ensino médio, em documentos e literatura específica.

Desse modo, submetemos o *corpora* à análise de aspectos formais, em nível microestrutural¹, com vistas à coesão, e, dos aspectos semântico-pragmático-textuais, em nível macroestrutural², com vistas à coerência.

Os princípios teóricos da Lingüística Textual, que defende a existência de um *continuum* entre modalidades da fala e da escrita, com Marcuschi (1983, 2001, 2002), Travaglia (1996, 1999), Fávero, Andrade, Aquino (2005) e Koch (1984, 1997, 1999, 2001,

¹ Nível microestrutural em relação ao conjunto articulado de frases, resultante da seqüenciação dos mecanismos léxico-gramaticais que determinam a conectividade do texto (GUIMARÃES, 2006, p. 82).

² Nível macroestrutural em relação à estrutura semântica global do texto, sua informação mais importante (GUIMARÃES, 2006, p. 81).

2002, 2005), foram tomados por nós. Costa Val (2006) e tantos outros que delimitam conceitos pertinentes à questão, ou indicam práticas pedagógicas e educativas capazes de conciliar essas novas concepções lingüísticas com as novas exigências do leitor/escritor/cidadão que se quer formar, conforme sugerem os PCN-EM, também foram buscados.

Mas registra-se que, mesmo os PCN-EM contemplando uma visão interacionista de língua e propondo um ensino da língua materna centrado na produção de textos e no desenvolvimento da competência verbal e lingüística do aluno, não tem sido essa a realidade da produção textual nos espaços escolares diversos. A produção de texto se dá de forma artificial, desarticulada do contexto.

Dessa forma, a hipótese de trabalho levantada nesta pesquisa pode ser assim resumida: a produção textual escrita, no gênero dissertação argumentativa por alunos concluintes do ensino médio/profissional, ao final de 2006, na EAFSB-BA, poderá demonstrar progressos lingüísticos e discursivos substanciais, se comparados aos textos iniciais, que contêm marcas de oralidade e produzidos no Exame de Seleção / 2004.

A pertinência social desta pesquisa está na preocupação em favorecer o alcance da competência comunicativa do aluno para que ele possa participar de interlocuções verbais constantes, nas diversas práticas sociais e no exercício de sua profissão e de sua cidadania. Já a pertinência científica reside no fato de esta pesquisa poder suscitar debates e reflexões no interior dos espaços de educação agrícola, resultando em práticas pedagógicas e educativas que adotem pressupostos teóricos interacionistas de língua e, por isso, menos rígidos e mais sujeitos a interferências.

A dissertação está assim organizada: fundamentação teórica, na qual se revisa a literatura base desta pesquisa, sustentada pela Lingüística Textual. Faz-se uma abordagem conceitual sobre língua, sujeito, texto, oralidade, letramento, discurso, tipologias e gêneros textuais, além de algumas considerações a respeito de práticas pedagógicas e educativas do professor de língua, num recorte rápido do que contempla a pedagogia da língua materna.

Em seguida, apresenta-se a metodologia de pesquisa utilizada, contextualizando o ensino agrícola, a escola, os sujeitos e o corpus de pesquisa. Neste momento, definem-se os procedimentos de pesquisa.

A análise do corpus e os resultados e discussões vêm logo depois, quando se faz uma breve avaliação dos PCN e de Planos de Curso da disciplina de Língua Portuguesa, da EAFSB-BA, nos anos letivos de 2004, 2005 e 2006. Essa iniciativa visa, tão somente, a verificar se os Planos de Curso seguem orientações dos PCN e se estas são perceptíveis nos textos que compõem o *corpus*.

Por último, nas conclusões, discutem-se os alcances dos objetivos de pesquisa e apresentam-se avanços e limitações. As referências bibliográficas e os anexos compõem a parte final.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os objetivos levantados para esta pesquisa nos colocam diante da necessidade de rever alguns conceitos da Lingüística Textual, como: língua, sujeito, texto, oralidade, letramento, discurso e outros. Esses conceitos irão compor a base de nossa análise do *corpus*, em que se pretende investigar traços característicos de uma ou outra modalidade da língua em redações escolares. Passemos à análise de conceitos de língua e sujeito e algumas reflexões sobre o professor de Português e o ensino.

2.1 Conceito de Língua e de Sujeito

Os avanços dos estudos lingüísticos, nas últimas décadas, permitiram diferentes concepções de língua (linguagem). Dessa forma, a língua pode ser vista como: *representação do mundo e do pensamento* – “(...) a enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação aconteceu”, conforme Travaglia (1996, p.21). Koch (2002, p. 14) classifica *sujeito*, nessa concepção de língua, como *sujeito cartesiano*, dono de sua vontade, de suas palavras. Para essa concepção, as pessoas não se expressam bem porque não pensam.

Já a língua vista como *instrumento de comunicação* é comparada a um código, que, seguindo regras de combinação, é capaz de transmitir mensagem. Como o uso do código deve ser dominado pelos falantes, torna-se ato social. Assim, deve ser preestabelecido, convencionado para que a comunicação se realize. Essa concepção de língua, segundo Travaglia (1996, p.22), afastou o falante do contexto de produção; daquilo que é social e histórico na língua.

O estruturalismo saussuriano e o gerativismo chomskyano se ancoram nesse conceito de língua. Koch (2002, p.14) fala em *assujeitamento* do indivíduo que não é dono de seu discurso e de suas vontades. Ela diz:

Quem fala, na verdade, é um sujeito anônimo, social, em relação ao qual o indivíduo, que, em dado momento, ocupa o papel de locutor e dependente, repetidor. Ele tem apenas a ilusão de ser a origem de seu comunicado, ilusão necessária, de que a ideologia lança mão para fazê-lo pensar que é livre para fazer e dizer o que deseja.

A autora (idem, p. 14-5) continua:

Mas, na verdade, ele só diz e faz o que se exige que faça e diga na posição em que se encontra. Isto é, ele está, de fato, inserido numa ideologia, numa instituição da qual é apenas porta-voz: é um discurso anterior que fala através dele. Os enunciados não têm origem, são em grande parte imemoráveis, e os sentidos que carregam são conseqüências dos discursos a que pertenceram e pertencem, e não do fato de serem ditos por alguém em dada instância de enunciação.

A língua, vista como espaço de interação, admite a noção de sujeito como *entidade psicossocial*; os sujeitos assumem caráter ativo, sendo atores na atualização das imagens e das representações necessárias à comunicação. Os usuários interagem como sujeitos sociais que são e falam e ouvem dos lugares sociais que ocupam.

Essa concepção concentra as correntes de estudos de língua que se abrigam sob o título de Lingüística da Enunciação, a exemplo da Lingüística Textual, Análise do Discurso,

Análise da Conversação, Semântica Discursiva, enfim, todas as ligadas à Pragmática. Koch (2001, p. 9-10) define essa concepção como

aquela que encara a língua como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e comportamentos anteriormente inexistentes.

Geraldi (1991, p. 4-5) ao focalizar a interação verbal como lugar de produção de linguagem, admite que - a) a língua não está de antemão pronta; b) os sujeitos se constituem à medida que interagem com os outros; c) as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo. Bakhtin (1992, p. 295) enfatiza que, por natureza, a própria vida é dialógica, visto que não se concebe o homem fora de suas relações sociais. Essa relação com o outro funda a linguagem e propicia a construção dos sujeitos, produtores de enunciados.

Dessa forma, a linguagem é fundamental no desenvolvimento do homem como espaço de constituição de sujeitos. A identidade se constrói na relação entre sujeito e sistema, entre a socialização e a produção do social; nessa relação com a alteridade. Essa é a concepção de língua que norteará esta pesquisa.

2.2 O Professor de Língua e o Ensino

A concepção de língua/linguagem e discurso avançou graças aos estudos da Lingüística e demais ciências que fazem interface com a Ciência da Linguagem. Contudo, os resultados práticos advindos das salas de aulas são ainda pouco expressivos e têm motivado pesquisas, em nível de graduação e de pós-graduação, com a pretensão de compreender melhor o caráter dinâmico da língua, nas suas duas modalidades de uso: fala e escrita e suas diversidades.

É importante que o professor, e demais envolvidos no processo, conheçam os resultados de estudos lingüísticos e suas conseqüências para o ensino de língua. Um ensino de língua distante do que se conhece hoje sobre linguagem é totalmente fora de propósito, mostrando-se até mesmo prejudicial aos interesses individuais e nacionais (FARACO, 1991, p. 18). Entretanto, minha vivência como professora comprova essa realidade em nossas escolas.

O debate sobre o ensino de língua portuguesa tem sido bastante atrelado às discussões sobre a validade dos PCN, que têm recebido críticas por serem considerados por muitos como impositivos e distantes da realidade das salas de aula brasileiras e das reais necessidades dos alunos. Há regiões do país em que, somente depois de quase uma década de vigência, os princípios teóricos norteadores dos PCN parecem familiares aos professores. Assim, não há como negar prováveis lacunas na formação da competência comunicativa dos alunos que se fizeram presentes, nessa década, nessas escolas.

Tanto os PCN fixados para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, primam por atividades pedagógicas isoladas ou, às vezes, em inter e transdisciplinaridade com outros conteúdos ou disciplinas, numa visão crítica e interativa, propondo a leitura e a produção de textos como básicos na formação do aluno, permitindo ao aluno vivenciar a heterogeneidade da língua, resultante das possibilidades condicionadas pelo uso e pela necessidade discursiva. O próprio texto dos PCN contempla:

As relações lingüísticas, longe de serem uniformes, marcam o poder simbólico acumulado pelos seus protagonistas. Não existe uma competência lingüística abstrata, mas, sim, uma delimitada pelas condições de produção/ interpretação dos enunciados, determinados pelos contextos de uso da língua (PCN, 1999, p. 23).

Desse modo, apenas professores atualizados em relação aos referenciais teóricos que respaldam os PCN são capazes de aplicar, com mais facilidade, em sala de aula, essas propostas. Conhecimentos teóricos defasados não contribuem para o sucesso do professor na formação da competência comunicativa do aluno.

Para Travaglia (1996, p.98), a competência comunicativa se dá como resultado da competência lingüística: domínio dos aspectos formais, dos mecanismos léxico-gramaticais; e da competência textual: capacidade de produzir, entender ou modificar um texto numa dada situação. É necessário que os professores proponham atividades a serem desenvolvidas em espaço escolar, para minimizar o preconceito lingüístico e favorecer o acesso do aluno à língua padrão, contribuindo para a competência comunicativa do aluno de forma mais completa (POSSENTI, 2000, p. 17).

Todavia, espera-se que, em um dos momentos fundamentais da prática educativa do professor, o momento da construção do Plano de Curso, sejam selecionados conteúdos, competências, habilidades e atividades a serem vivenciadas pelos alunos na busca pela competência verbal e interativa. Dentre essas atividades, são imprescindíveis a leitura, a compreensão e a produção de textos, já que

“(...) o conhecimento sobre um assunto torna-o mais simples, (...) mais familiar. Isto pode ser estendido ao gênero do texto: quanto mais diversificada a experiência de leitura dos alunos, quanto mais familiaridade eles tiverem com textos narrativos, expositivos, descritivos, mais conhecida será a estrutura desse texto, e mais fácil a percepção das relações entre a informação veiculada no texto e a estrutura do mesmo.” (KLEIMAN, 2004, p. 87).

O que se observa, porém, no interior das salas de aula, é a prática de um ensino de língua ainda voltado para o ensino da gramática em detrimento da leitura e da produção. A produção de texto, quando acontece, tem sido centrada na suposta homogeneização lingüística das gramáticas normativas. Suassuna (1995, p. 41) chama a atenção para o fato de que, afora algumas tentativas mais ousadas do ponto de vista pedagógico, tais como discussão prévia de temas, autocorreção ou correção por códigos preestabelecidos, a produção textual limitou-se à elaboração de um texto escrito sobre um tema dado (ou imposto) para que o aluno exercite as regras gramaticais aprendidas anteriormente, em lugar de desenvolver as possibilidades de linguagem do aluno.

Desse modo, a artificialidade caracteriza o contexto de aprendizagem e de produção dessas redações: os alunos não se constituem como sujeitos de sua linguagem; o professor não faz interlocução com o texto do aluno, mas limita-se à caça aos *erros* e tem-se como resultado, falhas no discurso escrito, a exemplo da circularidade das idéias, contaminação da modalidade oral, o lugar-comum, etc. (SUASSUNA, 1995, p. 43).

Essas marcas de oralidade podem estar representando um distanciamento do ideal³ para esse ciclo de estudos, já que “(...) os gêneros textuais representam uma estabilização de comportamentos sociais padronizados e consagrados que produzem efeitos específicos. Seja na oralidade ou no letramento”, como afirmam Marcuschi [et al.] (2001, p. 41).

³ Ideal no sentido de parâmetro a ser buscado pela escolarização e não como modelo imposto.

Essas marcas podem também merecer “a intervenção dos professores para que o aluno compreenda a diferença entre a oralidade e a escrita e entenda que isso não constitui distinção simples a ser identificada” afirma Soares (2005, p.2). Essa intervenção do professor deve admitir que a escrita é um modo de enunciação e, por isso, identifica-se à fala. Logo, implica reconhecer a sua heterogeneidade (CORRÊA, 2004, p. 45).

Na verdade, só o domínio da língua como forma de interação em todas as suas dimensões pode garantir o domínio da escrita, com finalidades sociais definidas e representando a interpretação de mundo que o sujeito (autor do texto) faz do mundo, da vida e do contexto sócio-histórico (SUASSUNA, 1995, p. 46). Percebe-se que tanto a fala quanto a escrita, por apresentarem um *continuum* de variações, devem ser analisadas na perspectiva de *uso* e não de *sistema*⁴.

Nesta seção, refletiu-se sobre o conceito de texto e de sujeito, bem como sobre o ensino de língua e sobre as práticas pedagógica e educativa do professor de língua. Na seção seguinte, revisaremos os conceitos de fala e de escrita e de oralidade e de letramento.

2.3 As Modalidades Oral e Escrita da Língua

A partir da década de 80 do século XX, houve uma mudança de visão em relação à oralidade e à escrita no Brasil como reflexo de estudos dentro e fora do país. Até então eram vistas como dicotômicas: a escrita era vista como representação da fala e percebia-se certa supremacia cognitiva da escrita sobre a fala⁵.

Pontuar diferenças entre fala e escrita, atualmente, está intimamente ligado à consciência que se tem, na sociedade moderna, do papel dessas duas práticas e de seus usos na vida cotidiana. Portanto, há que se mudar o olhar e ver a língua apenas código, mas de perspectivas outras que possibilitem uma nova concepção de língua e, conseqüentemente, de texto e de discurso.

Ao tratar a língua falada e a escrita, é fundamental distinguir as duas dimensões das relações no tratamento da língua: a oralidade e o letramento, que são vistos como atividades interativas e complementares. Para Marcuschi (2001, p.26) oralidade pode ser definida como “(...) prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas e gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a uma realização mais formal, nos mais variados contextos de uso”.

Enquanto letramento seria

as diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de filosofia e Matemática ou escreve romances.

Para o mesmo autor, fala pode ser entendida como:

⁴ Construto abstrato e teórico desenvolvido como objeto da teoria e não como fato empírico.

⁵ Até a década de 80, a relação entre oralidade e letramento era tida como dicotômica e à escrita era atribuído valor cognitivo intrínseco, não se vendo duas modalidades como complementares e interativas, conforme Marcuschi (2001, p. 23).

forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto) sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica.

E escrita seria

um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictória e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso complementar à fala.

Dessa forma, percebe-se a dialogicidade da língua tanto na fala quanto na escrita. Pode-se pontuar como diferença, entretanto, o fato de que na língua falada os usuários estão face a face e contam com pistas de contextualização (sinais verbais e não-verbais) utilizadas pelo falante/ouvinte para relacionar o que é dito ao conhecimento adquirido, com o objetivo de detectar os pressupostos e manter o envolvimento conversacional, alcançando-se, assim, o acesso ao sentido pretendido (KOCH, 2002, p.32).

Entre essas pistas de contextualização citam-se: prosódia (entonação, acento de intensidade), sinais paralingüísticos (pausas, hesitações, volume de voz, tom, sobreposição de turnos), gestos, movimentos de corpo, olhos, expressões fisionômicas que podem significar apoio, ironia, ênfase ou desinteresse.

Na escrita, as pistas de contextualização também podem ser exploradas por escritores habilidosos que exploram alguns recursos, como: aspas – para determinar ironia, ceticismo ou distanciamento crítico; o uso de sinais de exclamação, para veicular ênfase; uso de recursos gráficos, para designar tipos de conteúdos. Porém, assim como a fala, a escrita tem “sua própria maneira de se organizar, desenvolver e transmitir informações, o que permite que se a tome como fenômeno específico” (MARCUSCHI, 1983, p.4).

Mais que os aspectos *sonoro* e *gráfico*, o fundamental é perceber que a fala e a escrita são atividades comunicativas, não se restringindo ao plano do código. Trata-se de eventos comunicativos e não produtos (MARCUSCHI, 2001, p.26). Daí a importância de reconhecer as dimensões sociais em que se dão as duas modalidades: fala (oralidade) e escrita (letramento).

Bronckart (1999, p.185) observa que todo texto produzido em modalidade oral pode, em seguida, ser transcrito e que o texto produzido na modalidade escrita pode, em seguida, ser reproduzido oralmente. Essa distinção contextual, portanto, só faz sentido se distinguimos textos originariamente produzidos na modalidade oral ou na modalidade escrita.

Para esse autor, os textos orais são evanescentes, enquanto os escritos são acessíveis e avaliáveis – daí, haver exigência de um controle normativo maior (convenções ortográficas); uma melhor seleção do léxico (adequação, referência, sinonímia) e das construções sintáticas no texto escrito (concordâncias, regências). Mas lembra também que uma conferência, embora oral, requer um registro mais formal do que algumas produções escritas de romances policiais, por exemplo.

Assim, é o contexto de ação da linguagem no seu conjunto que influencia essas diferenças de registro, e não as modalidades oral ou escrita em si mesmas. Tanto no texto oral quanto no escrito, as escolhas que se fazem dos elementos lingüísticos ficam evidentes na superfície textual, colaborando para a coerência microestrutural, ou não aparecem como marcas lingüísticas lineares, mas fazem parte da coerência macroestrutural; da estrutura profunda, subjacente à superfície, de forma inferencial.

É oportuno lembrar que a microestrutura se concretiza na relação que se estabelece entre as frases ou entre as seqüências isoladas no texto. Já a macroestrutura identifica-se com o sentido global do objeto do texto; com o conteúdo do texto. É o conjunto do texto que a define no plano semântico.

As condições de produção que possibilitam a efetivação do evento comunicativo são distintas em cada modalidade. As condições mais freqüentes apontadas estão contempladas no Quadro 1, proposto por Fávero, Andrade, Aquino (2005, p.74) e tomado por nós, com vistas à análise do corpus, em que se pretende buscar, nos textos finais, como se comportam os alunos produtores dos textos, em relação à condição ‘planejamento anterior à produção’ da escrita, que se contrapõe à condição ‘planejamento simultâneo à produção’ na fala.

Apresento abaixo um quadro com as características específicas da fala e da escrita, a fim de comparar as condições de produção dessas duas modalidades.

Quadro 1: Comparação entre as condições de produção da fala e da escrita

Fala	Escrita
- Interação face a face	- Interação à distância (espaço-temporal)
- Planejamento simultâneo ou quase simultâneo à produção	- Planejamento anterior à produção
- Criação coletiva: administrada passo a passo	- Criação individual
- Impossibilidade de apagamento	- Possibilidade de revisão
- Sem condições de consulta a outros textos	- Livre consulta
- A reformulação pode ser promovida tanto pelo falante como pelo interlocutor	- A reformulação é promovida apenas pelo escritor
- Acesso imediato às reações do interlocutor	- Sem possibilidade de acesso imediato
- O falante pode processar o texto, redirecionando-o a partir das reações do interlocutor	- O escritor pode processar o texto a partir das possíveis reações do leitor
- O texto mostra todo o seu processo de criação	- O texto tende a esconder o seu processo de criação, mostrando apenas o resultado

Fonte: Elaborado conforme proposta de Fávero, Andrade e Aquino (2005, p.74).

Essas diferenças entre as condições de produção da fala e da escrita apontadas no Quadro 1 não são suficientes para distinguirem as duas modalidades, já que a escrita informal se aproxima da fala e, uma fala mais formal pode se aproximar da escrita, a depender do contexto e do tipo de situação comunicativa, conforme nos lembra Bronckart (1999, p.187).

A literatura lingüística nos apresenta aspectos específicos de um tipo de texto em comparação a outro, mas não especificamente diferenças entre as duas modalidades. Para

Biber (1998, p. 18), isso é demonstração de que as diferenças se dão num *continuum* tipológico, que vai do nível mais informal aos níveis mais formais, sujeitando-se a graus intermediários.

Logo, reforça-se a idéia de que a fala e a escrita constituem dois pólos opostos de um contínuo, ao longo do qual se situam os vários tipos de interação verbal, conforme nos mostra Marcuschi (2001, p.37-8) “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos (...)”. Desse modo, a informalidade consiste em uma possibilidade de realização tanto da fala, quanto da escrita: há textos orais mais e menos formais, assim como há textos escritos mais e menos formais também.

Mas considera-se fundamental que, ao contrário do texto escrito, o texto falado emerge da própria situação de interação. Além disso, o locutor não é único responsável pela produção de seu discurso – é uma atividade de co-produção discursiva; pressões de ordem pragmática sobrepõem-se às exigências da sintaxe e força o locutor a recorrer a inserções de vários tipos: repetições, paráfrases, orações truncadas para garantir a compreensão de seu enunciado pelo parceiro. Para Fávero (2005, p.21), “(...) a produção de um texto falado corresponde a uma atividade social que requer a coordenação de esforços de, pelo menos, dois indivíduos que têm algum objetivo em comum.”.

A modalidade oral é anterior à escrita, embora esse fato não nos autorize a acreditar na idéia de que o oral seja mais fácil do que a escrita: a acessibilidade do oral é maior, até mesmo porque, a necessidade cotidiana de relacionamento social do indivíduo assim o exige. Já a escrita é um dos mais comuns meios visíveis de expressão, de grande importância neste final de século, invadido pelo *mass media* visual.

Mas, ao cotejar essas duas modalidades, deve-se considerar que a invenção da escrita é recente se comparada ao surgimento da fala, que se confunde com a própria origem do homem (LOPES, 2003, p.3). Observa-se, todavia, que, uma vez integrante e instrumento verbal-cultural de uma sociedade, a escrita exige o acesso a ela como imperativo, como meio de inclusão social, embora se admita também a falta de habilidade de muitos usuários da língua, mesmo os altamente escolarizados, em produzir um texto bem elaborado (LIMA, 2006, p.14).

Registra-se que a sensibilidade e intuição dos falantes, o modo de vida, a participação em práticas sociais diversas também são meios de inserção dessas pessoas nas comunidades para adquirir papéis definidos e destacados (MOLLICA, 2007, p.15). Como afirma Kato (2004, p.40),

há sim, pois, a necessidade (...) de preservar a transmissão oral, mas há necessidade também, por parte daquele que já ingressou no mundo dos letrados, de fazer um uso funcional do código escrito para aumentar as possibilidades de acesso independente à informação.

Marcuschi (2001, p.26) aponta características que fundamentam a ótica que possibilita essa distinção sugerida por ele entre fala e escrita. São tendências de tratamento da questão menos comprometidas com o preconceito e com a desvalorização da oralidade, e mais frutíferas. As Tabelas 1 e 2, apresentadas abaixo, sintetizam essas tendências (MARCUSCHI, 2001, p.27).

A Tabela 1⁶ apresenta características das duas modalidades, considerando-se a questão da ‘normatização’ e ‘não-normatização’ e a questão da ‘redundância’ e ‘condensação’ numa perspectiva dicotômica. No caso das dicotomias estritas, a análise se volta para o código e permanece na constância do fato lingüístico. Essa perspectiva deu origem ao prescritivismo e

⁶ A Tabela 1 será apresentada com o propósito de verificar em nosso *corpus* a presença ou não de ‘redundância’ e ‘não-normatização’ ou ‘condensação’ e ‘normatização’.

está representada na norma culta da língua. Essa dicotomia é de natureza empírica e envolve planejamento e verbalização do uso da língua e não características dos textos produzidos. Não há preocupação com a discursividade e com a produção textual.

Tabela 1. Dicotomias estritas

fala	versus	escrita
contextualizada		descontextualizada
dependente		autônoma
implícita		explícita
redundante		condensada
não-planejada		planejada
imprecisa		precisa
não-normatizada		normatizada
fragmentária		completa

A visão das dicotomias estritas tem caráter formal e não se mostra sensível aos fenômenos dialógicos e discursivos da linguagem. Propõe uma noção de regra bastante rígida. Logo, considera a fala como lugar do ‘erro’ e do caos gramatical e toma a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua. Ainda assim, submeteremos nosso *corpus* à avaliação dessas duas características de escrita apontadas por essa perspectiva, a fim de contrapor essa visão com a visão variacionista, apresentada na Tabela 2, a seguir.

