

VICENTE CELESTINO DA SILVA

**PRODUÇÃO TEXTUAL: DIAGNÓSTICO DE PROBLEMAS E
AÇÕES DE MUDANÇAS COM BASE NO EXAME NACIONAL
DE ENSINO MÉDIO**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GOIÂNIA - 2009

VICENTE CELESTINO DA SILVA

**PRODUÇÃO TEXTUAL: DIAGNÓSTICO DE PROBLEMAS E AÇÕES
DE MUDANÇAS COM BASE NO EXAME NACIONAL DE ENSINO
MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Goiás para obtenção do grau de Mestre.
Orientadora: Prof^a. Dr^a Deise Nanci de Castro Mesquita.

GOIÂNIA
2009

VICENTE CELESTINO DA SILVA

**PRODUÇÃO TEXTUAL: DIAGNÓSTICO DE PROBLEMAS E AÇÕES DE
MUDANÇAS COM BASE NO EXAME NACIONAL DE ENSINO MÉDIO**

Dissertação defendida em 25 de setembro de 2009 e aprovada pela banca
examinadora constituída pelos professores:

Profª Drª Deise Nancy de Castro Mesquita – UCG
(orientadora)

Prof. Dr. José Carlos Libâneo - UCG

Profª Drª Eliane Marquez da Fonseca Fernandes – UF

A linguagem – a fala humana

É uma inesgotável riqueza de múltiplos valores.

A linguagem é inseparável do homem e segue-o em todos os seus atos.

A linguagem é o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base última e mais profunda da sociedade humana.

Mas é também o recurso último e indispensável do homem, seu refúgio nas horas solitárias em que o espírito luta com a existência, e quando o conflito se resolve no monólogo do poeta e na mediação do pensador.

Antes mesmo do primeiro despertar de nossa consciência, as palavras já ressoavam à nossa volta, prontas para envolver os primeiros germes frágeis de nosso pensamento e a nos acompanhar inseparavelmente através da vida, desde as mais humildes ocupações da vida quotidiana aos momentos mais sublimes e mais íntimos dos quais a vida de todos os dias retira, graças às lembranças encarnadas pela linguagem, força e calor.

A linguagem não é uma simples acompanhante, mas sim um fio profundamente tecido na trama do pensamento;

Para o indivíduo, ela é o tesouro da memória e a consciência vigilante transmitida de pais para filho.

Para o bem e para o mal, a fala é a marca da personalidade, da terra natal e da nação, o título de nobreza da humanidade.

(Louis Trolle Hjeltslev, 1978)

Agradecimentos

A Deus, pelo conforto espiritual nas muitas horas de desespero.

A Tânia, pelo companheirismo, por entender a minha ausência em muitos momentos de sua vida, pelos incentivos financeiros e, acima de tudo, pelo amor incondicional.

À professora Dr^a Deise Nanci de Castro Mesquita, pela orientação segura, presente em todos os momentos desta pesquisa, “pelos puxões de orelha”, sempre amável, encorajadora e pronta a ajudar.

Ao professor Dr José Carlos Libâneo, que há tempos despertou em mim o interesse pela Educação.

À professora Dr^a Eliane Marquez da Fonseca Fernandes, com quem aprendi que conhecimento e humildade podem andar juntos.

À professora Rita de Cássia Monteiro Barbugiani Borges, pelas contribuições importantes nas discussões dos Seminários.

Aos Professores do Mestrado, pela competência e profissionalismo.

Aos colegas de turma, pelo incentivo e companheirismo.

À Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás pela concessão da Licença para Aprimoramento Profissional, sem a qual a realização deste sonho seria impossível.

Aos funcionários do Colégio Estadual Ângelo Urzêda, pelo apoio e incentivo.

Aos alunos, autores dos textos analisados, que, embora desconheçam sua importância, contribuíram enormemente para a realização desta pesquisa.

E, por fim, a todos aqueles que por um lapso não mencionei, mas que colaboraram para esta pesquisa: abraços fraternos a todos!

RESUMO

Esta dissertação pretende analisar o processo de melhoria do ensino e aprendizagem da produção do texto dissertativo-argumentativo conforme as competências do ENEM. Está embasada na teoria do dialogismo de Bakhtin (1988, 1997, 1998 e 2003) e outros autores que focalizam a produção de textos no ensino de Língua Portuguesa, como Antunes (2005, 2006 e 2007) e Marcuschi (2008). Por que a maioria dos alunos concluintes do ensino médio no Colégio Estadual Ângelo Urzêda apresenta dificuldades para interpretar e produzir textos escritos? Suas dificuldades podem ser explicadas pela metodologia adotada em sala de aula de português que privilegia o ensino normativo do idioma, diferentemente da proposta didática do ENEM que leva em conta as cinco competências na leitura e produção textual? Os resultados do ENEM demonstram problemas de leitura e escrita dos alunos. Há uma queixa generalizada dos professores de todas as disciplinas sobre o desinteresse e a falta de qualidade da escrita e da leitura interpretativa dos alunos, apontando o professor de língua portuguesa como o único responsável em solucionar o problema. Ao analisar alguns documentos da escola, pude perceber que a síntese curricular e o projeto político pedagógico não demonstram ser consonantes com as propostas pedagógicas do PCNEM e ENEM, já que a escola e a prática em sala de aula não parecem refletir a matriz de competências sugeridas pelo MEC: 1) demonstrar domínio da norma culta da língua escrita; 2) compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo; 3) selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa um ponto de vista; 4) demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; 5) elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar como se dá o processo de ensino e aprendizagem da produção escrita do texto dissertativo argumentativo na 3ª série "A" do ensino médio do Colégio Estadual Ângelo Urzêda durante o ano de 2008. O objetivo específico foi identificar as dificuldades que têm levado ao (in)sucesso o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da produção escrita da maioria dos alunos concluintes do ensino médio. Este trabalho é um estudo de caso de cunho qualitativo, situa-se na área da Educação, insere-se no campo da Linguagem em Língua Portuguesa e a discussão dos dados coletados busca compreensão no dialogismo bakhtiniano.

Palavras-chaves: ensino e aprendizagem, produção de textos, dialogismo

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to analyze the process of improving teaching and learning of how to produce a dissertational-argumentative text according to ENEM demands. It is based on Bakhtin's theory of dialogism (1988, 1997, 1998 and 2003) and other authors who focused on text production in the teaching of Portuguese, such as Antunes (2005, 2006 and 2007) and Marcuschi (2008). Why do the majority of school-leavers at Colégio Estadual Ângelo Urzêda have difficulties when interpreting and producing written texts? Can their difficulties be explained by the methodology used in the Portuguese language class which favors normative teaching rather than the ENEM didactic proposal which takes into account the five competencies when reading and producing texts? ENEM results show up student reading and writing problems. There is a general complaint from teachers of all subjects about the students' disinterest and lack of quality in writing and reading interpretation. The Portuguese language teacher is indicated as the only person responsible for solving the problem. On analyzing certain school documents, it could be seen that curricular synthesis and the pedagogical policy project are not consonant with the pedagogical proposals of the PCNEM or ENEM, since neither school nor classroom practice would seem to reflect the set of competencies suggested by MEC: 1) show mastery of the cultural norms of written language; 2) understand the proposal of the composition and use concepts from the different areas of knowledge to develop the theme, within the structural limits of the dissertational-argumentative text; 3) select, relate, organize and interpret information, facts, opinions and arguments to defend a point of view; 4) show knowledge of the linguistic mechanism necessary to build the argument; 5) draw up an intervention proposal for the problem being treated, while respecting human rights. The main aim of this research was to analyze how the process of teaching and learning to produce a dissertational-argumentative text was undertaken in Grade 3A Colégio Estadual Ângelo Urzêda during 2008. Its specific aim was to identify the difficulties which have led to the success or lack thereof in the process of teaching and learning of reading and writing of high school leavers. This study is a qualitative type case-study, situated in the field of Education. It belongs to the field of Language and the Portuguese language and the discussion on the data collected seeks understanding within Bakhtinian dialogism.

Keywords: teaching and learning, text production, dialogism

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 – Representação gráfica do assunto, tema e título.....	26
Quadro 02 – Exemplo de como a coesão se materializa no texto.....	28
Quadro 03 – Exemplo de repetição de palavras como elementos de coesão.....	29
Quadro 04 – Mostra como a coerência relaciona um argumento ao outro formando uma unidade.....	30
Quadro 05 – Produção textual corrigida e/ou avaliada conforme acontece na escola pesquisada.....	44
Quadro 06 – Proposta de redação do ENEM 2003.....	49
Quadro 07 – Redação desenvolvida a partir da proposta do ENEM 2003.....	51
Quadro 08 – Repetição da redação do quadro 07 para análise na perspectiva do dialogismo.....	59
Quadro 09 – Texto produzido a partir das discussões feitas sobre o dialogismo.....	67
Quadro 10 - Texto produzido a partir das discussões sobre o dialogismo.....	71
Quadro 11 – Texto produzido depois das discussões feitas sobre o dialogismo	75
Quadro 12 – Texto produzido dentro da perspectiva dialógica de Bakhtin.....	78

RELAÇÃO DE SIGLAS E/OU ABREVIACÕES

CEAU – Colégio Estadual Ângelo Urzêda

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GN – Gramática Normativa

Inaf – Indicador de analfabetismo funcional

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LD – Livro didático

LDs – Livros didáticos

LDP – Livro didático do professor

LDLP – Livro didático de Língua Portuguesa

LM – Língua Materna

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PISA – Programa internacional de avaliação da leitura

PCN+EM – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
ABSTRACT.....	7
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	8
LISTA DE SIGLAS OU ABREVIACÕES.....	9
INTRODUÇÃO	11
I - TEMA E ANDAMENTO	15
1.2 Dialogando sobre a trajetória da pesquisa.....	15
1.3 Fundamentação teórico-metodológica do ENEM.....	21
1.4 Arquitetura bakhtiniana	31
II - OS DADOS COMO ELEMENTOS DE COMPREENSÃO DE UMA TEORIA.....	38
2.1 Iniciando uma discussão.....	38
2.2 Redação ou produção de texto?.....	46
2.3 Ampliando o olhar: uma discussão sobre a textualidade.....	64
III – A CAMINHO DA CONCLUSÃO.....	83
3.1 Por um ensino de produção textual com menos pedras no caminho	83
3.2 Reescrita textual: um processo dialógico.....	86
3.3 Palavras finais.....	88
REFERÊNCIAS.....	92
ANEXOS.....	95
ANEXO A – HISTÓRICO DO ENEM.....	96
ANEXO B – PLANO DE AULA.....	97
ANEXO C – DECLARAÇÃO DA ESCOLA.....	99
ANEXO D – REDAÇÃO – A Consciência do ser humano.....	100
ANEXO E – REDAÇÃO – A violência Brasileira.....	101
ANEXO F – REDAÇÃO – As vantagens da internet para a educação.....	102
ANEXO G – REDAÇÃO – Inclusão digital.....	104
ANEXO H – REDAÇÃO – Amazônia Sustentável.....	106
ANEXO I – REDAÇÃO – Cerrado, coração do Brasil.....	108

INTRODUÇÃO

Enquanto você lê estas palavras, está tomando parte numa das maravilhas do mundo natural. Você e eu pertencemos a uma espécie dotada de uma admirável capacidade, a de formar ideias no cérebro dos demais com esquisita precisão. Eu não me refiro com isso à telepatia, o controle mental ou as demais obsessões das ciências ocultas. Alias, até para os crentes mais convictos, estes instrumentos de comunicação são pífios em comparação com uma capacidade que todos possuímos. Esta capacidade é a linguagem.

(Steven Pinker)

O processo de ensino e aprendizagem da produção de textos escritos ainda é, em muitas escolas, uma pedra no caminho dos professores. Mesmo diante dos avanços das pesquisas nas mais diversas áreas da linguagem, a maioria dos docentes não têm ainda conseguido superar a barreira que separa os alunos da escrita eficiente. Nesse sentido, pareceu-me relevante desenvolver uma pesquisa que investigasse o porquê da dificuldade dos professores em mediar, com eficiência, o processo de ensino e aprendizagem de produção de textos escritos dos alunos concluintes da educação básica. Para subsidiar minha pesquisa busquei amparo teórico-metodológico em autores que vêem a linguagem a partir da perspectiva dialógica, Bakhtin (1988,1998 e 2003); Antunes (2003, 2005, 2007 e 2009) e Marcuschi (2008).

Desde o ano de 2001, quando iniciei o trabalho como professor de português no ensino médio, venho acompanhando os baixos resultados do ENEM, que demonstram problemas de leitura e escrita dos alunos do Colégio Estadual Ângelo Urzêda em Mairipotaba/Goiás, a exemplo do restante do país. Há uma queixa generalizada dos professores de todas as disciplinas sobre o desinteresse e a falta de qualidade da escrita e da leitura dos alunos, apontando o professor de língua portuguesa como o único responsável por solucionar o problema. Como diretor da instituição selecionada para esta pesquisa, percebi que a síntese curricular e o projeto político pedagógico não demonstravam estar em consonância com as propostas pedagógicas do PCNEM e ENEM, já que a escola e a prática em sala de aula não pareciam refletir a matriz de competências sugeridas pelo MEC: 1) demonstrar domínio da norma culta da língua escrita; 2) compreender a proposta de

redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo argumentativo; 3) selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa um ponto de vista; 4) demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; 5) elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos. O número de alunos no ensino médio nesta escola cresceu desde o programa Acelera II, mas a qualidade caiu vertiginosamente, exigindo que fossem pensadas diferentes metodologias de trabalho com esses grupos também no ensino médio. No entanto, não há indícios de propostas metodológicas para o melhoramento da leitura e escrita dos alunos desta escola, já que não é percebido o funcionamento regular de uma biblioteca, ou a presença constante de materiais impressos como revistas, jornais, livros literários e outros, nas salas de aula de português e de outras disciplinas.

O objetivo geral da pesquisa foi o de analisar como se dá o processo de ensino e aprendizagem da produção textual escrita na 3ª série “A” do período matutino no ensino médio durante o ano de 2008. E o específico identificar as dificuldades que têm levado ao insucesso o processo de ensino e aprendizagem da produção escrita da maioria dos alunos concluintes do ensino médio desta escola

Este trabalho situa-se na área de Educação, insere-se no campo da linguagem em Língua Portuguesa e é amparado pelo dialogismo bakhtiniano. É uma pesquisa de cunho qualitativo, pois segundo Ludke & André (1986, p. 11) “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural com sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Trata-se de um estudo de caso, visto que analisa textos escritos em uma comunidade discursiva específica. De acordo com Ponte (1994, p.1), um estudo de caso pode ser caracterizado como:

Um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

Ainda para o autor, de um modo geral, o estudo de caso inicia-se com hipóteses de trabalho preliminares, que vão sendo reformuladas à medida que a investigação avança.

Considerando, então, que este trabalho propõe uma reflexão acerca de um ensino e aprendizagem mais significativo de produção textual na sala de aula, há indícios de que essa metodologia é a que mais se aproxima dos estudos de base interacionista dialógica. É uma metodologia de base qualitativa e observacional que permite a exploração de níveis de análise que abrangem a minúcia e o contexto. Sendo assim, a partir da minha prática pedagógica como professor de Língua Portuguesa, busquei investigar as condições de produção de textos dissertativos argumentativos escritos na 3ª série “A” do ensino médio, do Colégio Estadual Ângelo Urzêda (CEAU).

Por que a maioria dos alunos concluintes do ensino médio desta escola apresenta dificuldades para interpretar e produzir escritos? (ou seja, suas dificuldades podem ser explicadas pela metodologia adotada em sala de aula de português – que privilegia o ensino normativo do idioma, que é diferente da proposta didática do ENEM – que leva em conta as cinco competências na produção e leitura textual?).

Embora na pesquisa qualitativa não seja comum trabalhar com hipóteses *a priori*, visto que estas nascem com o desenvolvimento do trabalho, nada impede que se formulem algumas questões ou que se indiquem focos de interesse que nortearão a pesquisa. A minha experiência em sala de aula de Língua Portuguesa discutindo a produção do texto dissertativo argumentativo indicou que há algumas questões que merecem ser exploradas.

- a) Poucos textos dissertativos argumentativos são trabalhados em sala, já que basicamente o livro didático é adotado como principal material de leitura, interpretação e produção escrita;
- b) Diferentemente da proposta apresentada nos PCNs – Língua Portuguesa, a abordagem adotada em sala contempla mais o ensino normativo do idioma do que a produção textual escrita baseada em competências e habilidades;
- c) Um retorno explicativo da correção feita pelo professor dos textos escritos pelos alunos e a orientação para uma reescrita dialógica não são práticas constantes em sala de aula de português.
- d) Centralização do ensino de redação na trilogia: narração, descrição e dissertação em detrimento da diversidade de gêneros textuais.

Para o desenvolvimento do estudo proposto, selecionei a 3ª série “A” do período matutino do CEAU em Mairipotaba, Goiás. Esta escola foi escolhida por ser

a única da rede estadual no município que oferece o ensino médio. Já a seleção da turma e do período foi devida ao interesse dos alunos em se inscreverem no ENEM.

Os sujeitos envolvidos foram dezessete alunos da terceira série “A” do período matutino do CEAU e o professor de Língua Portuguesa, que é formado em Letras com Especialização em Língua Portuguesa, atuando no magistério há doze anos.

Não é muito comum, principalmente na área da educação, o pesquisador investigar a sua própria prática. No entanto, no meu caso, isso se deu em decorrência de vários fatores:

- a) A escola, fonte desta pesquisa, é de pequeno porte com apenas dois professores de LP atuando no ensino médio: uma colega de profissão e eu, o professor pesquisador;
- b) Por mais que eu me precavesse, certamente chegaria um momento em que o processo investigativo apontaria falhas no ensino e aprendizagem, o que poderia gerar um clima desagradável na escola;
- c) Os sujeitos desta pesquisa foram meus alunos em séries anteriores. Ou seja, não seria ético creditar minhas falhas a outro professor;
- d) Ao investigar a minha prática vejo grandes possibilidades de crescimento profissional, uma vez que ao detectar as falhas no processo de ensino e aprendizagem na produção do texto dissertativo-argumentativo e conseqüentemente em LP, terei melhores condições para corrigi-las e melhorar minha atuação como professor.

Esta pesquisa está dividida em três capítulos que foram assim organizados:

- a) No primeiro capítulo “Tema e Andamento”, apresento a trajetória da pesquisa; a fundamentação teórico-metodológica do ENEM e a arquitetura bakhtiniana.
- b) No segundo capítulo “Os dados como elementos de compreensão de uma teoria”, apresento a discussão inicial sobre o ensino da gramática normativa; em seguida discuto a questão dicotômica redação/produção de textos e encerro a partir de uma discussão sobre a textualidade.
- c) No terceiro capítulo “A caminho da conclusão”, inicio a discussão sobre um ensino de produção textual com menos pedras no caminho; a seguir discuto a questão da reescrita textual como um processo dialógico e apresento as palavras finais, encerrando assim, esta pesquisa.

I - TEMA E ANDAMENTO

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é um favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. (...) enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento.