A redundância, característica da fala, ocorre porque na interação face a face o falante pode recorrer ao apagamento e aos recursos lingüísticos (autocorreção/paráfrase) e extralingüísticos até se fazer entender, uma vez que a criação é coletiva. Já a condição ‘condensada’, que caracteriza a escrita, exige linguagem clara, precisa e concisa, pois a criação é individual, conforme se vê em Fávero (2005, p.74).

Tabela 2. A perspectiva variacionista

Fala e escrita apresentam

língua padrão
língua culta
norma padrão

variedade não-padrão
língua coloquial
norma não-padrão

Numa perspectiva variacionista, Marcuschi (2001, p.31) admite que tanto fala quanto escrita apresentam variedades de registro, indo da língua padrão à não-padrão, da língua culta à coloquial e da norma padrão às normas não-padrão, a depender do contexto, intencionalidade, situacionalidade do evento comunicativo – o que resultará na escolha do registro e na opção pelo gênero de texto que se quer.

O contexto e a situação, também conhecidos por referentes textuais e referentes situacionais articulados, compõem a unidade lingüística semântica e pragmática, indispensável para se atingir o sentido pleno do texto; são os referentes situacionais que tomam para si a tarefa de atar/ acolher enunciados às condições de enunciação. Dessa forma, paradigmas que dedicam atenção, tanto às regularidades quanto às variações de usos da língua, ganham seguidores.

Signorini (2001, p. 98) admite a interferência do oral no escrito e afirma que “(...) trata-se de escrita que exhibe um hibridismo não previsto pelos padrões de teorização e da

avaliação da escrita prestigiadas nas instituições escolares e acadêmicas e relacionados ao que Street (1984) denomina modelo autônomo de letramento”.

Para essa autora, a marca mais evidente desse tipo de escrita é a presença de elementos ligados à fala, ou, como muitos denominam, ‘interferência do oral no escrito’, a exemplo da ortografia: troca de letras, segmentação gráfica, uso indevido ou ausência de acento gráfico e vírgula; marcas interacionais e relações morfossintáticas inadequadas entre os termos. Salientamos que esses elementos compõem as categorias de análise do *corpus* e serão detalhadas mais adiante.

Corrêa (2001, p. 143) fala em heterogeneidade da escrita e a define como convivência de marcas lingüísticas de práticas sociais orais e escritas nos vários eventos discursivos, inclusive em diversos gêneros escritos produzidos em diferentes níveis de escolaridade.

No *corpus* de pesquisa, verificarei a adequação do registro ao gênero dissertação escolar solicitado. Por se tratar de escrita de textos, merece destaque apresentar discussão acerca de dois conceitos fundamentais: texto e discurso. É o que se pretende fazer na seção subsequente.

2.4 Conceito de Texto e de Discurso

O conceito de texto varia conforme a perspectiva teórica que se adote para a concepção de língua. Assim, para a língua vista como representação do mundo e do pensamento, tem-se texto como produto lógico do pensamento; para língua como código (instrumento de comunicação) tem-se texto como produto de codificação a ser decodificado pelo leitor/ouvinte – é totalmente explícito, basta o conhecimento do código; para língua como ação dialógica, tem-se texto como próprio lugar de interação e os interlocutores são sujeitos ativos que nele se constroem e são construídos – assim, cabem os implícitos dos mais variados tipos, detectáveis *no e pelo* contexto sociocognitivo.

Como se percebe, o conceito de texto assume diversas variantes, conforme o referencial teórico que lhe dá sustentação. Desse modo, texto já foi entendido como unidade lingüística superior à frase; sucessão ou combinação de frases, cadeia de pronominalizações ininterruptas, complexo de proposições semânticas. Após orientações de natureza pragmática, o texto passou a ser visto como sequência de atos de fala; algo resultante de processos mentais pelas vertentes cognitivistas; parte de atividades mais globais de comunicação (KOCH, 1997, p.21).

Dessa forma, o texto passa a ser abordado no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção, não sendo entendido apenas como produto. Ainda adotando esse ponto de vista, a partir da pragmática, Koch (1997, p.22) concebe texto como resultado parcial das atividades comunicativas do sujeito, que compreende processos e operações que têm lugar na mente humana, e que são postas em ação, em situações concretas de interação social.

Para essa autora, a produção textual é atividade verbal com fins sociais e inserida em contextos mais complexos; é atividade intencional do falante que, conforme as condições em que o texto é produzido, esforça-se para se fazer entender em seus propósitos pelo seu interlocutor, através da manifestação verbal; é uma atividade interacional.

Para Koch (2002, p. 17), a compreensão do texto deixa de ser, apenas, ‘captação’ de uma representação mental ou decodificação de mensagem e passa a ser uma atividade interativa, altamente complexa de produção de sentidos, que se dá com base nos elementos lingüísticos, presentes na superfície textual e na forma de organização, mas que exige mobilização de saberes enciclopédicos e a reconstrução desses no interior do evento comunicativo. O sentido do texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos.

Koch & Travaglia (1999, p. 8-9) entendem texto como unidade lingüística perceptível pela visão/audição, tomada pelos usuários da língua, seja o falante/ouvinte, escritor/leitor, em uma situação de comunicação específica; como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível ou reconhecida, independente de sua extensão.

Costa Val (2006, p.4-5) define texto ou discurso “como ocorrência lingüística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal.” “(...) um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num jogo de atuação sociocomunicativa”. Para essa autora, um texto será bem compreendido se avaliado sob três aspectos: a) o pragmático – função informacional e comunicativa; b) o semântico-conceitual – a coerência; c) o formal – a coesão.

Fonseca e Fonseca (1977, p. 85) vêem o texto como produto de um ato de fala, como discurso; como enunciado que traz em si as marcas do processo de enunciação, não somente as marcas lingüísticas que instruem a leitura, mas as de escolha e as de adequação às ‘finalidades de cada intenção de comunicação nas diversas situações’.

Bronckart (1999, p.137) define texto como “(...) unidade de produção verbal que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário (...) texto é a unidade comunicativa de nível superior.”. Para ele, na escola sócio-histórica, os textos são resultantes das atividades de linguagem em ação permanente nas formações sociais: em função de objetivos, interesses, questões específicas – daí diferentes espécies de textos, com características estáveis – chamadas de *gêneros de texto*, disponíveis no intertexto como modelos indexados para essa e outras gerações futuras.

Portanto, a partir da Teoria do Discurso, definida como a teoria da determinação histórica dos processos de significação (semântica), permite-se que o sentido do texto seja construído a partir dele, no curso de uma interação. Koch (1997, p.25) afirma: “Uma vez construído *um* – e não *o* – sentido, adequado ao contexto, às imagens recíprocas dos parceiros da comunicação, ao tipo de atividade em curso, a manifestação verbal será considerada correta, pelos interactantes.”.

Desse modo, os processos de significação são estabelecidos em cada sociedade, através da história, constituindo-se em regularidades lingüístico-discursivas, significando não o que queremos, mas o que está fixado pelas leis discursivas que eles significam.

Entende-se por discurso qualquer atividade produtora de efeitos de sentido entre interlocutores, que englobe os enunciados produzidos pelos interlocutores e o processo de sua enunciação⁷, que é regulado por sua exterioridade sócio-histórica e ideológica que determinam as regularidades lingüísticas e seu uso, sua função (TRAVAGLIA, 1996, p.8). Ou, “discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com os estudos do discurso, observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2005, p. 27).

Essa definição de discurso deixa claro que toda atividade comunicativa implica uma ação sobre o Outro; é uma interação, uma ação entre o produtor e o receptor do texto. Toda seqüência lingüística tem um conteúdo proposicional (semântico); realiza uma ação (força ilocucionária) e produz uma reação no receptor (efeito perlocucionário).

Resumindo, nota-se que o produtor do texto quando está no trabalho de produção, o faz escolhendo elementos lingüísticos, selecionando informações e organizando seu texto, dependendo não de sua vontade, porém das condições de produção: a exterioridade, o sujeito e as regularidades lingüísticas. Vamos rever os fatores de textualidade e de coerência.

⁷ Por enunciação entende-se o acontecimento sócio-histórico na produção do enunciado, que supõe a interação entre o sujeito falante – o locutor – e aquele a quem se dirige o discurso – o alocutário, conforme (GUIMARÃES, 2006, p. 81).

2. 5 Textualidade e Coerência

Textualidade ou textura é o que faz de uma seqüência lingüística um texto e não apenas ‘um amontoado aleatório de frases ou palavras’. Dessa forma, é a coerência que dá origem à textualidade.

Beaugrande e Dressler (1981), citados por Costa Val (2006, p. 19), apontam como fatores de textualidade: a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade. Vamos fazer uma revisão de literatura apenas da coerência (local e global) e da informatividade, uma vez que esses dois fatores compõem categorias de análise de nosso *corpus*.

A coerência não mais é vista como qualidade do texto e passa a caracterizar a ‘arrumação’ dos elementos presentes na superfície textual que, aliados ao contexto sócio-cognitivo, mobilizado na interlocução, vêm a constituir uma configuração capaz de veicular sentidos. A coerência textual está mais ligada à boa formação do texto em termos de interlocução comunicativa, não se referindo à noção de gramaticalidade. Ela tem sido vista, ultimamente, como responsável pelo princípio da interpretabilidade do texto. Logo, está intimamente próxima da capacidade que o receptor do texto tem para calcular o sentido desse texto.

Há quem defenda a idéia de que a coerência, além da dimensão semântico-pragmática, apresenta, também, a dimensão sintático-lingüística. Porém, observa-se aqui que a coerência nada tem a ver com a superfície lingüística do texto; a coerência é profunda e não linear. A coesão, sim, deixa marcas lingüísticas na superfície textual (KOCH, 1999, p. 14).

Koch (1999, p.16) elenca alguns conceitos de coerência que devem ser contemplados aqui:

a coerência diz respeito ao modo como os componentes do universo textual, ou seja, os conceitos e relações subjacentes ao texto de superfície são mutuamente acessíveis e relevantes entre si, entrando numa configuração veiculadora de sentidos (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981).

Para Beaugrande e Dressler (1981)

a coesão é a maneira como os constituintes da superfície textual se encontram relacionados entre si, numa seqüência, através de marcas lingüísticas; é a ligação entre os elementos superficiais do texto. Já a coerência tem como fundamento a continuidade dos sentidos, dizendo respeito ao modo como os componentes do mundo textual, isto é, a configuração de conceitos e relações subjacentes à superfície do texto são mutuamente acessíveis e relevantes.

Ou ainda: “(...) a coerência seria o resultado de processos cognitivos operantes entre usuários dos textos e que se manifestam macroestruturalmente” (MARCUSCHI, 1983, p.71).

Assim, tanto para Marcuschi (1983, p. 74) como para Beaugrande e Dressler (1981), a base da coerência é o princípio da continuidade de sentidos em meio ao conhecimento ativado pelas expressões do texto.

Admite-se que a coesão contribui para estabelecer a coerência, porém não garante sua obtenção”(TANNEN, 1984, citado por KOCH, p. 23). Koch (2001, p.16-7) acrescenta também: “(...) é a coerência que faz de um conjunto de frases um texto, porque um texto é uma seqüência de frases com relações entre si; e o que permite estabelecer estas relações é a coerência”.

Há estudiosos que afirmam não haver textos incoerentes. Marcuschi (1983), em sua tese de doutorado, afirma explicitamente a existência de textos incoerentes e os define como

“(…) aquele em que o receptor (leitor ou ouvinte) não consegue descobrir qualquer continuidade de sentido, seja pela ausência de reativação de conhecimentos prévios, seja pela inadequação entre esses conhecimentos e o universo cognitivo.”.

Tudo isso evidencia que a coesão ajuda a estabelecer a coerência, em nível microestrutural, também denominada de coerência interna/local, mas não a garante. O texto pode se mostrar incoerente *em/para* determinada situação comunicativa. A coerência depende muito dos conhecimentos de mundo, do contexto situacional e outros fatores cognitivos dos usuários. E nesse momento é denominada de coerência externa/global.

A informatividade é fator de textualidade apontado por Beaugrande e Dressler (1981) e se refere à imprevisibilidade da informação que tem a recepção, às vezes, mais trabalhosa, porém resulta mais interessante e envolvente para o receptor ou leitor. O ideal é que o texto se mantenha num nível mediano de informatividade, porque se mostrar inteiramente inusitado também poderá prejudicar a aceitabilidade do texto que poderá ser rejeitado.

Assim, são múltiplos os fatores que contribuem para o estabelecimento da coerência. Depois que ela passou a ser aceita como um princípio de interpretabilidade do texto, tudo o que facilita ou impede essa interpretação tem a ver com coerência (KOCH, 2001, p.47).

Tanto o conhecimento e uso dos elementos lingüísticos que formam uma cadeia de sentido, como o conhecimento de mundo partilhado pelo produtor/leitor, ou ainda, fatores pragmáticos e interacionais, que colaboram com o alcance da função comunicativa do texto, cada um tem sua parcela de contribuição para que se estabeleça a coerência textual.

Nessa pesquisa, a avaliação da função sociocomunicativa visando à coerência externa desses textos será expressa em quadros com índices de satisfação em percentuais.

2.6 Tipologias e Gêneros Textuais

Com os estudos da Lingüística Textual, o ensino-aprendizagem de leitura e a compreensão e a produção de texto têm sofrido mudanças produtivas. Se trabalhado na perspectiva dos gêneros, aproxima o professor da realidade e da prática textual do aluno e poderá contribuir para que o professor abandone critérios quase que exclusivamente estilísticos ou gramaticais no momento da correção e dê maior atenção à adequação do texto à situação para a qual foi produzido, ou seja, para a escolha do gênero.

Como toda prática social é permeada pela linguagem, a competência sociocomunicativa do falante / ouvinte deve ser buscada pela escola, através da prática de diversos gêneros e tipos de texto. É essa competência que leva o falante à escolha do que é adequado ou inadequado para aquele evento comunicativo ou o faz perceber se está diante deste ou daquele gênero textual.

Para Marcuschi (2002, p.22),

gênero textual pode ser entendido como uma noção vaga para os textos materializados encontrados no dia-a-dia e que apresentam características sociocomunicativas definidas pelos conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Podem ser exemplificados em textos orais e escritos tais como: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, índice remissivo, romance, cantiga de ninar, lista de compras, publicidade, cardápio, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva. Debate, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, fofoca, confissão, entrevista televisiva, inquirição policial, e.mail, artigo científico, tirinha de jornal, piada, instruções de uso, outdoor e etc.

Tipologia textual, para o mesmo autor, é a designação de uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição, como: aspectos lexicais,

sintáticos, tempos verbais, relações lógicas. Marcuschi [et al.] (2001, p. 42) observam que os tipos textuais não têm existência empírica. Trata-se de um agrupamento de natureza lingüística do texto produzido. Há os seguintes tipos: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Para Marcuschi (2001, p. 46), não existem gêneros textuais ideais para o ensino de língua materna. Mas é possível identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante. Desse modo, devem fazer parte da sala de aula em nossas escolas.

A manipulação de gêneros textuais dos mais variados, na vida cotidiana, exercita a capacidade para a construção dos significados dos textos. Bakhtin (1992, p.179) escreve:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...). O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só pelo seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

Assim, gêneros textuais são ‘tipos relativamente estáveis de enunciados’ que produzimos em diferentes situações sociais, baseados em formas-padrão, relativamente fixas. Cada gênero difere do outro em suas características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. Os gêneros apresentam grande heterogeneidade: vão de um simples diálogo a um texto acadêmico. Desta forma, em termos bakhtinianos, um gênero pode ser caracterizado pelo plano composicional (enunciados relativamente estáveis), pelo conteúdo temático e estilo e pela intenção do locutor e pela necessidade temática.

A escolha do gênero deve levar em conta os objetivos do enunciador, o lugar social e os papéis dos participantes, que devem fazer adaptações no modelo de gênero, criando um estilo próprio e contribuindo para constantes transformações (KOCH, 2002, p.55).

O Gráfico 1, a seguir, mostra a realização sócio-interacional das modalidades de uso da língua, numa visão não–dicotômica, perspectiva adotada nesse trabalho de pesquisa, que busca investigar características de oralidade que interferem na escrita, bem como avaliar o corpus em relação à maior proximidade com a fala ou com a escrita.

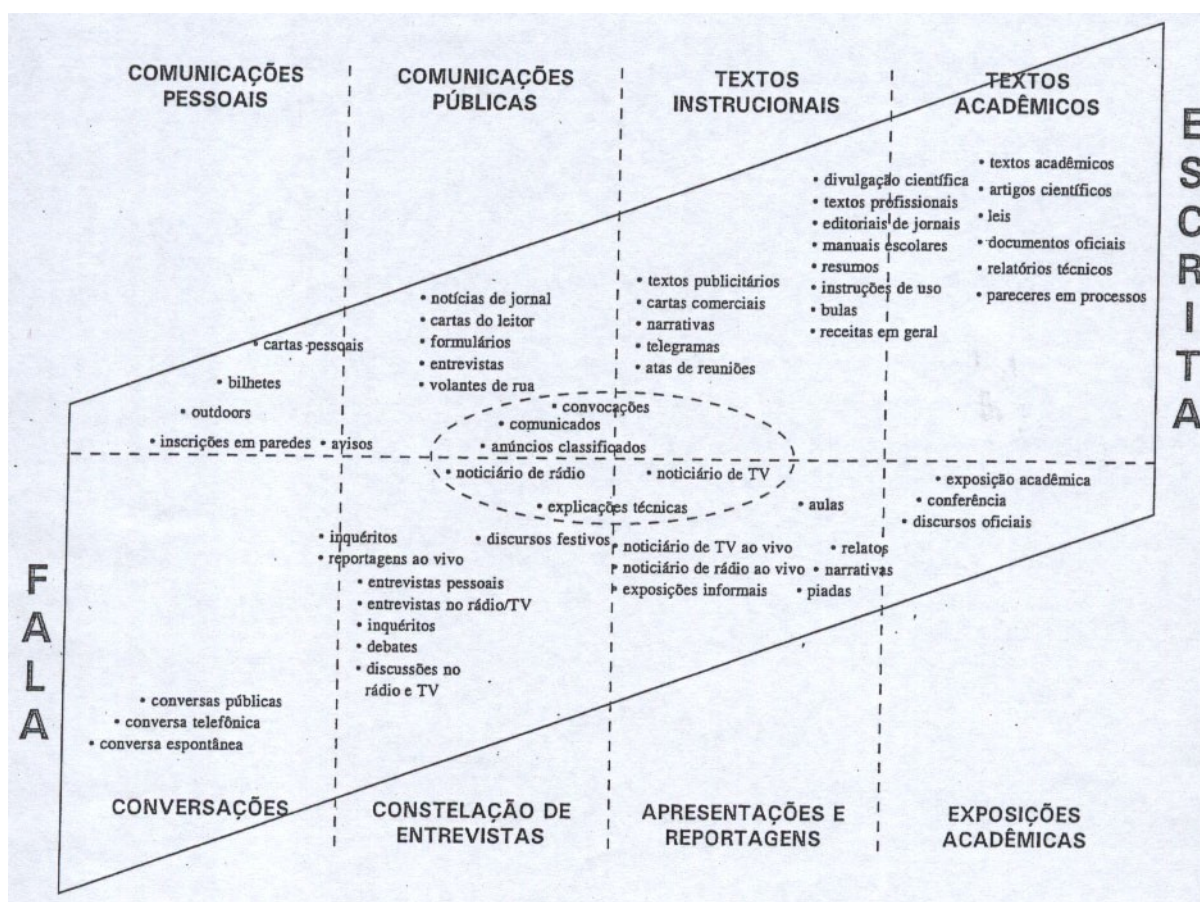


GRÁFICO 1. Representação do Contínuo dos Gêneros Textuais na Fala e na Escrita

Fonte: Gráfico elaborado conforme proposta de Marcuschi (2001, p. 41)

No gráfico, observa-se que a comparação entre um *diálogo face a face*, um *relatório técnico* e uma *notícia de TV*, que representam gêneros textuais diferentes; em que o diálogo e o relatório técnico têm cada um seu meio de produção (gráfico ou sonoro), sua concepção discursiva (oral ou escrita), tem-se que a notícia de TV, por não ser prototípica, vai resultar numa mesclagem (mistos): o meio de produção e a concepção discursiva se alternam, resultando ‘num *balão intermediário*’ a que se refere Marcuschi, em que, embora o texto seja escrito, ele será falado/lido para os telespectadores, devendo apresentar-se no padrão culto.

Portanto, o autor defende a noção de contínuo como uma relação escalar ou gradual em que vários elementos se interpenetram: função social, potencial cognitiva, práticas comunicativas, contextos sociais, nível de organização, seleção de formas, estilos, estratégias de formulação, aspectos constitutivos, formas de manifestação e assim por diante (MARCUSCHI [et al.], 2001, p. 35-6).

Desse modo, confirma-se que é o contexto de fala ou de escrita, e a situacionalidade e a intencionalidade do autor que determinam este ou aquele gênero textual a ser produzido pelo falante/ escritor. Em nosso *corpus*, por ter sido produzido, segundo orientações dadas nas provas, numa situação específica, em que se solicitou um texto dissertativo, espera-se que os textos tenham uma maior proximidade com a escrita.

Espera-se ainda que, em nível microestrutural, os textos avaliados obedeçam a certas categorias que determinam a correção do texto - aspecto formal; e, em nível macroestrutural,

no plano lógico-semântico, espera-se um bom nível de informatividade e coerência das idéias. Isso nos possibilitará perceber quão próximos ou distantes, considerando-se o contínuo de gêneros proposto por Marcuschi, os autores desses textos estão do domínio dos mecanismos de cada uma das modalidades: fala ou escrita.

Depois de situarmos as tipologias e os gêneros textuais, é válido ressaltar ainda que o ensino-aprendizagem de leitura, compreensão e produção de textos, nessa perspectiva dos gêneros, poderá tornar o espaço de sala de aula em verdadeiro laboratório de textos, com funções sociais: os textos não são escritos para serem lidos apenas pelo professor, mas atendem a uma necessidade imediata, forjada através de estratégias várias, desenvolvidas pelo professor e promovendo a participação ativa de alunos e demais pessoas que fazem parte das relações sociais, no espaço escolar.

E o ensino de gramática, antes tão enfatizado, passa a ser visto como contingência da própria produção de textos, sem impor sua supremacia, como acontecia antes, quando era prescritivo e fortemente caracterizado pelo uso da metalinguagem, ocupando grande espaço no processo de ensino-aprendizagem e nas avaliações (TRAVAGLIA, 1996, p. 101). Contudo, merecendo também atenção da escola, para que se possibilitem condições de acesso do aluno a qualquer uma das duas modalidades da língua, em suas muitas variedades. Bagno (2002, p.52) afirma:

É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso, tentando criar uma língua falada ‘artificial’ e reprovando como ‘erradas’ as pronúncias que são o resultado natural das forças interinas que governam o idioma.

2.6.1 O texto dissertativo escrito

Pode-se definir texto dissertativo como aquele que apresenta um assunto-tema, expressa um determinado ponto de vista e uma certa fundamentação (BARBOSA, 1992, p.85). Dissertar é uma atividade que faz parte da realidade e são inúmeras as situações cotidianas em que nos sentimos diante da necessidade de dissertar. Logo, a competência comunicativa faz do ser humano um cidadão capaz de produzir e receber textos com marcas lingüísticas que o caracterizem em sua tipologia.

A tipologia dissertativa origina gêneros textuais diversos, com propósitos também diversos. Esses propósitos somados às configurações semânticas de registro e coesão são fatores que contribuem para avaliar o gênero do texto, sua adequação ao contexto e, conseqüentemente, para que o texto se realize em sua textualidade.

Em situação de sala de aula, o gênero ‘dissertação’ é trabalhado com a intenção de instrumentalizar o aluno a expor um ponto de vista ou tomar uma posição em relação a um tema dado – e nesse momento o aluno fará uso de conhecimentos prévios, argumentando com evidências da realidade, fazendo uso de bom nível de informatividade e estabelecendo coerência entre as idéias. Essas questões estão mais ligadas à macroestrutura do texto.

Garcia (1995, p. 368) aponta um modelo bastante simples de dissertação, em que se apresenta uma idéia-núcleo na introdução, enumeram-se aspectos que comprovam ou justifiquem a idéia defendida. Em seguida, no desenvolvimento, esses aspectos são mais bem explanados, inclusive com acréscimo de idéias secundárias e, por fim, a conclusão que se caracteriza pela reafirmação ou retomada do tema, marcada pelo uso de partículas ou operadores discursivos específicos que encaminham para a conclusão, tais como: assim, desse modo, conclui-se que, entre outros.

A constituição do parágrafo, na construção textual, está ligada ao esquema de raciocínio sustentado pelo autor do texto. Em termos práticos, identifica-se o parágrafo por recursos técnicos e visuais: espaço junto à margem esquerda, texto escrito à mão, espaço em branco na passagem de um parágrafo a outro, geralmente em textos digitados.

Há também observação a respeito da extensão do parágrafo que, modernamente, embora não tenha extensão fixa, não deve ser longo. Quando se trata da estrutura, o parágrafo dissertativo padrão se organiza, seguindo a mesma sequência: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Para Garcia (1995, p. 369), um texto assim construído, na linguagem didática, é denominado dissertação (exposição ou explanação). Esse autor observa que a argumentação tem traços característicos, a exemplo da intenção clara do autor em formar a opinião, convencer o leitor diante das evidências dos fatos, diferenciando-se de uma simples exposição de idéia ou dissertação. O uso da linguagem adequada a cada situação é uma qualidade do bom usuário do idioma.