(Paulo Freire)

1.1 Dialogando sobre trajetória da pesquisa

Dominar a leitura e a escrita deveria ser um direito e um dever de todo cidadão, no entanto, mesmo após dez ou mais anos de estudos formais, muitos alunos já em conclusão do Ensino Médio ainda não possuem as competências e habilidades necessárias, esperadas de um aluno concluinte da educação básica. Isto é, a maioria de nossos alunos está chegando e saindo da escola sem internalizar os conhecimentos mínimos em relação ao uso da leitura e da escrita. Embora ensinar a ler e a escrever seja um dos objetivos principais do ensino de Língua Portuguesa na escola formal, também é compromisso de todas as áreas contribuírem para que o aluno faça uma boa leitura e boa escrita de um texto de geografia, de física, de matemática e de todas as outras disciplinas. Ou seja, para que possamos desenvolver um bom texto precisamos de conhecimentos das mais variadas disciplinas, de acordo com o assunto, usamos com maior ou menor intensidade conhecimentos adquiridos em uma ou em outra área do conhecimento. Conforme BRASIL/PCNEM (1999 p. 32):

A reforma curricular do Ensino Médio estabelece a divisão do conhecimento escolar em áreas, uma vez que entende os conhecimentos cada vez mais imbricados aos conhecedores, seja no campo técnico - científico, seja no âmbito do cotidiano da vida social. A organização em três áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias – tem como base a união daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), essa divisão do conhecimento a ser aprendido pelo aluno, que é organizada em três grandes áreas do saber⁸, pode auxiliar o trabalho do professor, uma vez que tal recurso visa, acima de tudo, a interdisciplinaridade dos conteúdos. Esse é um assunto muito discutido na teoria, mas na sala de aula, em muitas escolas, o que se tem percebido é que cada professor se fecha em sua própria matéria, não percebendo a relação existente entre a sua disciplina e a do colega. Segundo o Dicionário Houaiss, “interdisciplinar” é tudo “*que estabelece relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos do conhecimento, aquilo que é comum entre duas ou mais disciplinas*”. Ora, o conhecimento fragmentado pela escola deve ser apreendido pelo aluno num todo. Isto é, a visão do objeto deve ser ampla, mesmo que me é dado a conhecê-lo em partes, só o compreenderei quando enxergá-lo em plenitude.

Dentro do contexto escolar, em relação à Língua Portuguesa principalmente no que diz respeito à produção textual, isso fica muito claro. É imprescindível que o aluno saiba usar os conhecimentos adquiridos nas outras áreas, isto é, nas várias disciplinas para desenvolver uma boa produção de textos. Cada disciplina tem sua especificidade, no entanto, todas parecem convergir para ampliar e melhorar o conhecimento do aluno. No que diz respeito à produção textual escrita, a competência II do ENEM⁹ diz que o candidato deve compreender a proposta de redação e “*aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema*”, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo. Tanto os documentos oficiais do MEC quanto os processos avaliativos, sejam eles seletivos ou não, tratam o conhecimento integrado em grandes áreas. Mas pergunta-se o processo ensino e aprendizagem trabalhado de forma interdisciplinar é um indício para que o aluno atinja as competências e habilidades necessárias de leitura, interpretação e produção textuais?

A maioria das avaliações, seja nacional ou internacional¹⁰, demonstra que um número considerável de alunos brasileiros não compreende o que lê, não consegue relacionar as várias informações presentes ao longo do texto, gerando

⁸ De acordo com os PCNs as três áreas de conhecimento são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias

⁹ ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – ver histórico desse processo avaliativo da educação básica em anexo.

¹⁰ Avaliações nacionais: ENEM, SAEB, PROVA BRASIL; Avaliação internacional: O PISA.

dificuldades para interpretar. Essa dificuldade em entender o texto faz com que os alunos tenham dificuldades para se apropriar do conhecimento proporcionado pela leitura? Isso interfere na capacidade de reflexão crítica, principalmente quando precisam produzir textos escritos? Tais dificuldades podem acometer alunos desde o ensino fundamental até o ensino superior. De acordo com Borges (2002 p.24):

Os estudantes universitários apresentam dificuldades de análises de textos, de formular argumentos, de discutir com base em teorias e, até mesmo dificuldades mais pontuais como ler e redigir com sentido, fazer resumos, enfim, elaborar trabalhos acadêmicos. Isso advém da problemática do aluno não conseguir entender os objetivos do texto. Em suma, de não fazer uma leitura que busque a compreensão e o significado textuais.

Ainda segundo a pesquisadora, no ensino superior, os problemas apresentam uma repercussão maior porque o aluno traz acumuladas as deficiências dos vários níveis de ensino. Mas, em muitas escolas ainda prevalece a ideia de que o trabalho com a leitura e a escrita é de inteira responsabilidade do professor de Língua Portuguesa. Não se pode negar a responsabilidade desse professor para com a prática de leitura e escrita.

Outro fator que tem sido elencado para explicar a falta de competência e habilidade de escrita e leitura dos alunos é a forma de conduzir o processo ensino e aprendizagem que muitos professores de Língua Portuguesa adotam, que leva em conta o ensino gramatical normativo do idioma ou a explicação de teorias linguísticas sobre o processo de escrever com coerência e coesão. Não são raros os casos em que ao invés de melhorar o desempenho comunicativo do aluno, o que se tem conseguido, na verdade, com esse ensino gramaticalista, é fazer com que o aluno se sinta tolhido, e tenha uma verdadeira aversão pela disciplina causando altos níveis de reprovação. Assim se manifesta Garcia (2000 p. 301):

Todos reconhecemos ser ilusão supor que se está apto a escrever quando se conhecem as regras gramaticais e suas exceções. Há evidentemente um mínimo de gramática indispensável (grafia, pontuação, um pouco de morfologia e um pouco de sintaxe), mínimo suficiente para permitir que o estudante adquira certos hábitos de estruturação de frases modestas mais claras, coerentes, objetivas. A experiência nos ensina que as falhas mais graves das redações de nossos colegiais resultam menos das incorreções gramaticais do que da falta de ideias ou da sua má concatenação. Escreve realmente mal o estudante que não tem o que dizer porque não aprendeu a pôr em ordem seu pensamento, e porque não tem o que dizer, não lhe bastam as regrinhas gramaticais

Segundo Neves (2005 p. 12) o que mais se ensina nas escolas brasileiras são:

1. *Classes de palavras*.39,71%;

2. <i>Sintaxe.</i>	35,58%;
3. <i>Morfologia.</i>	10,93%;
4. <i>Semântica.</i>	3,37%;
5. <i>Acentuação.</i>	2,41%;
6. <i>Silabação.</i>	2,25%;
7. <i>Texto.</i>	1,44%;
8. <i>Redação.</i>	1,44%;
9. <i>Fonética e Fonologia.</i>	0,96%;
10 <i>Ortografia.</i>	0,80%;
10. <i>Estilística.</i>	0,32%;
11. <i>Níveis de linguagem.</i>	0,32%;
12. <i>Versificação.</i>	0,16%.

Ainda para a autora, de acordo com os professores pesquisados¹¹, os exercícios envolvendo classes de palavras e funções sintáticas são os mais trabalhados na escola, pois ultrapassam os 75% das atividades de ensino. Enquanto a prática de escrita e de leitura de textos fica em segundo plano e, na maioria das vezes, reduzida a uma análise interpretativa da ideia veiculada pelo autor ao invés de incluir, ainda, uma análise estrutural de organização dos diferentes gêneros do discurso, ou seja, além de o quê, deve-se aprender o como.

Embora esta pesquisa seja referente ao Estado de São Paulo, ela parece refletir a realidade no Brasil, uma vez que os dados do ENEM 2007 comprovam essa realidade. Em relação à produção de textos, a nota média de todos os alunos do Brasil foi 51,20; em Goiás atingimos 52,22 e em Mairipotaba (fonte deste estudo) 56,06. Já o Pisa¹², que avaliou a capacidade de leitura e interpretação dos alunos em 2006, colocou o Brasil em 48º lugar num quantitativo de 56 países participantes. Isto é, nossos alunos estão nos últimos lugares quando se leva em consideração a capacidade de leitura e interpretação textuais. Ainda em relação aos resultados desse programa, no que diz respeito à capacidade de leitura, “56% dos jovens brasileiros estão apenas no nível um ou abaixo dele. Na escala, que vai até cinco

¹¹ Pesquisa desenvolvida por Neves (2005), no Estado de São Paulo. Para se chegar a esses dados a pesquisadora desenvolveu um trabalho com seis grupos de professores que somavam 170 indivíduos, os quais trabalhavam com a Língua Portuguesa desde a 5ª série no Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio.

¹² Pisa é a sigla, em inglês, para Programa Internacional de Avaliação de Alunos. A avaliação é coordenada mundialmente pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil cabe ao INEP aplicar as avaliações. Dados disponíveis em www.planetasustentavel.abril.com.br/.../conteudo_401134.shtml- acessado em 20/12/2008.

nessa prova, significa que são capazes apenas de localizar informações explícitas no texto e fazer conexões simples”. Parece haver por parte de muitos professores o desconhecimento de metodologias apropriadas ao ensino de “como” o texto é organizado, do como os diferentes gêneros textuais têm uma especificidade de estruturação; uma prática em sala de aula que ajude o aluno na construção de seu próprio texto, a partir da compreensão do diálogo que faz discurso. A esse respeito assim escreve Marcuschi (2008 p. 270).

Não obstante o fato de hoje haver uma maior consciência de que a compreensão não é simples ato de extração de informações de textos mediante a leitura superficial, ainda continua muito presente nos LDs atuais a atividade de leitura superficial. Algumas análises recentes sobre o tema têm revelado que as mudanças nesse particular têm sido mínimas. Tudo indica que a questão acha-se ligada em especial à ausência de reflexão crítica em sala de aula. Pois o trabalho com a compreensão dentro de um paradigma que se ocupa com a interpretação e análise mais aprofundada exige que se reflita e discuta o tema e isso não é prática comum em sala de aula.

Em sala de aula, o livro didático¹³ ainda continua tendo um peso muito grande em relação aos conteúdos a serem trabalhados. Seja por comodismo ou ausência de materiais diversificados, o fato é que o LD continua sendo o carro chefe do processo ensino-aprendizagem em muitas escolas. Embora a qualidade venha melhorando muito nos últimos anos, sabemos que, na maioria dos casos, o LD trata as questões de leitura e interpretação textual de forma bastante superficiais. Não são raros os casos em que o trabalho com o texto é apenas um pretexto para desenvolver os estudos gramaticais, ficando assim o estudo dos gêneros textuais para um segundo plano. Segundo Marcuschi (2008 p. 154) “*toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual*”. Dada a diversidade de tipos textuais é natural que cada um exija para si um trabalho específico de entendimento de sua estruturação. Isto é, qual é o tipo de trabalho a ser desenvolvido pelos professores com determinado texto para que ele possa causar um efeito de sentido nos alunos? Certamente inúmeros fatores contribuem para isso, no momento, cabe apontar o desconhecimento pela maioria dos professores da diversidade e especificidade de cada gênero textual. Ainda a esse respeito escreveu Antunes (2007 p. 126):

O tempo que é investido em análises de reconhecimento das unidades, de indicação de seus nomes e das subdivisões em que se encaixam, bem que

¹³ A partir de agora representado pelas iniciais LD

poderia ser preenchido com atividades de análise, reflexão, produção e revisão dos mais diferentes gêneros de textos.

Ainda na visão da autora, quando se faz essa interpretação superficial do texto ou quando o texto serve apenas para contextualizar a gramática, na verdade não estamos fazendo a análise do texto, visto que essa se dá sobre os recursos que produzem sentidos, sobre a textualidade, sobre a diversidade discursiva em cada gênero textual. Não é difícil perceber que a maioria das interpretações textuais trabalhadas em sala de aula enfoca quase sempre a visão do autor. Não é dada ao aluno a oportunidade de dialogar com o texto. A ele não é possível responder outra coisa que não seja aquela já efetivada no caderno de respostas do autor.

De acordo com o Inaf¹⁴ 2007, 64% das pessoas entre 15 e 64 anos que concluíram ou estavam concluindo a 4ª série, 27% o ensino fundamental, 8% o ensino médio e 2% o ensino superior eram analfabetos funcionais; o que nos faz concluir, mais uma vez, que a capacidade de leitura, interpretação e produção textual apresenta resultados desanimadores. Já estamos na décima edição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os resultados continuam baixos. Parece haver uma incoerência entre o que as escolas trabalham e o que o ENEM avalia. Na verdade, o ENEM foi criado para ser um mecanismo para medir a qualidade da educação básica, além de servir como um parâmetro para melhorá-la, todavia após dez anos com resultados não muito bons muito pouco tem sido feito para mudar esta realidade. Segundo Hedegaard (2002 p.210):

Infelizmente, é muito difícil encontrar conhecimento escolar que tenha se tornado conhecimento teórico corriqueiro e possa ser usado como ferramenta para atividades de reflexão e desempenho. A maior parte do conhecimento escolar é conhecimento empírico, ou seja, conhecimento em forma de fatos ou conhecimentos de texto, e como tal ele nunca se torna muito útil na vida diária dos alunos, seja durante seus anos de escola ou mais tarde.

Essa pouca utilidade e/ou aplicabilidade do que é ensinado nas escolas brasileiras pode ajudar a compreender, também, os resultados insatisfatórios dos alunos de Mairipotaba, quando são submetidos a processos avaliativos que necessitam de bom desempenho comunicacional. Essas avaliações priorizam o texto como forma de ensino e aprendizagem de língua, porém, na maioria das vezes, o trabalho desenvolvido na disciplina de português da instituição de ensino público, campo deste trabalho, demonstra estar voltado principalmente para o

¹⁴ Indicador de Analfabetismo Funcional, criado pelo Instituto Paulo Montenegro e a organização não governamental Ação Educativa.

domínio da teoria gramatical e linguística e da análise interpretativa: “do quê” e não “do como” desenvolver com qualidade uma produção textual oral e escrita. Por isso a pergunta central desta investigação: Por que a maioria dos alunos concluintes do ensino médio do Colégio Estadual Ângelo Urzêda (CEAU) apresenta dificuldades para interpretar e produzir textos escritos? Ou seja, suas dificuldades podem ser explicadas pela metodologia adotada em sala de aula de português – que privilegia o ensino normativo do idioma, que é diferente da proposta didática do ENEM – que leva em conta as cinco competências na produção, leitura e interpretação textual?

1.2 Fundamentação teórico-metodológica do ENEM

Nos últimos anos os termos competência e habilidades passaram a fazer parte dos documentos oficiais da educação básica, todavia, parecem não fazer parte da prática, isto é, na realidade, na maioria das escolas, será que se vivencia um ensino que visa desenvolver competências e habilidades tal qual são exigidos nas avaliações do SAEB, PISA, ENEM ? Conforme atesta Macedo (2005 p.18-19), há pelo menos três tipos de competências:

Competência como condição previa do sujeito, herdada ou adquirida – Saber mamar e/ou aprender uma língua;

Competência como condição do objeto, independente do sujeito que o utiliza – A competência de um motorista não tem relação com a potência de seu automóvel;

Competência relacional – É interdependente, ou seja, não basta ser muito entendido em uma matéria, não basta possuir objetos potentes e adequados, pois o importante aqui é “como esses fatores interagem”. A competência relacional expressa esse jogo de interações

A avaliação do ENEM é elaborada a partir de um suposto ensino baseado na “competência relacional”, que pode ser entendida como a capacidade de um indivíduo para resolver problemas; e “habilidades”, que são os recursos usados na sustentação do desenvolvimento das competências. A maioria dos professores parece ainda não compreender o processo ensino e aprendizagem nesta perspectiva significativa de fazer relações do conteúdo apresentado em sala com situações do cotidiano e vice versa. Os materiais de divulgação comumente encontrados em obras literárias, jornais, revistas, documentários e outros podem constituir-se em recursos didáticos se o professor der um tratamento metodológico que enfatize as operações

mentais realizadas na construção do texto e que ele seja explorado em seus diferentes efeitos de sentido, sua arquitetura interna, suas características estruturais, suas condições de produção e sua intertextualidade. Ou seja, para que o professor desenvolva uma competência relacional deve ser capaz de salientar, em sala, a estrutura organizacional lógica da produção textual, no que se refere ao tema, gênero, objetivo, destinatário, aspectos formais do discurso escrito (coesão, coerência, ortografia, pontuação e organizadores textuais). Todavia, uma grande maioria ainda não se despertou para isso e não há por parte dos órgãos responsáveis pela qualidade do ensino um sistema de capacitação que possa ajudar a desenvolver em tais professores a tão esperada competência relacional. De acordo com Murrie (2005 p.59):

O ENEM assume a leitura e as leituras como pressuposto inicial e sinaliza para o trabalho sistemático com essa arquivcompetência para o desenvolvimento das competências e habilidades representadas como necessárias ao final da educação básica. A avaliação da leitura está presente em toda sua plenitude seja na prova de múltipla escolha seja na produção do texto escrito.

Conforme se percebe pelas palavras de Murrie, a leitura é um quesito essencial na avaliação do ENEM. Tanto na prova de múltipla escolha quanto na produção textual escrita, o aluno precisa fazer uso da leitura. Para sair bem na avaliação do ENEM não basta se preocupar com os livros indicados pela escola, mas, como muito bem disse Paulo Freire, é preciso fazer uso da leitura do mundo tendo em vista que esta antecede a leitura da palavra. Para Carvalho (2005 p. 113):

A redação do ENEM, assim como a parte objetiva da prova, é uma avaliação de competências. Para tanto, a matriz de competências é devidamente adaptada, a fim de avaliar o desempenho do participante como produtor de um texto no qual ele demonstre capacidade de reflexão sobre o tema proposto. (...) O modo como é elaborada a proposta, envolvendo diferentes textos que tratam de temas atuais, em diferentes linguagens e sob uma ótica também diversa, resulta em uma prova que avalia conhecimentos de diferentes áreas.