Garcia (1995, p. 371) evidencia a necessidade de a argumentação se respaldar na consistência do raciocínio e nas evidências das provas. O autor do texto argumentativo deve, segundo ele, apoiar-se em exemplos ilustrativos, dados estatísticos ou fatos históricos, para analisar causas e conseqüências, apresentar argumentos favoráveis e contrários à proposição inicial, enfim, desenvolver um raciocínio de análise.

A tipologia e o gênero textual selecionados implicarão em uma diversidade de construção de parágrafo. Assim, temos que a idéia-núcleo de parágrafo dissertativo será uma idéia/ ponto de vista que deverá ser defendido ou exposto, mas assumindo configuração própria conforme o gênero a que esteja servindo. Para cada raciocínio desenvolvido, correspondem conjunções ou expressões equivalentes, no plano lingüístico, que deverão ser utilizadas pelo autor do texto para se conseguir o efeito semântico entre os enunciados introduzidos, num mesmo parágrafo ou entre parágrafos.

As provas ou argumentos apresentados darão consistência à conclusão, que também é introduzida por partículas típicas. Essas partículas encabeçam períodos ou parágrafos no texto escrito, para refutar, para contestar, para concordar, parcial ou totalmente, para analisar causas e conseqüências, enfim, para arrematar o raciocínio anteriormente selecionado pelo autor do texto.

Castilho (2004, p.118) lembra ainda que para cada tipologia reconhecem-se correlatos gramaticais, a exemplo do tipo de verbo: nas narrativas predominam verbos biargumentais de ação; os monoargumentais estativos são mais comuns na descrição. Na dissertação predominam as estruturas oracionais complexas, enquanto nas outras tipologias há o uso de estruturas simples. Nas palavras de Brown e Yule (1983, p. 95), há marcas de início de novo parágrafo num trecho narrativo, por exemplo, que não coincidem com marcas de mudança de parágrafo, num texto expositivo.

Todo texto escrito, independentemente de sua tipologia ou gênero, bem construído, deve apresentar unidade, coerência, concisão e clareza, uma vez que a interação não se dá face a face e, sim, à distância.

- Unidade: cada parágrafo deve se respaldar em uma idéia principal, acrescida de idéias secundárias, sem acréscimos ou digressões que anulem a unidade pretendida;
- Coerência: o parágrafo deve ser organizado, evidenciando-se a idéia principal, de modo a garantir sentido entre a idéia principal e as secundárias;
- Concisão: o parágrafo deve conter a quantidade de informação adequada ao objetivo do texto, observando-se a clareza;
- Clareza: a seleção das palavras adequadas ao contexto concorre para que a leitura flua de maneira eficiente e atinja a compreensão.

Assim, para que se chegue a uma boa organização da superestrutura⁸ há que se dar atenção à organização seqüencial, linear do texto – a infra-estrutura do texto. Portanto, a interação dinâmica entre as unidades que compõem a estrutura textual deve acontecer de forma harmoniosa, bem articulada (Guimarães, 2006, p. 43). Há situações em que é preciso acrescentar ao texto um parágrafo de transição, visando à coesão e à harmonia das idéias, mas sem interromper o fluxo informacional, o que tornam as idéias circulares e sem progressão (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2005, p. 29).

O texto deve constituir-se num todo organizado, no qual o valor da cada parte dependa não só de sua forma própria, mas também do lugar que ocupa nas relações com o conjunto. “O texto bem organizado é refratário à ausência de regras, bem como ao infinito das possibilidades ou à liberdade total em relação a limites” (GUIMARÃES, 2006, p. 21).

As relações lógicas e as relações de redundância se interligam e se constituem nos elementos de significação do texto. Enquanto as relações lógicas são responsáveis pela expansão do texto, as relações de redundância tornam o tema interativo; repetido ao longo do texto num movimento duplo a que se chama de antecipação e de retroação, favorecendo o desenvolvimento temático.

Enfim, na concepção interativa de língua/linguagem, exige-se que o autor do texto demonstre certas qualidades, como: coerência, respeito aos padrões estabelecidos, tanto em relação às formas gramaticais quanto à forma do discurso; explicitação; clareza; conhecimento de regras textuais; originalidade, unidade, relevância, não-contradição, progressão e articulação de idéias. O domínio do processo discursivo e dos processos textuais requer esses mecanismos para o texto escrito. KOCH (2002), GARCIA (1995) e COSTA VAL (2006).

⁸ Superestrutura é um complexo de categorias e regras de formação que determinam a ordem de aparecimento das categorias no texto, ou seja, a ordem global das partes do texto.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A seleção da metodologia é passo decisivo para o sucesso de uma pesquisa. Portanto, os objetivos traçados para esse estudo, o contexto escolar agrícola, as características da EAFSB-BA e nossa hipótese de trabalho contribuíram, fortemente, para que optássemos pela pesquisa qualitativa, uma vez que nesse tipo de pesquisa, o foco de interesse é amplo e a obtenção de dados descritivos se dá mediante contato direto e interativo do pesquisador com o objeto de estudo.

Dessa forma, vamos proceder à contextualização desses elementos como forma de colocar o leitor mais próximo da realidade.

3.1 Contextualização do Ensino Agrícola

A Educação Técnica ou Profissional Agrícola, desde o Império brasileiro, assume um caráter segregacionista: era destinada a deficientes físicos e a menores carentes, com o objetivo de prepará-los para o ingresso na força de trabalho. Argumentava-se, na época, que as crianças procedentes de famílias ricas concluíam a educação básica e se dirigiam às carreiras liberais, enquanto as de família menos abastadas dirigiam-se a escolas que oferecessem formação profissional. Logo, era comum a idéia de que filhos de camponeses não precisavam de estudos na área de humanas.

Ficava clara a intenção de se construir uma sociedade completamente alheia às tomadas de decisão. A decisão deveria ficar nas mãos dos poucos esclarecidos. O objetivo da escola secundária era o de formar as elites condutoras do país e o objetivo do ensino profissional era o de oferecer formação adequada aos filhos de operários, aos desvalidos da sorte e aos menos favorecidos (BRASIL – MEC/SEMTEC, 1994).

O ensino produtivo institui modelo social, em que através da divisão do trabalho, acentuam-se as diferenças salariais, valorizando o ensino superior. Assim, o ensino profissionalizante de nível médio passa a ser visto como formação transitória. Essa valorização do ensino superior e essa divisão do trabalho ainda se mantêm até hoje.

No início da República, o ensino secundário, normal e superior era de competência do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores, enquanto o profissional era de responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A preocupação com a migração do campo para a cidade, após a abolição da escravatura no Brasil – marco de transição ao capitalismo – fez com que se redefinissem as formas de trabalho obrigatório no campo e fez com que a educação fosse usada como instrumento eficaz para desacelerar o êxodo rural.

Nesse momento, a educação rural e a agrícola estiveram em alta: todas as iniciativas eram valorizadas como forma de fixar o homem no campo. Foi implantada, nessa ocasião, a extensão rural, numa inseparável e contraditória aliança entre grandes proprietários rurais e os políticos (MENDONÇA, 2006, p. 89).

A crise de 1929 e o crescimento da população e da industrialização da economia brasileira e da sociedade contribuíram para a modificação do sistema educacional: as escolas técnicas foram reclassificadas, com três tipos distintos de usos: a) educação agrícola básica; b) educação rural; c) adaptação desses cursos – destinados aos adultos sem diploma e sem qualificação profissional. É importante salientar que as práticas políticas, em relação ao ensino agrícola, visavam à formação técnica dos jovens, dos adultos e dos adolescentes e tinha espírito pragmático.

Na década de 1950, as primeiras tentativas para eliminar a separação entre o ensino propedêutico e o profissionalizante aconteceram. Até essa data, um ensino não era considerado pelo outro: formavam uma dicotomia.

Com a promulgação da Lei Federal nº 4024/61 – primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)- alcança-se a plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem necessidade de exames e de provas de conhecimento, em caso de transferência entre estados e escolas. Todos os ramos e modalidades de ensino passaram a ser equivalentes, para fins de continuidade de estudos em níveis subsequentes.

Entretanto, essa reforma, segundo Romanelli (1987, p.142), contribuiu para que a estrutura do ensino se tornasse ultrapassada, uma vez que não conseguiu eliminar a velha concepção liberal aristocrática; não se empenhou na implantação efetiva de um ensino técnico e científico, nem implantou uma estrutura de ensino altamente seletiva.

A Lei federal nº 5692/71, de cunho tecnicista, introduz o ensino profissional no segundo grau, sem a preocupação de se preservar a carga horária para a formação de base; há um desmantelamento e a descaracterização das redes de ensino secundário e normal e a falsa idéia de que a formação profissional resolveria os problemas da empregabilidade se torna evidente. Há a criação de centenas de cursos, que resultaram mais da imposição legal e motivação político-eleitoral do que por demanda da sociedade.

Essa lei foi uma tentativa, no discurso oficial, que pretendeu também eliminar a dualidade existente entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante. Convém lembrar que a Lei 5692/71 se fundamentava na teoria do capital humano, baseada no Taylorismo, e entrou em vigor num período de restrições democráticas e no período do ‘milagre econômico brasileiro’.

A Lei Federal nº 7044/82 tornou facultativa a profissionalização, no ensino de segundo grau, conforme nomenclatura da época. Logo, as escolas modificaram suas grades e optaram por não mais oferecer ensino profissionalizante; preferiram o ensino propedêutico / acadêmico. Houve quem chamasse a isso de ‘acomodação do caos’, pois essas leis estabeleceram um ensino propedêutico que não priorizava a formação básica geral e, sim, o ingresso na universidade.

A Lei 9394/96, a atual LDB, dispõe que: “A Educação profissional integrada às diferentes formas de educação ao trabalho, à ciência e à tecnologia conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Essa concepção pretende representar a superação dos enfoques assistencialistas e economicistas da educação profissional, bem como o preconceito social que a desvaloriza.

Atualmente, cada escola opta ou não por oferecer ensino médio, concomitante à formação profissional. Tanto os cursos técnicos, quanto os tecnológicos ou de graduação devem ser considerados profissionalizantes. A diferença está na carga horária e no nível de exigência das competências que, para o técnico, é menor que para o Tecnólogo, que também é menor que o curso de graduação.

Os avanços na economia, na política e no comércio mundial é quem ditam a necessidade de novos paradigmas para que se valorize a educação básica como forma de ter acesso ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades indispensáveis para se acompanhar as forças de trabalho e as relações sociais de produção, da formação do senso crítico e capacidade de intervenção positiva na realidade.

Nos últimos anos, tentando adequar-se às demandas da dinâmica neoliberal da economia, o ensino técnico, incluindo-se aí o agrícola, tem reproduzido uma visão utilitarista da educação profissional, vendo-a apenas como formação de mão-de-obra para o mercado, buscando atender às demandas de mercado. Vista assim, a escola perde seu papel de agente de construção do saber e da cidadania.

Na situação atual da realidade econômica do Brasil, há dois modelos distintos de produção agrícola: um constituído por pequenos agricultores, ligados à atividade agropecuária familiar individual ou organizada pelo associativismo, e o da exploração agropecuária, considerado um modelo de grande capital e atuante tanto na agricultura como na pecuária. Dessa forma, é imprescindível inserir a juventude brasileira, uma das maiores na história do país, no processo de educação básica e profissional para posterior inserção no mundo do trabalho.

Em síntese, só a articulação entre os profissionais da educação, numa discussão mais ampla sobre possíveis diretrizes para o ensino agrícola, poderá trazer modificações significativas para a sociedade e ao padrão de desenvolvimento econômico adotado no país (OLIVEIRA, 2003, p.261).

3.2 Contextualização da Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim-BA

A Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim-BA (EAFSB-BA) foi criada em 30 de junho de 1993, pela Lei 8670, sancionada pelo então presidente da República Itamar Franco e publicada no Diário Oficial da União, em 01.07.1993.

Foi transformada em autarquia federal pela Lei 8731, de 16.11.1993, publicada no Diário Oficial da União em 17.11.1993 e vincula-se à Secretaria da Educação Média e Tecnológica do Ministério da educação.

A EAFSB-BA presta serviços à comunidade há 11 anos. Oferece Educação Profissional – Curso Técnico em Agropecuária, em concomitância com o ensino médio e oferece, também, o Pós-Médio, com habilitação em Zootecnia. A oferta da habilitação em Agroindústria está sendo prevista para o ano letivo de 2008.

Seu primeiro ano de funcionamento com atividades educativo-pedagógicas foi 1999. A matrícula inicial era de 80 alunos, atualmente, realiza 503 matrículas. Os cursos profissionalizantes são fundamentados em uma proposta pedagógica que se instrumentaliza com a ligação efetiva ao trabalho e pela exploração dos laboratórios vivos, que são as Unidades Educativas de Produção e Serviços – UEP – associando educação e produção e buscando harmonia entre fundamentos teóricos e desenvolvimento curricular da prática, consolidando o processo ensino-aprendizagem.

As edificações, a localização, o espaço físico, a qualificação técnica dos servidores e a qualificação de ensino oferecido são pontos favoráveis, que a tornam ‘referencial’ como instituição de ensino na região. Localiza-se numa região de atividades econômicas correlacionadas com o comércio, a mineração e a agropecuária. Assim, conta com a receptividade de todos: pais de alunos, alunos e comunidade escolar.

O concurso para ingresso, que recebe o nome de Exame de Seleção, acontece todo final de ano, quando se seleciona a clientela do ano letivo seguinte. A concorrência vem aumentando gradativamente. A média de inscritos, nos últimos anos, tem sido de 600 concorrentes para 140 vagas, no Ensino Médio - concomitante ao profissional, e de 200 concorrentes para 40 vagas, no Pós-médio, com habilitação em Zootecnia.

Os Exames de Seleção assumem caráter diferenciado nas diversas escolas que compõem a rede. Algumas constam de, somente, uma entrevista para sondar aptidões *para* e afinidades *com* o ensino profissional agrícola. Outras procuram avaliar a base comum de conhecimentos, adquirida ao final do ensino fundamental.

Na EAFSB-BA, o candidato passa por uma prova que consta de vinte (20) questões de interpretação de textos e de noções de gramática (valor: 6,0), uma redação (valor: 4,0) e vinte (20) questões de raciocínio lógico-matemático (valor: 10,0). Faz parte, também, da seleção uma entrevista (valor: 10,0) para sondar aptidão, interesse e vocação do candidato com o

ensino profissionalizante agrícola. Só participam da entrevista os candidatos aprovados nas provas escritas.

Os critérios de avaliação da prova de redação/2004 foram: (1,0 ponto) para a estrutura do texto (tipologia); (2,0 pontos) para o conteúdo (nível e pertinência da informação e coerência) e (1,0 ponto) para aspectos lingüísticos (normas gramaticais).

A clientela é formada por adolescentes, com idade entre 14 e 20 anos, do sexo masculino e feminino e, em sua maioria, procedentes da zona rural, onde o ensino é precário e o contato com a leitura no ambiente familiar quase inexistente. Bibliotecas públicas também inexistem nessas localidades ou mesmo nas escolas municipais. Esses alunos encontram-se nos mais diversos estágios do processo de aprendizagem e apropriação da língua. Esses dados poderão nos ser úteis na interpretação das produções textuais, que compõem nosso corpus, pois fazem parte das vivências partilhadas pelos produtores desses textos.

Essa precariedade do ensino se deve a vários fatores, entre eles, o fato de os professores não terem graduação. Dessa forma, não dominam bem o conteúdo, desconhecem princípios teóricos que deveriam embasar a prática pedagógica do professor de língua e, conseqüentemente, há dúvidas de que compreendam bem as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN para o ensino fundamental.

Os pais desses alunos são, em grande parte, pessoas humildes, simples, detentores de saberes ligados às atividades do campo, conforme análise das fichas individuais, nos arquivos da escola. Eles esperam que seus filhos adquiram as competências e habilidades mínimas ao trato animal, noções básicas de agricultura familiar e do agronegócio, para que tenham iniciativa própria, garantam um emprego futuro e alcancem a auto-realização. Alguns alunos almejam o ingresso na Educação Superior.

A formação de sujeitos auto-realizados e críticos está intimamente ligada à construção da cidadania e à inclusão e participação desses sujeitos na trama social, por meio da apropriação de diferentes discursividades da linguagem falada e escrita. Logo, a compreensão dos processos e fatores envolvidos na construção da condição ‘letrada’ deve fazer parte da formação desses alunos, no ensino médio/profissionalizante. Por isso, mereceu atenção também nesta pesquisa.

3.3 Contextualização do Ensino de Língua Portuguesa na EAFSB-BA

O ensino de língua, tradicionalmente, apegava-se à exploração da gramática normativa, com imposições de regras e análise das funções sintáticas de termos da oração ou elementos mórficos das palavras e no estudo da História da Literatura, privilegiando-se os autores consagrados, principais obras e fatos históricos.

A condição de professora há dez anos, na EAFSB-BA, autoriza-nos a afirmar que lá não foi diferente. O ensino iniciou-se com uma abordagem ainda tradicional para, em seguida, motivada pela implantação dos PCN (1998), valorizar o referencial teórico que os respaldam, bem como valorizar novas posturas e concepções de língua, sujeito, discurso e texto. Observa-se, no entanto, que nem todos os professores tiveram ou têm as mesmas condições de qualificação profissional e conhecimento atualizado para fazer boa leitura dos PCN.

Das disciplinas que compõem a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Educação Física, Informática, Língua Estrangeira Moderna, Educação Artística e Língua Portuguesa, vamos nos ater à disciplina em questão - Língua Portuguesa – embora se reconheça que muitas das competências e habilidades são resultantes do trabalho conjunto da área. Vamos também fixar nossa atenção nas competências e nas habilidades selecionadas, nos Planos de Curso, para os anos letivos de 2004, 2005 e 2006, porque correspondem aos anos em que os alunos colaboradores dessa pesquisa, cursaram o ensino médio, na escola.

Numa releitura de Perrenoud (2001, p.90), competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões no sentido de agir de modo pertinente numa dada situação. Uma habilidade poderá, num determinado contexto, vir a ser uma competência, por envolver outras subhabilidades mais específicas. Ou seja, habilidades mais específicas constroem a competência.

Assim, para o ano letivo/2004 – 1ª série – selecionaram-se as seguintes competências e habilidades entendidas, aqui, como pertencentes a uma mesma família: o contexto é que determina as diferenças entre uma e outra.

- ⇒ Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas
- ⇒ Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade.

Essas competências e habilidades trabalhadas por meio da produção, leitura e interpretação de textos em contextos sociais diversos e efetivos, como possibilidade de uso e reflexão sobre a língua nas práticas sociais, em situações concretas de comunicação, mesmo que forjadas pelo professor, podem oportunizar o confronto de opiniões, necessário para que o falante desenvolva seu ponto de vista e tome consciência de sua identidade.

Na 2ª série/ 2005, dando continuidade ao aprendizado da 1ª série, acrescentaram-se mais estas competências e habilidades:

- ⇒ Respeitar e preservar as manifestações da linguagem, utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização, usufruir do patrimônio nacional e internacional, com as suas diferentes visões do mundo, e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação.
- ⇒ Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas constituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.

O respeito à variação lingüística e o entendimento da língua não como sistema teórico, mas como fato empírico, com suas particularidades a depender do contexto em que acontece o evento comunicativo, numa visão interacionista, permite que o aluno tenha contato com as várias produções literárias, nos mais diversos movimentos culturais construindo sua visão de mundo.

Para a 3ª série, também dando continuidade à formação do aluno, acrescentaram-se essas competências e habilidades:

- ⇒ Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.
- ⇒ Analisar, interpretar e aplicar os recursos, expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/ recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis etc).

O aluno deve se assenhorar das diversas possibilidades que a língua oferece e saber distinguir de quais deverá fazer uso, nessa ou naquela circunstância, bem como saber fazer uso das novas tecnologias, entendendo o impacto dessas tecnologias na escrita e na vida das pessoas.

As propostas de atividades que foram listadas para serem desenvolvidas, na EAFSB-BA, visando ao alcance dessas competências e habilidades descritas acima, foram bastante diversificadas: leitura e produção de textos, nos mais variados gêneros e tipologias; audição de músicas, recitação e interpretação de poemas da literatura clássica; transposição de gêneros; leitura de romances para contraposição com temáticas de filmes diversos; realização de júri-simulado, partindo de leitura de prosa ou poesias da literatura brasileira; exposição de aspectos gramaticais, como auxílio para que o aluno reescrevesse seus textos, após debate e

análise coletiva dos ‘erros’; leitura de textos jornalísticos, opinativos e argumentativos e produção de jornal escolar, como forma de o aluno perceber que havia leitores para seu texto, além do professor.

A escola tem papel importante no acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade. Logo, através da leitura, da escrita e de seus usos em práticas sociais diversas é que o indivíduo (aluno) aprende, como resultado de interação dialética de um indivíduo com outros, num determinado espaço e tempo social (BEZERRA, 2002, p. 39).

Desse modo, as competências e as habilidades desenvolvidas ao longo da escolarização de ensino médio devem propiciar condições de reflexão sobre a linguagem de modo a garantir a participação ativa na vida social. Compreender e interpretar textos torna-se exigência indispensável, contempladas no centro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que sugerem o trabalho com textos baseando-se em gêneros.

A observação direta dos alunos, em situação de produção textual, e a análise lingüística dessas atividades desenvolvidas em sala de aula de Língua Portuguesa, na EAFSB-BA levam-nos a perceber que o aprendizado da história da literatura e das características das escolas literárias cedeu lugar à valorização da ‘construção do imaginário coletivo’, conforme sugerem os PCN, como meio de fortalecer a cultura local e a afirmação da identidade de cada um. A atitude de respeito às variantes lingüísticas, como forma de combate ao preconceito lingüístico e, também, como forma de trabalhar a língua de forma menos rígida e mais sujeita às variações, também se fez presente no trabalho desenvolvido nessa disciplina, na EAFSB-BA.

Assim, acredita-se que a competência comunicativa tenha sido buscada pela equipe pedagógica e pelos professores da disciplina de Língua Portuguesa no triênio 2004/2006, na EAFSB-BA, dentro de uma visão sociointeracionista. Embora não se possa garantir que todos os alunos tenham tido o mesmo aproveitamento.

3.4 Características do Corpus

3.4.1 A seleção

As redações que compõem nosso corpus - Parte A – foram produzidas no Exame de Seleção/2004, por alunos aprovados a uma vaga no ensino médio da EAFSB-BA. A prova de redação teve como tema: *Como evitar o êxodo rural?* A instrução dada ao concorrente para a produção do texto foi: *Construa um texto dissertativo (20-25 linhas), em que você aponte alternativas possíveis para se evitar o êxodo rural.* O valor da prova foi (4,0) e o valor médio das pontuações obtidas foi (1,2) – abaixo das expectativas - (Anexo A).

Os temas para as provas de redação, geralmente, são retirados dentre os mais debatidos e veiculados nos meios de comunicação de massa ou que mantenham alguma relação com um dos textos da prova de conhecimentos gramaticais. No Exame / 2004, optou-se por um tema ligado ao campo, por conta da mobilização dos sem-terra, que naquele momento se organizavam para invadir áreas improdutivas e, dessa forma, ocupavam grande espaço na mídia.

Ao final do ensino médio, em 2006, os mesmos autores dos textos iniciais, que compõem a Parte A, produziram novos textos, que compõem a Parte B, numa Oficina de Produção Textual, que durou 90 min, equivalente a duas horas-aula - (Anexo B).

A temática para esse texto final foi levantada juntamente com os professores de Geografia e Sociologia, em momento anterior à oficina de produção textual, numa atividade interdisciplinar, sobre os altos índices de violência a que estamos sujeitos no dia-a-dia, no país.

Portanto, selecionou-se como tema para os textos finais: *As pessoas não nascem boas ou más: é a sociedade, quer queira, quer não, que educa moralmente seus membros: a*

família, os meios de comunicação, o convívio com outras pessoas têm influência marcante no comportamento de crianças, jovens e adolescentes. Foi solicitado aos sujeitos que construíssem um texto dissertativo (25-30 linhas) em que ficasse claro seu ponto de vista, em relação ao tema dado. Tanto os Textos Iniciais - (Anexo A), quanto os Textos Finais - (Anexo B) - foram digitados exatamente como os originais.

Dos cento e noventa e oito (198) textos produzidos pelos concorrentes a oitenta (80) vagas, selecionaram-se, aleatoriamente, 25% dos oitenta (80) aprovados, na seleção/2004, num total de vinte (20) redações, que compõem a Parte A do *corpus* ou os denominados textos iniciais.

A Parte B do nosso *corpus* ou, textos finais, foi constituída por textos produzidos pelos mesmos alunos, produtores dos textos iniciais, ao final do ensino médio/2006, na EAFSB-BA. Foram selecionados os vinte (20) textos produzidos pelos mesmos sujeitos que produziram os textos iniciais.

3.4.2 Procedimentos de Pesquisa

Esta pesquisa é qualitativa e pautada na análise de documentos: PCN do Ensino Fundamental e Médio, Planos de Curso (2004, 2005 e 2006), fichas individuais dos alunos colaboradores nessa pesquisa e redações escolares, tendo como parâmetro de análise para a avaliação das Redações, as categorias descritas mais adiante, no item 3.4.3, p. 29.

Esses textos foram avaliados em relação às categorias selecionadas e, também, em relação ao que dizem os Planos de Cursos de Língua Portuguesa – 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio, correspondendo, respectivamente, aos anos letivos de (2004), (2005) e (2006) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino fundamental e do ensino médio.

Optou-se pela análise de documentos (redações escolares) por concordar com Holsti (1969, p. 17-8), citado por Lüdke & André (1986, p. 38) que vê a análise documental como metodologia apropriada quando

o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita. Como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas etc.

Já a análise documental dos PCN, que se deu com o propósito de acompanhar o processo, quando comparamos os Planos de Curso de Língua Portuguesa da EAFSB-BA e o que propõem os PCN, foi selecionada por se constituir “numa técnica valiosa para a complementação de informações a partir das hipóteses de interesse” e “(...) se constitui em fonte poderosa de onde podem ser tiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE, 1986, p. 39).

A análise das fichas individuais dos alunos colaboradores contribuiu para se traçar o perfil da clientela: procedência, nível sócio-econômico, escolarização dos pais e outras informações pertinentes, uma vez que as produções dos sujeitos têm íntima ligação com suas histórias de vida. Assim, situá-los no tempo e no espaço conferiu à pesquisa um grau maior de fidedignidade.

Embora não reconhecendo como atitude científica, ao longo da análise dos PCN e dos Planos de Curso, sentimos a necessidade de aplicação de um questionário semi-aberto (ANEXO C) à equipe pedagógica da EAFSB-BA, como instrumento que poderia oportunizar que a leitura desses documentos fosse adequada e mantivesse mais proximidade com a

realidade, já que os olhares de sujeitos distintos sobre um mesmo objeto resultam numa visão mais abrangente e, portanto, pode abarcar a complexidade inerente a esse contexto. Procurou-se evitar a subjetividade.

Procedemos, também, a uma observação direta dos alunos em situação de produção textual, em sala de aula, através de Ficha de Observação, contendo descritores de observação (ANEXO D), que favoreceram para que a caracterização do contexto escolar tivesse mais proximidade com o real, bem como para que se verificasse a consonância entre os Planos de Curso e as atividades desenvolvidas pelos alunos, em espaço escolar, além de facilitar nossa percepção do comportamento dos alunos frente a esse tipo de atividade.

Essas observações foram realizadas após conhecimento da Coordenação Geral de Ensino e dos professores envolvidos. Foram assim distribuídas: duas (02) horas-aula, em maio de 2006; duas (02) horas-aula, em agosto de 2006 e duas (02) horas-aula, em outubro de 2006, perfazendo um total de (06) horas-aula de observação dos alunos, sujeitos desta pesquisa, em sala de aula. Os descritores de observação levantados centraram-se nos questionamentos que normalmente despertam o interesse dos alunos acerca da temática proposta, em cada produção; na adequação dos textos produzidos ao gênero solicitado e na validade da atividade desenvolvida, tendo em vista os Planos de Curso.

O questionário semi-aberto aplicado aos três servidores que desenvolvem atividades e funções ligadas ao pedagógico da escola: Coordenador Geral de Ensino, Supervisora Pedagógica e Coordenador da Área de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias buscou validar as inferências sobre o contexto escolar e as informações contidas nos Planos de Curso, já que se optou pela análise documental e não pela observação direta da prática pedagógica do professor. A nosso ver, na observação da prática pedagógica, os sujeitos, muitas vezes, mostram-se reativos e apresentam comportamentos artificiais.

As questões levantadas no questionário contemplam a importância atribuída ao planejamento na escola, pelos professores; a adequação das competências e habilidades selecionadas para cada série, nos Planos de Curso, com vistas à competência comunicativa do aluno; os pressupostos teórico-metodológicos que respaldam a prática do professor; o valor atribuído à leitura e à produção de texto nos Planos de Curso e como se dá a efetivação dessas atividades, além da possível conexão desses Planos de Curso às orientações trazidas nos PCN.

Essas questões, segundo nosso olhar, abordam pontos basilares do ensino de língua materna e as respostas a elas contribuíram, sobremaneira, para que se construísse um quadro próximo do real, na apreensão do contexto do ensino de Língua Portuguesa, na EAFSB-BA. Percebeu-se, dentre outras coisas, até que ponto as competências, habilidades e conteúdos selecionados nos planos de curso são desenvolvidos, segundo o ponto de vista de quem coordena ou acompanha o trabalho do professor na escola, além de nossas inferências.

Com relação à análise dos textos iniciais, além das categorias selecionadas para tal e explicitadas no item 3.4.3, p. 29, sentimos a necessidade de nortear nosso estudo a partir da seguinte competência elencada nos PCN- Ensino Fundamental, 3º e 4º ciclos, como forma de avaliar o aluno que chega à EAFSB-BA.

Utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica, corporal – como meio de produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (PCN, 1998, p. 7-8).

A análise dos textos finais considerou sempre o que determinam os PCN (1999, p. 47) como competências e habilidades para o ensino médio “Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos.”.

A contraposição e a análise desses resultados apontaram para progressos mais expressivos de alguns alunos e menos expressivos por parte de outros, em direção à competência comunicativa: lingüística e textual, na modalidade escrita, provocando reflexões sobre a intervenção dos professores de língua portuguesa e da equipe pedagógica da EAFSB-BA, na formação de sua clientela.

Registra-se que, em nível microestrutural, resultante da seqüenciação dos mecanismos léxico-gramaticais que determinam a conectividade do texto, a diagnose dos textos iniciais e finais foi feita, considerando-se os aspectos formais, entendidos aqui como uso pertinente dos elementos lingüísticos, bem como disposição gráfica do texto no papel. Para isso, selecionamos as seguintes categorias: ortografia - o uso/troca das letras, acentuação gráfica indevida; pontuação (uso da vírgula) e concordâncias nominal e verbal.

A intenção em reunir os critérios nesses dois níveis: microestrutural e macroestrutural é garantir uma análise do *corpus*, tanto em sua coerência superficial (aspecto formal) quanto profundo (aspecto lógico-semântico). Ou seja, as próprias do sistema da língua e as próprias do nível textual. (BERNARDEZ, 1982), citado por Sautchuck, 2003, p. 22.

Em nível macroestrutural, selecionaram-se as seguintes categorias: nível de informação e coerência (interna e externa), obtida através da articulação das idéias distribuídas em parágrafos.

O Quadro 2 representa essas categorias, elaboradas com base nos estudos de Fávero, Andrade, Aquino (2005), Koch (1999, 2005) e Costa Val (2006).

Quadro 2. Categorias para análise do texto escrito

I -	Aspectos Formais ⁹
Nível micro	1ª Categoria: ortografia (uso/troca de letras, acentuação gráfica e segmentação por junção/separação)
	2ª Categoria: pontuação (uso da vírgula)
	3ª Categoria: Concordâncias: nominal e verbal (relações morfossintáticas entre os termos)
II -	Aspectos Semântico – Pragmático - Textuais
Nível macro	1ª Categoria: <i>coerência: em relação ao tema dado e à articulação das idéias</i> , com vistas à pertinência das relações entre os conceitos.
	2ª Categoria: nível de informatividade, com vistas à função sociocomunicativa e à adequação do gênero solicitado ao texto produzido.

As categorias 1, 2 e 3, em nível microestrutural, dizem respeito aos aspectos formais do texto: troca de letras (*fauta/fa/ta*, incluindo aqui as marcas de fala que migram para a escrita, como: redução de palavra- *prá, tá* - e marcas interacionais - *daí né, né* - , segmentação por junção (*derrepente*) ou por separação (*enquanto/em quanto*), acentuação gráfica (tem-3ª p. do pl.); uso da vírgula e concordâncias nominal e verbal e que são visíveis na superfície textual.

Essas categorias selecionadas, em nível microestrutural e em relação à correção (aspecto formal), devem servir de parâmetro para que se possa avaliar a competência lingüística dos alunos, bem como classificar esses textos no que diz respeito à maior ou à menor proximidade com a escrita. Observa-se que o aspecto da correção não deve ser tomado, aqui, como medidor para apenas classificar como ‘ruins’ os textos produzidos que cometeram deslizes contra a sintaxe, a ortografia ou a opção pelo registro (ILARI e BASSO, 2006, p.

⁹ Aspectos formais no sentido que os constituintes lingüísticos devem se mostrar integrados, de modo a permitir que o texto seja um todo coeso (COSTA VAL, 2006, p. 4).

231). Mas sim, no sentido de avaliar a estruturação lingüística do texto e em que ela auxilia na construção linear do texto, por meio da organização dos mecanismos de coesão.

Em nível macroestrutural, foram avaliadas as duas dimensões também básicas do texto: a semântica e a pragmática. No plano semântico, busca-se avaliar a textualidade, alcançada entre outros fatores, pela coerência interna e global, pelo nível de informatividade e pelo atendimento ao tema proposto. Toda produção lingüística tem seu grau de textualidade demonstrado pela coerência local e global.

No plano pragmático, pretendeu-se, dessa forma, avaliar a competência comunicativa do aluno; a pertinência da informação como contribuição para que o texto cumpra sua função pragmática, favorecendo a coerência. Assim, observaremos também no *corpus* como se comportam os operadores discursivos, para que ocorra “a adequação do texto à situação sociocomunicativa”, conforme determina Costa Val (2006, p. 12).

3.4.3 As categorias de análise da escrita

As categorias selecionadas, em nível microestrutural, para a análise da escrita em referência aos aspectos formais dos textos serão detalhadas a seguir.

1ª Categoria - Ortografia:

A escrita é normatizada e o aluno que busca a educação formal deve demonstrar familiaridade com as normas da escrita padrão, uma vez que a competência textual exige domínio tanto dos mecanismos de fala quanto da escrita. Logo, mesmo em tempos de altas tecnologias que podem resolver problemas dessa ordem, é fundamental que o aluno tenha habilidades de escrita, como obediência a algumas convenções ortográficas, até mesmo para operar com essas tecnologias.

Foram verificadas nos textos iniciais expressões tais como: a) uso / troca de letras [*tequinologia*/ tecnologia; *mizeria*/ miséria]; b) segmentação por junção/separação [*concerteza* / *pré conceito*]; c) redução de palavra [*pra*, *tá*]; d) uso de expressões coloquiais [(...) *se continua do jeito que tá a tendência é a piora*].

2ª Categoria - Pontuação-(uso da vírgula):

A pontuação exerce a função de demarcar as unidades e sinalizar limites de constituintes sintáticos. É um recurso da escrita com finalidade significativa e algumas vezes normativa. Quando o produtor não domina as regras básicas de pontuação, isso fica claro na superfície textual, a exemplo da ausência da vírgula para separar apostos nos exemplos a seguir, retirados do texto inicial 3A (Anexo B).

Ex.1: ‘(...) doassem aos pobres {ø} integrantes do movimento dos sem terra {ø}(...)’

Se bem pontuado, ficaria assim:

‘[(...) doassem aos pobres, integrantes do movimento dos sem terra, (...)]’

Ex.2: ‘(...) para o próprio sustento e para {ø} quem sabe {ø} ajudar (...)’. Se pontuado ficaria assim: [(...) para o próprio sustento e para, quem sabe, ajudar (...)].

3ª Categoria - Concordâncias- nominal e verbal:

São relações morfossintáticas estabelecidas entre palavras ou termos da oração, em função da clareza das idéias. A competência lingüística permite que o sujeito produza textos de boa aceitação pelo seu interlocutor, no que se refere à correção. Vejamos o exemplo 3 também retirado de nosso *corpora* – texto final – 8B (Anexo B).

Ex. 3.: ‘(...) os meios de comunicação [masculino/plural] sem pedir licença elas [feminino / plural] entram em nossas casas (...) tornam a nossa melhor amiga (...)’

A ausência de concordância nominal dificulta a compreensão do texto e prejudica a coerência local. As orientações da gramática prescritiva sugerem:

[...] *os meios de comunicação, sem pedir licença, entram em nossas casas e se tornam nossos melhores amigos (...)*].

Em nível macroestrutural e em relação aos aspectos semântico-textuais optou-se pela análise das relações estabelecidas entre os períodos e os parágrafos em função da coerência do texto, através da análise dos operadores discursivo-argumentativos. A informatividade foi avaliada com vistas à função sociocomunicativa.

1ª Categoria - Coerência:

A coerência e a coesão promovem a inter-relação semântica entre os elementos do discurso. A coerência diz respeito ao nexos entre os conceitos e a coesão, à expressão desse nexos no plano lingüístico (Guimarães, 2006, p.7). Assim, tomaremos o requisito apontado por Charolles (1978), citado por Costa Val (2006, p. 21) como ‘articulação’ para verificar se os mecanismos lingüísticos utilizados no *corpora* servem à coesão – no plano lingüístico-formal - e se, no plano lógico-semântico-cognitivo, servem à coerência. Tomemos este exemplo retirado do corpus – texto final – 9B.

Ex.4: *Esta afirmação [título como referente]* é histórica e mundialmente conhecida desde que ficou provado que o caráter, ações e senso de moral e ética são formados de acordo com *suas [ambigüidade]* necessidades e situação cotidiana.

A expressão [*Esta afirmação*], na introdução do texto, tem como referente a idéia que o autor faz do tema. Em seguida, parece ter optado pela análise histórica [*é histórica e mundialmente conhecida*], porém não desenvolve esse raciocínio. Ao contrário, outra afirmação de que o caráter, ações [*generaliza*] e senso de moral e ética se formam de acordo com ‘suas’ necessidades e situação cotidiana.

O uso de [*suas*] cria uma ambigüidade que compromete a coerência local do texto. O pronome possessivo [*suas*] tanto pode ter como referente anafórico [*ações*] ou [*caráter, ações e senso de moral e ética*] como também pode ter como referente catafórico [*um ser humano qualquer*]. A seqüenciação discursiva fica prejudicada, tanto pelo uso indevido de mecanismos lingüísticos, como por informações impertinentes ou previsíveis e mal articuladas.

2ª Categoria - Informatividade:

É a capacidade do texto de acrescentar informações novas e inesperadas ao conhecimento do interlocutor. A suficiência de dados e a imprevisibilidade garantem bom nível de informatividade ao texto, contribuindo também para a coerência global e para que o texto cumpra sua função sociocomunicativa. Almeja-se avaliar a pertinência das informações e a progressão do texto, resultante do desenvolvimento das informações apresentadas. Vejamos alguns exemplos retirados do texto final – 19B.

Ex.5: O homem, ser pensante único dotado de raciocínio, é consequência do meio em que vive.

[*O homem, ser pensante único dotado de raciocínio*]. Apresenta redundância e falta de originalidade. [*O homem (...) é consequência do meio em que vive*] – a educação ou formação do homem, sim, é consequência do meio e não o homem. Teria sido mais adequado o uso de um desses termos [*produto, fruto, resultado*] em lugar de [*consequência*]. E, então, o período ficaria assim:

[*O homem é produto do meio em que vive*] – não teria originalidade, mas estaria mais próximo da realidade aceita por todos; seria até mais ético.

Ex. 6: ‘Ser bom ou mau depende exclusivamente da sociedade em que vive ou seja cada ser cumpre a sua tarefa de viver’.

A afirmação de que a bondade ou maldade é resultante apenas do meio não coincide com a verdade que pode ser comprovada pelo conhecimento de mundo partilhado. Existem outros fatores intervenientes. A informação de que [*cada ser cumpre sua tarefa de viver*] fica destoante da realidade, em que nem sempre se vive para cumprir tarefa. Essa afirmação poderá ferir princípios éticos ou filosóficos do leitor do texto.

Ex.7: ‘O ser humano por possuir uma natureza pecaminosa, sofre tendência do meio onde se desenvolve (...)’

Essa afirmação se constrói apoiada numa informação preconceituosa ou, no mínimo, unilateral. A inadequação vocabular [*tendência*] se substituída por [*influência*] facilitaria a compreensão da idéia. A seleção inadequada do léxico não favoreceu a coerência.

4 ANÁLISE DO CORPUS

Fez-se necessário, além da análise dos textos, um acompanhamento sobre o que dizem os PCN e o que propõem os Planos de Curso da disciplina de Língua Portuguesa, na EAFSB-BA, nos anos letivos de 2004, 2005 e 2006, para que se pudessem avaliar possíveis progressos dos alunos, em relação à assimilação dos mecanismos de escrita, após intervenção pedagógica dos professores de língua da EAFSB-BA, em textos produzidos ao final do ensino médio.

Esse acompanhamento serviu também para caracterizar o contexto em que se deu o processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, na escola. A equipe pedagógica asseverou algumas de minhas observações, inferências e leituras do contexto, com respostas dadas ao questionário semi-aberto, aplicado a toda a equipe, e, já comentado na metodologia.

4.1 A Análise dos Textos Iniciais

A análise dos textos iniciais, com o propósito de caracterizar a escrita dos alunos que ingressaram no ensino médio, na EAFSB-BA/ 2004, obedeceu a dois níveis: o microestrutural, em que se avaliaram os processos lingüísticos que revelam a interdependência semântica existente entre as seqüências textuais; e o nível macroestrutural em que se avaliaram os processos mentais de apropriação do real que permitem inter-relacionar seqüências textuais e encaminham para a compreensão global do texto, conforme Quadro 2, p. 28.

O Quadro 3 apresenta os resultados encontrados, no âmbito da palavra, no nível microestrutural.

Quadro 3 . Resultados relativos aos aspectos formais, em nível microestrutural, por número de ocorrências.

Categorias selecionadas		
Ortografia	Ocorrências	Exemplos
• Uso/troca ou ausência de letras: /s/ (por sc, s, ss, ç, c); maiúscula/minúscula; a / há; ‘es’ / ‘ins’; /z/ (por s, ou z); ausência do h; /k/ por (qu); mais / mas;	26	‘incentivassem <i>más</i> ’, [<i>incentivassem mais</i>] ‘promesas’ [<i>promessas</i>], ‘miseria’ [<i>miséria</i>], ‘concequência’, [<i>consequência</i>], ‘soceguado’, [<i>sossegada</i>], ‘Zona Rural’, ‘umilhação’, [<i>humilhação</i>], ‘tequinologia’ [<i>tecnologia</i>]; ‘quada’ [<i>cada</i>]
• redução da palavra	04	‘(...) pra (...)’, [<i>para</i>]; ‘(...) tá (...)’ [<i>está</i>]
• expressões coloquiais	04	‘ <i>para que não caiam na tentação</i> ’, [<i>para que não percam o controle</i>]; ‘matar ou morrer’, [<i>aceitar extremos</i>]; ‘pão-de-cada-dia’, [<i>o alimento de cada dia</i>];
• segmentação por junção / separação	04	‘concerteza’, [<i>com certeza</i>]; ‘em quanto’, [<i>enquanto</i>]; ‘esperdiçála’, [<i>desperdiçá-la</i>]; ‘enconto’ [<i>enquanto</i>]

• Acentuação gráfica	11	‘Quadro 3. Continuação’ ‘mizeria’,[<i>miséria</i>]; ‘eles tem’,[<i>eles têm</i>]; ‘eles vem’,[<i>eles vêm</i>]; ‘ela e’,[<i>ela é</i>]; ‘mante-lo’,[<i>mantê-lo</i>]; ‘países’[<i>países</i>]
Subtotal	49	
• Pontuação (uso indevido ou ausência da vírgula)	56	‘Com a superpopulação desses centros {ø}(...)’ [<i>Com a superpopulação desses centros, (...)</i>] {ø}pois’ [(<i>...),pois</i>], ‘Para podermos acabar com isso {ø }(...)’[<i>Para podermos acabar com isso, (...)</i>].
• Concordâncias: verbal (sujeito/verbo) e nominal (artigo, adjetivo, pronome, numeral e substantivo)	11	‘a vida (...) estão’, [<i>a vida está</i>]; ‘seres humanos quer’ [<i>querem</i>], ‘O homem (...) em que vivem’ [<i>homem/vive</i>], ‘muitos brasileiros toma’ [<i>tomam</i>], ‘muitos nordestino deixe’ [<i>nordestinos deixem</i>], ‘Eles invade’ [<i>invadem</i>]
Total de ocorrências	116	

A representação do percentual de textos que não observaram a norma prescrita, feita por gráficos em colunas, pode facilitar a visualização.

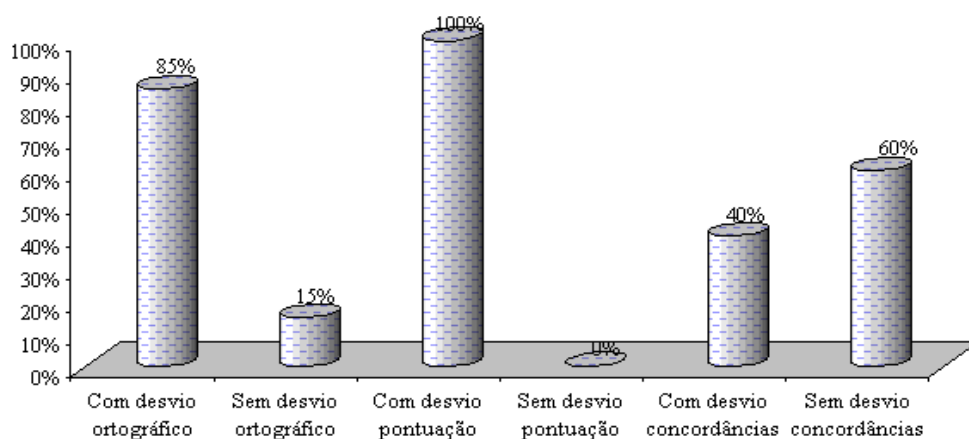


Gráfico 2. Resultados percentuais, relativos aos aspectos formais, em nível microestrutural - Textos Iniciais (A)

A ortografia e o uso da vírgula se mostraram tão distantes do que prescreve a gramática normativa que selecionamos para compor categorias de análise. Não houve obediência às regras básicas do uso das letras ou do uso da vírgula. Houve caso em que esse fato comprometeu a compreensão das idéias e do texto como um todo. Vejamos exemplos retirados do texto inicial – 17A.

Ex. 8: ‘O homem do campo querendo quada vez mais evoluir busca a Zona Urbana não encobrimdo o que queria fica pior ainda agora na cidade.’.

Ou ainda:

Ex. 9: ‘(...) chegando lá continua a passar fome e ainda umelhação’.

Ex. 10: ‘(...) não se pode dormir soceguado que chega pessoas matando (...)’.

No texto 20A temos também:

Ex. 11: ‘O êxodo rural é concequência (...)’

A grafia incorreta das palavras [*quada*, no exemplo 8] e [*umelhação*, no exemplo 9], [*soceguado*, no exemplo 10] e [*concequência*, no exemplo 11] chama-nos atenção, denuncia o nível de domínio lingüístico do produtor do texto, mas não atrapalha o entendimento da idéia. O uso indevido das maiúsculas também não interfere na coerência da idéia. Já a palavra [*encobrimdo*, no exemplo 8] parece ser resultante das formas verbais ‘encontrar’ e ‘descobrir’, no gerúndio. Mas não se pode comprovar que fosse essa a intenção do produtor do texto.

A ausência de vírgulas, no exemplo 8, também pode bem exemplificar nossa fala anterior, quando tratamos dessa questão. O período ficaria mais claro, se melhor pontuado. Uma possibilidade de reescrita para esse período seria:

[O homem do campo, querendo cada vez mais evoluir, busca a zona urbana. Não encontrando/ descobrindo/ alcançando o que queria, fica em piores condições ainda, agora, na cidade.].

Observa-se, entretanto, que essa reescritura torna a idéia mais clara, mas continua demonstrando aquilo que há de mais preocupante nas produções textuais de nossos alunos: a falta de argumentos sólidos, atrativos e pertinentes, uma vez que a informação dada é previsível; é conhecida de todos e não acrescenta nada de novo, por isso também não desperta o interesse do leitor. Falta-lhes leitura, novas informações, para que as idéias não sejam tão repetitivas.

As relações morfossintáticas nem sempre são estabelecidas entre os termos da oração. 60% dos textos iniciais apresentaram uma ou outra desobediência às normas prescritas pela gramática normativa, resultando em concordâncias indevidas, dificultando a percepção dos referentes anafóricos ou catafóricos, enfim, comprometendo o aspecto da continuidade e, conseqüentemente, a compreensão da idéia; a coerência local. Analisemos estes exemplos retirados do texto inicial 18A

Ex. 12: ‘A falta de oportunidade, faz com que muitos nordestino, deixe o campo para, procurar trabalho nas grandes cidades.’

Ou ainda:

Ex. 13: ‘Vivemos no país ondas riquezas são má distribuídas, ou seja, muitos tem tão pouco e pouco tem tão muito.’

Há no exemplo 12 a ausência de concordância nominal em [*muitos nordestino*] e falta de concordância verbal em [*muitos nordestinos deixe*]. Porém, isso não interfere na coerência externa. Apenas foge ao padrão de texto esperado ao final do ensino fundamental, quando se

espera uma certa competência lingüística do aluno, para que se possa no ensino médio, dar seqüência a esse aprendizado, oferecendo-lhe competência discursiva.