Embora o termo relacional não apareça no texto de Carvalho, sabe-se que está implícito porque o tipo de avaliação desenvolvida pelo ENEM está relacionado a esta competência, com a qual o aluno fará uso dos conhecimentos adquiridos em outras disciplinas para desenvolver o texto dissertativo-argumentativo. Conforme destaca Carvalho (2005, p.114-117), são cinco as competências exigidas para se desenvolver um bom texto escrito:

1. Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita:

- *Demonstra conhecimento “precário” da norma culta: inadequação na escolha da variedade linguística, “ Graves e freqüentes” desvios gramaticais e transgressões “inaceitáveis” das convenções da escrita.*
 - *Demonstra conhecimento “razoável” da norma culta: problemas na escolha da variedade linguística, desvios gramaticais e transgressões das convenções da escrita pouco aceitáveis nessa etapa de escolaridade.*
 - *Demonstra “bom” domínio da norma culta (ainda que com “pontuais” desvios gramaticais ou transgressões pontuais das convenções da escrita).*
 - *Demonstra “muito bom” domínio da norma culta (ainda que com “um deslize” relativo à norma gramatical ou às convenções da escrita).*
2. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo:
- *Desenvolve tangencialmente o tema em um texto que apresenta características do tipo de texto dissertativo-argumentativo (sem “fugir” do tema).*
 - *Desenvolve razoavelmente, a partir de considerações próximas do senso comum ou por meio de paráfrases dos textos - estímulo, e domina precariamente ou razoavelmente o tipo de texto dissertativo argumentativo.*
 - *Desenvolve bem o tema, mesmo apresentando argumentos previsíveis, e domina “bem” o tipo de texto dissertativo-argumentativo, com indícios de autoria.*
 - *Desenvolve muito bem o tema a partir de um projeto pessoal de texto e de um repertório cultural produtivo, domina muito bem o tipo de texto dissertativo-argumentativo.*
3. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista:
- *Apresenta informações, fatos e opiniões “precariamente” relacionados ao tema.*
 - *Apresenta informações, fatos e opiniões “razoavelmente” relacionados a um embrião de projeto de texto.*
 - *Seleciona informações, fatos, opiniões e argumentos, “relacionando-os” ao seu projeto de texto.*

- *Seleciona, interpreta e organiza informações, fatos, opiniões e argumentos, estabelecendo uma relação produtiva entre essa seleção o seu projeto de texto.*
4. Demonstrar conhecimentos dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação:
- *Articula precariamente as partes do texto.*
 - *Articula razoavelmente as partes do texto, apresentando “problemas frequentes” na utilização dos recursos coesivos.*
 - *Articula “bem” as partes do texto (ainda que apresente “problemas pontuais” na utilização dos recursos coesivos).*
 - *Articula “muito bem” as partes do texto (ainda que apresente “eventuais deslizos” na utilização dos recursos coesivos)*
5. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos:
- *Elabora proposta “precariamente” relacionada ao tema, respeitado os direitos humanos.*
 - *Elabora a proposta “razoavelmente” relacionada ao tema, mas não “articulada” ao texto desenvolvido, respeitando os direitos humanos.*
 - *Elabora proposta bem “relacionada”, mas pouco “articulada” à discussão desenvolvida no texto, respeitando os direitos humanos.*
 - *Elabora proposta “bem” relacionada ao tema e “bem articulada” à discussão desenvolvida no texto, respeitando os direitos humanos.*

Já os PCNEM apresentam as seguintes competências a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa, as quais se estruturam em três grandes eixos (BRASIL/PCNEM 1999, p. 145):

1 - Representação e comunicação:

- *Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.*
- *Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.*
- *Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.*

2- Investigação e compreensão

- *Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).*
- *Recuperar pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.*
- *Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos.*

3 - Contextualização sócio-cultural:

- *Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.*
- *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.*

Percebe-se que há convergências entre as competências estabelecidas pelo PCNEM e aquelas definidas pelo ENEM, porém, conforme esclarece aquele documento, tais competências não são, via de regra, normas a serem seguidas. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, 2006, p.17), as orientações apresentadas pelos documentos oficiais (prescrições) não devem ser tomadas como “receitas” ou “soluções” para os problemas ou dilemas do ensino, mas sim como referências que “uma vez discutidas, compreendidas e (re)significadas no contexto da ação docente, possam efetivamente orientar as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino e de aprendizagem”. Portanto, os PCNEM devem ser os orientadores para a discussão, tanto para a emergência de objetos ensino/estudo quanto de abordagens a serem adotadas nessa tarefa. No entanto, pouco tem adiantado tais documentos que pretendem nortear o rumo do ensino, tendo em vista que muitos professores não conseguem entender, internalizar e fazer usos de tais abordagens. Segundo Marcuschi (2004, p. 7):

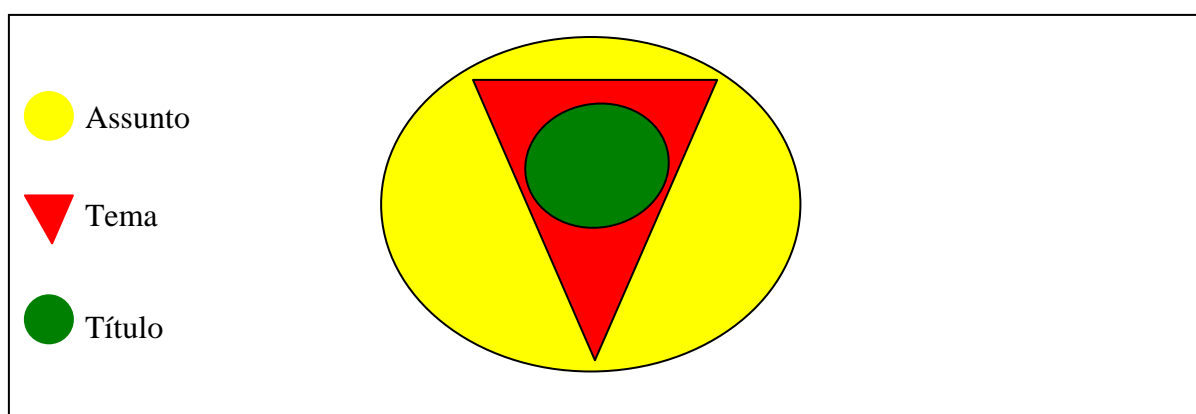
Um dos problemas com a implantação dos PCNs é a inovação teórica sem respaldo no professor usuário. Ao contrário de outras épocas, as teorias avançaram com rapidez até a sala de aula, o que já está trazendo problemas graves aos professores que não têm formação adequada para

com as novas propostas. Relatos de professores de escolas públicas e privadas dão conta de que em muitos casos estão sendo preferidos os manuais pré-PCNs aos novos, pela incapacidade de os professores seguirem seus preceitos.

Em muitas escolas, uma grande parcela dos professores apresenta dificuldade para apreender as novas abordagens enfocadas nos PCNs. Outros, nem se preocupam em entender tais abordagens, já que acreditam que não há por parte do Estado interesse em melhorar a educação pública.

Na escola campo foi desenvolvido com os alunos um estudo de todas as propostas de redação do ENEM (de 1998 até 2007). Nesse estudo, inicialmente, foram trabalhados os seguintes conteúdos:

- a. Leitura e análise das propostas de redação do Exame Nacional do Ensino Médio: foram discutidas em sala de aula todas as propostas de redação do ENEM de 1998 até 2007. Uma atenção especial foi dada às coletâneas que servem de norteadoras para a redação do aluno, já que havia por parte dos estudantes uma dificuldade muito grande em entender e usar as coletâneas de forma proveitosa para a produção textual. No decorrer das aulas pude perceber que o maior problema enfrentado pelos alunos era a dificuldade de ler e entender as mensagens dos textos de apoio. Dificuldade ainda maior quando a coletânea trazia desenhos, gráficos ou mapas.
- b. Diferença entre título, tema e assunto: os alunos fizeram inúmeros exercícios envolvendo a tríade título, tema e assunto, uma vez que tais termos ainda geravam confusão na hora de produzir o texto, foi usado também o quadro abaixo como estímulo visual para que os alunos entendessem bem a relação existente entre assunto, tema e título.



Quadro 01 – Representação gráfica do assunto, tema e título.

- c. Estrutura do texto dissertativo-argumentativo – nesse tópico foram trabalhadas as principais partes de um texto dissertativo (introdução, desenvolvimento e conclusão); objetivo de um texto dissertativo-argumentativo, conceito de relativo e absoluto, fato e opinião, causas e consequências de um fato, como começar a expor um problema, como desenvolver a análise de um problema; como criar uma produção textual por enumeração; enfim, discutimos em sala de aula a maioria das possibilidades para se desenvolver um bom texto dissertativo-argumentativo.
- d. Delimitação do assunto por parágrafo, objetivo, frase-núcleo, desenvolvimento e conclusão;
- e. Coesão e coerência – foram trabalhados os principais elementos responsáveis pela coesão: as preposições, as conjunções, pronomes e advérbios; o papel dos elementos de coesão, isto é, as principais relações estabelecidas pelos elementos coesivos. Já a coerência foi trabalhada em três níveis: a coerência narrativa, a figurativa e a coerência propriamente dita, digo, argumentativa. Embora esse estudo tenha como foco o texto dissertativo, acredito que o estudo da coerência nos níveis acima citados seja viável para que os alunos entendam melhor como se processa a textualidade nos diversos gêneros textuais.
- f. As cinco competências – os alunos tiveram a oportunidade de revisar detalhadamente cada uma das cinco competências que, segundo o ENEM, são responsáveis pela produção de uma boa redação.
- g. Produção de textos - os alunos fizeram várias redações, inclusive praticando a reescrita.

Mesmo após este trabalho desenvolvido com os alunos sobre a proposta de produção textual do ENEM, eles não conseguiam desenvolver uma boa redação. Então pela segunda vez, fez-se necessário desenvolver um novo trabalho com os alunos, agora, com acesso às boas redações, isto é, foram levadas para a sala de aula algumas redações consideradas pela coordenação do ENEM como produções textuais nota dez. Ou seja, os alunos tiveram acesso aos textos que receberam nota máxima, e puderam perceber na leitura porque tais produções textuais receberam esta avaliação. Neste trabalho, as redações foram reproduzidas em transparências e estudadas em sala de aula, sendo que cada uma das cinco competências foi detalhadamente analisada, quer dizer, toda a teoria já estudada pelos alunos no

primeiro momento foi, agora, analisada na prática. No quadro a seguir os alunos puderam ver e discutir como a coesão perpassa todo o texto. Isto é, como os elementos que formam a coesão textual funcionam como alinhavos que interligam todos os seguimentos do texto

A violência é o reflexo da sociedade. Esta sociedade se mostra sem base, sem alicerce, quando a violência a derruba. **Porque** a sociedade é como um edifício que, quando construído, exige base e estrutura sólida. **Se** essa exigência não é atendida, **suas** chances de permanecer firme são poucas. **Se** nossa sociedade não olhar a raiz do problema da violência, teremos sempre o problema controlado, **mas** não solucionado! Antes de "tacharmos" o infrator de bandido, marginal, ou criticá-lo, devemos refletir sobre o que **o** levou a praticar o ato. Discutir, questionar a origem desse conflito social é compreender a razão pela qual **ele** ocorre. As próprias estatísticas mostram que é muito mais racional prevenir do que remediar. O governo gasta em média R\$ 1.500 com um interno da Febem e R\$ 700 por ano com um aluno na escola. Investir em educação, esporte, saúde é investir no futuro da sociedade. Oferecer oportunidades é dar chance de sermos cidadãos em toda nossa plenitude. Formar, modelar o jovem é evitar defeitos sociais no futuro. Para uma árvore crescer forte, bonita e saudável, é necessário que haja água, luz **e** sais minerais. O futuro do cidadão depende do atendimento de suas necessidades básicas, **assim como** a árvore. A sociedade só deve cobrar o que foi oferecido, o que foi investido. Como posso cobrar daquele que não teve boa alimentação, não teve acesso a uma boa educação, nunca teve uma vida digna? O jovem esquecido é o jovem lembrado amanhã pelo assalto a mão armada, pelo homicídio, pelo tráfico, o jovem escondido é o jovem visto nas páginas policiais. **Se** o Estado não dá oportunidade, a violência oferece muitas oportunidades. A colheita de amanhã dependerá muito da plantação de hoje. Os futuros cidadãos serão o que a sociedade fizer **deles**. O sistema tem que mudar e a luta continuar! Mudar para melhor e lutar não contra o infrator, **mas** pelo infrator. Nossa guerra é contra a violência **e** nossa melhor arma não é a de fogo. Nossa melhor arma é a consciência de que todos devem ser iguais em direitos.

Dalila Nogueira Pinto, de Porto Velho (RO)

Já no quadro a seguir é possível perceber que, às vezes, até a repetição de palavras, se for bem empregada, pode funcionar como elementos coesivos. No texto a seguir os alunos puderam visualizar, discutindo em sala de aula, as variadas ocorrências em que as palavras “violência” e “sociedade” foram usadas para dar unidade ao texto.

A **violência** é o reflexo da **sociedade**. Esta **sociedade** se mostra sem base, sem alicerce, quando a **violência** a derruba. Porque a **sociedade** é como um edifício que, quando construído, exige base e estrutura sólida. Se essa exigência não é atendida, suas chances de permanecer firme são poucas. Se nossa **sociedade** não olhar a raiz do problema da **violência**, teremos sempre o problema controlado, mas não solucionado! Antes de “tachar” o infrator de bandido, marginal, ou criticá-lo, devemos refletir sobre o que o levou a praticar o ato. Discutir, questionar a origem desse conflito social é compreender a razão pela qual ele ocorre. As próprias estatísticas mostram que é muito mais racional prevenir do que remediar. O governo gasta em média R\$ 1.500 com um interno da FEBEM e R\$ 700 por ano com um aluno na escola. Investir em educação, esporte, saúde é investir no futuro da **sociedade**. Oferecer oportunidades é dar chance de sermos cidadãos em toda nossa plenitude. Formar, modelar o jovem é evitar defeitos sociais no futuro. Para uma árvore crescer forte, bonita e saudável, é necessário que haja água, luz e sais minerais. O futuro do cidadão depende do atendimento de suas necessidades básicas, assim como a árvore. A **sociedade** só deve cobrar o que foi oferecido, o que foi investido. Como posso cobrar daquele que não teve boa alimentação, não teve acesso a uma boa educação, nunca teve uma vida digna? O jovem esquecido é o jovem lembrado amanhã pelo assalto a mão armada, pelo homicídio, pelo tráfico, o jovem escondido é o jovem visto nas páginas policiais. Se o Estado não dá oportunidade, a **violência** oferece muitas oportunidades. A colheita de amanhã dependerá muito da plantação de hoje. Os futuros cidadãos serão o que a **sociedade** fizer deles. O sistema tem que mudar e a luta continuar! Mudar para melhor e lutar não contra o infrator, mas pelo infrator. Nossa guerra é contra a **violência** e nossa melhor arma não é a de fogo. Nossa melhor arma é a consciência de que todos devem ser iguais em direitos. (Dalila Nogueira Pinto)

Quadro 03 – Exemplo de repetição de palavras como elemento de coesão.

No quadro seguinte, ainda sobre a produção textual nota dez no ENEM, os alunos fizeram uma análise sobre a coerência textual. Procuramos discutir na sala de aula, como se dá a coerência em um texto que recebeu nota máxima no ENEM.

A violência é o reflexo da sociedade. Esta sociedade se mostra sem base, sem alicerce, quando a violência a derruba. Porque a sociedade é como um edifício que, quando construído, exige base e estrutura sólida. Se essa exigência não é atendida, suas chances de permanecer firme são poucas. Se nossa sociedade não olhar a raiz do problema da violência, teremos sempre o problema controlado, mas não solucionado! Antes de "tacharmos" o infrator de bandido, marginal, ou criticá-lo, devemos refletir sobre o que o levou a praticar o ato. Discutir, questionar a origem desse conflito social é compreender a razão pela qual ele ocorre. As próprias estatísticas mostram que é muito mais racional prevenir do que remediar. O governo gasta em média R\$ 1.500 com um interno da Febem e R\$ 700 por ano com um aluno na escola. Investir em educação, esporte, saúde é investir no futuro da sociedade. Oferecer oportunidades é dar chance de sermos cidadãos em toda nossa plenitude. Formar, modelar o jovem é evitar defeitos sociais no futuro. Para uma árvore crescer forte, bonita e saudável, é necessário que haja água, luz e sais minerais. O futuro do cidadão depende do atendimento de suas necessidades básicas, assim como a árvore. A sociedade só deve cobrar o que foi oferecido, o que foi investido. Como posso cobrar daquele que não teve boa alimentação, não teve acesso a uma boa educação, nunca teve uma vida digna? O jovem esquecido é o jovem lembrado amanhã pelo assalto a mão armada, pelo homicídio, pelo tráfico, o jovem escondido é o jovem visto nas páginas policiais. Se o Estado não dá oportunidade, a violência oferece muitas oportunidades. A colheita de amanhã dependerá muito da plantação de hoje. Os futuros cidadãos serão o que a sociedade fizer deles. O sistema tem que mudar e a luta continuar! Mudar para melhor e lutar não contra o infrator, mas pelo infrator. Nossa guerra é contra a violência e nossa melhor arma não é a de fogo. Nossa melhor arma é a consciência de que todos devem ser iguais em direitos. (Dalila Nogueira Pinto)

Quadro 04 – Mostra como a coerência relaciona um argumento ao outro formando uma unidade.

No entanto, mesmo após o desenvolvimento deste estudo, a qualidade da produção textual dos alunos ainda não era satisfatória. A maioria ainda não conseguia produzir uma boa redação, de acordo com as cinco competências. Enquanto discutíamos em sala de aula, a maioria, dizia que havia entendido o conteúdo, todavia quando eram submetidos a alguma produção textual os resultados não eram bons. Na hora de escrever muitos alunos não sabiam pôr em prática quase nada do que havia sido discutido e frisado bastante em sala de aula. Estava claro que toda aquela discussão teórica e, às vezes, prática em nada ou quase nada servia para o aluno, pois quando ele precisava produzir um texto escrito, o resultado não era o esperado.

1.3 Arquitetura bakhtiniana

Há tempos o insucesso no processo de ensino-aprendizagem da escrita vem merecendo destaque nos noticiários sobre a educação. São frequentes as queixas de professores e alunos de um lado e de outro as inúmeras explicações dos órgãos envolvidos no processo educacional, que buscam alternativas variadas para minimizar o problema que persiste.

Após analisar os PCNEM, PCN+EM, os documentos do ENEM e as DCNEM pude perceber que todos esses documentos direta ou indiretamente citam Bakhtin, isto é, os escritos bakhtinianos dão sustentação à maioria dos documentos em que a educação básica, mais precisamente o ensino médio, se apóia. Sabemos que o ENEM é resultado de uma reforma no ensino médio que não se concretizou, não conseguiu ainda alcançar todos seus objetivos. Após investigar estes documentos que dão sustentação para o ensino médio e vivenciar na prática, o dia a dia em uma sala de aula de ensino médio, percebi indícios significativos de que Bakhtin pode nos ajudar a entender as dificuldades que nossos alunos apresentam para ler, entender e produzir um bom texto escrito.

Em todo ensino e aprendizagem de línguas, principalmente no trabalho com produção textual, é importante que se identifique qual é a concepção teórica de língua, sujeito e texto que norteará todo o processo, uma vez que esta delimitação orientará todo o procedimento didático em sala de aula. Segundo Koch (2006, p.16), a concepção de texto está intimamente relacionada às concepções de língua e sujeito. Para Bakhtin (1988, p. 123):

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

Essa visão bakhtiniana da língua mostra-me que a linguagem, elemento intrínseco ao ser humano, só acontece por meio da interação. Ou seja, é pela linguagem que nos entendemos, ela está no centro de todo processo de comunicação humana, é com ela que nos expressamos em nossas interações sociais. Isto é, através de nossas relações sociais desenvolvemos o dialogismo. De acordo com essa concepção é inadmissível que a linguagem exista somente a partir do eu. Para que ela tenha existência e seja dialógica é necessário um “eu” que “falo/escrevo” e um “tu” que “ouves/lês”. Conforme escreveu Bakhtin (1988 p 41). *“As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”*. Na verdade, cada palavra ou enunciado nasce a partir daquilo que os outros dizem. Ou seja, um enunciado sempre se forma a partir de outro já existente. São as múltiplas vozes que vão constituir o repertório do sujeito falante. Sempre que produzimos um texto, certamente ele teve origem em outros textos anteriores, assim como esperamos que essa nossa produção também provoque um efeito de sentido para outros.

Já o sujeito pode ser assim entendido na arquitetura bakhtiniana, segundo Sobral (2008 p. 22):

A ênfase no aspecto ativo do sujeito e no caráter relacional de sua construção como sujeito, bem como na construção “negociada” do sentido, leva Bakhtin a recusar tanto um sujeito infenso à sua inserção social, sobreposto ao social, como um sujeito submetido ao ambiente sócio-histórico, tanto um sujeito fonte do sentido como um sujeito assujeitado. A proposta é a de conceber um sujeito que, sendo um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, condição dessa inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido.

Para Bakhtin o sujeito é dialógico, é na relação com o outro que o sujeito se constitui. A constituição do sujeito se dá via múltiplas vozes. Por meio de vários discursos que são internalizados pelo sujeito é que ele cria o seu próprio. Isto é, são os discursos da família, colegas, igreja, no ambiente de trabalho, enfim, da comunidade que vão, em parte, constituir o discurso do sujeito. É nessa relação com o outro, nesse movimento de interação com o próximo, nesse dialogismo, nessa troca de palavras e discursos que se dá a formação do sujeito bakhtiniano. Esse sujeito para Bakhtin não é um mero repetidor de um discurso já realizado, ao

interagir com o receptor e/ou ouvinte ele participa ativamente na elaboração do processo discursivo. É a partir desta interação que ele está sempre modificando e/ou aprimorando a formação do seu próprio discurso e formando o discurso social. Ao fazer uso interacional da linguagem, ele ao mesmo tempo forma sua individualidade e participa ativamente na construção do processo social da linguagem em sociedade. Para Bakhtin a interação cria o sujeito que se relaciona com o outro, sendo que no centro dessa relação está o espaço discursivo, ou seja, a identidade do sujeito é construída no envolvimento com o semelhante através do movimento entre identidade e alteridade, de refletir e refratar.