Há, ainda nesse exemplo, uso indevido da vírgula: separação de sujeito e predicado por vírgula, reforçando nossa idéia anterior. No exemplo 13, temos uma segmentação por junção: o relativo [*onde*] se uniu ao artigo feminino [*as*], resultando em [*ondas*]. Após algumas leituras, percebe-se a intencionalidade, mas à primeira vista, parece destoante do contexto, prejudicando o entendimento.

Embora não suficientes, quantitativamente, para compor uma categoria de análise, chamou-nos atenção e merece registro o uso indevido da autocorreção (paráfrase) e as marcas de interação nos textos iniciais. Recorreu-se à paráfrase, porém sem o compromisso de fazer ajustes, esclarecimentos da idéia anterior, conforme função própria da autocorreção, seja na fala ou escrita. Analisemos este exemplo retirado do texto inicial 2A.

Ex. 14: 'E para isso não acontecer mais o povo brasileiro deveria cultivar seus próprios produtos e cultivar nas suas próprias terras, ou seja, podiam juntar um grupo de pessoas de sua confiança, é claro, e formar uma cooperativa e exportar seus produtos e quem sabe até enriquecer com isso.'

A expressão característica, na língua portuguesa, de início de paráfrase [*ou seja*] está bem utilizada. Porém, após a expressão não se segue uma explicação ou acréscimo da idéia anterior. O que aparece é quase que uma solução para a proposta apresentada. Por duas vezes [*é claro*] e [*e quem sabe*] aparecem também marcas de interação na escrita.

As marcas de interação, embora não representativas em relação à quantidade, também evidenciam o caráter dialógico do texto escrito, fazendo contraponto à característica da 'criação individual', admitida numa visão dicotômica, como característica da escrita.

A intenção, em seguida, foi levantar dados quantitativos, que possibilitassem uma avaliação qualitativa dos textos, em relação à coerência (local e global) e ao nível de informatividade. Sabe-se que a avaliação da coerência só se dá após a avaliação do texto como um todo, mesmo assim me detive a dois fatores apenas: a relação/ função dos parágrafos (articulação) e o nível e pertinência de informação para tentar avaliar como se deu esse critério nos textos.

Considereei como satisfatórios os textos que apresentaram articulação entre as idéias e os parágrafos (coesão local e global) e os textos que demonstraram nível consistente de informatividade e, por isso, cumpriram também a função sociocomunicativa e o princípio da aceitabilidade.

Quadro 4. Dados qualitativos e percentuais, relativos aos aspectos semântico-textuais.

Nível macroestrutural – Textos Iniciais (Parte A)			
Categorias de análise		Classificação qualitativa e percentual	
		Satisfatório %	Insatisfatório %
Coerência	local	40	60
	global	50	50
Informatividade	pertinência	30	70
	função sociocomunicativa	20	80

A coerência, analisada no âmbito das orações e dos períodos, permitiu uma avaliação, em nível macroestrutural, da lógica interna (plano da coesão) e da presença e da pertinência dos operadores discursivos, como condição de coerência, no plano conceitual. Às vezes, as relações de continuidade e progressão não eram explicitadas por mecanismos lingüísticos formais, mas perceptíveis no plano lógico-semântico-conceitual. Vejamos exemplos retirados do texto inicial 13A do *corpus*, em que foi utilizado recurso lingüístico coesivo adequado e outro em que a relação se estabelece apenas no plano lógico-semântico-conceitual, respectivamente:

Ex. 15: ‘É preciso que haja conscientização dos governos para que as pessoas do campo não migrem para as cidades pois daí começará o desemprego, a miséria e as demais preocupações do próprio parlamento.’

Ex. 16: ‘Os cientistas desenvolveram formas de plantio no qual os alimentos ficam com mais vitaminas e que possa diminuir a miséria de alguns países.’

Vamos à análise do exemplo 15. Tanto o uso de [*para que*], estabelecendo relação de mediação, finalidade, como o uso do conectivo [*pois*], que estabelece relação de explicação, foi bem utilizado. O uso da vírgula antes da conjunção [*pois*] teria atendido a uma exigência da gramática prescritiva, embora a ausência comprometa a apreensão da idéia. A expressão [*daí*] se constitui em marca de interação e o vocábulo [*parlamento*] foi utilizado inadequadamente, comprometendo a clareza do texto.

Dessa forma, percebe-se a seleção do léxico como fator de coerência. O uso do item lexical [*parlamento*] dificulta a interpretação do texto. Somente após algumas leituras, a coerência é estabelecida por fatores externos ao texto.

No exemplo 16, além de fugir ao tema [em lugar de *êxodo rural/ transgênicos*] ainda o uso do relativo [*no qual- masculino singular*], tendo como referente textual [*plantio*], ao invés de [*nas quais- feminino plural*], em que o referente seria [*formas*] compromete a clareza das idéias. A compreensão também se dá em nível lógico-semântico-conceitual. Optou-se pela confecção do quadro, por índice percentual de satisfação dos textos, para uma melhor visualização.

Em relação aos aspectos pragmáticos dos textos, analisou-se a adequação do texto à função sociocomunicativa; a adequação em relação ao tema proposto, que neste caso foi uma dissertação em que se solicitavam alternativas para se evitar o êxodo rural. Logo, procuraram-se avaliar as condições de produção (situacionalidade) e a viabilidade ou não das alternativas apresentadas como solução para o problema do êxodo rural.

A viabilidade ou inviabilidade das alternativas apresentadas nos textos foi avaliada, conforme nosso conhecimento partilhado de mundo, através da correção e suficiência de dados apresentados e a possibilidade de comprovação com fatos da realidade circundante. Vejamos esses dois exemplos retirados do texto inicial 6A.

Ex. 17: ‘As alternativas possíveis (...) é tendo grande número de terras para trabalhar.’

Ex. 18: ‘(...) deveria ser criado um programa em que os ricos donos de terras, doassem para os pobres (...)’

Os exemplos 17 e 18 se mostram alternativas inviáveis e até certo ponto ingênuas. É óbvio que se o indivíduo tem quantidade suficiente de terras e condições de cultivá-las, como sugere o autor do texto 6A, ele não precisaria praticar o êxodo rural e esse, talvez, não teria sido o tema da Redação, no Exame de Seleção/2004. Já o exemplo 18, a alternativa que se sugere também é inviável, uma vez que não leva em consideração o sistema capitalista no

qual todos nós vivemos. Tomemos outro exemplo retirado do texto inicial 10A em que a alternativa parece mais viável.

Ex. 19: ‘Muitas pessoas dizem que a reforma agrária vai ajudar, mas não é só dar a terra é preciso mostrar a essas pessoas como sobreviver delas, sem precisar ir para a zona urbana’.

O autor do texto aponta a reforma agrária como sugestão para se evitar o êxodo rural. Contudo, faz observação sobre a necessidade de dar condições para que o agricultor possa cultivar sua lavoura e manter-se na zona rural. Há que se registrar, porém, o nível de previsibilidade dessa informação.

Com o propósito de ilustrar melhor nossas análises, bem como o de caracterizar melhor o *corpus* (Parte A), vamos oferecer um modelo de texto inicial e proceder à análise linguística, não apenas das categorias selecionadas para essa pesquisa, mas uma avaliação do perfil geral, para que o leitor tenha uma visão mais próxima da realidade.

1. Modelo de Texto Inicial

A terra

A Reforma agrária no Brasil é um problema muito antigo não só para os trabalhadores rurais dos movimentos sem-terra mas para os políticos de grande promesas (sic). Mas os trabalhadores rurais são as maiores vítimas da violência no campo e injustiça social do Brasil.

Em quanto (sic) proprietários de terras só possuem para acumular bens materiais muitos trabalhadores que podem fazer o maior bem que é produzir o alimento estão abrigados em acampamentos passando fome esperando pela justiça dos políticos para divisão correta das terras que não se sabe quando. Mas os trabalhadores querem um pedaço de terra a qualquer custo a ponto de matar ou morrer para a produção de terra e o desenvolvimento do país.

A idéia-núcleo apresentada na introdução não é desenvolvida, exemplificando o problema da descontinuidade tópica: a afirmação inicial [*A reforma agrária no Brasil é um problema muito antigo não só para os trabalhadores dos movimentos sem-terra mas para os políticos de grande promesas*] sugere que o raciocínio a ser desenvolvido será uma análise histórica, contudo não oferece suficiência de dados para análise, nem originalidade de idéia e, em seguida, acrescenta um dado novo, que também não é mais retomado na seqüência discursiva [*Mas os trabalhadores rurais são as maiores vítimas da violência no campo e injustiça social do Brasil*].

Nesse primeiro parágrafo, o autor do texto faz uso devido do operador argumentativo ‘não só ... mas (também)’ [...*reforma agrária no Brasil é um problema muito antigo não só para trabalhadores rurais dos movimentos sem-terra mas também para os políticos(...)*], uma vez que encadeia duas escalas para um mesmo sentido (Koch, 1984, p.106). Porém, o operador discursivo com valor de contrajunção ‘mas’ utilizado mais adiante em [*Mas os trabalhadores rurais são as maiores vítimas da violência no campo e injustiça social do Brasil*], na conexão dos dois enunciados, é utilizado inadequadamente, já que a segunda idéia não mantém relação lógico-semântica com a idéia anterior do período, comprometendo a articulação entre as idéias.

No segundo parágrafo, o autor generaliza afirmando que [*os proprietários acumulam e os trabalhadores produzem*], o que nem sempre pode ser comprovado na realidade (coerência externa). Evidencia também a condição menos privilegiada dos trabalhadores, se

comparada a dos proprietários, como que estivesse ampliando a idéia de injustiças sociais já citada. Contudo, pouco ou nada tem a ver com a proposta inicial de apresentar alternativas para se evitar o êxodo rural.

A estrutura do texto não corresponde ao solicitado na prova do Exame de Seleção/2004, pois não defende um ponto de vista, não debate o tema, o que se espera de um discurso dissertativo. Isso nos revela quão distante o produtor do texto está das competências e das habilidades para a produção desse gênero dissertação-argumentativa. Não se percebe consistência nos parágrafos, nem a existência de uma intencionalidade definida. O autor do texto não consegue expressar o que pensa com clareza de idéia.

Embora se admita que a paragrafação não garanta por si só uma boa qualidade para o texto, ainda assim, espera-se para a 'dissertação' essa divisão canônica: proposição inicial, argumentação sólida e conclusão. Em lugar de uma conclusão, aparece, pela terceira vez, o uso inadequado do mesmo elemento coesivo 'mas' que finaliza o texto precocemente.

A utilização da expressão coloquial 'matar ou morrer' dá um tom apelativo ao texto e sugere universo vocabular limitado. Até mesmo o título não foi bem escolhido.

Além do que já foi contemplado em relação à coesão e à coerência e ao nível de informatividade, faz-se necessário observar que quanto à correção, o texto apresenta algumas ausências ou usos indevidos da vírgula, grafia incorreta da palavra [*promesas*] e uma segmentação vocabular por separação [*Em quanto*]- o que permite avaliá-lo como um bom texto, nesse aspecto da correção, se comparado aos demais que compõem o *corpus*.

4.2 A análise dos Textos Finais

A análise dos textos finais, com vistas aos possíveis progressos demonstrados pelos alunos, após estudos, no ensino médio, na EAFSB-BA, obedeceu também aos princípios e às categorias de análise da escrita, selecionados para os textos iniciais.

O Quadro 5 abaixo representa os resultados encontrados, em nível microestrutural.

Quadro 5. Resultados relativos aos aspectos formais, em nível microestrutural 'continua'

Categorias selecionadas		
Ortografia	Ocorrências	Exemplos
Uso/troca ou ausência de letras: /s/ (por sc, s, ss, ç, c); 'i' / 'e'; 'h inicial'; /z/ (por s, ou z); 'u' / 'l'; 'r' final; más/ mais/ mas;	20	'más [<i>mas</i>]'; 'insidência [<i>incidência</i>]'; 'mau [<i>mal</i>]'; 'ipocrisia [<i>hipocrisia</i>]'; maldoza [<i>maldosa</i>]'; 'cauma [<i>calma</i>]'; 'descntes' [<i>decentes</i>], 'adquire [<i>adquire</i>]'; 'dá' [<i>dar</i>], 'está' [<i>estar</i>]'; 'analar' [<i>analisar</i>]'; 'conciência [<i>consciência</i>]';
Redução de palavra	00	{ø}
Expressões coloquiais	00	{ø}

- Segmentação por junção/separação: - Acentuação gráfica (uso indevido ou ausência)	03 08	‘Quadro 5. Continuação’ ‘concerteza’ [<i>com certeza</i>]; ‘pré-conceito’ [<i>preconceito</i>]; ‘por que’ [<i>porque-causal</i>] ‘eles tem’ [<i>eles têm</i>]; ‘eles vem’ [<i>eles vêm</i>]; ‘influência’ [<i>influencia (v.)</i>], ‘indivíduo’ [<i>indivíduo</i>]
Subtotal		31
Pontuação (uso indevido ou ausência de vírgula)	91	‘Sem pedir licença {ø} elas entram (...)’ [<i>Sem pedir licença, elas entram</i>]; ‘(...) {ø} principalmente {ø} (...)’ Quadro 5. ‘Continuação’ <i>[(...), principalmente, (...)]</i>
Concordâncias: Nominal e Verbal: (entre termos determinantes e termo determinado e entre sujeito/verbo)	16	‘Os chamados (...) a si mesma (...)’ [<i>Os chamados a si mesmos</i>]; ‘nas propaganda {ø}’ [<i>nas propagandas</i>], ‘as pessoas mora {ø}’ [<i>as pessoas moram</i>]
Total de ocorrências		138

A representação do percentual de textos que não observaram a norma prescrita, demonstrada por gráficos em colunas, pode facilitar a visualização.

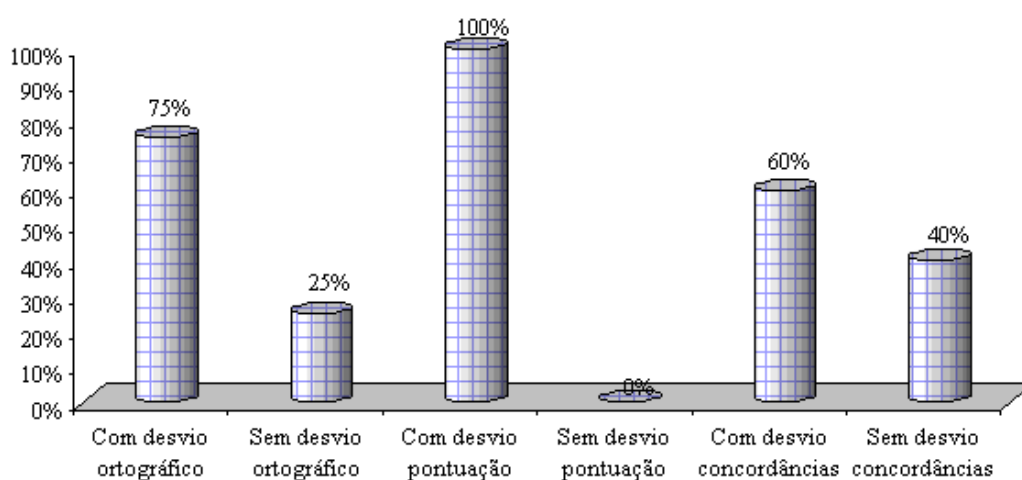


Gráfico 3. Resultados relativos aos aspectos formais, em nível microestrutural- Textos Finais (Parte B)

O que nos chama atenção, nesse momento, é o uso inadequado da vírgula que se mostra reincidente nos textos finais, atingindo 100% dos textos. Observou-se, também, um

acréscimo no número de ocorrências, em textos finais, da não-obediência à normatização da escrita, no que se refere às concordâncias: verbal e nominal. Já a redução de palavra e o uso de expressões coloquiais não se fizeram presentes nos textos finais. O item ‘acentuação gráfica’ também mostrou índices menores.

A análise desses gráficos e a comparação com os gráficos referentes aos textos iniciais permitem-nos perceber avanços, em relação à ortografia. Já em relação à pontuação (uso da vírgula), o quadro continua o mesmo. Em relação às concordâncias nominal e verbal, houve uma inversão dos índices: os textos finais apresentam mais infrações nas relações morfossintáticas entre as palavras ou termos da oração. Vejamos exemplo retirado do texto final 18B.

Ex. 20: ‘Existe pessoas que possuem personalidade própria, mas há aquelas que são influenciáveis’.

A forma verbal [*Existe (sing.)*] não concorda com o sujeito [*pessoas (pl)*]; não se estabelece o princípio da relação morfossintática entre os termos. O nível de interesse do leitor pelo texto também fica prejudicado por conta de que a informação já é previsível.

Analise outro exemplo retirado do texto final 1B.

Ex. 21: ‘Olhando por esse lado as pessoas o ambiente em que vive conta muito (...)’

Além da ausência da vírgula em [*Olhando por esse lado {ø}...*], percebe-se a ausência de concordância entre [*as pessoas*] e a forma verbal [*vive*]. Outro exemplo seria esse retirado do texto final 13B.

Ex. 22: ‘Atualmente a desigualdade social no Brasil está possibilitando uma série de transtorno em muitos cidadão que fazem parte dos mesmos’.

O modificador [*muitos*] está em desacordo com o termo modificado [*cidadão*], resultando na ausência de concordância entre os nomes. A forma verbal [*possibilitando*] poderia também ser substituída por [*provocando*], uma vez que esta forma verbal conota ação, dinamismo e poderia dar mais clareza à idéia.

Ou ainda este exemplo retirado do texto final 11B.

Ex. 23: ‘Pessoas tendem a ficarem cada vez mais rebeldes devido o local em que mora e as pessoas com que convivem (...)’

Embora não constitua categoria de análise, observa-se o uso inadequado da forma verbal infinitiva [*ficarem*], além da desobediência à regência nominal em [*devido o local*]. Tem-se ainda o uso indevido do relativo [*que*] em lugar de [*quem*] e o desrespeito à concordância verbal entre o sujeito [*Pessoas*] e a forma verbal [*mora*] que constitui categoria de análise dessa pesquisa.

Analisaremos, a seguir, na dimensão interativo-pragmática, os aspectos lógico-semânticos dos textos finais. Vejamos um exemplo retirado do *corpora*, texto final 12B.

Ex. 24: ‘Quando nasce uma nova criança na família, este passa a ser educada da maneira de cada pai, sendo que ninguém pode ou até mesmo nem é bom interferir na educação do filho do próximo pelo fato de no futuro não nascer uma criança seguindo os métodos e tornando-se base de outras pessoas e não a dos pais.’

A afirmação inicial [*Quando nasce uma nova [feminino] criança na família, este [masculino] passa a ser educada [feminino] da maneira de cada pai (...)*], embora mal articulada, após algumas leituras, é possível atribuir-lhe um sentido. Porém, o argumento ou a

explicação com que o autor pretendeu sustentar a idéia, mostra-se vazia de sentido, o que torna o parágrafo incoerente e sem atrativos.

É válido registrar que nenhum texto que compõe o *corpora*, foi avaliado como satisfatório em todos os itens. Foram considerados como satisfatórios os textos que apresentaram coesão local, colaborando para a coerência global do texto, além da pertinência da informação, somada à função sociocomunicativa e o princípio da aceitabilidade.

Quadro 6. Dados qualitativos e percentuais, relativos aos aspectos semântico-textuais

Nível macroestrutural – Textos Finais (Parte B)			
Categoria de análise		Classificação qualitativa dos textos	
		Satisfatório %	Insatisfatório %
Categoria	local	60	40
	global	70	30
Informatividade	pertinência	50	50
	função sociocomunicativa	50	50

Nos textos, em geral, os operadores discursivos foram analisados em relação à presença e à pertinência, de modo a favorecer a coerência das idéias, em relação ao papel de elo de ligação que exercem “entre o material lingüístico presente na superfície textual e os conhecimentos prévios de mundo, entre interlocutores” (KOCH, 1997, p. 23).

A função pragmático-discursiva, nos textos finais, foi avaliada em relação à adequação do texto à sua função sociocomunicativa, em relação às condições de produção e em relação à suficiência e correção dos dados, conforme o conhecimento de mundo partilhado.

Apresento a seguir, também, um modelo de texto final, em que se faz uma avaliação mais global e não apenas dos aspectos e categorias selecionados para esse trabalho de pesquisa.

2. Modelo de Texto Final

Sociedade mãe

Por natureza, todo ser humano está sujeito a transformações individuais, ou num contexto social “coletivas”. Como a primeira afirmação depende da segunda, esta acaba sendo a principal fonte propulsora das atitudes, comportamentos e das relações humanas frente à sociedade, ou seja, “o homem é produto do meio”.

Incondicionalmente, desfrutamos de uma sociedade fortemente manipuladora das ações interpessoais de um indivíduo, que constrói diversidades em cima de suas características para sempre haver uma classe dominante de boa formação ética e financeira.

A educação que uma família dá a uma criança está diretamente ligado à sociedade que a educa, através do convívio com outras pessoas e principalmente através da principal fonte de informações que são os meios de comunicação.

“Toda ação provoca uma reação”, considerando esse asserto (sic) relacionando-o com o convívio social, podemos dizer que quando uma

pessoa reage com um determinado comportamento, certamente outra ou outras pessoas agiriam influenciando-a.

Enfim, a sociedade assim como uma mãe educa seus filhos cidadãos a agirem de maneira a que possa preencher e atender suas projeções.

Esse texto, em relação à intencionalidade e situacionalidade, deixa transparecer que o produtor, colaborador da pesquisa, apenas discorre sobre o tema, para cumprir o papel de colaborador a que se dispôs anteriormente. Mas não demonstra conhecer o assunto e nem ter elaborado um planejamento ou organizado as idéias para defender um ponto de vista: apresentar, desenvolver e sustentar uma idéia para, em seguida, chegar a uma conclusão.

Embora a estruturação do texto e dos parágrafos se aproxime do modelo canônico: introdução, desenvolvimento e conclusão, as idéias não se articulam, não mantêm nenhuma relação lógico-semântica. Ao contrário, em cada um dos parágrafos lança-se um dado novo, sem compromisso com a articulação dessas idéias.

O texto se mostra sem discursividade. O autor do texto não vê seu trabalho como ‘criação individual’, como propõe o Quadro 1, p. 8, em que deve ser claro e conciso, porque não conta com a participação do interlocutor. Portanto, percebe-se que o aluno ainda não se deu conta de que a escrita é uma imitação imperfeita da fala; ele não assimilou ainda os rigores da escrita.

No primeiro parágrafo, afirma o óbvio [*Por natureza, todo ser humano está sujeito a transformações individuais (...)*]. Em seguida, acrescenta que essas modificações, num contexto social podem ser [*“coletivas”*]. Há a possibilidade de se interpretar isso como uma referência ao caráter social do homem e suas conquistas coletivas. Não se pode, porém, garantir que seja essa a intenção do produtor.

Portanto, apresenta problemas de coerência externa, bastante prejudicada pelo dado novo acrescentado [*Como a primeira afirmação depende da segunda, esta acaba sendo a principal fonte propulsora das atitudes, comportamentos e das relações humanas frente à sociedade (...)*]. Essa afirmação não coincide com a verdade dos fatos, uma vez que transformações individuais são imanes e, nem sempre dependem de transformações coletivas.

O nível de informatividade do texto, entendido tal como Costa Val (2006, p. 31), “capacidade que tem um texto de efetivamente informar seu receptor” fica comprometido. Para refazer essa idéia, o produtor do texto recorre a um clichê [*‘O homem é produto do meio’*]. Todavia, não se estabelece relação lógica interna entre a afirmação inicial [*Por natureza, todo ser humano está sujeito a transformações individuais*] e a segunda idéia [*“O homem é produto do meio”*].

No segundo parágrafo, o que fica evidente é a idéia de que [*a sociedade é manipuladora e busca sempre a manutenção de uma classe socialmente dominante e de boa formação ética e financeira*]. Acredita-se que os adjetivos selecionados [*ética*] e [*financeira*] não tenham sido bem selecionados: ou a realidade não confirma ou o adjetivo está mal empregado, sem consistência.

No terceiro parágrafo, aparece de fato a idéia de que poderia ter sido usada na introdução, porém há ambigüidade na construção [*A educação que uma família dá a uma criança está diretamente ligada à sociedade que a educa, através do convívio com outras pessoas (...)*]. Numa mesma idéia, atribui-se a tarefa de educar à família e, depois, à sociedade, sem estabelecer relação de divisão de responsabilidades.

Dessa forma, resulta numa contradição. O período ficaria mais bem construído assim: [*A educação que uma família dá a uma criança sofre influências da sociedade, por conta do convívio entre as pessoas e também dos meios de comunicação*]. O quarto parágrafo se inicia com outro clichê [*“Toda ação provoca uma reação”*] que mostra um conceito estereotipado

de que o homem é sempre manipulável, influenciável. Desse modo, demonstra falta de leitura e de conhecimentos prévios.

O quinto e último parágrafo, faz uso do operador discursivo [*Enfim, (...)*] que encaminha o texto para a conclusão, porém limita-se a integrar o título do texto ao corpo do texto, o que é positivo, mas reforça a idéia generalizada e estereotipada de que a sociedade - Mãe - é manipuladora.