Percebemos com a leitura de Bakhtin que ninguém cria nada, não temos a capacidade de “inventar”, nada sai do “oco do pau”, tudo acontece a partir de outras vozes, de outros conhecimentos já vivenciados, de outros discursos que são internalizados e somados aos nossos, criando assim uma nova visão do objeto com autoria. A esse respeito assim se manifestou Bakhtin (1998, p.86) “ orientado para seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem (...). Ele se entrelaça com eles em interações complexas”. Ao dialogar com os escritos bakhtinianos, assim se expressou Fiorin (2006, p. 167), “ Os homens não têm acesso direto à realidade, (...) nosso discurso não se relaciona diretamente com as coisas, mas com outros discursos”. Nessa perspectiva, o sujeito bakhtiniano da linguagem se materializa através de traços discursivos tais como o dialogismo, enunciação, autoria, polifonia e discurso.

A concepção bakhtiniana de texto pode ser assim entendida:

O texto é realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências) (...). Se entendido texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte). São pensamentos sobre pensamentos, vivência das vivências, palavras sobre palavras, texto sobre textos. (BAKHTIN, 2003, p.307)

De acordo com essa visão, o texto pode ser entendido como sendo um evento social, isto é, o texto é o resultado da interação de vários sujeitos, várias vozes, vários textos, enfim, todo texto dialoga com outros textos. “*não há nem pode haver textos puros*” (idem, p.309). Porém, para se compreender o dialogismo textual de acordo com a concepção bakhtiniana é interessante perceber como se dão as relações de interdiscursividade e intertextualidade. Esta se estabelece quando há uma relação discursiva materializada em textos, e aquela quando há qualquer relação dialógica de sentido.

Nesse sentido há uma íntima aproximação entre as concepções de língua(gem), sujeito e texto. Dessa forma é oportuno lembrar que para qualquer profissional que trabalha com o processo de ensino e aprendizagem de redação ou produção textual, é importante conhecer e internalizar as concepções que regem essa tríade. A esse respeito escreveu Marcuschi (2004 p.8): “*Grande parte do que se faz em sala de aula no trato com a língua depende da noção de língua e linguagem que se tenha*”. Esse é um ponto que merece bastante atenção por parte de todos envolvidos no processo de ensino de Língua Portuguesa, principalmente porque tais concepções raramente aparecem nos livros didáticos e/ou gramáticas, o que tem causado alguns desconfortos para muitos professores, visto que uma grande maioria ainda tem na gramática e/ou livro didático os únicos materiais para desenvolver o ensino. Muitos desses professores, que na maioria das vezes não sabem como conduzir adequadamente o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, certamente estariam menos angustiados se conhecessem e entendessem as concepções acima citadas.

Todavia, em muitos casos, esse é um problema que diz respeito à formação profissional. Não basta, para ser bom professor, concluir a graduação ou mesmo a especialização. É preciso que ele se mantenha sempre atualizado. O conhecimento do processo ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa não é estanque. Se a língua está em constante transformação, a prática em sala de aula deve acompanhá-la. Somente agora, na pesquisa para minha dissertação, fui orientado para a necessidade de se conhecer tais detalhes que podem interferir na qualidade do processo ensino e aprendizagem.

Sabemos que ao lado das concepções de língua(gem), sujeito e texto, embora sempre implícita, está a concepção de leitura, uma vez que parece pouco provável abordar tais assuntos sem ao menos tangenciar a leitura. De acordo com Bakhtin (1988, p.113):

A palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do *locutor* e do *ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A Palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra, apoia-se sobre meu interlocutor.

Embora Bakhtin não tenha desenvolvido um estudo especificamente sobre a leitura, pode-se perceber que ela está implícita em seus escritos, pois do

que valerá um texto se não tiver alguém que faça uso dele uma vez que a “essência” de qualquer texto sempre se desenvolve na “fronteira” de um “eu” com um “tu”. Isto é, para que um texto alcance seu objetivo, ou seja, transmita uma mensagem e/ou cause um efeito de sentido em alguém, necessariamente precisa de “dois sujeitos”: um “eu” que “falo/escrevo” e um “você” que “ouves/lês”. Para Bakhtin (2003 p. 311), *“O acontecimento da vida do texto, isto é, sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos”*, já que para a sua teoria não existe texto sem linguagem e esta é dialógico-interacional. Segundo Bakhtin (1988 p.93):

O essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma. Em outros termos, o receptor, pertence à mesma comunidade linguística, também considera a forma linguística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal e sempre idêntico a si mesmo.

Sempre existirá um leitor para um escritor, ou seja, o escritor só existe porque há alguém para ler suas obras, o oposto também é verdadeiro, só existe um leitor porque há algo a ser lido. Durante muito tempo e ainda hoje, há muitos que pensam que leitura é decodificação, pois acreditam que ao entender a significação de cada palavra terá também o entendimento completo daquele texto. Talvez pode estar aí uma das deficiências de nosso processo ensino e aprendizagem. Ler é um momento de interação entre o leitor e o texto no qual há uma atribuição de sentido nas palavras usadas pelo escritor e no repertório do receptor. É nessa interação que se dá o entendimento de um texto. Para Bakhtin (2003 p.319) *“a compreensão de um texto sempre é um correto reflexo do reflexo. Um reflexo através do outro no sentido do objeto refletido”*

Sabemos que as leituras trabalhadas pela escola, na maioria das vezes, acontecem somente em sala de aula. Normalmente são orientadas pelo livro didático e/ou projetos de leitura (de pequena duração) envolvendo jornais, revistas e livros literários. No entanto, parece ser dada pouca importância aos diversos gêneros textuais escritos e orais. Isto é, há pouco interesse em se entender/estudar as especificidades de cada texto ou gênero textual.

Todo entendimento de um texto, o que só pode acontecer por meio de relações dialógicas, envolve mais do que um simples contato entre texto e receptor. Nesse momento, o leitor interage através de seus conhecimentos sobre

aquele assunto. Desde as informações superficiais até a estrutura profunda, sempre depende de um “causar sentido”, isto é, uma responsividade. Sempre que um texto causa um efeito de sentido em alguém, esse leitor/ouvinte ao concordar e/ou discordar total ou parcialmente determina um juízo de valor para esse texto, o que culmina, com maior ou menor eficácia, no entendimento parcial e/ou total do texto.

Para o dialogismo, a leitura pode ser vista não mais como uma imposição do professor, mas como um caminho de interlocução entre os vários sujeitos. Isto é, os professores, alunos, família etc. Nesta concepção, o ensino tradicional de leitura e interpretação de textos perderá o sentido, pois caberá ao aluno interagir com o texto e não procurar respostas predeterminadas como acontece na maioria dos manuais de ensino e/ou livros didáticos. A leitura, nesse sentido, ultrapassa as barreiras da sala de aula e ganha o mundo.

A palavra, quando usada, é um espaço de produção de sentido. Surgem daí significações que, necessariamente, acontecem na relação dos interlocutores em um dado contexto sócio-histórico. Por ser a palavra uma geradora de sentidos, ela é manipulada por fatores sociais, assim, num momento de interação, o locutor pode escolher quais palavras vai usar a partir de sua visão sobre o interlocutor, do ambiente social, do objetivo que se pretende alcançar sem, no entanto, ter a certeza de que suas metas serão atingidas. A esse respeito escreveu Stella (2008 p.181): *“as palavras, escolhidas para constituírem o projeto discursivo, possuem, em seu bojo, traços que permitem sua utilização de acordo com determinado gênero, em determinada situação”*. Isto é, escolhamos as palavras de acordo com o uso que outros interlocutores já delas se valeram em situações parecidas. Quando o sujeito conduz sua palavra tendo em vista o seu interlocutor, ao mesmo tempo produz a sua subjetividade a partir da interação com o outro. Ou seja, a palavra, com sua dupla face, de um lado se apoia no emissor, de outro, no receptor. O que a torna útil somente na interação dos vários sujeitos. Segundo Bakhtin (2003 p. 313) :

Devemos admitir que qualquer oração, inclusive a mais complexa, no fluxo ilimitado da fala pode repetir-se um número ilimitado de vezes, em forma absolutamente idêntica, mas como enunciado (ou parte do enunciado) nenhuma oração, mesmo a de uma só palavra, jamais pode repetir-se: é sempre um novo enunciado (ainda que seja uma citação).

Assim, a palavra nasce e se concretiza apenas no ambiente social, no entanto, quando cada palavra se materializa no enunciado ela perde seu valor

coletivo e se torna única com sentido específico, sendo, portanto, impossível usar duas vezes uma palavra com o mesmo sentido.

A palavra possui uma mobilidade quando participa de um tópico discursivo. Ao usá-la, encontramos-la já recheada das falas de outros sujeitos, isto é, transformada por outras vozes. A palavra de um sujeito chega ao receptor e recebe uma série de sentidos. Ou seja, em situação de uso, a palavra vai revestindo-se de novas palavras, de novos sentidos, de novos valores. Ela é carente de significados que só acontece na interação. É na relação dos vários sujeitos que a palavra ganha vida, enfim, deixa de ser um elemento do sistema da língua para pertencer ao sistema da linguagem que se concretiza através das relações dialógicas.

II - OS DADOS COMO ELEMENTOS DE COMPREENSÃO DE UMA TEORIA

Mas todo mal está nisso! Nas palavras. Todos trazemos dentro de nós um mundo de coisas: cada qual tem o seu mundo de coisas!

E como podemos entender-nos senhor, se nas palavras que eu digo, coloco o sentido e o valor das coisas como são dentro de mim, enquanto quem as ouve lhes dá inevitavelmente, o sentido e o valor que elas têm para ele no mundo que traz consigo!

Achamos que nos entendemos...

E nunca nos entendemos!

(Pirandello)

2.1 Iniciando uma discussão

Há tempos, desde que a redação passou a ser obrigatória nos exames vestibulares¹⁵ e na maioria dos processos seletivos para cargos públicos ou não, o tema tem despertado interesse de pesquisadores e causado pavor em muitos alunos e professores da educação básica, que têm feito verdadeiras revoluções no ensino sem, contudo, melhorar a competência textual de nossos estudantes. De um lado temos alunos ansiosos que precisam aprender a escrever. De outro, professores desesperados porque não conseguem fazer com que os estudantes apreendam as técnicas da escrita eficiente. O mercado está saturado com manuais de redação e cursos preparatórios que muito pouco têm ajudado nosso alunado a escrever melhor.

É curioso, senão vergonhoso, um indivíduo que toma contato com a língua materna ao nascer e que passa boa parte de sua vida estudando esta mesma língua não conseguir desenvolver um bom texto escrito. Sabemos que são vários os fatores que podem interferir na capacidade de um sujeito em usar com fluência a sua língua. Interessa-nos aqui o processo formal no ensino de redação, visto que essa dificuldade pode ser, na maioria das vezes, explicada pelo processo ensino e aprendizagem empregado pelas escolas. Durante muito tempo o ensino de língua materna esteve e (ainda continua em muitas regiões) centrado no estudo descontextualizado da gramática normativa.

¹⁵ Decreto Federal nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977 estabeleceu que a partir de janeiro de 1978, a prova de redação em Língua Portuguesa seria obrigatória em todo vestibular.

Para desenvolver um ensino de língua materna em que os estudos gramaticais ocupam uma posição de destaque, isto é, se tornem úteis para aperfeiçoar a capacidade de comunicação dos usuários, no mínimo, seria necessário que o professor conhecesse a maioria das teorias gramaticais, se não pelo menos conhecer os vários tipos de gramáticas existentes e suas funções.

De acordo com Travaglia (1996 p.30) os principais tipos de gramáticas de língua materna e suas funções podem ser assim sintetizados:

- a) Gramática normativa – é a mais conhecida dos professores, pelo menos é a que mais se trabalha nas escolas. Estuda apenas a língua padrão, baseia-se em geral nos fatos da língua escrita e dá pouca importância a variedade oral. É ela, segundo seus defensores, quem dita as normas do bem falar e escrever.
- b) Gramática descritiva – é aquela que descreve e registra as unidades e categorias linguísticas existentes numa determinada variedade da língua e em momentos específicos, é ela quem explica o funcionamento da língua.
- c) Gramática internalizada – são os mecanismos linguísticos que todo falante traz consigo sem ter conhecimento formal dessa língua, que lhe permite compreender e se fazer compreendido.
- d) Gramática implícita – é a competência linguística internalizada do falante (incluindo os elementos – unidades, regras e princípios – de todos os níveis de constituição e funcionamento da língua: fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e textual-discursivo).
- e) Gramática explícita ou teórica – é formada por todos os estudos linguísticos que buscam, por meio de uma atividade metalinguística, explicar sua estrutura, constituição e funcionamento.
- f) Gramática reflexiva – é a gramática em explicitação. É representada pelas atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua.
- g) Gramática contrastiva ou transferencial – é a que descreve duas línguas ao mesmo tempo, mostrando como os padrões de uma podem ser esperados na outra. No ensino de língua materna, esta gramática é muito útil ao mostrar diferenças e semelhanças entre diferentes modalidades de uso da língua.

Existem, ainda, outros tipos de gramáticas que não foram mencionados aqui. Também estudos atuais e complexos nesse campo podem ser encontrados em Travaglia (2003). Ora, já se sabe que a capacidade para escrever bem não depende somente da gramática, isto é, não basta ao aluno saber gramática para produzir uma boa redação. No entanto, o abandono dos estudos gramaticais não seria, também, a solução, haja vista que no estudo de Língua Portuguesa todo processo de ensino e aprendizagem visa capacitar os usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) a usá-la adequadamente nas mais variadas situações de comunicação. De acordo com Travaglia (1996, p. 17). “A competência comunicativa implica duas outras competências: a gramatical ou linguística e a textual”. Esta diz respeito à capacidade de produzir e compreender textos bem formados. Aquela está

relacionada à capacidade de o usuário gerar sequências gramaticais bem formadas de acordo com a estrutura padrão da língua. Isto é, com base nas regras da língua, criar e combinar inúmeras sequências frasais.

Assim, o trabalho com a gramática normativa, para ser significativo, isto é, útil ao usuário da língua, precisa deixar de ser apenas metalinguístico. Para serem contextualizados, os ensinamentos gramaticais que devem ser trabalhados na escola precisam ser vistos como o próprio sistema de regras da língua em funcionamento. Para Neves (2000, p. 52):

Não é necessária muita argumentação para que se assegure que ensinar eficientemente a língua – e, portanto, a gramática, - é, acima de tudo, propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e de uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso linguístico, para chegar aos resultados de sentido. Afinal, as pessoas falam – exercem a linguagem, usam a língua – para produzir sentidos, e, desse modo, estudar gramática é, exatamente, pôr sob exame o exercício da linguagem, o uso da língua, afinal, a fala.

Ainda para a autora (2002, p.226) “[...] saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação de suas frases, mas é saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes”. Podemos perceber que o ensino de Língua Portuguesa centrado apenas na gramática normativa em nada ou quase nada pode melhorar e/ou ajudar o aluno a se comunicar melhor, visto que pouco me adianta conhecer ou saber analisar a estrutura de uma língua e não possuir a capacidade de leitura e escrita. Com isso não quero induzir ao abandono de estudos gramaticais, mas chamar a atenção para um ensino eficiente da língua que melhore e amplie a capacidade de comunicação de cada indivíduo. Nesse sentido escreveu Perini (1985, p.47):

A aula de gramática poderia ser um importante exercício de raciocínio, observação e construção de hipóteses; o professor poderia levar os alunos à descoberta de fatias dessa admirável e complexa estrutura que é a língua; e, acredito, o aluno poderia sentir que está participando deste ato de descoberta, através de sua contribuição à discussão, ao argumento, a procura de novos exemplos e contra-exemplos cruciais para a testagem de uma hipótese dada. Nesse sentido, a gramática tem imensas potencialidades como instrumento de formação intelectual.

Há muito, estudiosos têm apontado indícios para um ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa que seja capaz de melhorar a capacidade de comunicação de nossos alunos, que possa prepará-los como indivíduos interativos, capazes de desenvolver práticas discursivas e comunicativas eficientes, que o usuário saiba usar, a partir dos múltiplos discursos, o que melhor se adéqua àquela

situação de comunicação, que ele perceba que a norma padrão é apenas mais uma a que ele tem acesso para usar quando o contexto assim exigir. Enfim, que o locutor ao usar a língua saiba adequá-la à situação de comunicação usando os recursos linguísticos necessários para interagir e causar um efeito de sentido para o receptor.

Para Antunes (2001, p. 130):

Falar ou escrever não é apenas uma questão de gramática, morfologia ou de sintaxe, não é apenas uma questão de executar, certo ou errado, determinado padrões linguísticos. Não é tampouco formar frases, nem se quer juntá-las por mais bem formadas que elas sejam. Falar ou escrever é ativar sentidos e representações já sedimentados que sejam relevantes num determinado modelo de realidade e para um fim específico; é, antes de tudo agir atuar socialmente; é, nas mais diferentes oportunidades realizar atos convencionalmente definidos, tipificados pelos grupos sociais, atos estabilizados, normatizados em gêneros, com feição própria e definida. É uma forma a mais de tipicamente externar intenções, de praticar ações de intervir socialmente, de "fazer", afinal. Desse modo, a gramática, se é necessária, se é imprescindível, se é constituinte da linguagem, não chega, no entanto, a ser suficiente, a bastar, a preencher todos os requisitos para a atuação verbal adequada.

Pelas palavras da autora, percebe-se que a gramática deve funcionar apenas como um suporte para a atividade de produção de textos, uma vez que os estudos gramaticais devem auxiliar no desenvolvimento da capacidade comunicativa do estudante. Isto é, a partir dos conhecimentos já apreendidos pelos alunos conduzir o processo ensino e aprendizagem sempre focalizado nas questões que ainda não foram compreendidas pelos estudantes. Nesse sentido o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa deixa de ter como prioridade os estudos gramaticais para dar ênfase aos estudos da competência comunicativa.

Na escola pesquisada, o ensino-aprendizagem de Língua Materna não tem sido diferente; ainda prevalece o trabalho com estudos gramaticais. Na maioria das vezes, estudos metalinguísticos que em nada ou quase nada melhoram a capacidade de nossos alunos fazer uso da língua na modalidade escrita, conforme já se pôde verificar com o resultado do ENEM. Há fortes indícios que demonstram que a metodologia empregada em sala de aula, no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, está relacionada com a formação do professor. Ou seja, o professor desenvolve um trabalho que não apresenta bons resultados não porque quer, mas por desconhecer teorias e metodologias que lhe capacitem a gerar um processo ensino e aprendizagem eficiente. Ainda há, nesta escola, um vínculo muito forte entre professor e livro didático. Não quero aqui influenciar no desuso deste recurso, todavia, acho que o LD jamais poderá ser o detentor do saber, ele precisa ser entendido, em alguns casos, como um facilitador para o aluno, isto é, que o ajude a

formar conhecimentos relevantes. O LD deve ser compreendido como mais um material de apoio, tal como seria um texto avulso de uma revista qualquer, uma reportagem de um jornal, uma bula de remédio ou uma receita de bolo etc.

Quando o professor, seja por desconhecimento ou comodismo, permite que o LD delimite e conduza seu trabalho, os resultados do processo ensino e aprendizagem dificilmente podem ser bons, visto que este recurso didático nem sempre retrata a língua em seu uso real. E os motivos para isso são variados:

- a) A maioria dos textos nos LDLP são fragmentos de textos maiores, ou seja, são partes de romances, contos e até poemas que não transmitem com fidelidade a ideia do texto de origem;
- b) Grande parte dos LDs traz implícitas ideologias incompatíveis com a realidade da sala de aula;
- c) Muitos LDs trazem, no final, um gabarito com todas as respostas, inclusive da interpretação textual, o que tira do aluno o direito de interagir com o texto, já que somente as respostas do LDP são consideradas corretas pelo professor;
- d) A interpretação de textos, em grande parte dos LDs, resume-se na metalinguagem, até mesmo os textos poéticos são usados para identificar elementos gramaticais, deixando em segundo plano a essência do texto, isto é, a diversidade de gêneros e suas especificidades;
- e) Na maioria dos casos, os LDs adotados nas escolas públicas são volumes únicos – é o caso da escola pesquisada. Ou seja, o mesmo livro traz os conteúdos de gramática, literatura, redação e interpretação de textos, além de ser o mesmo livro para os três anos finais da Educação Básica. Essa união das várias disciplinas condensadas em um único volume, na maioria dos casos, não contempla, com a satisfação necessária, todos os conteúdos essenciais para a formação de um usuário competente em fazer uso da língua portuguesa;
- f) Em sua quase totalidade, os LDs apresentam, resumidamente, apenas estudos sintetizados da gramática normativa que em quase nada melhora o desempenho de comunicação do aprendiz;
- g) Os LDs deixam muitos professores mal acostumados, pois a maioria traz, em sequência, tudo organizado didaticamente. O conteúdo a ser trabalhado normalmente inicia-se com um fragmento de texto, depois vem o estudo do texto já com as respostas no manual do professor, em seguida estudos da

língua, digo, gramaticais e as respostas dos exercícios. Para um professor menos atento à real qualidade do processo ensino e aprendizagem, seguir o LD , nessas condições, é uma tentação. De acordo com Bagno (2002, p. 16):

Quase sem exceções os livros didáticos de língua portuguesa, todos de caráter normativo, ensinam uma mesma variedade de língua escrita, cuja gramática é a que se infere da análise dos melhores escritores portugueses dos séculos XVI a XIX e dos brasileiros do século XIX e início do XX. Alguma heterogeneidade há, é claro, entre os fatos oriundos de tão longo período da história literária, mas esta é resolvida, embora de forma arbitrária e às vezes contraditória, pela autoridade que se atribui aos autores dos mesmos livros, os quais vão acumulando uma espécie de jurisprudência que firma a norma. Os professores que ensinam a língua nas escolas, em sua maioria, seguem inteiramente as prescrições das gramáticas normativas e estão imbuídos da convicção de que a norma nelas fixadas deve ser observadas integral e exclusivamente não só por seus alunos, mas igualmente por quaisquer pessoas que escrevam.

Enfim, são muitos os argumentos a favor da limitação do LD como material principal de uso do professor no processo ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. No entanto, se o professor não se deixar ser seduzido pela comodidade de seu uso, isto é, se o LD não se tornar “a bíblia do professor fiel”, pode ser mais um material de apoio muito importante para qualquer docente. Ao professor cabe saber usar com autonomia o LD como uma forma de aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem de LP. Em algumas regiões e escolas, como acontece na escola pesquisada, o LD é o meio mais acessível de que dispõem alguns alunos para manterem contato com a língua padrão escrita. Além do mais, a partir de 1995, o MEC através do PNLD tem constituído comissões de especialistas para fixar os critérios de qualidade desses materiais. Quer dizer, os LDs estão sendo melhorados a cada edição, digo, a cada triênio, já que a maioria dos LDs são usados por três anos.

Na escola campo desta pesquisa, o ensino de LP trabalhado pelos professores é basicamente o contido no livro didático. No que diz respeito ao processo ensino e aprendizagem de produção de textos não é diferente. Na maioria dos casos, os LDs e/ou manuais de redação são seguidos como se fossem os únicos recursos capazes de fazer com que os alunos aprendam a usar com proficiência a LP e conseqüentemente produzirem bons textos escritos dentro da modalidade padrão da língua.

Como professor de LP nesta unidade escolar há mais de dez anos, muito me intriga o fato de os alunos, embora em fase de conclusão da educação básica, não conseguirem produzir um bom texto fazendo uso da língua escrita. Todavia, por

falta de conhecimento, desenvolvi por muito tempo um processo ensino e aprendizagem que priorizava o ensino normativo do idioma, tal qual expresso na maioria dos LDs. A produção textual a seguir é consequência desse ensino gramatiquero que mesmo em proporções menores ainda existe na nossa escola. Para desenvolver esta produção textual os alunos tiveram acesso ao tema e um tempo de 90 minutos. Depois de recolhida, foi feita a seguinte correção:

Tema: Recursos hídricos

A consciência do ser humano

A água e a destruição a água¹ vem acabando, cada, vez mais², á³ destruição vem afetando o meio ambiente,⁴ cada vez mais. As pessoas não tem⁵ consciência do que vão causar ao meio ambiente.

O abastecimento de água e⁶ uma,⁷ ameaça para a população em⁸ alguns países já a⁹ falta de água a¹⁰ mais ou menos 60%¹¹ de água própria para o consumo mais os 20%¹² são usadas para a plantação agrícola.

As queimadas, os desmatamentos¹³ os desperdícios de água em casa,¹⁴ apartamentos são muito elevado¹⁵. Alguns cientistas fazem a previsão de que daqui a uns 100 anos vai existir apenas 1 litro de água para cada habitante.

Os produtos químicos vem¹⁶ contaminando as águas,¹⁷ de rios, lagos, talvez até a água própria para o consumo¹⁸ as queimadas,¹⁹ vem contaminando a atmosfera. As pessoas tem²⁰ que ter conscienciação²¹ do que vão causar ao meio ambiente. Essa geração talvez²² não vá sofrer as consequências mas, os filhos da próxima geração vão. Elas pensam talvez só,²³ em enriquecer, sem se dar conta de que está acabando com o meio ambiente.

TFU

- 1- retirar - está sem coerência;
- 2- retirar – está sem coerência;
- 3- pelo contexto deve se usar a e não á;
- 4- vírgula usada inadequadamente;
- 5- neste caso usa-se têm e não tem;

- 6- usa-se o é e não o e.
- 7- não se usa vírgula nesta situação;
- 8- deve-se terminar a frase em *população* e continuar com letra maiúscula (população. Em...);
- 9- existem;
- 10- há;
- 11 e 12- os dados não condizem com a realidade. Isso deixa o texto sem coerência;
- 13- deve-se usar uma vírgula entre desmatamentos e desperdícios;
- 14- deve-se substituir a vírgula por e;
- 15- elevados;
- 16- vêm;
- 17- não se usa vírgula nesta situação;
- 18- deve-se terminar a frase em consumo e iniciar a seguinte com letra maiúscula (consumo. As queimadas...);
- 19- retirar a vírgula e usar vêm;
- 20- têm;
- 21- conscientização;
- 22- talvez;
- 23- retirar a vírgula;

Seu texto está bom, porém apresenta muitos erros de gramática e, às vezes, algumas incoerências.

Quadro 05 – Produção textual corrigida e/ou avaliada conforme acontece na escola pesquisada.

O texto acima comprova que o ensino e aprendizagem de língua portuguesa desenvolvido na escola campo desta pesquisa em muito pouco contribui para que o aluno desenvolva as competências e habilidades necessárias para lidar com a língua padrão. O texto foi produzido numa situação de artificialidade, em que o aluno não sabia o que dizer, como dizer e para quem dizer, enfim, foi uma produção textual sem objetivo. Ao proceder à avaliação desse texto, pude perceber que não consegui fazer com que o aluno avançasse em quase nada. Esse tipo de correção de textos ou das redações dos alunos é prática corriqueira entre os professores da região, inclusive fazia parte do meu processo ensino e aprendizagem de produção de textos. Para Antunes (2006 p. 166) a avaliação de uma produção

textual escrita é um processo que

constitui o ponto de referência para as decisões que precisam ser tomadas. Tem, assim, uma função retrospectiva, que sinaliza “os achados feitos”, e uma função prospectiva, no sentido de que nos aponta “como devemos prosseguir”, o que fazer “daqui em diante”, por “onde ir”, a que ponto voltar” etc.

Não é possível perceber na avaliação do texto acima muitos indícios que apontam para a melhoria do domínio da norma padrão escrita. Quer dizer, nesse texto foram apresentados os principais erros gramaticais, o que de certo modo nos remete a um processo de ensino e aprendizagem de LP que tem na gramática normativa o auge desse processo. Não é muito visível a preocupação com a qualidade do texto, isto é, a textualidade, já que o professor avaliador se limita, às vezes, a dizer que o texto está sem coerência, todavia, nem sequer diz por que ou como esta incoerência se manifesta. A escrita é um processo contínuo que nos acompanha por toda a vida. É uma atividade que está sempre sendo regada por novas informações, novos conhecimentos. Quase nada adianta o professor avaliar a produção textual de um aluno e proceder às devidas correções se isso não voltar para o autor como forma de ampliar sua capacidade de fazer uso da língua escrita na modalidade padrão.

2.2 Redação ou produção de texto?

Não é necessário pesquisar muito para saber que a escola não tem conseguido, na maioria das vezes, formar alunos com bom desempenho em redação. Em outras palavras, a redação, da forma como vem sendo trabalhada pelas escolas, ainda continua sendo um dos pontos deficientes no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Isso tem gerado acirradas discussões por parte de especialistas que, na maioria das vezes, são bons críticos que não hesitam em mostrar tais dificuldades, contudo não têm conseguido apontar caminhos que de fato levem à solução do problema. Existem milhares de manuais que prometem o milagre das técnicas eficientes da boa redação. Normalmente, tais livros apresentam propostas de escrita de forma superficial. É apresentado aos alunos um conjunto de técnicas visando ajudá-los a organizarem as ideias, de acordo com a estrutura padrão do texto. Quer dizer, há uma preocupação muito grande por parte de tais livros que o aluno aprenda a estrutura dos três tipos

básicos de redação: descrição, narração e dissertação. Esta recebe uma atenção especial, visto que é a modalidade mais exigida nos concursos e vestibulares. Entretanto é difícil, se não raro, perceber em tais manuais qualquer indício que enfoque o trabalho com gêneros textuais variados. Para Marcuschi (2008, p. 155), gênero textual:

Refere-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais, bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Assim, percebe-se que há uma infinidade de gêneros textuais, no entanto os manuais de redação não contemplam essa diversidade. O que nos leva a entender que o ensino da redação está condicionado àquela tipologia básica. Nesse caso, a escrita é abordada de forma superficial, o que pode explicar, em parte, a dificuldade de nossos alunos em se expressar por escrito. Mas, afinal, na escola se faz redação ou se produzem textos? É possível estabelecer diferenças entre esses dois processos? Para Geraldi (1997, p.136) é perfeitamente possível. Segundo o autor, dentro do contexto escolar ao se praticar a “redação”, está se produzindo “texto para a escola”. Ou seja, a redação é produzida em uma situação de artificialidade que em nada ou muito pouco aumenta a capacidade do aluno de se expressar por escrito. Ainda para o autor, por meio das redações escolares é possível perceber que “há muita escrita e pouco texto (discurso)”, visto que “se constroem nestas atividades [...] respostas diferentes daquelas que se constroem quando a fala e o discurso é para valer” (p.137).

Já a “produção de textos” acontece quando se aprende, na escola, a produzir textos. Em outras palavras, Geraldi (1997, p.137) diz que: “Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:”

- a) *Se tenha o que dizer;*
- b) *Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;*
- c) *Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;*
- d) *O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz, [...] (seja um jogador no jogo);*
- e) *Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).*

Na visão de Geraldi, com a qual concordo, ao se propor uma redação, não são dadas as condições essenciais descritas acima para se produzir um texto, o que torna o resultado dessa escrita inferior ao desejado. Quer dizer, ao aluno, na escola, na maioria das aulas de redação, cabe mecanicamente preencher uma folha em branco com muita escrita e pouca textualidade. Em muitos casos a redação é pedida pelo professor para exercitar a escrita, mesmo que esta não se materialize em um discurso.

Para Bakhtin (1979, p. 282):

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área de estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida.

No CEAU prevalece o ensino de redação sendo que há uma preocupação maior em fazer com que o aluno apreenda o sistema abstrato da língua. Isto é, ainda prevalece no colegiado a ideia de que se o aluno dominar a gramática normativa, certamente dominará também a produção de textos. Nas minhas observações pude presenciar inúmeras vezes professores reclamando nas reuniões pedagógicas que “muitos alunos estavam fracos em português porque não sabiam gramática”. Ou “os alunos saíram mal na prova porque não sabem escrever usando as normas gramaticais estudadas”. Isto é, não dominam a estrutura básica da língua de acordo com a gramática normativa (GN). Com certeza, um dos maiores equívocos em relação ao uso eficiente da LP consiste em atribuir à gramática a responsabilidade de tornar o usuário da língua apto a fazer uso formal da escrita nos mais diversos gêneros textuais. Para Brito (2004, p.108) “Efetivamente, ensina-se redação apenas para fixar a norma, ainda que nem sempre se assuma explicitamente esta perspectiva”.

Segundo Antunes (2005, p. 28):

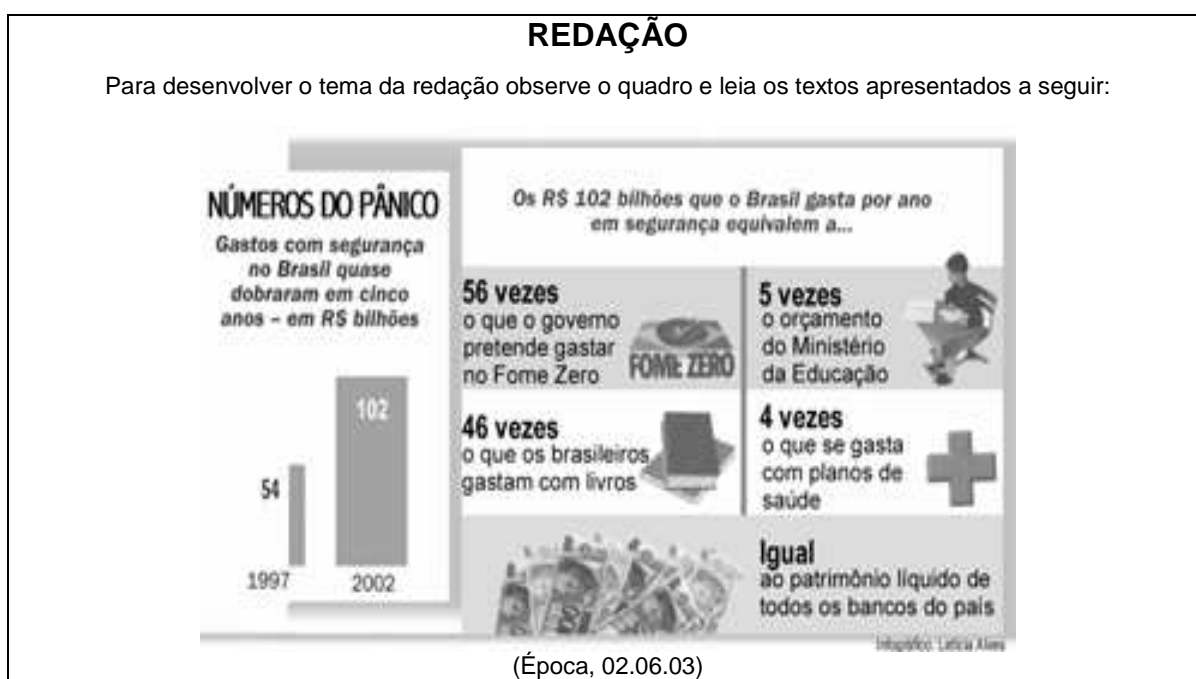
Da compreensão que temos do que seja escrever vão derivar nossas atividades com a prática da escrita. Conforme as concepções que se tem do que seja escrever, treina-se a escrita de palavras soltas, de frases inventadas, de redações descontextualizadas, para nada e para ninguém; ou se escrevem textos socialmente relevantes, de um determinado gênero, com objetivos claros, supondo um leitor, mesmo simulado [...]. Não tem sentido o vazio de uma escrita sem destinatário, sem alguém do outro lado da linha, sem uma intenção particular.

Ainda para a autora, quando a escola não tem clareza de que a escrita é uma atividade de interação, fica fácil perceber a redação como um trabalho de

escrita reduzido “a um exercício mecânico de escrever qualquer coisa, de qualquer jeito”, (p.29), o que torna o exercício da escrita vazio, sem graça, sem interação.

É possível estabelecer inúmeras diferenças entre a redação e a produção textual, conforme se pôde verificar. No entanto, para muitos professores redação e produção de textos são termos equivalentes, inclusive na escola campo desta pesquisa. Quando um ou outro professor se propõe a trabalhar a produção textual, faz com a mesma artificialidade com que trabalha a velha e boa redação escolar, muda-se o nome, mas não a prática.

Essa equivalência de significados pode ser vista até nas avaliações do ENEM. Isto é, no início da avaliação, no caderno de provas, em todas as edições, a avaliação se inicia com a proposta de “redação”. Contudo, após a coletânea que serve como uma norteadora da produção, as orientações são dadas para se elaborar um texto dissertativo argumentativo, todavia, no final de tais observações sempre se pede para o candidato não esquecer de passar a “redação” a limpo. Conforme se pode ver no quadro abaixo:



Entender a violência, entre outras coisas, como fruto de nossa horrenda desigualdade social, não nos leva a desculpar os criminosos, mas poderia ajudar a decidir que tipo de investimentos o Estado deve fazer para enfrentar o problema: incrementar violência por meio da repressão ou tomar medidas para sanear alguns problemas sociais gravíssimos?

(Maria Rita Kehl. Folha de S. Paulo)

Ao expor as pessoas a constantes ataques à sua integridade física e moral, a violência começa a gerar expectativas, a fornecer padrões de respostas. Episódios truculentos e situações-limite passam a ser imaginados e repetidos como o fim de legitimar a idéia de que só a força resolve conflitos. A violência torna-se um item obrigatório na visão de mundo que nos é transmitida. O

problema, então, é entender como chegamos a esse ponto. Penso que a questão crucial, no momento, não é a de saber o que deu origem ao jogo da violência, mas a de saber como parar um jogo que a maioria, coagida ou não, começa a querer continuar jogando.

(Adaptado de Jurandir Costa. O medo social)

Considerando a leitura do quadro e dos textos, redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema: **A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo?**

Instruções:

- Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista, elaborando propostas para a solução do problema discutindo em seu texto. Suas propostas devem demonstrar respeito aos direitos humanos.
- Lembre-se de que a situação de produção de seu texto requer o uso da modalidade escrita culta da língua portuguesa.
- O texto não deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narrativa.
- O texto deverá ter no mínimo 15 (quinze) linhas escritas.
- A redação deverá ser apresentada a tinta e desenvolvida na folha própria.
- O rascunho poderá ser feito na última folha deste Caderno

Quadro 06 – Proposta de redação do ENEM 2003.

O problema não está apenas em considerar a redação e a produção de textos termos com significados parecidos e, às vezes, usados com o mesmo sentido, mas em atribuir à redação escolar o *status* de texto feito com superficialidade. Em outras palavras, por que a maioria das escolas trabalha com a trilogia: descrição, narração e dissertação, privando os alunos da diversidade de gêneros textuais? No CEAU, o ensino de redação tem sido pautado na trilogia acima, com ênfase na dissertação. As propostas de redação são, sempre, aquelas apresentadas nos LDs, que, às vezes, não condizem com a realidade dos alunos. Há por parte de todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem no CEAU a crença de que se os alunos fizerem as redações propostas pela escola, eles terão condições de produzir qualquer tipo de texto. Quer dizer, a trilogia citada é a base para se entender e desenvolver qualquer tipo de produção textual.

Escrever é uma atividade de interação que deve ser contextualizada. Para Antunes (2005, p.29):

Situada em algum momento, em algum espaço, inserida em algum evento cultural. Os valores que, convencionalmente, se atribuem a esses momentos ou espaços determinam certas escolhas linguísticas. Dessa forma não se escreve da mesma maneira, com os mesmos padrões, em contextos diferentes. A descrição de um apartamento será diferente, por exemplo, se ela é feita por um corretor, interessado em vendê-lo, se ela é feita por algum comprador interessado em conseguir baixar o preço do imóvel ou se ela é feita por algum arquiteto que pretende fazer o projeto de sua decoração. O que equivale a dizer que não há uma escrita uniforme, uma escrita desvinculada de um propósito, como ingenuamente se pensa, por vezes.