Esse texto final oferece um campo maior de análise em relação ao modelo de texto inicial, também produzido pelo mesmo aluno e mostra a contribuição do ensino médio para que o aluno desenvolvesse alguns mecanismos de escrita, após leituras, manuseios e produções de textos, nas mais variadas tipologias e gêneros textuais.

Entretanto, o produtor do texto não demonstra a plena assimilação dos mecanismos de escrita, no gênero dissertação: falta-lhe a discursividade: capacidade de estabelecer relações argumentativas entre enunciados; falta-lhe, também, informação imprevisível, para que o texto se torne mais interessante.

Com referência à correção, o texto demonstra progresso, se comparado ao inicial, pois não apresenta grafia incorreta de palavras, embora apresente inadequação vocabular, clichês e ausência ou uso indevido de algumas vírgulas.

4.3 Resultados e Discussões

A contraposição de textos iniciais aos textos finais, nesta seção, será permeada pelo que prevêem os PCN-EM (1999) e pelas competências e habilidades selecionadas nos Planos de Curso da 1ª, 2ª e 3ª séries, da EAFSB-BA, para o ensino de Língua Portuguesa, nos anos letivos de 2004, 2005 e 2006, respectivamente, conforme item 3.4.2, p. 27 desta Dissertação.

Dessa forma, retomemos o que dizem os PCN para o ensino fundamental- 3º e 4º ciclos- a fim de se traçar, rapidamente, um perfil da clientela que chega à EAFSB-BA. Só assim poderei pontuar possíveis progressos apresentados por esses mesmos sujeitos, ao término do curso em 2006, após estudos nessa escola.

Utilizar as diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica, corporal – como meio de produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações (PCN, 1998, p. 7-8).

Em relação a essa competência, observa-se que os alunos que ingressaram na EAFSB-BA/2004, autores dos textos iniciais, já conseguiam utilizar-se da linguagem verbal escrita como meio de produzir e expressar idéias.

Porém, reconhece-se que faltava à maioria a habilidade em fazer a adequação da linguagem, ao gênero dissertação solicitado; faltava a habilidade em ‘planejar’ as idéias, selecionando-as, convenientemente, para que contribuam para a coerência global do texto. São textos redundantes, com linguagem não-normatizada, o que os aproxima da fala, uma vez que neles tem-se a presença de marcadores conversacionais, redução de palavra, uso de expressões coloquiais, desobediência às regras de uso das letras, uso inadequado dos acentos e das vírgulas, conforme avaliamos na seção anterior.

Apresento um quadro comparativo da análise do *corpus*, feita na seção anterior, em relação aos aspectos formais, em nível microestrutural, com o objetivo de avaliar possíveis ganhos da EAFSB-BA, no trabalho desenvolvido em Língua Portuguesa, no período de 2004 a 2006. Da comparação dos quadros 3 e 5, p.34 e 38, respectivamente, pôde-se compor este quadro comparativo:

Quadro 7: Comparativo entre textos iniciais -Parte A e textos finais -Parte B, por número de ocorrências.

Nível microestrutural		
Categorias de análise	Nº de ocorrências (A)	Nº de ocorrências (B)
Ortografia	49	31
Pontuação (uso da vírgula)	56	91
Concordâncias	11	16

Em relação à ortografia, incluindo a acentuação gráfica das palavras, percebem-se avanços em direção a um texto escrito mais próximo do uso devido dos elementos lingüísticos. Isso deve ser interpretado como ponto positivo e resultante do trabalho pedagógico da EAFSB-BA.

Entretanto, em relação à pontuação (uso da vírgula) e concordâncias nominal e verbal, houve um acréscimo, no número de ocorrências nos textos finais, que pode ser explicado, em parte, pelo fato de que os textos finais são maiores, oferecendo um campo maior de análise e, conseqüentemente, maior possibilidade de se incorrer no erro e, em parte, entende-se que os alunos ainda estejam em fase de construção dessas habilidades.

A análise dos aspectos formais, em nível microestrutural, dos textos iniciais, permite-nos constatar que ainda lhes falta a habilidade em operar gramaticalmente a língua, na busca de textos mais coesos. Falta-lhes, também, habilidades em selecionar idéias; encadear essas idéias, formando uma unidade de sentido. Logo, esses textos iniciais se mostram distantes dos mecanismos de escrita e, principalmente, da escrita de textos no gênero ‘dissertação’, conforme se viu em Garcia (1995), à página 17.

Esse distanciamento é maior se analisado do ponto de vista das dicotomias estritas, apontadas por Marcuschi (2001), p. 10 desta Dissertação, em que a noção de ‘erro’ evidencia um conceito de língua como algo uniforme e estático.

Minha intenção foi comparar textos iniciais e finais, avaliando-os dentro de duas óticas: das dicotomias estritas e sob a ótica da perspectiva variacionista, em que a língua é vista como um universo heterogêneo e dinâmico. Acredita-se que a análise sob essas duas perspectivas poderá contribuir para consolidar os pressupostos teóricos da visão interacionista da língua.

As atividades selecionadas nos planos de curso para serem desenvolvidas no ensino médio, na EAFSB-BA, com vistas ao alcance das competências e habilidades listadas, também nesses planos e em consonância com os PCN-EM, enfatizam a leitura, compreensão, interpretação e produção de textos, nos mais diversos gêneros textuais e tiveram sua prática, em sala de aula, confirmadas nas respostas dadas ao questionário semi-aberto, aplicado à equipe pedagógica da EAFSB-BA e percebidas também nos comportamentos e questionamentos levantados em sala de aula, quando da observação direta que fizemos.

A equipe pedagógica da EAFSB-BA é composta por três pessoas: o Coordenador Geral de Ensino, a Supervisora Pedagógica e o Coordenador da Área de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias. Em suas respostas ao Questionário deixaram transparecer o compromisso das professoras com a disciplina de Língua Portuguesa, com a qual trabalham. Em uma das respostas ficou claro que *“os professores de português da escola buscam se renovar em suas idéias, constantemente, respaldando suas práticas em referenciais teóricos”*.

Em outra fala ficou evidente que *“a disciplina que mais tem buscado contextualizar e dar sentido ao conhecimento, fazendo interdisciplinaridade, na escola, tem sido a disciplina de Língua Portuguesa, pelo dinamismo e compromisso das professoras”*. Outro entrevistado, via questionário, diante da pergunta: Você diria que esses planos de curso demonstram conexão com as orientações trazidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino

Fundamental e Médio? respondeu “*Sim, à medida que as práticas de ensino buscam, mesmo que se centrando na fala padrão, às vezes, fazer um estudo da língua dentro do contexto e das necessidades do ato comunicativo*”.

Essas falas tiveram importância para nosso trabalho de pesquisa, uma vez que elas puderam contribuir para asseverar nossas leituras e inferências sobre o contexto, fundamentalmente, no que se refere à prática pedagógica dos professores e a efetiva aplicação de atividades selecionadas nos Planos de Curso, para a sala de aula, uma vez que optamos pela análise documental e não pela observação direta da prática pedagógica.

A ênfase dada à leitura e ao trabalho com textos, nos Planos de Curso, pode explicar o aumento do volume de informação dos textos finais, em que as seqüências discursivas se mostram ampliadas, embora mais sujeitas a infrações contra a gramática prescritiva. Há que se registrar que o nível de pertinência dessas informações nem sempre coincidem com a realidade circundante: o aluno ainda está em fase de construção dessa habilidade em confrontar opiniões para formar um ponto de vista, conforme vimos nos exemplos citados na seção anterior.

Essa opção pela leitura e pela produção de texto também é vista como fruto positivo do trabalho pedagógico da EAFSB-BA, que, ao propiciar a vivência com a heterogeneidade da linguagem e possibilidades de uso da língua pela necessidade discursiva, favorece a competência lingüístico-discursiva do aluno. Vejamos o Gráfico 4 abaixo para uma melhor visualização do que se tem discutido até então.

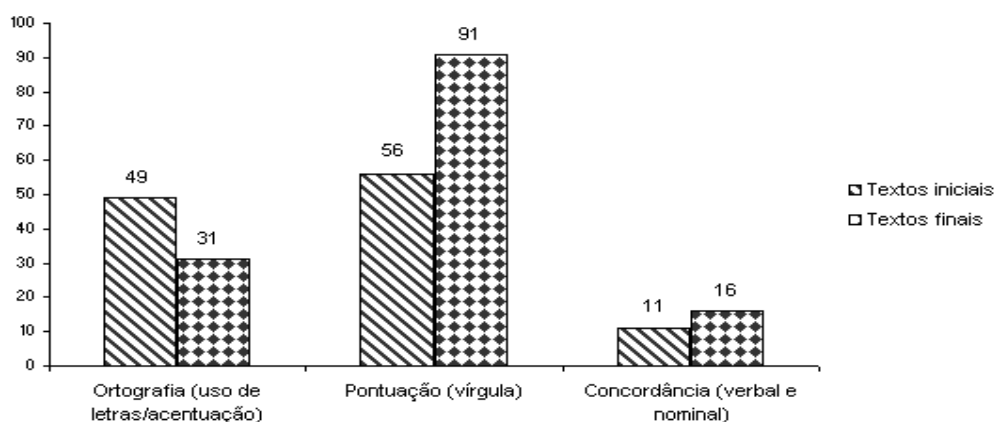


Gráfico 4. Comparativo entre textos iniciais (Parte A) e finais (Parte B), na dimensão lingüística.

A análise desse gráfico 4 nos faz refletir acerca da ‘situacionalidade’ em que se deu a produção desses textos, que compõem o *corpus*, tanto no Exame de Seleção/2004, quanto da colaboração desses mesmos alunos com esse nosso trabalho de pesquisa, em que o gênero de texto solicitado nas duas ocasiões foi dissertação argumentativa. Logo, essa exigência acabou por determinar um registro mais formal, conforme vimos em Marcuschi (2001), citado nesta Dissertação, p. 10, o que não ocorreu de fato, nem nos textos iniciais nem nos textos finais.

Assim, a competência elencada nos PCN-EM e selecionada aqui, à p. 27, para servir de parâmetro na avaliação dos textos finais, mostra-se apenas parcialmente assimilada pelos alunos. Uns adquiriram mais habilidades e outros menos em “Articular a rede de diferenças e semelhanças entre linguagem oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos”.

Os alunos, mesmo nos textos finais, quando demonstraram melhor desempenho lingüístico e maior densidade lexical, não demonstraram competência textual compatível com o esperado para esse segmento de ensino; não demonstraram habilidade em hierarquizar e ordenar as idéias, fazendo uso do rigor exigido pela escrita. Dessa forma, percebe-se que também não consideram a produção textual escrita como ‘criação individual’, que se contrapõe à ‘criação coletiva’, propostas no Quadro 1, p. 8. Não há a preocupação em tornar clara a idéia, uma vez que no texto escrito não se conta com a colaboração do interlocutor no momento da produção.

Assim, pôde-se perceber, na análise desses textos, a interferência da fala na escrita, a exemplo da troca de letras, segmentação de palavras e outras incidências já levantadas por nós, comprovando a cientificidade da visão variacionista, em que Signorini, p. 11, não só admite como nomeia de ‘interferência do oral na escrita’, reforçando a visão sociointeracionista que defende um *continuum* tipológico dos gêneros, conforme Marcuschi (2001, p. 34).

É importante esclarecer que, embora se tenha avaliado o *corpus* sob duas óticas: a das dicotomias estritas e a que admite variações lingüísticas, nossa avaliação global dos textos, considera e prioriza a essência das idéias defendidas; a textualidade em si, por concordar com Possenti (2000, p. 86) quando, com outras palavras, diz que a língua é variável, até mesmo dentro de cada padrão, e, por isso, não há formas e expressões intrinsecamente erradas.

A análise dos aspectos semântico-pragmático-textuais, em nível macroestrutural, nos textos iniciais aponta para índices de satisfação menores, em relação à coerência global, apenas (40%) - do que os índices de satisfação referentes aos textos finais - (60%). Observou-se, porém, que, mesmo nos textos finais, os produtores demonstraram dificuldades em fazer uso do discurso dissertativo argumentativo. Falta-lhes ainda nível de informatividade (coerência externa) e habilidade em fazer uso dos operadores argumentativos (coerência interna) para defender um ponto de vista.

A função sociocomunicativa foi alcançada em (20%) dos textos iniciais e (50%) dos textos finais. Há que se reconhecer a conquista da EAFSB-BA, no desenvolvimento da capacidade de produção de texto que cumpram a função pragmática. Contudo, registra-se que o contingente de alunos que demonstra desempenho insatisfatório ainda é alto e pode ser melhorado, para que esses textos possam ser reconhecidos pelos interlocutores como um emprego adequado da linguagem em determinado contexto, conforme afirma Costa Val (2006), p. 13.

O Quadro 8 abaixo poderá nos mostrar o resultado obtido da contraposição dos Quadros 4, p. 35 e Quadro 6, p. 41, na seção anterior desta Dissertação, em nível macroestrutural.

Quadro 8: Comparativo entre textos iniciais (Parte A) e textos finais (Parte B), por nº de ocorrências

Categorias		Nº de ocorrências Textos Iniciais (Parte A)		Nº de ocorrências Textos Finais (Parte B)	
		Satisfatório	Insatisfatório	Satisfatório	Insatisfatório
Coerência	local	08	12	12	08
	global	10	10	14	06
Informatividade	pertinência	06	14	10	10
	Função sociocomunicativa	04	16	10	10

Os números de ocorrências nos mostram o progresso, após estudos na EAFSB-BA. Entretanto, esses índices de progresso se mostram ainda tímidos, se levarmos em conta que os alunos ao final do ensino médio, já farão uso do texto dissertativo escrito tanto para o prosseguimento nos estudos, quanto para suas práticas sociais diversas, imprescindíveis à formação e à atuação como técnicos agrícolas que serão. O mundo do trabalho também faz essa exigência: saber comunicar seu pensamento oralmente ou por escrito, com clareza, objetividade, coesão e coerência.

Esses avanços são significativos para a EAFSB-BA, uma vez que cabe à educação formal, mais especificamente ao ensino médio, a tarefa de consolidar a capacitação lingüística e competência comunicativa do aluno. Reconhece-se, entretanto, que a aprendizagem também ocorre fora da escola; estamos sempre incorporando novos aprendizados, de acordo com o amadurecimento cognitivo a que estamos sujeitos. Vejamos também o Gráfico 5 que apresenta uma comparação entre textos iniciais e finais, na dimensão conceitual, mas em dados percentuais e não por número de ocorrências.

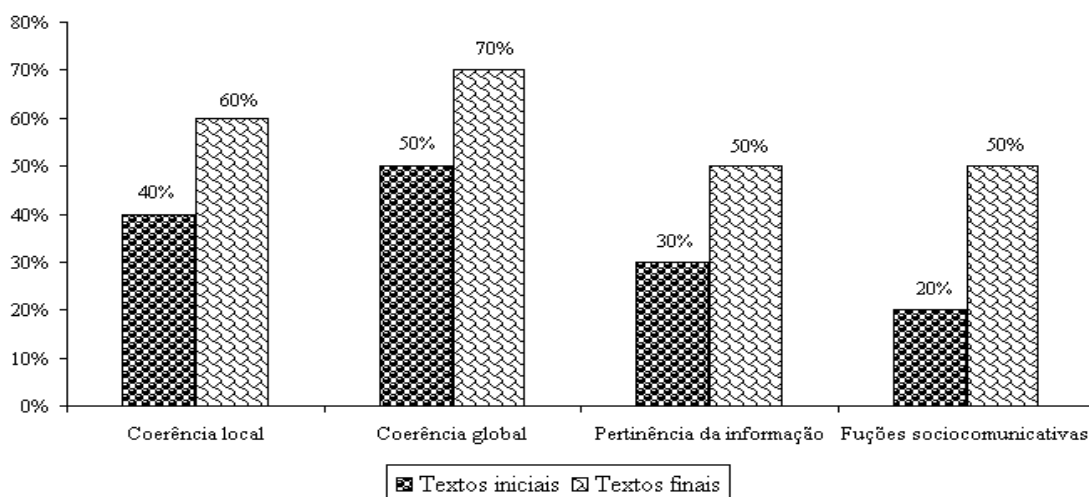


Gráfico 5. Comparativo entre textos iniciais e finais, na dimensão lógico-semântico-pragmática, índices de satisfação.

Esses índices apresentados no Gráfico 5 significam avanços, na qualidade dos textos finais, em relação aos iniciais, no tocante aos mecanismos de escrita. Porém, da leitura e análise dos textos, percebe-se a falta de habilidade dos produtores em argumentar ou sustentar uma idéia, o que pode ser interpretado como certa negligência em relação ao que propõem os PCN-EM.

Em referência à função sociocomunicativa, numa dissertação argumentativa é importante que o produtor do texto cumpra a ordem de comando que lhe foi imposta, analisando, refletindo e argumentando o tema dado. Nesse sentido, a comparação entre textos iniciais e finais nos dá conta de que essa função ainda não foi atingida em sua plenitude. A previsibilidade das informações faz com que os textos fiquem inexpressivos e sem atrativos para a leitura; não cumprem a função de informar o leitor. São idéias circulares, sem continuidade. Até mesmo a contraposição do modelo de texto inicial, comentado na p. 37, ao modelo de texto final, comentado na p. 41, produzidos pelo mesmo sujeito pode reforçar nossa fala. Senão vejamos.

O modelo de texto inicial apresenta descontinuidade tópica; ausência de estabelecimento das relações lógico-semânticas entre as idéias; as seqüências discursivas não se estabelecem, por causa do uso indevido dos operadores argumentativos. Assim, são enunciados fragmentados; não se tem clareza nas idéias; o autor do texto não debate ou argumenta coerentemente, além de apresentar universo vocabular limitado.

Já o modelo de texto final apresenta universo vocabular bem mais amplo; as relações morfossintáticas se estabelecem com mais exatidão; faz-se uso de operadores discursivos na tentativa de expor um ponto de vista, embora a pertinência das informações não contribua para a progressão do texto.

Logo, a avaliação que se faz é que houve, por parte do aluno, a assimilação de alguns dos mecanismos de escrita, enquanto outros mecanismos ainda estão em construção, para que esse aluno alcance o que propõem os PCN, p. 27, “Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos.”

Dessa forma, a hipótese inicial de que os alunos poderão demonstrar progressos substanciais, em relação à competência comunicativa escrita, após estudos de língua portuguesa, na EAFSB-BA, confirma-se parcialmente, uma vez que a contraposição dos textos iniciais e finais evidencia crescimento em relação à competência lingüística, no aspecto formal e em nível microestrutural. Demonstra também maior preocupação dos alunos com normas estabelecidas para a escrita, tais como linguagem mais ‘condensada’ e ‘menos abundante’, maior preocupação com o conteúdo e mais informações, o que os aproxima mais da escrita, embora não, necessariamente, do gênero dissertação argumentativa.

5 CONCLUSÕES

Uma grande conquista dos estudos recentes da Lingüística Textual, sem dúvida, foi admitir o processo de comunicação verbal humano como prática de interação social que se realiza por meio de textos. Orais ou escritos, os textos apresentam suas especificidades de produção, que não devem ser simplificadas ou reduzidas à correção idiomática e à organização segundo modelos cristalizados. É no contexto de interação que se dá a coerência e a textualidade desses eventos comunicativos. Isto não significa dizer que não devamos considerar o uso da norma culta da língua.

Ao se falar em interação, pretende-se enfatizar a necessidade de se considerar o processo de comunicação e os atores que dele fazem parte, o que inclui o contexto de comunicação e o propósito comunicativo dos sujeitos que agem neste processo. Portanto, as escolhas lingüísticas são feitas considerando, por exemplo, o contexto que nos indicará a necessidade de uma maior ou menor formalidade.

Nesta pesquisa procurou-se investigar em que medida há influência da modalidade oral na escrita, no gênero dissertativo-argumentativo, ao final do ensino médio na EAFSB-BA. Para tanto, fez-se necessária a comparação de textos produzidos por alunos no momento de ingresso na Instituição, que denominei iniciais, e entre textos produzidos pelos mesmos alunos, já no último ano do Ensino Médio, que denominei finais.

Para balizar a análise proposta nesta pesquisa, no que tange ao planejamento de aulas de língua materna, comparei o preconizado pelos PCNs-EM, com os Planos de Curso da escola para o ensino médio, a fim de verificar se a proposta pedagógica do curso se coaduna com a proposta dos Parâmetros. A fim de analisar os textos produzidos pelos alunos, informantes desta pesquisa, propus-me a uma análise quantitativa, estabelecendo categorias de análise, em nível microestrutural e em nível macroestrutural.

A relevância desse trabalho está em promover reflexões, dentro dos espaços escolares que oferecem educação agrícola, sobre propostas metodológicas e referenciais teóricos que respaldam o ensino de língua, de modo a promover a capacidade comunicativa do aluno, garantindo-lhe eficiência lingüístico-discursiva, nas diversas práticas sociais e no exercício da cidadania.

A análise do *corpus* produzido pelos sujeitos desta pesquisa, mostrou-me que o processo ensino-aprendizagem da produção escrita de textos, na EAFSB-BA, coincide com o que se vê na grande maioria das escolas brasileiras, quando da avaliação do desempenho dos alunos matriculados na rede pública, através do ENEM, do SAEB e do ENADE: evidencia-se a falta de conhecimentos gramaticais, mas esse parece não ser o problema crucial. O problema que inquieta a todos diz respeito à falta de conteúdo, à falta de informações consistentes, à falta de organização e planejamento das idéias, de forma a favorecer a coerência do texto.

De nada adiantam as regras gramaticais e os modelos para se montar um texto, se o aluno não tem conhecimento prévio do tema a ser debatido; leituras sólidas e bom conteúdo para registrar. A expressividade, a informatividade e o encadeamento lógico dessas informações no texto são fatores que contribuem para a textualidade.

A investigação evidencia progressos dos alunos no que se refere à produção textual escrita, em nível microestrutural. Os avanços aconteceram mais no aspecto formal do texto e em direção à obediência das normas prescritas para o uso do padrão culto da língua e à ampliação do léxico, uma vez que produziram textos maiores, quase que sem apresentar problemas de grafia. E, menos, em relação à competência semântico-discursiva, já que nem sempre se utilizaram dos operadores discursivos a contento, o que comprometeu, sobremaneira, a construção do sentido do texto.

Percebe-se um grande desenvolvimento na produção textual no aspecto formal ortografia, uma vez que (85%) dos textos iniciais apresentam desvios ou uso indevido das letras e de acento gráfico, enquanto apenas (15%) dos textos finais continuam apresentando problemas dessa ordem. No tocante à pontuação (uso da vírgula), os índices se repetem: (100%) dos textos iniciais e (100%) dos textos finais apresentam desvios em relação à prescrição normativa para o padrão culto formal. O que se constata é que os alunos dedicaram-se mais a registrar o que pensavam, sem maiores preocupações com os aspectos gramaticais.

Mas uma análise qualitativa desses textos aponta para um avanço, mesmo que tímido, uma vez que os textos finais têm mais densidade vocabular e fluência de idéias; mostram-se mais densos do que os textos iniciais por conta do aumento do léxico e do nível de informação, contudo não se faz uma seleção lexical ou da informação, que favoreça uma construção qualitativa do texto, obedecendo ao princípio da continuidade e da progressão. Por vezes, há idéias ambíguas, previsíveis e até contraditórias. Assim, mostram-se textos mais longos e mais suscetíveis a erros ou desvios.

A análise das relações morfossintáticas, a exemplo da concordância verbal e da concordância nominal entre os termos da oração, também apresenta índices numéricos que poderiam ser interpretados como um retrocesso no aprendizado do aluno: (40%) dos textos iniciais se mostraram com desvios, enquanto, nos textos finais, esse índice sobe para (60%). Todavia, considera-se que com a participação desse aluno em laboratórios de leitura e de produção textual, durante o curso, atrelada à maturidade natural a que todos estamos sujeitos e que resulta no conhecimento de mundo de cada um, o aluno, nos textos finais, tenha sido mais ousado; o aluno arriscou-se mais fazendo uso de subordinadas e períodos mais longos, o que poderá ter concorrido para que algumas dessas concordâncias não aparecessem na superfície do texto.

A análise dos Planos de Curso e do contexto em que se deu o ensino de Português na escola aponta para que os alunos, por terem vivenciado diferentes situações de leitura e de produção de textos, provavelmente, consigam demonstrar segurança na determinação do gênero e do registro a ser usado em várias outras produções em suas práticas sociais. Porém, dissertar é expor um ponto de vista, defender uma idéia e, nesse sentido, percebe-se que os alunos ainda podem crescer.

Em nível macroestrutural, em relação aos aspectos semântico-pragmáticos, os dados numéricos mostram crescimento em todas as categorias analisadas: (40%) dos textos iniciais apresentam coerência local, contra (60%) dos textos finais; (50%) dos textos iniciais apresentam coerência global, contra (70%) dos textos finais; (30%) dos textos iniciais apresentam informações pertinentes, contra (50%) dos textos finais e (20%) dos textos iniciais cumprem sua função sociocomunicativa, contra (50%) dos textos finais.