Ainda para a autora, a escola, com raras exceções, pratica uma escrita uniforme que se torna vazia. Isto é, o dia a dia em sala de aula não prioriza o contexto e muito menos a interação. Quase tudo é artificial, o aluno é obrigado a escrever sem ter o que dizer e, muitas vezes, o assunto pedido na proposta de redação não faz parte de sua realidade. O professor parece ser o único interlocutor que ele conhece, além de ter que usar uma linguagem com a qual não está habituado. Ou seja, embora a maioria dos alunos mantenha contato com a norma padrão, no dia a dia, ela não faz parte de suas vidas. Tal como na escola pesquisada, não é difícil presenciar professores falando sobre a importância da norma padrão usando a linguagem coloquial. A língua padrão, em muitos casos, também não faz parte do cotidiano do professor e, às vezes, quando a situação exige, não consegue usá-la com desenvoltura. O texto do quadro abaixo parece enfocar bem esta realidade, já que este aluno passou toda a sua vida estudantil imerso em estudos da GN e conforme se pode observar há fortes indícios de que o produtor desta redação apresenta inúmeras deficiências para usar com desenvoltura o idioma materno na modalidade padrão escrita.

Tema: A violência na sociedade brasileira.

A violência Brasileira

A violência no Brasil é uma coisa que está se tornando obrigatória. O nosso governo gasta mais de 100 bilhões de reais em segurança no Brasil, isso é super errado, porque não adianta muito. Eles tinham que gastar muito menos e fazer nossa segurança melhor.

Tem pessoas que passam fome, outras não tem direito a uma boa educação. A saúde das pessoas brasileiras são péssimas isso tudo por falta de dinheiro que é gastado com segurança. Para diminuir a violência brasileira o governo deveria fornecer mais policiais para as ruas, assim a violência diminuiria. Nos outros países a violência é bem menor isso tudo porque lá a segurança é bem mais rígida. No Brasil há muitos roubos, sequestros e mortes isso tudo é motivo para que nosso país melhorasse. Os criminosos que vão para a cadeia deveriam ficar mais tempo preso e não ser solto rápido isso seria uma solução para que a violência diminua.

KJF

Ingenuamente, crente de que minha nova postura didática, “dialógica”, iria influenciar qualitativamente no processo ensino e aprendizagem da produção textual de meus alunos, reproduzi a redação acima em transparência e passei a discutir e explicar em sala o porquê dos erros cometidos, conforme apresento nos registros que se seguem:

A violência Brasileira

(1)A violência no Brasil e uma coisa que esta se tornando obrigatoria.(2) O nosso governo gasta mais de 100 bilhões de reais em segurança no Brasil, isso é super errado, porque não adianta muito. (3)Eles tinham que gastar muito menos e fazer nossa segurança melhor.

O primeiro ponto que merece destaque nessa produção textual é a grafia do adjetivo “Brasileira” com inicial maiúscula, no título da redação. Todos os alunos que leram o texto reproduzido, em transparência, não perceberam, num primeiro momento, esse deslize. Começamos, então, a discutir sobre o uso de palavras com iniciais maiúsculas. Pedi para alguns alunos escreverem no quadro os nomes de alguns países e cidades aleatoriamente, em seguida, que escrevessem para cada nome, no quadro, o adjetivo pátrio correspondente. Dois alunos escreveram respectivamente “Índia/Indiano” e “Estados Unidos/Americano”. Ao serem questionados sobre a grafia dos nomes dos países com iniciais maiúsculas, todos foram unânimes em afirmar que *os nomes próprios são escritos com iniciais maiúsculas*. Para alguns alunos, as palavras derivadas de nomes próprios como nos pares acima também deveriam ser escritas com iniciais maiúsculas, pois, seriam, segundo eles, também nomes próprios. Então, pedi que pegassem a gramática para que procurássemos o que é um substantivo próprio. Segundo Bechara (2001, p. 113), “o substantivo próprio é aquele que se aplica a um objeto, ou a um conjunto de objetos, mas sempre individualmente”. Portanto, um substantivo derivado de substantivo próprio, assim como um adjetivo que qualifica esse substantivo deverá ser escrito com letra minúscula, salvo raras exceções – como, por exemplo, iniciar uma frase. Então, os exemplos acima, “indiano” e “americano”, assim como “brasileira”, no título da redação, devem ser grafados com letras iniciais minúsculas.

O verbo “ser” no presente do indicativo e na 3ª pessoa do singular “é”, no texto, aparece sem o acento agudo (´). Sendo, portanto, escrito como uma conjunção coordenada aditiva ou adversativa. Todavia, pelo contexto, é possível perceber que a intenção do autor da redação era usar o verbo “ser” na 3ª pessoa do

singular no presente do indicativo, ou seja, “é”. Quando pedi para alguns alunos lerem o texto, a maioria percebeu pelo contexto que se tratava de “é”, embora não aparecesse com o acento liam no como se estivesse acentuado. Outros liam o fragmento como estava escrito numa variação que ia do “ê” até o “i”. A partir das leituras dos alunos foi possível estabelecer a diferença de pronúncia, grafia e usos do “é” e “e”. Este, dependendo da região, possui som que vai do “ê” variando até o “i”, sem que isso atrapalhe a sua significação. Exerce a função de conectivo, isto é, pode ser conjunção coordenada aditiva – tem a finalidade de indicar que as unidades que une (palavras, grupo de palavras e orações) estão marcadas por uma relação de adição. “O velho teme o futuro e se abriga no passado”. Mas o “e” pode ser também conjunção coordenada adversativa – enlaçam unidades apontando oposição entre elas – nesse sentido equivale a *mas* ou *porém*. “Tão formosa, e gaga!” Já o verbo é uma palavra que pode, em consonância ou não com o sujeito, comunicar uma ação, estado ou fenômeno da natureza. O “é” do verbo “ser” recebe acento agudo na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo. É por meio da função que queremos dar ao “e” assim como pelo contexto em que ele está inserido que sabemos se recebe ou não o acento, ou seja, se é um verbo ou uma conjunção. Depois dessa discussão pedi para os alunos substituírem o “é” em análise por outras conjunções aditivas, porém, não fez sentido, assim como as conjunções adversativas também não funcionaram naquele contexto. Todos concordaram que o “e”, naquela situação, necessitava de acento agudo para que tivesse sentido.

Prosseguindo com as discussões, li, em voz alta, o seguinte trecho da redação: “A violência no Brasil é uma coisa que *esta* se tornando *obrigatoria*”. Perguntei, em seguida, se todos haviam entendido o que li, eles disseram que não, porque eu tinha pronunciado errado as seguintes palavras: *esta* e *obrigatoria*, pois o certo seria “está” e “obrigatória”. Pedi para alguns alunos irem ao quadro e formarem frases usando os vocábulos em estudo. Alguém escreveu: “A aula está diferente”, “Esta semana teremos prova”. Começamos a analisar nas várias frases a ocorrência de *esta/está*. Os alunos, naquele momento, viram que *esta* e *está* são palavras diferentes, que embora tenham a grafia semelhante, apresentam significação/função divergentes, isto é, são palavras homônimas. Antes de encerrar a discussão voltamos à gramática normativa e revisamos o uso dos pronomes demonstrativos e o emprego do verbo estar no presente do indicativo na 3ª pessoa

do singular. Retornamos à redação e chegamos ao consenso de que naquele período não caberia o pronome demonstrativo *esta* e sim o verbo *está*. Já em relação ao vocábulo *obrigatória* também foram criadas inúmeras frases, como as que seguem aqui. "A camiseta de uniforme é uma vestimenta obrigatória para os alunos", "Língua Portuguesa é uma disciplina obrigatória no ensino médio". Após os alunos lerem frases escritas na lousa, revisamos a acentuação gráfica das palavras paroxítonas terminadas em ditongo crescente – caso de *obrigatória*, *história*, entre tantas. Retirei o acento de todas as palavras *obrigatórias* das frases que estavam no quadro e pedi para que eles lessem novamente. Alguns leram *obrigatoria*, outros, mesmo sem acento, leram *obrigatória*. Levei dicionários para a sala de aula para que os alunos pesquisassem o significado de *obrigatoria*, o que não foi encontrado porque nossos dicionários não registram a palavra *obrigatoria* que, como se viu, se não for acentuada pode causar incompreensão.

Continuando a análise da redação, ainda no 1º parágrafo, no último período, aparece um erro no uso do anafórico "eles" que se refere "a nosso governo". Se *o nosso governo*, que é o termo substituído, está no singular, o pronome que o substitui, deve, portanto, concordar com ele. Quando li, com os alunos, fazendo a análise morfosintática do período, no quadro, eles perceberam a incoerência entre o termo substituído e o substituinte. Este aparecia no plural e aquele no singular.

Depois de discutidos os erros no sistema da língua, isto é, no nível das frases, passamos a examinar o parágrafo inicial a partir da textualidade, visto que no primeiro período há muita escrita e pouco significado. "A violência no Brasil é uma coisa que está se tornando obrigatória". Aproveitando a projeção do texto, pedi para os alunos que discutissem a significação das palavras, dentro do contexto: Qual é o significado de "é uma coisa", para o período? Quais são as informações que essas palavras acrescentam? Em que tais palavras podem melhorar o entendimento do texto? E "obrigatória"? Qual é seu significado? Essa palavra está bem empregada nesse período? O produtor do texto conseguiu expressar suas ideias por meio dessas palavras? É possível reescrever o período, trocar palavras para que ele fique claro, isto é, para que consiga transmitir um pensamento, uma informação? Dentre as várias possibilidades de reescrita do período, alguém mencionou que "A violência no Brasil é um problema que está prejudicando a população". Nessa nova feitura do parágrafo não há palavras novas ou desconhecidas para um aluno concluinte do

ensino médio. O que houve foi uma combinação semântica entre os vocábulos de forma que a frase conseguisse transmitir com clareza aquela ideia que o autor quis manifestar. Voltei a comparar a nova versão do parágrafo com o original e todos, sem exceção, afirmaram que o período estava mais bem estruturado e conseguia transmitir com clareza a mensagem que se propunha.

Em seguida, passamos a analisar o segundo e último parágrafo desse texto:

(4)Tem pessoas que passam fome, outras não tem direito a uma boa educação. (5)A saúde das pessoas brasileiras são pecimas isso tudo por falta de dinheiro que é gastado com segurança. (6)Para diminuir a violência brasileira o governo deveria fornecer mais policiais para as ruas, assim a violência diminuiria.(7) Nos outros países a violência e bem menor isso tudo porque lá a segurança e bem mais rígida. (8)No Brasil a muitos roubos, seqüestros e mortes isso tudo e motivo para que nosso país melhorasse. (9)Os criminosos que vão para a cadeia deveriam ficar mai s tempo preso e não ser solto rápido isso seria uma solução para que a violência diminiuse.

No primeiro período acima o verbo “ter” aparece duas vezes, uma como função de “haver” e outra na 3ª pessoa do plural no presente do indicativo “têm”, que é diferente de “tem” 3ª pessoa do singular também do presente do indicativo. Na segunda ocorrência, o produtor do texto fez uso inadequado, para o contexto, da pessoa verbal. Usou a 3ª pessoa do singular quando deveria ter usado a 3ª do plural. Pedi, aos alunos, que fizessem algumas frases no caderno usando o verbo ter nas terceiras pessoas. Em seguida que as transcrevessem para o quadro. Percebi que a maioria não fez distinção entre *tem/têm*.

No segundo período aparece um erro de concordância verbal, pois, não houve uma relação harmoniosa, de acordo com a norma padrão, entre o sujeito, que é simples, e o verbo que está no plural. Aproveitando a projeção do texto, os alunos leram o período acima e passamos a discutir, em seguida, a harmonia entre as palavras da frase. Isto é, analisamos a relação existente entre o sujeito da oração e seu predicado. Ao chamar a atenção dos alunos para a disposição bem ordenada dos termos de uma frase, ficou fácil, segundo eles, perceberem a discordância que havia entre o sujeito e o predicado. Ainda nesse período, surgiu uma dúvida quanto à grafia correta da palavra “pécima”. Recorremos mais uma vez ao dicionário que estava na sala, pois já o tínhamos usado antes. Rapidamente os alunos

encontraram a forma correta “péssima”. Pedi para que eles fizessem duas ou três frases, no caderno, usando o vocábulo pesquisado. De repente, alguém questionou: - *Por que muitas palavras apresentam o mesmo som e são escritas com letras diferentes? Não seria mais fácil letras iguais para sons iguais?* Surpreso com o questionamento, argumentei que a Língua Portuguesa tem origem no Latim, língua já extinta. E que as línguas sofrem transformações ao longo do tempo. Algumas palavras entram em desuso, outras novas são criadas, além de que na formação de uma língua, como no caso do português, sempre há contribuições de outros idiomas, como por exemplo: espanhol, inglês, grego, entre outros. A semelhança de sons, digo, fonemas, em parte, pode ser explicada pela diversidade de línguas que contribuíram para a formação do nosso idioma e que para saber a origem de uma palavra é necessário pesquisar a etimologia deste vocábulo.

Voltando para o nosso objeto de estudo no momento, chamei a atenção dos alunos para a pontuação do período, pois, como o texto estava escrito, isto é, sem os devidos sinais de pontuação, a compreensão do período poderia ficar comprometida. Quando os alunos leram esse período, pude perceber que embora faltasse pontuação, a maioria leu como se o texto estivesse bem pontuado. Em outras palavras, o contexto forçou os alunos a usarem uma pontuação que não aparecia. Discutimos sobre a importância dos sinais de pontuação para o texto escrito que é bem diferente de uma conversa oral, pois nesta a interação entre os interlocutores é constante. Se uma palavra ou fala não é entendida, imediatamente um dos interlocutores usa mecanismos variados como gestos, movimentos, alteram o ritmo e a intensidade da pronúncia, entre tantos outros recursos audiovisuais que uma conversa oral pode proporcionar para que o receptor entenda aquilo que está sendo dito. Ao passo que, num texto escrito, contamos apenas com a capacidade do produtor textual para organizar as ideias e pontuar o texto, quer dizer, com o conhecimento linguístico e sua capacidade para usá-lo para que o receptor entenda a mensagem que se quis transmitir. Desse modo, embora os alunos tenham entendido o texto com deficiência de pontuação, uma pessoa com poucos domínios da língua poderia não entendê-lo.

O autor do texto elenca alguns argumentos relativos sobre as péssimas condições de vida dos brasileiros, *Tem pessoas que passam fome, outras não tem direito a uma boa educação. A saúde das pessoas brasileiras são péssimas,* em seguida, sem usar o ponto final ou outro recurso que o substitua, emprega

combinando o pronome demonstrativo com o indefinido “isso tudo” para retomar os argumentos anteriores e justificar o argumento seguinte, no qual apresenta o responsável pela situação miserável em que vive a população brasileira, isto é, *isso tudo por falta de dinheiro que é gastado com segurança*.

Ainda aproveitando a projeção do texto, transferei para o quadro a seguinte frase: *No Brasil a muitos roubos, sequestros e mortes ...* Em seguida, pedi para o aluno que quisesse ir ao quadro e formar uma frase com o verbo “haver” na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo. Outro colega formaria outra frase, na qual apareceria a preposição *a*; outra frase com o artigo *a*, e mais uma em que o *a* seria um pronome.

Já na última linha do parágrafo o autor escreve *diminiuse*, quando deveria ter escrito “diminuísse”. Na discussão com os alunos chegamos à conclusão de que esse foi um deslize daqueles que cometemos por falta de atenção. Ainda assim, debatemos sobre a formação dos verbos no pretérito imperfeito do subjuntivo. A turma usou o quadro para criar frases usando o verbo no modo e tempo acima mencionados. Em seguida, depois de investigar a coerência e coesão de cada oração, foi possível concluir que em português todos os verbos no pretérito imperfeito do subjuntivo são escritos com “ss”, digo, a desinência de modo e tempo são representadas por esses grafemas/fonema.

Voltamos ao segundo e último parágrafo dessa vez para analisar a essência do texto, quer dizer, sua textualidade. Os alunos leram o parágrafo umas três ou quatro vezes, em seguida, começamos a discutir a sequência de argumentos usados pelo autor. Após muitos questionamentos, concordamos que o redator não conseguiu sair do senso comum e, às vezes, apresentava informações superficiais sem conseguir organizá-las. *Tem pessoas que passam fome, outras não tem direito a uma boa educação. A saúde das pessoas brasileiras são péssimas isso tudo por falta de dinheiro que é gastado com segurança*. Ao tentar concluir o segundo período, no fragmento acima, fez uma afirmação inconsistente que não condiz com o que foi dito antes e muito menos com a realidade, porque, qualquer pessoa, com um mínimo de conhecimento, sabe que as dificuldades enfrentadas pela população brasileira pouco ou nada tem a ver com o dinheiro investido na segurança nacional. No período seguinte: *Para diminuir a violência brasileira o governo deveria fornecer mais policiais para as ruas, assim a violência diminuiria*, mais uma incoerência argumentativa que contraria o que foi dito antes. Se a população brasileira anda

sofrendo por falta de recursos que são gastos com segurança, então como aumentar o número de policiais nas ruas, sem gerar mais gastos? No período: *Nos outros países a violência é bem menor isso tudo porque lá a segurança é bem mais rígida*, é apresentado um argumento que não acrescenta nada ao texto, aliás, deixa-o mais pobre visto que essa informação é mal elaborada, já que não há indícios de quais são esses outros países e o que seja uma segurança bem mais rígida. Seguindo os mesmos problemas já mencionados, o período *No Brasil a muitos roubos, sequestros e mortes isso tudo é motivo para que nosso país melhorasse também* não apresenta dados novos, prevalece o senso comum, não se percebe um encadeamento nas informações. Finalmente, o último período *Os criminosos que vão para a cadeia deveriam ficar mais tempo preso e não ser solto rápido isso seria uma solução para que a violência diminuisse*, como nos exemplos anteriores, quase não informa, segue a mesma superficialidade inicial.

Mesmo após o desenvolvimento deste trabalho com os alunos, ainda assim, a maioria continuava sem conseguir produzir um bom texto escrito fazendo uso da norma padrão da língua. Na verdade, quando analisei esta produção textual com os alunos, acreditava que estava trabalhando dentro da perspectiva do dialogismo bakhtiniano. Esse equívoco pode explicar, em parte, o insucesso dos alunos, visto que mais uma vez dei uma ênfase muito grande à gramática normativa, deixando em segundo plano a discussão sobre o que faz ou não textualidade. Em outras palavras, ao invés de concentrar nossa análise, de fato, em uma construção dialógica do texto, apenas descrevi como são construídas e aplicadas as regras que regem os elementos utilizados equivocadamente pelo autor e retirados por mim do texto. E isso, na verdade, não significa contextualizar a gramática, mas usar o texto como pretexto para explicar as normas do idioma. Ainda não foi desta vez que consegui desvencilhar-me da forma e dar uma devida importância ao uso, ou seja, à gramática que estrutura o texto.

Então, mais uma vez, retornei à sala de aula com a mesma redação, desta vez com a pretensão de desenvolver uma análise textual segundo a arquitetura bakhtiniana, pois acredito estar aí não apenas uma concepção teórico-linguística, mas também uma visão didático-metodológica que pode ajudar-me e aos meus alunos a lidar melhor com as questões de leitura e escrita em língua portuguesa. O quadro abaixo traz a produção textual pretensamente analisada segundo a perspectiva dialógica de Bakhtin.

A violência Brasileira

(1)A violência no Brasil e uma coisa que esta se tornando obrigatoria.
 (2)O nosso governo gasta mais de 100 bilhões de reais em segurança no Brasil,
 (3)isso e super errado porque não adianta muito. Eles tinham que gastar muito
 (4)menos e fazer nossa segurança melhor.

(5)Tem pessoas que passam fome, outras não tem direito a uma boa
 (6)educação. A saúde das pessoas brasileiras são péccimas isso tudo por falta de
 (7)dinheiro que é gastado com segurança. Para diminuir a violência brasileira o
 (8)governo deveria fornecer mais policiais para as ruas, assim a violência
 (9)diminuiria. Nos outros países a violência e bem menor, isso tudo porque lá a
 (10)segurança e bem mais rígida. Os criminosos que vão para cadeia deveriam
 (11)ficar mais tempo presos e não serem soltos rápido, isso seria um solução
 (12)para que a violência diminuiuse.

KJF

Quadro 08 – Repetição da redação do quadro 07 para análise na perspectiva do dialogismo.

(1) A violência no Brasil e uma coisa que esta se tornando obrigatoria.

Qual é o sentido da frase acima? Ela transmite uma idéia? As palavras “é uma coisa” apresentam algum significado? Qual a importância dessas palavras para a frase acima? E “obrigatória” qual é o valor semântico dessa palavra? Qual é a relação existente entre “A violência no Brasil” e “obrigatória”? O período acima apresenta coerência? Por quê? É possível afirmar que o período em estudo transmite a ideia de seu produtor? A mensagem escrita é a que o autor queria expressar?

Nos períodos seguintes, respectivamente nas linhas 2, 3 e 4, também não aparece qualquer tipo de informação ou argumento que se possa juntar ao primeiro período em (1) e despertar o interesse do leitor, mesmo se tratando da introdução do texto. Na interação com os alunos, discutimos sobre a textualidade do primeiro parágrafo: Qual parece ser a ideia central? É possível delimitar as ideias secundárias que formam o parágrafo de apresentação? Há coerência nessa parte do texto? A má estruturação da introdução de um texto, como no exemplo em estudo, pode interferir no entendimento global do texto? Na verdade, ao analisar a textualidade do primeiro parágrafo, quer dizer, as relações dialógicas, é possível perceber que há escrita, mas não existe discursividade. O primeiro parágrafo não consegue transmitir um pensamento organizado. Não há coerência entre as frases,

isto é, entre as ideias que se queria transmitir.

No segundo e último parágrafo, nas linhas 5 e 6 o produtor do texto também enumera alguns fatos que em quase nada acrescenta ao texto. *Tem pessoas que passam fome, outras não tem direito a uma boa educação. A saúde da população brasileira são péssimas.* Qual é a relevância desses argumentos para a produção textual? Na conversa com os alunos discutimos: Por que as pessoas passam fome? É possível estabelecer uma relação entre “a violência” e “a fome” no Brasil? Qual é o sentido de fome no contexto acima? Se a violência diminuísse a fome também diminuiria? A violência está sempre ligada à fome? Isto é, onde há violência sempre existe fome? O que se entende por uma boa educação? Todos que tiveram acesso a uma boa educação estão livres da violência? A boa educação pode acabar com a violência? Quem são as pessoas que não têm acesso a essa boa educação? O que é preciso fazer para se conseguir uma boa educação? O que se entende por “A saúde da população brasileira são péssimas” quem é a população brasileira? Todos brasileiros apresentam problemas de saúde? Há ligações entre a “violência” e a “saúde dos brasileiros”? Se acabássemos com a violência a qualidade da saúde da população brasileira também melhoraria? É possível acabar com a violência? O que se deve fazer para melhorar a saúde dos brasileiros? Se o governo, ao invés de gastar com segurança, investir na alimentação, educação de qualidade e na saúde pública, então, não terá mais problemas com violência? O governo é o único responsável pela violência brasileira? É isso que está supostamente escrito nas linhas 5, 6 e 7?

Nas linhas 7 e 8, *Para diminuir a violência brasileira o governo deveria fornecer mais policiais para as ruas, assim a violência diminuiria* é um argumento que contradiz, sem ser percebido pelo produtor da redação, o que já havia sido dito antes. Se não se deve gastar com segurança, porque segundo o autor da redação isso não adianta muito (linha 3), então como aumentar sem gastos o número de policiais nas ruas? E, ao aumentar o policiamento nas ruas, não estaria de certa forma, investindo em segurança? O dinheiro destinado à segurança não deveria ser empregado em alimentos, educação e saúde, conforme escrito nas linhas 5, 6 e 7? Ainda nas linhas 9 e 10, de acordo com o autor, *Nos outros países a violência é bem menor isso tudo porque lá a segurança é bem mais rígida.* Aqui o redator tenta usar um argumento e valer-se de um exemplo, que no contexto, fica sem sentido. No desenvolvimento de um texto, argumentar através de exemplos não constitui erro. É

um recurso que, se bem fundamentado, dá credibilidade ao texto. São as relações dialógicas, isto é, intertextuais que vão compor a discursividade de um texto. Quer dizer, o exemplo é um mecanismo que ajuda na coerência textual, todavia não é o que acontece no trecho acima, visto que ao invés de enriquecer o texto, ele foi ainda mais empobrecido: Quais são os outros países onde a violência é bem menor? Por que a violência nos outros países é bem menor? O que é segurança rígida? Podemos afirmar que no Brasil não existe segurança rígida? Se ela existisse não teríamos problemas com violência?

Nas linhas 10, 11 e 12 é dito que *Os criminosos que vão para cadeia deveriam ficar mais tempo preso e não ser solto rápido isso seria um solução para que a violência diminuisse*; o que vale perguntar: Aumentar o tempo de prisão dos criminosos resolveria o problema da violência no Brasil? O sistema prisional brasileiro está preparado para manter “os criminosos” reclusos por mais tempo? Ao se aumentar o tempo de enclausuramento dos presidiários, não aumentaria também os gastos? Isso não seria investimento em segurança? Não estaria, portanto, contrariando novamente o que se afirmou nas linhas 2 e 3? E, para finalizar, o texto é interrompido abruptamente, não há indícios que conduzam o leitor para uma conclusão.

O segundo e último parágrafo em nada se diferencia do primeiro, já que segue o mesmo ritmo, com argumentações superficiais que pouco acrescentam ao que foi exposto. Após muitas discussões e questionamentos, os alunos concordaram que o produtor da redação não conseguiu sair do senso comum; que o apresentado é apenas uma sequência de informações vagas sem organização. Logo, no desenvolvimento desta produção textual, é pouco visível a progressão argumentativa, não se define com clareza o encadeamento das ideias do autor. O texto tem a intencionalidade comprometida, não é fácil descobrir qual era a intenção do redator ao produzir esse texto. Isto é, a redação não transmite com clareza uma mensagem, não há uma ideia central. Neste caso, por ter a intencionalidade comprometida, há também pouca aceitabilidade; dificilmente um texto assim, repetitivo, sem criatividade ou narrado de forma monótona, pode agradar e atrair a atenção do leitor. No que diz respeito à informatividade, a concatenação das ideias, digo, dos argumentos, não acrescenta dados novos. O nível de informação presente na redação não supera o conhecimento comum.

Em suma, esse texto apresenta incoerência entre os argumentos e falta

de qualidade na discussão. Parece manter pouquíssimas relações com outros textos, quer dizer, não apresenta poucos elementos de intertextualidade. Não são claramente percebidas relações dialógicas entre o discurso desse e de outros autores; e nem mesmo um diálogo entre o autor e o seu próprio texto. Além disso, o produtor apresenta muitas limitações em lidar adequadamente com as exigências impostas à língua escrita na modalidade padrão. Na redação aparecem vários erros primários que confundem o leitor e empobrecem a dissertação-agumentação. Além de tudo, tais erros denunciam a falta de habilidade na escrita, que são incompatíveis com as competências esperadas para um aluno que está em fase de conclusão do ensino médio.

Ainda aproveitando a projeção do texto em transparência, transferi para o quadro a frase: *No Brasil a muitos roubos, sequestros e mortes ...* (linha 8) e pedi para os alunos que quisessem, que fossem ao quadro e formassem uma frase com o verbo haver na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo; outra em que aparecesse a preposição “a”; outra com o artigo “a”; e uma última em que o “a” fosse um pronome. As frases foram:

- (a) Por causa da crise há (existem) muitos desempregados.
- (b) O prefeito concederá aumento salarial a todos funcionários que se destacarem.
- (c) A festa do 3º ano será maravilhosa!
- (d) Eu a convidei para a festa.

Em seguida, passamos a verificar por que em cada frase, o “a/há” assume funções específicas, enquanto classes gramaticais diferentes. Qual a diferença de uso de a (preposição), a (artigo), a (pronome) e há (verbo)? É possível substituir, no mesmo contexto, uma conjunção por um verbo, ou um pronome por um artigo, sem que isso interfira no significado do texto e no uso padrão da língua? O verbo “haver” possui características especiais? Estas questões que nortearam a discussão a partir do mau emprego do “a” na frase acima da linha 8 foram explicadas segundo Cunha e Cintra (2001, p 539).

O verbo haver é impessoal, isto é, “sem sujeito, quando significa ‘existir’, ou quando indicar tempo decorrido; nesses casos, em qualquer tempo, conjuga-se tão somente na 3ª pessoa do singular”, conforme se verifica em (a). No entanto, no contexto acima, embora o verbo “existir” possua o sentido de “haver”, continua sendo pessoal, portanto, é possível usá-lo em qualquer tempo e modo. Já a preposição é uma classe de palavra relacional que se refere a dois termos. Nessa

relação, um termo explica ou completa o sentido do outro, o que se pode perceber em (b); ao passo que o artigo é uma classe de palavra variável que se antepõe ao substantivo para defini-lo ou não, visto em (c). E, finalmente, o pronome que é a palavra que acompanha ou substitui o substantivo varia em gênero e número, além de se referir a uma das três pessoas do discurso. Como no exemplo em (d), o “a” é pronome pessoal oblíquo de 3ª pessoa.

Terminada a revisão gramatical, voltamos ao texto, isto é, para a frase que gerou essa discussão. Os alunos viram que, pelo contexto, só caberia naquele período o “há”, pois se trata do verbo haver. Embora a 3ª p. do singular no presente do indicativo do verbo haver possua a mesma pronúncia, digo, fonema, a preposição, o artigo e o pronome “a” são classes de palavras distintas, com usos e funções específicos.

No que diz respeito às competências¹⁶ exigidas pelo ENEM no desenvolvimento da produção textual, é possível perceber que em relação a 1: Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita – o autor do texto apresenta muita dificuldade para lidar com a língua portuguesa na modalidade padrão, conforme se pode ver nos fragmentos a seguir: Em (1) “obrigatoria”, em (6) “A saúde das pessoas brasileiras são pecimas” e em (9) “Nos outros países a violência e bem menor”. Na 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo – o redator apresenta dificuldades para entender a proposta de produção textual, mal consegue desenvolver embrionariamente seu projeto de texto e apresenta argumentos superficiais que não saem do senso comum. Na 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista – no texto, há informações, fatos e opiniões precariamente relacionados ao tema. Os argumentos são superficiais e, na maioria das vezes, incoerentes, pouco acrescentam ao texto. Não se percebe progressão e muito menos informatividade no desenvolvimento desta redação. Na 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários

¹⁶ A redação do ENEM é avaliada em cinco competências, as quais são: competência 1 – Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita; competência 2 – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos de várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo; competência 3 – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; Competência 4- Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação e Competência 5 – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos.

para a construção da argumentação – é visível a pouca capacidade do autor da redação em usar os mecanismos linguísticos necessários para articular os vários argumentos. Ele consegue articular precariamente as partes do texto. Para fazer bom uso dessa competência, é preciso que se tenha conhecimento da língua portuguesa padrão, conforme especificado na competência 1; o que quer dizer que uma competência está relacionada à outra. E, finalmente, na 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos – assim como em todo o texto, o autor da redação conclui superficialmente e incompletamente seu raciocínio, quer dizer, apenas demonstra indícios de um possível fechamento de ideias. No decorrer do texto, é possível perceber que seu autor apresenta muitas dificuldades para entender e desenvolver o tema proposto, o que conduz a uma conclusão também superficial.

Após discutirmos os principais deslizes cometidos pelo autor do texto, em relação ao uso padrão da Língua Portuguesa, terminamos a análise do texto acima com uma tarefa para os alunos fazerem fora da sala de aula: todo aluno que tivesse oportunidade, deveria ler jornais, revistas e livros diversificados, para ampliar o conhecimento e não cometer os mesmos erros aqui discutidos, já que é na relação com os outros que aperfeiçoamos a nossa linguagem. Quer dizer, é também pelo contato com bons textos que desenvolvemos a nossa capacidade para fazer uso adequado da língua escrita na modalidade padrão.

2.3 Ampliando o olhar: uma discussão sobre a textualidade

Muito se tem discutido, nos últimos tempos, sobre o trabalho com textos na escola. Com maior ou menor intensidade, com resultados bons ou não tão bons assim, direta ou indiretamente todo processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa se efetiva por meio de textos. Ou seja, a nossa competência comunicativa, que nos constitui como seres capazes de usar a linguagem verbal, necessariamente se realiza através de nossa capacidade para formular e entender textos, tanto escritos quanto orais.

Para Antunes (2005, p. 30-31) falar e escrever são atividades necessariamente textuais, visto que:

Ninguém fala ou escreve por meio de palavras ou frases justapostas aleatoriamente, desconectadas, soltas, sem unidade. O que vale dizer: só

nos comunicamos através de textos. Sejam eles orais ou escritos. Sejam eles grandes, médios ou pequenos. Tenham muitas, poucas, ou uma palavra apenas. [...] O que todos nós sabemos é que se juntam palavras conforme seja necessário para que se consiga dizer o que precisa ser dito.

Conforme esclarece Antunes, os textos estão presentes nas nossas vidas, em todos os momentos. Isto é, faz parte de nosso cotidiano. Seja na escola, no trabalho e até mesmo nos momentos de lazer, estamos rodeados por textos. O homem é um ser eminentemente social, daí a necessidade de interação com seus semelhantes, o que se dá por meio de textos. Embora toda nossa vida seja permeada por textos, a maioria das escolas não tem tido muito sucesso no ensino formal da produção textual escrita. Parece haver um divisor de águas entre o uso que o indivíduo faz da linguagem fora da escola e o que esta se propõe a ensinar, digo, aperfeiçoar, já que todo aluno ao chegar à sala de aula já domina, a seu modo, a língua materna. Conforme atesta Lima (2006, p. 16):

Alunos expostos já há vários anos a uma ação escolar que enfatiza o domínio dos mecanismos gramaticais da língua e o processo interativo de produção de textual não conseguem expressar suas ideias com coerência lógica ou mesmo com criatividade, tampouco 'decifrar' coerentemente o discurso alheio (a outra face dessa moeda).

Ainda para a autora:

Tanto as atividades de produção de textos quanto as de leitura crítica, além de insatisfatória do ponto de vista dos professores, são vistas pela maioria dos alunos como algo extremamente maçante (uma verdadeira tortura), executadas na escola com má vontade e execradas pela quase totalidade dos usuários da língua. Tal situação revela-se, no mínimo, preocupante: se alocação verbal é um dos apanágios do ser humano, construindo-se num dos requisitos que o sobrelevam dentre as demais espécies animais, permitindo-lhe desenvolver, fixar e transmitir o formidável progresso peculiar à raça humana, por que então, tal atividade deveria ser encarada com tanta animosidade? (p.17).

Grande parte desse insucesso no ensino e aprendizagem de produção de textos pode ser creditado às metodologias adotadas pelas escolas. No dia a dia, todos fazem uso da língua seja oral ou escrita. No entanto, muitas escolas não respeitam as individualidades dos sujeitos e impõem, sem promoverem as devidas condições, uma produção de textos muito elaborada, tanto em termos informativos quanto estruturais; desconsiderando, assim, a realidade da maioria dos alunos, que não têm acesso a bens culturais. Eles se sentem sem razão para escrever, visto que as propostas dos textos não fazem parte de seus cotidianos. Parece que a escola não quer admitir que partir dos conhecimentos adquiridos pelo aluno no cotidiano para levá-lo a um conhecimento mais complexo no uso da língua seja o caminho mais produtivo. Da mesma forma, torna-se difícil para os alunos desvencilharem da

língua coloquial – excluída na escola – e internalizarem a norma padrão tão valorizada pelas escolas e cobradas na maioria dos textos dissertativos-argumentativos. Já sabemos que o domínio das normas gramaticais não é condição essencial para uma boa escrita, todavia parece improvável que seja possível construir um bom texto escrito sem que se conheça a estrutura da língua, ou seja, que se tenha conhecimentos linguísticos e gramaticais que sustentam a língua.

Mais uma vez, foi feita a tentativa de se desenvolver uma aula de leitura e escrita conduzida segundo a concepção teórico-linguística e didático-metodológica dialógica de Bakhtin. Esse trabalho aconteceu da seguinte forma:

- a) Os professores de Geografia , Biologia e informática, dentro de suas respectivas disciplinas, se propuseram a discutir o assunto com os alunos. Cada professor teve liberdade para trabalhar da forma que quisesse, isto é, respeitando os limites de suas matérias.
- b) Os alunos ficaram responsáveis por fazer pesquisas na internet, em livros e revistas sobre a temática.
- c) O professor de LP coordenou as discussões sobre o assunto em sala de aula;
- d) Depois de bastante debatido, chegou enfim a hora da escrita, o que se deu de forma espontânea, sem a obrigatoriedade da escolha de apenas um tema. O aluno foi convidado a escrever sobre o que tinha mais informação e interesse investigativo. O processo de escrita textual deu-se de forma bastante interacional, a todo momento, professor e colegas eram solicitados a sanar dúvidas de coesão e coerência, principalmente. A escrita e a reescrita caminharam juntas. No final, a maioria escreveu, apenas dois alunos não conseguiram concluir a produção textual, o que foi feito posteriormente.

Esse processo dialógico de envolver os alunos com a temática deu muito certo, parece ser o caminho que fará com que os alunos da escola pesquisada tomem gosto pela produção textual escrita com qualidade. Acredito que essa seja a trajetória que levará os alunos a um amadurecimento intelectual que culminará no bom uso da norma padrão esperada para um aluno concluinte da educação básica, quando, então, a maioria terá condições de se expressar, por escrito, nos mais variados gêneros textuais, fazendo jus ao nível de ensino que possui. Isso porque, na perspectiva dialógica de Bakhtin, a sala de aula passa a ser um lugar de encontro das mais variadas vozes. Nesse sentido, a aprendizagem é vista como uma atividade de (re)construção que se concretiza na interação dos múltiplos discursos,

nos quais professores e alunos constroem juntos o processo de ensino e aprendizagem. Para Bakhtin (2003 p.294):

Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e, reacentuamos.

Os quadros seguintes apresentam textos produzidos dentro da concepção dialógica acima descrita.

Assunto: informática

Tema: Informática e educação

Título: As vantagens da internet para a educação

(1)Nem tudo se encontra nos livros, principalmente os acontecimentos
(2)de última hora, mas surgiu e com grande efeito, a internet que tem sido de
(3)grande auxílio para ampliar e melhorar o conhecimento de alunos e
(4)professores.

(5)Os professores de inúmeras instituições têm usado tal recurso como
(6)meio para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Alunos de todas as
(7)séries e classes sociais podem usar a internet como fonte de pesquisa.
(8)Mesmo que muitos ainda não possuam este recurso em casa, a maioria das
(9)escolas têm laboratórios de informática destinados ao uso dos discentes.

(10)Este recurso eletrônico permite às pessoas acessarem informações
(11)em tempo real, superando em muito o uso do livro didático. Através da
(12)internet alunos com menor poder aquisitivo que, na maioria das vezes, não
(13)conseguem comprar todos os livros, podem acessá-los gratuitamente. Por
(14)meio da internet estudantes das mais longínquas regiões podem trocar
(15)informações, realizarem intercâmbios culturais, enfim, acessar o mundo.