Entretanto, observa-se que a proficiência lógico-semântico-discursiva que caracteriza uma devida apropriação da linguagem, tanto na oralidade quanto na escrita e que coincide também com a competência fundamental a ser alcançada no ensino da língua materna, não foi identificada na maioria dos textos finais, em toda sua plenitude, o que faz perceber que ainda há espaços para crescimento, mesmo porque o aprendizado é contínuo e incessante.

Fica evidente a aquisição de alguns mecanismos lingüísticos, tanto no plano formal, em nível microestrutural, quanto no plano semântico, em nível macroestrutural. Porém, em nível macroestrutural, nota-se que os alunos encontram-se ainda em fase de construção das habilidades de escrita. E como essas habilidades são responsáveis pela interação comunicativa, favorecendo para que se instaure entre leitor e autor uma relação intersubjetiva de significação do texto, elas se sobrepõem às habilidades de domínio dos elementos lingüísticos do texto. É muito importante que o aluno, egresso do ensino médio, saiba registrar por escrito uma seqüência discursiva que obedeça às relações lógicas entre as idéias.

Desse modo, os alunos da EAFSB-BA, concluintes do Curso Técnico em Agropecuária, concomitante ao Ensino Médio, em 2006, demonstraram maior habilidade em produzir textos escritos, após estudos de Língua Portuguesa, na EAFSB-BA. Contudo, considerando-se o amadurecimento cognitivo, a que todos estamos sujeitos, pelo transcorrer natural do tempo, a realidade demonstrada pelos Planos de Curso, o contexto do ensino de Português na escola e o gênero textual avaliado, o progresso se mostra tímido.

Houve progresso no sentido de que se aproximaram mais da normatização da escrita, mostraram maior densidade vocabular e maior fluxo de informações. Entretanto, os alunos ainda não assimilaram os mecanismos do discurso dissertativo, no gênero dissertação argumentativa. Nem todos os alunos demonstraram autonomia na produção de textos dissertativos, conforme se viu delineado em forma de competências e habilidades a serem alcançadas, na EAFSB-BA, nos anos letivos de 2004 a 2006.

Uma das possíveis explicações para essa performance aquém do esperado, para os alunos, ao final dos estudos nesse segmento de ensino, a nosso ver, pode estar atrelada ao fato de haver um hiato entre a produção acadêmica e a aplicação desses saberes, em salas de aula. Os PCN-EM são construídos levando-se em conta esses ‘achados acadêmicos’. Porém, grande contingente de professores e demais agentes escolares, em grande parte do país, têm dificuldades em operacionalizar a prática desses pressupostos teóricos contemplados nos PCN-EM.

A pretensa democratização da escola, na década de 70, responsável pelo aumento de oferta de matrícula, acolheu alunos oriundos de várias classes sociais, trazendo as variações lingüísticas e sua cultura local para a escola. Professores, nem sempre preparados, impunham um conceito de língua/linguagem rígido, gerando arbitrariedades que em nada contribuíram para a ampliação das potencialidades humanas, com vistas ao exercício da expressividade e da cidadania.

Logo, essa análise aponta para que, na EAFSB-BA, o ensino de Língua Portuguesa deve estar voltado para desenvolver aspectos lingüísticos, competências discursivas e desenvolver o raciocínio lógico e a criatividade do aluno, capacitando-o a ressignificar velhos conceitos, sob pena de não atender à necessidade de se capacitar para a elaboração abstrata da linguagem, avançando, num *continuum*, do diálogo espontâneo para a argumentação escrita.

Em vista do exposto, sugere-se que o ensino de língua materna seja trabalhado nas escolas com ênfase na noção de língua/linguagem sempre mais ampla, mais complexa, para que elas evitem produzir excluídos sociais, dentro de si mesmas, o que é considerado um contra-senso: a escola deve ver o ser bio-psico-sócio-cultural que há em cada aluno, respeitando-lhes em suas subjetividades, que comporta ‘erro’, ‘desordem’, a exemplo da complexidade que existe em toda a sociedade humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, M. **Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz**. 18 ed., São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, S. A. M. **Redação: escrever é desvendar o mundo**. 8ed. Campinas. São Paulo: Papyrus, 1992.
- BEZERRA, M. A. **Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos**. IN: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. ; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais e Ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 37-46.
- BIBER, D. **Variation Across Speech and Wrinting**. Cambridge, Cambridge University Press, 1988.
- BRASIL**. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. **Novo modelo pedagógico para a educação tecnológica**. Brasília, 1994.
- BRASIL**. Ministério da Educação e Cultura. Secretária de Ensino Médio e Tecnológico. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 1999.
- BRASIL**. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental – Terceiro e Quarto Ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília, SEF, 1998.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de Linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- BROWN, G. & YULE, G. **Discourse Analysis**. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português**. 6ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- CORRÊA, M. L. G. **Letramento e Heterogeneidade da Escrita no Ensino de Português**. IN: SIGNORINI, I. (ORG.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias de Letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001.p. 135-166.
- _____. **O mundo heterogêneo da constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- COSTA VAL, M. da G. **Redação e Textualidade**. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FARACO, C. A. **As sete pragas do ensino de Português**. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 8 ed. Cascavel-PR: Assoeste Editora Educativa, 1991. p. 17-24.

FÁVERO, L.; ANDRADE, L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FONSECA, J. & FONSECA, F. I. **Pragmática lingüística e ensino de português**. Coimbra, Almedina, 1977.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro. FGV, 1995.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GUIMARÃES, E. **A articulação do texto**. 9ed. São Paulo: Ática, 2006.

ILARI, R. e BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos e a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2006.

KATO, M. **No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo, Ática, 2004.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____ e TRAVAGLIA, L. C. **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A Coesão Textual**. 20ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 10 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.

LIMA, M. C. A. de. **Textualidade e Ensino. Os aspectos lógico-semântico-cognitivos da linguagem e o desempenho discursivo escolar**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

LOPES, E. **Fundamentos da Lingüística Contemporânea**. 18ed. São Paulo, Cultrix, 2003.

LÜDKE, M. e ANDRÈ M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Lingüística do texto: como é e como se faz**. Série Debates 1, UFPE, Recife, 1983.

_____. **Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: **Gêneros Textuais e Ensino**. Ana Rachel Machado; Maria Auxiliadora Bezerra (orgs.) Rio de Janeiro: Editora Lucena, 2002. p. 19 – 36.

_____. L. A. [et al]. **Letramento e Oralidade no Contexto das Práticas Sociais e Eventos Comunicativos**. IN: SIGNORINI, I. **Investigando a relação oral /escrita e as teorias de letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001. p. 23 -50.

MENDONÇA, M. C. **Língua e ensino: Políticas de fechamento**. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. Vol 2, São Paulo: Cortez, 2000, p. 233-162.

MOLLICA, M. C. **Fala, Letramento e Inclusão Social**. São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, R. **Políticas do ensino médio e da educação profissional no Brasil - anos 90**. São Paulo: Cortez, 2003.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

PERRENOUD, P., PAQUAY, L., ALTET, M. e CHARLIER, E. (Organizadores). **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artemed, 2001.

POSSENTI, S. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. 5 ed. Campinas-SP: Mercado das letras, 2000.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. Rio de janeiro. Vozes, 1987.

SAUTCHUK, I. **A Produção Dialógica do Texto Escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola, uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2005.

SIGNORINI, I. **Construindo com a Escrita “Outras cenas de Fala”**. IN: SIGNORINI, I. **Investigando a relação oral /escrita e as teorias de letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001. p. 97-134.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

TEDESCO, M. T. **O Processo de Referenciação e o Texto Argumentativo**. Tese de Doutorado, ano de obtenção, 2002.

_____. **Elementos Conjuntivos: Sua Variação em Narrativas Oraís e Escritas**. Dissertação de Mestrado, ano de obtenção, 1992.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo, Cortez, 1996.

ANEXOS

A - *Corpus* de pesquisa – Textos Iniciais - Parte A

B - *Corpus* de pesquisa – Textos Finais – Parte B

C - Questionário semi-aberto

D - Ficha de observação

ANEXO A

Textos Iniciais - Parte A

TEXTO 1A

Êxodo rural

O êxodo rural ocorre por causa da falta de trabalho no campo, e essa falta de trabalho ocorre pela substituição do homem por máquinas.

Com a falta de trabalho, esses trabalhadores vão para os grandes centros levados pela idéia de arrumar um emprego, e ter uma renda menor, com essa expectativa eles levam toda a família, e acabam vendendo tudo que tem para se sustentarem.

Com a super população desses centros eles acabam ficando sem emprego e sem moradia, e apelam para outros meios de ganhar dinheiro, na maioria das vezes roubando ou se prostituindo, aqueles que tem um pouco de estudo acabam arranjando um emprego com baixo salário, que não lhe dá uma renda digna para seu sustento. Após perderem tudo, e ficarem sem expectativa retornam para o campo e vão viver na miséria, até que consigam restabelecer tudo aquilo que perderam, fora aqueles que morrem por lá por não ter dinheiro pra voltar.

Uma das maneiras de acabar com esse êxodo é o incentivo governamental para que cada um possa produzir em suas terras, e ter sua própria renda, para que não dependam dos outros produtores para seu sustento.

TEXTO 2A

O êxodo rural é um problema muito grande que o nosso país está enfrentando, pois o campo está se modernizando com máquinas e que não utilizam a mão-de-obra humana. Com isso a população é obrigada a procurar outros lugares para se estalar e tentar viver. E para isso não acontecer mais o povo brasileiro deveria cultivar seus próprios produtos e cultivar nas suas próprias terras, ou seja, podiam juntar um grupo de pessoas de sua confiança é claro e formar uma cooperativa e exportar seus próprios produtos e quem sabe até enriquecer com isso. Mas outra coisa que é possível e eles criarem gado leiteiro e começar vender leite e queijo e assim não podem sair de onde moram e se deslocar para outros lugares fazendo o êxodo rural {ø}

TEXTO 3A

Para fixar o homem no campo, é preciso que haja união entre os grandes fazendeiros proprietários de terras e os integrantes do movimento dos sem terras.

Eu acho que o homem ainda não se fixou ao campo, porque aqueles que realmente querem trabalhar com a terra, não teem a oportunidade de tê-la, enquanto quem nem se preocupa com a terra, possui vários lotes.

Isso deveria mudar, pois se os grandes fazendeiros se conscientizassem de que é plantando que se colhe, o Brasil seria muito mais rico em termos de agricultura.

Para que isso mude, deveria ser criado um programa em que os ricos donos de terras, doassem para os pobres integrantes do movimento dos sem-terras aquelas terras que não lhe servem, pois elas seriam muito úteis para a agricultura brasileira. Isso deveria ser feito, pois os sem-terras, não querem apenas brigar, eles querem plantar para o próprio sustento e para quem sabe ajudar a enriquecer a agricultura do país.

TEXTO 4A

Alternativas possíveis para se fixar o homem no campo, evitando-se o êxodo rural.

De uns tempos para cá cresceu muito o número de pessoas rurais, indo para as grandes cidades.

Isso acaba acontecendo porque algumas pessoas não tem condições financeiras de custentar suas famílias.

E acabam indo procurar recurso nas grandes cidades, só que até mesmo para varrer as ruas, tem que ter estudo.

E alguns nem o primeiro grau tem, isso gerará complicações porque eles acabam ficando perdidos nesse mundo de tequinologia.

Para podermos acabar com isso temos que dar mais recursos aos trabalhadores rurais, para que eles não caiam na tentação de sair de suas terras, porque se continuar do jeito que tá a tendência é a piora.

TEXTO 5A

A terra

A Reforma agrária no Brasil é um problema muito antigo não só para os trabalhadores rurais dos movimentos sem terra mas para os políticos de grande promesas. Mas os trabalhadores rurais são as maiores vítimas da violência no campo e injustiça social do Brasil.

Em quanto proprietários de terras só possuem para acumular bens materiais muitos trabalhadores que podem fazer o maior bem que é produzir o alimento estão abrigados em acampamentos passando fome esperando pela justiça dos políticos para divisão correta das terras que não se sabe quando. Mas os trabalhadores querem um pedaço de terra a qualquer custo a ponto de matar ou morrer para a produção de terra e o desenvolvimento do país.

TEXTO 6A

O êxodo rural é um grande problema hoje, todos temos que evitar não podemos deixar que isso aconteça.

As alternativas possíveis para se fixar o homem no campo, evitando o êxodo rural, é tendo grande número de terras para trabalhar, tem muita gente, que tem terras grandiosas, terras férteis, na região com bom clima para ser plantada, e essas pessoas não usam essas terras, não trabalham nelas, só têm a terra para servir de patrimônio para o futuro. Ou seja se essas pessoas, que têm terras sem usar, eles poderiam emprestar ou até mesmo deixassem os “sem-terras” como são conhecidos, trabalharem, até o dono das terras fossem vender ou fazer qualquer outra coisa com as terras. Os “sem-terras” ficariam muito felizes com essas terras, para eles é tudo, ter terra para trabalhar. Essa é uma das alternativas para se evitar o êxodo rural.

Outra alternativa é o governo comprar uma grande quantidade de terras para os “sem-terras” trabalharem, o governo poderia ajudar com esse fato, porque a quantidade de “sem-terra” é muito grande hoje em nosso país.

Com essas e muitas outras alternativas poderiam colocar o homem no campo sem que aconteça o êxodo rural.

TEXTO 7A

Naturalmente, parte da população brasileira, consegue superar as grandes dificuldades pela qual o país está passando através do campo, que é uma grande forma de trabalho, em que para qualquer pessoa ter sucesso nela, é preciso ter uma boa formação e uma certa dignidade pela sua profissão.

Geralmente, por grande descargo do governo brasileiro a vida nas cidades estão cada vez mais pior, então as famílias que estão passando por grandes dificuldades, começam a migrar para o campo atrás de melhores condições de vida.

Constantemente, nem é todo cidadão rural que tem um pedaço de terra para desfrutar, portanto, eles começam a trabalhar de empregados, e com isso, vão começando a pegar pequenas experiências com seus patrões.

Enfim, existem várias formas para o fixamento do homem no campo, e por isso, qualquer cidadão que seja, nunca pode desistir do seu objetivo, que é vencer na vida.

TEXTO 8A

Com apoio se consegue

O homem do campo para melhor desenvolvimento e um bom firmamento em sua área de trabalho, é preciso que tenha não só sua força de vontade, mas também apoio do governo, que certamente poderá resolver grande parte de suas necessidades.

Apoiado, o mesmo se sentirá honrado de sua importância para com os outros, e conseguirá manifestar de dentro de si a certeza e a coragem de sentir orgulho do trabalho que exerce.

Se o homem do campo não obtém grandes propriedades de terra ele não produzirá o bastante para ter seu lucro. Com isso o mesmo pensa logo em procurar outro meio de trabalho, ou seja, sair da zona rural. Para que não haja esta medida pensada e que às vezes é tomada, é preciso soluções imediatas do governo, na qual uma solução será doar terras. Com isso o homem do campo nunca irá sair de suas origens.

TEXTO 9A

O avanço da tecnologia no êxodo rural

Os cientistas desenvolveram formas de plantio no qual os alimentos ficam com mais vitaminas e que possa diminuir a miséria de alguns países.

Com o desenvolvimento da tecnologia ficou mais fácil retirar mais vitaminas dos alimentos, com o DNA de alguns alimentos e depois coloca no outro para desenvolver mais rápido e ficará mais nutritivo para as pessoas que irão ficar mais fortes.

Enquanto não sabemos os perigos que esses alimentos irão trazer para nós, ou se vão, ficamos felizes por saber que quando comemos alguma coisa ele está contido de muitos carboidratos no qual é muito bom para o crescimento de uma pessoa para ficar saudável.

Em alguns países já existe este tipo de substância em produtos que digerimos e muitas vezes não sabemos. No Brasil usam muito esse êxodo rural na soja que é um dos produtos mais transportado para o exterior.

Então chegamos a concluir que a tecnologia dos cientistas está cada vez mais preocupado com a humanidade, e querem desenvolver cada vez mais.

TEXTO 10A

O Brasil está cada vez mais perdendo os homens do campo para o meio urbano, isso devido a desestimulação dessas pessoas para permaneçam no campo. Isso pode mudar, mas é claro que não é só tomando as terras de uns e dando para outros. É preciso articular planos e formas.

Muitas pessoas dizem que a reforma agrária vai ajudar mas não é só dar a terra é preciso mostrar a essas pessoas como sobreviver delas, sem precisar ir para a zona urbana.

É preciso ter sementes para plantar, água para irrigar a plantação.

Outra grande maneira de prender o homem no campo é dando cursos de como plantar, de irrigar. Para que possam fazer da sua terra fonte de renda.

Enfim, é preciso mostrar que a terra pode garantir sua sobrevivência e dar também lucro.

TEXTO 11A O homem não pode sair do campo

Muitos seres humanos hoje em dia não quer mais ficar ou melhor se fixar no campo, mas existem alternativas possíveis para mente-lo no campo ou seja que eles se apossem da zona rural. Entre elas podemos citar projetos de irrigação, melhor distribuição de terras criar atividades rendáveis para o homem do campo, como o turismo rural, iniciativa do Banco do Nordeste.

Os projetos de irrigação em áreas rurais onde há falta de molhação constante ou melhor as chuvas demoram de uma para a outra, como é o caso daqui do Nordeste onde habitamos, esses projetos produzem emprego e renda, evitando assim a saída de pessoas para as cidades em busca de uma vida digna e melhores condições de sobrevivência ou seja o êxodo rural.

Existem também pessoas que não tem um pedaço de terra para tentar ganhar o pão-de- cada- dia, enquanto outros tem grandes propriedades de terras sem uso, ou seja, quase que abandonadas.

A criação de atividades rentáveis como turismo rural, onde atrai grande quantidade de pessoas trazendo para nós que vivemos na zona rural lucros e divisas.

TEXTO 12A

Combate ao êxodo rural.

Criação de programas de apoio ao trabalhador e homem do campo. Grande apoio do governo federal e estadual, liberação de recursos para perfurações de poços artesianos, distribuição de sementes para os produtores rurais e para criação de empregos, cursos de capacitação e cuidados especiais com as propriedades rurais.

Criação de várias associações, palestras de como cuidar dos animais, da água como usá-la e não desperdiçá-la e como usar as terras plantar nela e quando plantar e alguns cuidados especiais, debates de preços dos produtos produzidos pelos trabalhadores rurais produtos por exemplo milho, feijão, farinha de mandioca e frutas e os de origem animal como leite, ovos, requeijão, carne, couro e etc. Mais não basta só isso tem que haver uma grande conscientização dos próprios trabalhadores e ou homens do campo.

Do que adianta fazer todos esses programas e realizar todas essas soluções se eles não quiserem ficar no campo e tomar conta das suas terras.

TEXTO 13A

O homem atual busca para sua vida recursos que possam transformar o mundo em que vivem.

Também havendo muita tecnologia no campo fica mais difícil procurar empregos fazendo com que seus interesses se voltem para as cidades os obrigando a sair do campo fazendo o êxodo rural aumentar, a vida desses pais de famílias e povos em geral sofrem grandes mudanças pois quanto mais estudos se pede mais distante de bons empregos eles ficam.

Seria necessário a implantação de mais recursos básicos para a criação de animais, fertilização, recursos que lhe sejam proveitosos para que eles consigam transformar suas terras em verdadeiras plantações estas tais que lhe trarão sustentos. É preciso que haja conscientização dos governos para que as pessoas do campo não migrem para as cidades pois daí começará o desemprego, a miséria e as demais preocupações do próprio parlamento. É preciso recursos para haver grandes mudanças no campo para que se tenha mais proveito, renovações com estas modificações.

TEXTO 14A

“Mantendo o homem fixo no campo”

Nos dias de hoje, manter o homem no campo, diante de tanta tecnologia na cidade, é um pouco complicado. Mesmo assim ainda há aqueles que preferem o ar fresco e maior contato com a natureza do campo.

Muitos homens em geral subestima os valores do campo, “roças”, esquecendo então que o alimento no qual engere, é produzido no campo.

Para se manter um homem no campo é preciso antes de tudo, que o mesmo tenha força e muita disposição para enfrentar o dia-a-dia pesado de quem trabalha lá (produtores, agropecuários...) que lá então dão tudo de si; o melhor possível, pra o melhor na nossa mesa.

Depois, a experiência no trabalho é fundamental para tal tarefa, experiência essa que envolve e influi a natureza, o animais e seu segredos. Temos que aprender à dar valor às mão calejadas que produzem por nós.

Enfim, para que o homem fique fixo no campo é necessário que ele se adapte ao mundo camponês, se privando da cidade grande (as vezes).

O necessário eles já têm em mãos: “força, disposição e vida”.

TEXTO 15A

Sem êxodo do campo

Nossa terra não está sendo tão valorizada e cuidada, como a tempos atrás era, as alternativas para fixar mais o homem no campo, quase não existem ou não são tão oferecidas.

Tanto homens como mulheres estão se afastando mais e mais do campo, porque não estão tendo meios para continuar sobrevivendo nele. Há pessoas também que são despedidas e não trabalham mais por simplesmente serem substituídas pelas máquinas, outras porque se cansam do trabalho e querem viver na cidade por acharem que podem melhorar suas vidas.

Tem aqueles que desejam muito ter sua terra, mas infelizmente não a têm, ou a perdem.

É preciso melhorar a vida das pessoas que trabalham no campo, oferecer boas condições de moradia, escola para crianças, dar terras aqueles que não tem e querem muito ter, recursos para continuarem suas plantações continuarem vigorando.

A vida no campo poderá melhorar muito se todas essas alternativas e idéias fossem ouvidas e feitas.

Dona “Maria” e Seu “Zé” lá do campo e que adoram a terra vão adorar se todos oferecessem esses recursos, só assim eles vão ter o prazer de continuarem lá, cuidando e plantando sem abandonar sua vida no campo.

Não conseguiríamos sobreviver sem todos os recursos que vem do campo, não dá para imaginar nossa vida sem eles. Nós sobrevivemos da terra, nos alimentamos dela, temos que valorizá-la e cuidar para que ela não perca seus trabalhadores.

TEXTO 16A

Hoje no mundo em que vivemos estão acontecendo inúmeras coisas absurdas em questão de política, dinheiro, pessoas roubando terras para sobreviver, violência e muitas outras.

Em questão de terras, muitos brasileiros ricos poderosos toma do seu dono terras de onde até ele planta alimentos para vender e conseguir sustentar sua família.

Daí vem o acontecimento de brigas por terras, gerando a violência.

Ao meu haver acho isso um absurdo, logo por que ninguém tem o direito de chegar ali e pegar terras do seu dono onde é a alimentação da família. Que país é esse onde ninguém pode dormir soceguado que chega pessoas já matando, roubando, que direito o cidadão tem de pegar coisas alheias. Até também a falta de empregados que pessoas são substituídas por máquinas, nisso o cidadão, tem o direito de vender quanto ao valor que quiser, logo por que e uma terra onde plantam, cultivam e acham a melhor forma de se sobreviver. O duro é que muitos querem só pra dizer que tem enquanto muitos cidadãos querem produzi-la.

TEXTO 17A

O homem do campo querendo quada vez mais evoluir busca como alternativa a Zona Urbana não encobrimdo o que queria fica pior ainda agora na cidade.

De certa forma a maioria esta vivendo na miséria, sem ter o que comer por causa da má colheita e vai para a cidade as vezes só ou com toda a família e chegando lá continua a passar fome e ainda umelhação.

A melhor forma de se evitar o êxodo rural, seria uma boa reforma agrária que fosse bem justa, assim quem tem muita terra e nada produz daria a terra para quem quer produzir. Outro fator que aumenta a saída do homem do campo é o desgaste da terra por isso é necessário agilizar a reforma agrária e depois dar assistência à ele com isso virá a melhoria da vida no campo.

TEXTO 18A

A falta de oportunidade!!!

A falta de oportunidade, faz com que muitos nordestino, deixe o campo para, procurar trabalho nas grandes cidades. Isso acontece, muitas vezes por que, falta até mesmo um pedaço de terra, para trabalhar. Vivemos no país onde as riquezas são má distribuídas, ou seja, muitos tem tão pouco, e pouco tem tão muito.

É comum vermos nos telejornais o crescimento assustador do movimento do sem-terra. Eles invadem as grande propriedade. Só assim eles conseguem achar atenção das autoridades. Eles invade por que as grandes áreas estão vazias, sem produzirem encontro muitas pessoas passando necessidade, querendo, a qualquer custo um pedaço de terra, só para cultivo próprio.

TEXTO 19A

Evitando o êxodo rural

Esse é um problema que á muito tempo vem sendo observado no Brasil, e que a cada dia que passa cresce aceleradamente, prejudicando a estrutura do país em várias áreas.

Sabemos que a quantidade de pessoas que saem da zona rural para as grandes cidades é muito grande, famílias que sonham com uma vida digna, onde há casa, comida e principalmente trabalho.

Pessoas que pela necessidade são obrigadas a tomar determinadas decisões que acabam mudando toda sua vida, muitas vezes, deixando par traz sua terra sua família e seu modo de vida, simples, mas trabalhadora.

É necessário que se busque meios que permitam ao agricultor ficar na terra, como: criar projetos que o auxilie produzir mais e melhor, dar crédito ao pequeno agricultor, oferecer assistência técnica ao pequeno agricultor, oferecer assistência técnica frequentemente, desatofiá-lo e mostrar a ele que é possível sobreviver e ter uma vida digna utilizando aquilo que ele sabe fazer de melhor: “produzir”.

TEXTO 20 A Alternativas possíveis para se fixar o homem no campo, evitando-se assim o êxodo rural.

O êxodo rural está diretamente ligado à falta de investimento na área agrária.

Se os governantes do país investissem e incentivassem más este setor talvez fosse diferente. As pessoas que vivem no campo estão deixando suas culturas, suas raízes e indo em busca de melhores condições de vida e achar que vão obter tudo isso na zona urbana.

O êxodo rural é concequência também do avanço tecnológico da área agrária como plantadeiras e colhedeiras estas duas máquinas fazem juntas o trabalho de dezenas de pessoas e com um custo bem menor. Por isso muitos empregados do campo estão deixando de contratar mão-de-obra braçal e trocando-a pela mecanizada.

O governo poderia criar um projeto ou programa para capacitar ou incentivar aos empregados e empregadores do campo.

Bem como cursos, escolas especializadas, cooperativas de ajuda financeira do governo e etc.

ANEXO B

TEXTOS FINAIS – PARTE B

TEXTO 1B

O preconceito de julgar o próximo

As pessoas são vítimas desde que nascem de comentários, boatos e maldades que são feitas através de palavras, dependendo do meio em que vivem.

O comportamento e o caráter são tópicos que até hoje são discutidos para saber se tem como melhorar e modificar, os mais velhos tem um dizer popular que é o seguinte “me diz com quem tu andas que te direis quem é”, olhando por esse lado as pessoas o ambiente em que vive conta muito pois mesmo que uma pessoa não seja ruim e não faça o que dizem fazer, por morar em uma favela e conviver com drogados e assassinos são julgados como os mesmos.

Isso se dá único e exclusivamente pelos problemas econômicos enfrentados pelo nosso país, sendo que esse é uma grande barreira para quem quer viver e conquistar seu espaço próprio.

O pré julgamento acontece por parte de todos ricos e pobres, brancos e negros que concerteza já passaram por algum tipo de pré-conceito e não medem o que fazem na hora de julgar e criticar as pessoas.

Sabendo que o pré conceito existe e que isso se dá muitas vezes pelas condições de vida das pessoas é que é necessário geram empregos, dá novas oportunidades e acreditar no potencial das pessoas não fazendo muitas vezes esse “pré julgamento” que é tão comum em nossas vidas e que faz tanto mais para o ser humano.

TEXTO 2B

Vivemos hoje, numa sociedade, em que as pessoas exercem o direito para com os outros, sendo assim, impondo os seus deveres e obrigações. Há também no meio desse conjunto de pessoas de diferentes hábitos e costumes a influência em que a grandiosa mídia nos permite engrandecer ou até acabar com a vida alheia, influenciando então no convívio marcante entre o comportamento e a comunicação das pessoas.

Estamos praticamente no ápice, em que a tecnologia está cada vez mais, a cada dia inovando, criando e recuperando suas novas idéias. Para que isso ocorra, foi necessário uma boa aprendizagem e criatividade do ser humano.

No meio em que vivemos, somos influenciados pela mídia, que corrompe barreiras para está no topo das suas maiores influência, permitindo que as pessoas possam “entrar na onda” da moda, do alimento, da música, dentre outros. Com isso a criança, o adolescente, o jovem acabam sofrendo mudanças no seu comportamento, tornando-o agressivos, arrogantes, capazes de acabar com a vida alheia e até com sua própria vida.

Os chamados guiados pela mídia, devem-se ter uma postura de moral e conduta, para que não possam sofrer esse vício que só acaba prejudicando a si mesma, que possam deixar de lado todas essas más influências.

TEXTO 3B

A sociedade influi bastante na educação e no crescimento das pessoas através de diversas maneiras, sendo elas: a família, os meios de comunicação e principalmente o convívio com outras pessoas, seja na escola, na rua e diversos outros lugares.

A família tem uma influência muito importante em relação a educação e crescimento das crianças, adolescentes ou jovens, pois as primeiras lições se iniciam dentro de casa dependendo assim muito dos exemplos familiares principalmente dos pais que são os alvos principal na qual os filhos procuram imitá-los e serem iguais aos pais sendo que isso não acontece em todos os casos. Os meios de comunicações influem principalmente os adolescentes e jovens, pois os mesmos obtêm mais contatos do que as crianças sendo alguns meios de comunicação a Internet, telefone, celular e televisão são usados freqüentemente fazendo com que a cabeça dos jovens muitas vezes mudem de opinião tornando-se rebeldes e incompreensivos deixando os pais sem saber que decisões tomar. A convivência com outras pessoas é um ponto muito importante que deixam os pais aflitos sem saber que decisões tomar, pois essa influência vem através dos amigos e dos conhecidos onde os filhos deixam de lado toda educação recebida desde pequena.

As pessoas não nascem com dom de serem boas ou más vai depender da educação recebida, do tipo de acompanhamento vindo dos pais e principalmente com as pessoas que elas andam e convivem dia a dia para evitar conflitos com o passar do tempo.

TEXTO 4B

A influência do Amanhã

Existem pessoas que apesar do convívio com aqueles que vivem uma série ou orgias, não quebram seu caráter, sua auto-estima, pois a sociedade influencia e influencia bastante a questão moral daqueles que se deixam convencer por muitos que desejam o mal do próximo.

Como grande parte da população é influenciável, deixando-se convencer por meios persuasivos como propaganda televisiva, ou seja, a mídia convence pessoas a usarem o que lhes convém, favorecendo seu progresso, convencendo a comprar produtos que venham a melhorar a parte externa do corpo, mas é o interior que está dentro de nós, o que fazer para melhorar? Será necessário vivermos em um mundo onde teremos profissionais que possam nos ensinar a ter um caráter!

Todos nós devemos aprender a sermos gente boa desde criança com o convívio com os pais com os amigos, buscar pessoa que nos tragam algo de bom, para sim sermos pessoas de boa-conduta e não de má-conduta.

TEXTO 5B

Sociedade mãe

Por natureza, todo ser humano está sujeito a transformações individuais, ou num contexto social “coletivas”. Como a primeira afirmação depende da segunda, esta acaba sendo a principal fonte propulsora das atitudes, comportamentos e das relações humanas frente à sociedade, ou seja, “o homem é produto do meio”.

Incondicionalmente, desfrutamos de uma sociedade fortemente manipuladora das ações interpessoais de um indivíduo, que constrói diversidades em cima de suas características para sempre haver uma classe dominante de boa formação ética e financeira.

A educação que uma família dá a uma criança está diretamente ligado à sociedade que a educa, através do convívio com outras pessoas e principalmente através da principal fonte de informações que são os meios de comunicação.

“Toda ação provoca uma reação”, considerando esse asserto relacionando-o com o convívio social, podemos dizer que quando uma pessoa reage com um determinado comportamento, certamente outra ou outras pessoas agiram influenciando-a.

Enfim, a sociedade assim como uma mãe educa seus filhos cidadãos a agirem de maneira a que possa preencher e atender suas projeções.

TEXTO 6B

A sociedade tem grande influência sobre a formação moral de cada ser humano, nos levando a criar com isso nosso caráter e principalmente nossa personalidade.

Será a nossa personalidade que nós dirá que tipo de pessoa nós tornamos, mas é claro que para essa formação nossos familiares, a mídia, tudo e todos tem a sua parcela de contribuição, seja para o bem ou para o mau.

Más aquilo, que tem sua contribuição visível é sem dúvida a mídia, que é por meio dela que somos informados de tudo o que acontece ao nosso redor.

É por meio dela que ficamos sabendo das tragédias que vêm ocorrendo do outro lado do mundo, tudo isso contribui e influência da informação e até mesmo nas atitudes que cada um vem a cometer.

Uns por achar bonito o que o outro faz e outros por apenas influência de terceiros. Mas até que ponto isso é bom? As pessoas tem que analisar com cautela todas as informações que recebem, antes de transformá-las em atitudes e conclusões.

TEXTO 7B

O homem é produto do meio

A todo momento nos impressionamos com as pessoas, certos momentos por uma ação ou fala inesperada que nos agrada e em outro por uma que nos desapontam.

Mas o que faz uma pessoa tomar uma decisão que iria prejudicar outra? Será que seria apenas por maldade, pois ela é um ser cruel por natureza.

É difícil de acreditar que as pessoas simplesmente nascem más e que o único intuito na vida é prejudicar o próximo. As pessoas são apenas os reflexos das suas experiências de vida.

Nós seres humanos influenciados e somos influenciados a todo instante, pela família, pelos amigos ou pela mídia, os quais são os determinantes de nossas atitudes durante toda a vida.

O maior exemplo é se colocarmos dois gêmeos univitelinos, recém-nascidos para viverem em ambientes diferentes. Um em um bairro nobre e outro em uma grande e pobre favela. A tendência do segundo é entrar para marginalidade é muito maior que a do primeiro, apesar que o inverso pode acontecer, isso só vai depender do meio e de suas experiências.

TEXTO 8B

Quem educa? Os pais ou a mídia?

Vivemos em uma sociedade onde a todos os momentos somos bombardeados pelos os meios de comunicações, sem pedir licença elas entram em nossas casas, e se tornam a nossa melhor amiga.

As pessoas estão cada vez mais iludidas com os meios de comunicações principalmente a televisão, que por sinal está cada vez mais apelativa, as emissoras fazem de tudo para ter ou manter a audiência, tudo que passa na TV as pessoas querem ter ou fazer igual, sem falar nas propagandas que tem como o objetivo deixarem as pessoas consumistas, ou seja, a todo momento estão lançando algo novo no mercado.

Algumas pessoas não sabem que a mídia é uma das armas mais perigosa que você poderia ter em casa, ela seduz e domina as pessoas, nós não somos o que queremos, somos o que a sociedade e a mídia nos impõe.

É viável que houvesse uma conscientização dos pais que eles se preocupassem mais com quais são os programas que os filhos assistem, se você fizer tudo isso, concerteza você terá um maior controle sob seu filho, mas se não fizer, então deixa a sociedade educar.

TEXTO 9B “O homem é produto do meio em que vive”

Esta afirmação é histórica e mundialmente conhecida, desde que ficou provado que o caráter, ações e senso de moral e ética são formados de acordo com suas necessidades e situações do cotidiano. É pouquíssimo provável que um indivíduo que conviva com maus hábitos e exemplos tenha consciência de que isso não é correto e mesmo que tenha situações do dia-a-dia impõem esse tipo de comportamento no meio em que ele vive. Vale resaltar que a pequena minoria que não se encaixa nesse triste perfil não se sobressai por falta de oportunidade, seja de emprego ou escolaridade que trazem como consequência o ócio e comodismo para alguns.

Infelizmente a realidade nos mostra que esse tipo de comportamento ainda está fortemente ligado a condição econômica das classes sociais que são muito distintas o que provoca um “apartied” social.

É importante que independente da condição financeira o indivíduo seja educado com valores morais, mas que seja verdadeiramente educado longe da hipocrisia e das aparências que boa parte da sociedade ainda insiste em manter e que esses valores não sejam facilmente corrompidos pelos que querem criar um padrão de ser humano que se molda de acordo com interesses individuais.

TEXTO 10B

Produtos do meio

A sociedade atual vem passando por uma “terrível” crise de perda de identidade e valores. Vivendo dessa forma está cada vez mais difícil para o ser humano expressar suas vontades, exigir seus direitos e impor seus valores.

Passamos por um momento em que o ser humano praticamente não se reconhece mais como pessoa. Sente-se obrigado a fazer coisas com as quais não concorda e acaba passando por diversas crises de existência. As pessoas param e começam a refletir. Será que realmente vale a pena estarmos vivendo? Essa é uma pergunta que se torna irrespondível, pois as divergências em relação a ela são muito grandes. Uns acham que tudo vale a pena quando há vida, pois quando há vida há esperança, outros pensam o contrário, já que seus valores familiares, éticos e culturais não podem ser expostos a vida não tem sentido.

Essa é uma questão muito delicada, pois cada ser humano tem seu modo de ser e de agir, mas esses modos estão sendo moldados por uma sociedade que está cada vez mais ditando o que devemos querer e fazer. Vale ressaltar a importância de estarmos atentos com os acontecimentos, tirando nossas próprias conclusões e sempre alertas às imposições da sociedade, pois o homem na maioria das vezes é produto do meio em que vive.

Por isso precisamos analisar criticamente os valores que nos são impostos, para que não sejamos apenas a “casca” que a sociedade molda, pois muita gente, devido ao meio em que vive, tem forma, porém não tem conteúdo.

TEXTO 11B

O meio é a educação de todos

A sociedade em que vivemos é um palco das coisas que acontecem no Brasil e no mundo.

Pessoas tendem a ficarem cada vez mais rebeldes devido o local em que mora e as pessoas com que convivem, irmãos em diferentes crescem de diferentes formas e muitas vezes ou quase sempre adquirem hábitos completamente diferentes.

Por isso viver em uma sociedade mal-agradável sem brilho nenhum irá fazer sérios problemas de convivência com esta pessoas pois irá ser muito rejeitada na sociedade em que vive.

Pessoas que convivem em altas sociedades retem esforços para serem pessoas honestas, que muitas vezes não são, agredindo ao próximo e medindo riquezas com pessoas de classes menos elevadas.

Por isso a melhor sociedade para se viver é aquela que se tem respeito e dignidade.

TEXTO 12B

O grande poder de transformação

Quando nasce uma nova criança na família, este passa a ser educada da maneira de cada pai, sendo que ninguém pode ou até mesmo nem é bom interferir na educação do filho do próximo pelo fato de no futuro não nascer uma criança seguindo os métodos e tornando-se base de outras pessoas e não a dos pais.

Após uma pessoa desenvolvida e “jogada” na sociedade, este ser está altamente propício a ser transformado e colocado em outro mundo, seguindo outros objetivos que não os de seus próprios pais. A sociedade hoje em dia tem a plena facilidade de transformar qualquer ser humano, com excessão somente daqueles “cabeças feitas” que não concordam de maneira alguma com as regras da rua. Uma pessoa que passa a conviver uma grande parte de seu tempo na rua, essa pessoa terá a livre escolha de seguir o que quiser, sendo assim podendo se transformar numa pessoa boa o má, e é dessa maneira que cada vez mais vai crescer marginais e pessoas para atormentar a vida do próximo podendo até acabar com a felicidade do outro.

Outra questão de convívio muito importante, é a questão de envolvimento com pessoas de má fé com um indivíduo de uma maravilhosa família, e assim é que começa a maioria das influências e tentativas de cada vez aumentar a comunidade do “mal”. Com tudo isso, a sociedade tem a grande capacidade de transformar e educar de todas as maneiras a família, os meios de comunicação e até mesmo o convívio interpessoal.

TEXTO 13B

“ Ambiente sujo e limpo”

Atualmente a desigualdade social no Brasil está possibilitando uma série de transtornos em muitos cidadão que fazem parte da mesma, pois como já é de costume por muitos, o filho do rico que é criado em “ambiente limpo” tem tendência a atuar na sociedade como cidadão de bem é importante, enquanto que o filho do pobre que nasce e é criado em “ambiente sujo” já tem seu destino traçado é baixa renda e ladrão.

A classe baixa por exemplo é o membro que mais sofre com essa desigualdade, pois ela é discriminada não por não ter capacidade e força de vontade, mas por não receber possibilidades e melhorias de vida como escolas qualificadas e capacitadas para formar cidadãos competentes, possibilidades de empregos dignos e descentes, locais de moradia organizados com bastante segurança e limpeza entre outros. Já a classe alta vive tranqüila, pois além do governo lhes oferecer chances de melhoras de vida, ela tem poder aquisitivo para se sobressair.

Portanto esse poder de educação está nas mãos da própria sociedade, mas o governo brasileiro precisa melhorar e mudar muito para que esse problema seja amenizado, pois como é que o país é considerado democrático e o próprio governo enxerga as pessoas com diferença, por isso é preciso que cada cidadão passe a analisar e escolher representantes responsáveis e dignos do seu papel para que então, quem sabe um dia esse problema seja solucionado.

TEXTO 14B

Ultimamente o fato de que a sociedade, o meio, influencia na formação das pessoas, está sendo bastante questionado, e se pararmos para refletir veremos, realmente, que tem sim o seu lado verídico.

Ao observarmos uma favela, que é um dos locais mais próximos das realidades atuais, como das drogas, do crime organizado, do estresse do trabalho pesado, que acaba induzindo a formação de richas ou brigas entre familiares, vizinhos e etc, veremos que o meio influenciará tanto que até as crianças são vítimas dessa realidade.

E, se observarmos, também, uma tribo indígena, notaremos que são pessoas caumas, que sabem conviverem harmonia umas com as outras e que procuram estar em sintonia com o meio ambiente, veremos que a maioria dos membros que nascem nesse lugar irão seguir a cultura implantada pelos seus ancestrais.

Diante dessa podemos concluir que a sociedade contribui de local para local, na formação de seus membros. E já que ela está com grande poder de induzir as pessoas, que pensassem mais em relação às pessoas que moram nas favelas, pois muitas delas têm futuros brilhantes e que merecem ser reconhecidos.

TEXTO 15B

Filhos dependem dos Pais

Nos dias atuais a sociedade é bastante influenciadora, ao ponto de chegar a ensinar o que se deve seguir durante a vida, o que causou e está causando vários problemas com a educação que a mesma emite aos membros.

Os casos de mais insidência são provocados, nas jovens crianças que estão começando a abrir uns visão de como é o mundo. Um dos exemplos seria começar a estudar nas escolinhas das cidades onde moram, quem começam a fazer as más amizades e assim por diante. Quando os pais pensarem que o filho foi à escola, ele já estar nas ruas malandreado com os “amiguinhos”. A jovem criança por ser inocente não tem culpa por serem influenciadas.

Por isso que os pais devem acompanhar os seus filhos até a escola todos os dias, freqüentar reuniões, conversar com os professores e etc. Tudo isso para que não haja meios de acontecer estes problemas com os filhos.

TEXTO 16B

O homem é produto do meio

O ser humano nasce em uma sociedade, que trata de acompanhar e moldar cada passo de sua vida. Cada um adquire o conhecimento, o caráter e sua personalidade através do convívio que tem desde que nasce.

As pessoas estão em processo de transformação o tempo todo, seja em casa com os familiares, na rua ou na cidade em que mora e principalmente na escola. Talvez a escola seja a porta principal de entrada para um mundo real, de coisas boas e grandes injustiças também.

É na escola que a criança conquista a sua primeira e mais inocente amizade, mas também o seu primeiro “inimigo”. É lá que ela toma consciência de que o mundo é formado de

boas e más pessoas, pois passa a conviver com diversas pessoas de culturas e famílias diferentes. Muitas vezes a escola é a principal responsável pela formação do caráter e da personalidade das pessoas. Por isso há uma grande preocupação dos professores com os jovens e crianças estudantes.

A principal função da instituição educacional não é transformar marginais em bons cidadãos, nem muito menos, cidadãos em marginais, mas sim ajudar as pessoas que querem crescer profissionalmente e como pessoas, mostrando lhes o caminho a ser seguido.

TEXTO 17B

Somos fruto do meio

Na sociedade em que vivemos existem diferentes tipos de pessoas, todas são formadas através da educação que recebem, ou melhor, do meio em que vivem.

Dizem que o homem é produto do meio em que vive, ele é formado através do ambiente onde é criado. Se ele for criado em um ambiente de criminosos, a probabilidade de ele não ser um criminoso é praticamente zero. Da mesma forma que ele pode ser criado em um ambiente de pessoas boas, e ser um cidadão do bem.

A sociedade é de certa forma a mãe e o pai de todos nós, dependendo da educação que nos derem seremos então bons ou más.

Os meios de comunicação também são responsáveis por nossas personalidades, eles marcam nossas vidas, eles nos ensinam muito, esse ensinamento pode ser bom ou ruim, dependendo dos programas a nós propostos.

É necessário que a sociedade construa um meio bom para nossas vidas, ou seja, melhore, todos os meios de comunicação e também nossas estruturas escolares, e só assim “nasceremos pessoas boas”.

TEXTO 18B

Existem pessoas que possuem consciência de seus atos, seus erros, seus acertos. Existe pessoas que possuem personalidade própria, mas há aquelas que são influenciáveis. Não são influenciadas pelos amigos, má companhias, mas pela própria sociedade que impõe seu estereótipo de ser e até de pensar.

A sociedade atual vive de tal modo que as pessoas usam a roupa que a mídia dita, comem o que a mídia indica, enfim, estamos criando cada vez mais cidadãos de mente vazia, indivíduos sem opinião própria, sem liberdade de expressão, pessoas que não estão aptas a dar seu grito de liberdade, pois na verdade nunca a tiveram.

A mídia tem um poder de persuasão muito grande, logo fica fácil convencer pessoas de mente fechadas sem noção dos males que a sociedade pode lhes causar. A própria sociedade nos obriga a aprender a lidar com esses males. Toda violência, miséria, corrupção e mazelas desse mundo são conseqüências de atitudes mal tomadas por indivíduos mal formados.

O que realmente precisamos é formar cidadãos pensantes, capacitados por intelecto próprio e não pelos meios de comunicação e a sociedade com maus exemplos.

TEXTO 19B

O homem ser pensante único dotado de raciocínio, é conseqüência do meio em que vive, ser bom ou mau depende exclusivamente da sociedade em que vive ou seja cada ser cumpre a sua tarefa de viver.

Vivendo em mundo globalizado em que cada ser, os meios de comunicação, a mídia

passa informações sobre o que acontece no mundo, o que se passa no globo terrestre. O excesso de informações acaba influenciando no modo de agir de cada pessoa trazendo graves consequências para a sociedade como um todo.

O ser humano por possuir uma natureza pecaminosa, sofre grande tendência do meio onde se desenvolve, se educa, trabalha, ou seja, sua convivência diária, favorecendo a uma pessoa desenvolver, uma linha de raciocínio maldoza ou não, que seja para a violência, para a desonestidade, situações mais graves, ou simplesmente ser uma pessoa sem esses defeitos.

Tendo em vista toda a globalização que vem ocorrendo no mundo, e o que está acontecendo. E se o ser humano é considerado produto do meio, onde vive, a tendência será piorar, mas se não houver intervenções, que talvez para o ser humano, seja impossível, pode até amenizar em porcentagem mínima, porém é muito improvável.

TEXO 20B

Banalidades em Sociedade

É inegável como a sociedade nos molda como ela quer e é. Dizer que nascemos pessoas boas ou más, é absurdo. Mas ainda há pessoas que acreditam nisso, ou ninguém nunca ouviu falar quando alguém faz algo bom ou ruim, dizer que é de “natureza”. Ninguém é bom ou ruim de “natureza” por que nasceu assim. Com certeza somos corrompidos na sociedade na qual vivemos.

Nascemos para sermos moldados, somos frutos da educação que recebemos de nossa família e, claro, da escola que freqüentamos, tanto como somos influenciáveis pelas pessoas com quem convivemos.

Mas, mais e mais os nossos moldes estão se tornando fúteis, não somos mais moldados para o bem e sim, para o mal.

Estamos vivendo numa sociedade crítica e banal, em que os valores estão sendo deturpados e esquecidos. Nascer bom ou mal não é a questão fundamental, e sim questionar o papel da sociedade em si.

Somos totalmente influenciáveis e vulneráveis ao meio em que vivemos. Comprovadamente, somos meros frutos determinados de onde vivemos.

ANEXO C

1. Na sua opinião, os professores de Língua Portuguesa, no triênio 2004/2006, atribuíram valor devido ao ato de planejar?
() sim, planejavam cuidadosamente
() não, apenas copiavam o plano anterior, com algumas reformulações
() apenas cumpriam atribuições ou nem entregavam à Coordenação
2. As competências e habilidades, selecionadas por eles (professores) para cada série, favorecem para que os alunos alcançassem a competência lingüística, desejada nesse segmento de ensino?
() sim
() não
() às vezes
3. Os conteúdos selecionados corresponderam e contribuíram para o alcance dessas competências e habilidades?
() sim
() não
() alguns
4. A abordagem dos conteúdos seguiu um referencial teórico, em conformidade com os pressupostos metodológicos atuais para o ensino de Língua Portuguesa?
() sim
() não
() às vezes

Qual o valor atribuído ao texto (leitura/ significação) nos Planos de Curso? A leitura é estimulada e praticada?

5. E qual é o valor atribuído ao texto (produção) nos Planos de Curso?

6. O que denunciam os Planos de Curso, em relação ao preconceito lingüístico e as variações lingüísticas?

7. Você diria que esses Planos de Curso demonstram conexão com as orientações trazidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio?

() sim

() não

() em parte

De que modo? _____

Senhor do Bonfim, 31 de maio de 2007.

ANEXO D

FICHA DE OBSERVAÇÃO DOS ALUNOS EM SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

DESCRITORES DE OBSERVAÇÃO

- Questionamentos levantados pelos educandos ante os temas propostos, em situação de produção textual, em sala de aula.
- Adequação da produção resultante à tipologia ou gênero textual solicitado pelo professor.
- Consonância das atividades de produção de texto listadas nos Planos de Curso e as desenvolvidas em espaço de sala de aula.