(16)Para os professores a *web* é um recurso importantíssimo, pois
(17)pode ajudá-los na seleção de conteúdos mais relevantes para o aprendizado
(18)dos alunos. Quer dizer conteúdos atualizados, visto que desde o
(19)planejamento de um livro até sua concretização, isto é, sua chegada às mãos

(20)dos alunos, são vários anos. Às vezes, informações que eram relevantes na
 (21)época de confecção do livro, dois ou mais anos depois podem não ter mais
 (22)tanta importância.

(23)Mesmo a internet sendo uma fonte inesgotável de informações,
 (24)cabe ao professor orientar os alunos para que eles possam usá-la da melhor
 (25)forma possível. Não basta ter acesso as informações é necessário saber
 (26)fazer uso delas e, para isso a figura do professor é fundamental.

CFD

Quadro 09 – Texto produzido a partir das discussões feitas sobre o dialogismo.

Mesmo apresentando pequenos equívocos gramaticais, o texto em análise, está bem estruturado. É possível perceber desde o primeiro parágrafo até o último a encadeação dos argumentos. A produção textual apresenta boa organização das ideias. É visível, no texto, uma ascendência na consistência argumentativa. A produtora do texto consegue manter-se fiel ao tema e ao mesmo tempo avançar nas discussões. Há, no texto, informações necessárias para que ele seja entendido com o sentido que a autora quis que ele tivesse. O texto apresenta coesão e coerência suficientes para sustentar a intencionalidade da autora. Ao mesmo tempo mantém a pertinência e a relevância em relação ao contexto em que ocorre, o que garante a situacionalidade. No que diz respeito à intertextualidade, sabe-se que ela permeia todo o discurso da autora, no entanto, na maioria das vezes, ela não aparece explicitamente no texto. Pode-se perceber, ao longo da redação, que a produtora do texto não se contradiz no decorrer da tessitura. Isso acontece tanto em relação à produção do texto em si, quanto em relação ao contexto.

A autora demonstra bom domínio da norma padrão da língua escrita, pois soube escolher a variedade linguística adequada à situação formal para a produção textual escrita, ainda que apresente eventuais desvios como os que acontecem na linha 3, ao invés de usar “auxílio, ela usa “auxilio”; linha 15, é usado “realizarem” no lugar de “realizar”; na linha 25, a redatora escreve “acesso as informações”, mas de acordo com a gramática normativa, deveria ter sido usado “acesso às informações”. Enfim, os deslizos gramaticais cometidos pela autora da redação não comprometem o entendimento do texto.

A redatora soube compreender a proposta e desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo argumentativo. É visível, na redação, o

indício de autoria. Isso só acontece quando o produtor textual tem conhecimento do assunto a ser abordado, além de apresentar certo domínio das técnicas necessárias para compor o texto dissertativo-argumentativo.

O texto, em análise, constitui-se a partir de um projeto pessoal, pois a autora soube selecionar, organizar, relacionar, interpretar informações, fatos e argumentos importantes para defender sua perspectiva diante do tema proposto. Há coerência em relação à organização dos argumentos para a defesa do ponto de vista em harmonia com o tema e, ao projeto de texto desenvolvido.

A redatora possui bons conhecimentos dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, porquanto as partes do texto estão bem articuladas. No primeiro parágrafo, na linha 2, a autora usa o termo “internet”, já no segundo parágrafo na linha 6, ela o substitui por “tal recurso”, no terceiro, linha 10, “este mecanismo”, já na linha 16, é usado “web” e na linha 23, na conclusão, usa-se novamente a palavra “internet”. Ao fazer a substituição da palavra “internet” por outras, não só se evita repetições desnecessárias, assim como possibilita ao leitor saber mais sobre o termo em questão. A substituição, quando bem emprega, força o leitor a retomar de forma sutil as informações já mencionadas. Esse recurso dá continuidade ao texto, ao usar a substituição, a autora realiza um diálogo com o texto em construção, afim de se manter o objetivo que se quer alcançar.

A proposta de conclusão textual está bem relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto. A redatora consegue, já na introdução, passando pelo desenvolvimento e chegando à conclusão, manter-se fiel à temática. Dentre as inúmeras possibilidades de conclusão do texto, a redatora optou por mostrar que, embora as informações veiculadas pela internet sejam importantes, a figura do professor ainda é peça fundamental para o sucesso do processo ensino e aprendizagem.

Mesmo apresentando muitos erros o texto, em análise, mostra-se bem estruturado. É possível perceber desde o primeiro parágrafo até o último a encadeação dos argumentos. A produção textual apresenta boa organização das ideias. É visível no texto uma ascendência na consistência argumentativa, ou seja, a produtora do texto consegue manter-se presa ao tema e ao mesmo tempo avançar nas discussões. Há no texto informações necessárias para que ele seja entendido com o sentido que a autora quis que ele tivesse. O texto apresenta coesão e coerência suficientes para sustentar a intencionalidade da autora. Ao mesmo tempo,

mantém a pertinência e a relevância em relação ao contexto em que ocorre, o que garante a situacionalidade. No que diz respeito à intertextualidade, sabe-se que ela permeia todo o discurso da autora, no entanto, na maioria das vezes, ela não aparece explicitamente no texto. Pode-se perceber, ao longo do texto, que a produtora da redação não se contradiz no decorrer da tessitura. Isso acontece tanto em relação à produção do texto em si, quanto em relação ao contexto.

A autora demonstra bom domínio da norma padrão da língua escrita, pois soube escolher a variedade linguística adequada à situação formal para a produção textual escrita, ainda que apresente eventuais desvios como os que acontecem na linha 3, ao invés de usar “auxílio”, ela usa “auxilio”; linha 15, é usado “realizarem” no lugar de “realizar”; na linha 25, a redatora escreve “acesso as informações”, mas de acordo com a gramática normativa, deveria ter sido usado “acesso às informações”. Enfim, os deslizos gramaticais cometidos pela autora da redação não comprometem o entendimento do texto.

A redatora soube compreender a proposta e desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo argumentativo. É visível na produção textual, o indício de autoria. Isso só acontece quando o produtor textual tem conhecimento do assunto a ser abordado, além de apresentar certo domínio das técnicas necessárias para compor o texto dissertativo argumentativo.

O texto, em análise, constitui-se a partir de um projeto pessoal, pois a autora soube selecionar, organizar, relacionar, interpretar informações, fatos e argumentos importantes para defender sua perspectiva diante do tema proposto. Há coerência em relação à organização dos argumentos para a defesa do ponto de vista em harmonia com o tema e, ao projeto de texto desenvolvido.

A redatora possui bons conhecimentos dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, porquanto as partes do texto estão bem articuladas. No primeiro parágrafo, na linha 2, a autora usa o termo “internet”, já no segundo parágrafo na linha 6, ela o substitui por “tal recurso”, no terceiro, linha 10, “este mecanismo”, já na linha 16, é usado “web” e na linha 23, na conclusão, usa-se novamente a palavra “internet”. Ao fazer a substituição da palavra “internet” por outras, não só se evita repetições desnecessárias, assim como possibilita ao leitor saber mais sobre o termo em questão. A substituição, quando bem emprega, força o leitor a retomar de forma sutil as informações já mencionadas. Esse recurso dá continuidade ao texto, ao usar a substituição, a autora realiza um diálogo com o

texto em construção, afim de se manter o objetivo que se quer alcançar.

A proposta de conclusão textual está bem relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto. A redatora consegue, já na introdução, passando pelo desenvolvimento e chegando à conclusão, manter-se fiel à temática. Dentre as inúmeras possibilidades de conclusão do texto, a redatora optou por mostrar que, embora as informações veiculadas pela internet sejam importantes, a figura do professor ainda é peça fundamental para o sucesso do processo ensino e aprendizagem.

Assunto: Inclusão

Tema: Inclusão social

Título: Inclusão digital

(1)Atualmente, uma das maiores preocupações, não só dos governantes,
(2)mas da população em geral, é a inclusão digital. As informações, em sua
(3)maioria, estão armazenadas em suportes eletrônicos disponíveis para acesso
(4)de grande parte da população, contudo há ainda outro grande número de
(5)pessoas que não tem interação com o computador.

(6)É evidente que os indivíduos de menor poder aquisitivo, encontram
(7)maiores dificuldades. No entanto, existem vários projetos sociais criados para
(8)amenizar esse problema. A televisão e o radio, são sem dúvida, os mais
(9)conhecidos meios de comunicação que existe. Mas veio o computador e
(10)superou tudo. Máquina capaz de criar e armazenar arquivos de diversos tipos,
(11)com imagem e som. Comunicação em tempo real de qualquer lugar do mundo.

(12)Aquele que não sabe manusear o computador, apresenta uma
(13)chance reduzida no mercado de trabalho. Visto que a informática está presente
(14)em quase todas as áreas e campos de atuação. Há anos nossos governantes
(15)tem lutando para diminuir o analfabetismo seja entre crianças e/ou adultos.
(16)Graças aos vários programas educacionais implantados, é possível
(17)sentir a queda deste obstáculo que era um empecilho para quem precisava de
(18)um emprego . Todavia, com o advento da globalização, com a necessidade de
(19)comunicação em tempo real, a informática adquiriu uma importância muito
(20)grande e com ela veio o problema do manuseio das novas tecnologias, não
(21)basta apenas saber ler e escrever. Surgiu uma nova modalidade de
(22)analfabetismo – o analfabeto digital. Embora exista inúmeros programas

(23)sociais que tem por finalidade aproximar o cidadão leigo com informática e
 (24)consequentemente, capacitá-los para o mercado de trabalho. Ainda é enorme
 (25)a quantidade de pessoas que não consegue uma vaga no mercado por que
 (26)não tem sequer noções básicas de informática.

(27)Assim como há uma preocupação muito grande por parte das
 (28)Secretarias de Educação em acabar com o analfabetismo, seria bom que a
 (29)educação básica pública se preocupasse também em diminuir o analfabetismo
 (30)digital, pois este é tão prejudicial quanto aquele. Ao fazerem assim, as escolas
 (31)estariam praticando a inclusão, tão discutida por governos e educadores e
 (32)tão necessária para a melhoria da qualidade de vida de muitos brasileiros.

LPD

Quadro 10 – Texto produzido a partir as discussões sobre o dialogismo.

Nas linhas 1 e 2, a autora afirma que tanto os governantes quanto a população em geral está preocupada com a inclusão digital. Esse argumento possui pouca consistência porque, embora haja por parte dos governantes alguma preocupação assim como há grande parcela da população que realmente está preocupada com a questão da inclusão digital. Esse problema não chega a ser prioridade nas questões e/ou preocupações dos governos. Assim como uma fatia enorme da sociedade também não está tão preocupada em fazer parte desta comunidade que se relaciona bem com a informática. Desse modo, esse argumento está incoerente com a realidade, pois não a retrata bem.

Nas linhas 3 e 4, não há muita informatividade, os argumentos permanecem no senso comum. Não é verdade que a maioria das informações está armazenada em suportes eletrônicos. O que dizer sobre as informações veiculadas pelos jornais, revistas, livros, televisão, rádios etc., que não são armazenadas nesses dispositivos eletrônicos. No entanto, é verdade conforme linha 5, que uma boa parcela da população brasileira ainda não consegue interagir com o computador. Não há, nesse argumento, qualquer indício que aponte o motivo dessa não interação de um grande número de pessoas com o computador. Embora o primeiro parágrafo não esteja tão bem desenvolvido e possua algumas incoerências, é possível perceber nele a introdução de um texto que se desenvolve nos parágrafos seguintes.

Nas linhas 6 e 7, o primeiro argumento continua superficial – a maioria das pessoas sabe que quem possui poucos recursos apresenta maiores dificuldades

para viver num país capitalista. No argumento seguinte, linhas 7 e 8, há a afirmação de que existem inúmeros projetos sociais voltados para atender a essa clientela com poucos recursos. Com este argumento a autora retoma o que foi dito nas linhas 4 e 5, ou seja, para as pessoas que, por motivos variados, não conseguem interagir com a informática, existem os projetos sociais que podem ajudá-las nessa interação. Nesse segundo parágrafo também não há um aprofundamento na discussão. É pouco visível, nesse trecho, informações que superam o senso comum. Tais argumentos demonstram, na maioria das vezes, superficialidade nas informações.

No terceiro parágrafo, a partir da linha 14 até a 18, a autora do texto lança mão de um argumento, que até então não fazia parte das discussões. Ao discutir o empenho e sucesso do Estado em diminuir o analfabetismo, ela avança bastante na qualidade dos argumentos e, demonstra conhecimentos que superam o senso comum. Ainda na linha 18, o argumento seguinte é introduzido pela conjunção adversativa “todavia” que, no texto, ajuda a manter a coerência entre o início do parágrafo e a discussão que prossegue, além de funcionar também como um elemento de coesão, visto que ajuda na conexão do período. Nas linhas seguintes é apresentada uma discussão que demonstra a insuficiência de apenas saber a ler e a escrever para se conseguir um emprego. É indispensável que além de tais habilidades se tenha também a capacidade de interagir com a informática. E prossegue a partir da linha 22 até a 26, argumentando que embora existam vários programas sociais com a finalidade de capacitar, em informática, as pessoas que buscam uma vaga no mercado de trabalho, ainda é grande o número de desempregados que não tem acesso a tais recursos. Esse terceiro parágrafo se diferencia dos anteriores, pois a autora avança na qualidade da discussão, melhorando consideravelmente a capacidade argumentativa.

No último parágrafo, nas linhas 27 e 28, quando a autora diz “Assim como há uma preocupação muito grande por parte das Secretarias de Educação em acabar com o analfabetismo”, ela retoma o que foi dito nas linhas 14 e 15. Esse retorno ajuda na coerência do texto. Em seguida, nas linhas 29, 30, 31 e 32, a autora sugere que as escolas possam mediar também o processo de ensino e aprendizagem de informática básica, melhorando assim, as condições de sobrevivência de muitos desempregados. Mesmo o parágrafo de introdução não estando tão bem estruturado, a produtora desta redação, consegue ao longo do texto, melhorar bastante a qualidade de sua argumentação.

No decorrer do texto é possível perceber que a autora mantém a intencionalidade. Desde o primeiro parágrafo até o último, a redatora consegue ser fiel à sua linha de argumentos, na qual defende a importância da informática para o dia a dia das pessoas. A continuidade perpassa toda a produção textual. Embora esse texto não seja destinado a um público específico, há grandes possibilidades de ele despertar o interesse dos mais variados leitores, visto que há nele um grau de informatividade necessária para aguçar a curiosidade de muitos leitores. Em outras palavras, as informações presentes no texto são suficientes para que a maioria dos leitores consiga entender o que a autora se propôs a discutir.

A redatora desse texto demonstra bom domínio da norma padrão escrita, mesmo havendo alguns deslizes como acontece na linha 9, quando é usado “existe” no lugar de “existem”; nas linhas 15 e 23, são usados “tem” quando se deveria usar “têm”; na linha 22, é usado “exista” no lugar de “existam”; na linha 25, é usado “por que” ao invés de usar “porque”, além de outros pequenos erros como o emprego correto da vírgula, períodos muito longos, entre outros. Tais erros não comprometem o entendimento do texto, visto que ela conseguiu conduzir sua linguagem de acordo com a modalidade textual e as convenções da escrita esperada para um aluno em fase de conclusão da educação básica. Em relação a compreender a proposta da produção textual e aplicar os conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo argumentativo, também houve bom entendimento, pois o texto foi desenvolvido de acordo com o tema. É notória a compreensão da proposta de produção textual pela autora, assim como soube desenvolver o texto de acordo com a estrutura esperada para um texto dissertativo.

No decorrer do texto é possível perceber que a autora da redação conseguiu selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos e argumentos em defesa de seu ponto de vista. Assim como demonstra conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para construir a argumentação. Ao finalizar seu texto, a redatora consegue apresentar uma proposta para intervir no problema abordado demonstrando respeito aos direitos humanos. Conforme se verifica nas linhas 28, 29, 30, 31 e 32, nas quais a autora do texto sugere que as escolas públicas ofereçam cursos de informática básica para a população a fim de prepararem os menos favorecidos para entrar no mercado de trabalho. A redatora conseguiu manter um diálogo com as informações do mundo externo e conduzir isso

para sua produção textual. De posse dos vários discursos veiculados pelas variadas informações a que teve acesso, a autora cria seu próprio discurso. Quer dizer, o seu texto emerge a partir das relações dialógicas mantidas pela autora.

Assunto: Amazônia

Tema: Preservação da floresta amazônica

Título: Amazônia sustentável

(1)O futuro da Amazônia e de todo o planeta estão interligados, hoje
(2)mais do que nunca a existência dessa floresta está ameaçada pelo
(3)desmatamento desordenado que vem se alastrando em proporções
(4)alarmantes. Na floresta existe uma imensa biodiversidade tanto na fauna
(5)quanto na flora, onde talvez esteja a cura para muitas doenças que atingem a
(6)humanidade.

(7)A destruição dessa floresta ameaça todos os seres humanos,
(8)prejudicando a agricultura, a pecuária, já que a floresta influencia o clima de
(9)diversas regiões e os povos da floresta têm seu habitat destruído.

(10)A importância da floresta amazônica para o equilíbrio natural de
(11)todo o planeta é inquestionável, várias propostas vêm sendo discutidas para
(12)tentar encontrar o melhor caminho para explorar a floresta de maneira
(13)sustentável, esse é um assunto muito polêmico, pois há uma grande
(14)divergência de opiniões de um lado estão os grandes industriais que vêm
(15)na Amazônia uma mina de ouro, do outro estão os ambientalistas que têm
(16)consciência da importância da floresta para o mundo e estão dispostos a
(17)lutar pela sua preservação, no centro do conflito está a população que
(18)muitas vezes não tem o total esclarecimento das consequências que atitudes
(19)tomadas em relação a floresta podem trazer num futuro não muito distante e
(20)o governo que na maioria das vezes se vê de mãos atadas diante das
(21)exigências das indústrias e dos ambientalistas que têm opiniões nem um
pouco flexíveis.

(22)O desenvolvimento sustentável desse patrimônio é o melhor
(23)caminho, e para que esse desenvolvimento se torne realidade é necessária
(24)uma rígida fiscalização para que a legislação seja cumprida e penas
(25)pesadas sejam aplicadas aos infratores. Seria necessário um estudo

(26)aprofundado da floresta para encontrar os locais onde a exploração seria mais sustentável.

(27)Mas a população pode e deve fazer sua parte, por meio de (28)manifestações públicas mostrar sua opinião a respeito do assunto e apontar (29)a melhor solução, afinal é o futuro de toda a humanidade que está em jogo. (30)A vida do planeta e conseqüentemente da humanidade estão em nossas (31)mãos e são as nossas escolhas que vão determinar como será o planeta. (32)Por isso devemos pensar e decidir o que é mais importante: a vida no (33)planeta ou a riqueza finita proporcionada pela exploração desordenada da floresta.

LBF

Quadro 11 – Texto produzido depois das discussões feitas sobre o dialogismo.

Embora apresente um erro de concordância logo na primeira oração, o texto acima está bem construído. É possível perceber como as várias partes do texto estão entrelaçadas. O segundo parágrafo na linha 6 retoma o primeiro pela expressão *dessa floresta*. No terceiro parágrafo linha 9 a frase: *A importância da floresta amazônica para o equilíbrio natural de todo o planeta é inquestionável* dá continuidade à coesão dos argumentos dos parágrafos anteriores. Já na vigésima primeira linha, isto é, no penúltimo parágrafo, mais uma vez o autor retoma a discussão do parágrafo anterior. Nesse caso a coesão se dá pela expressão *desse patrimônio*. Finalizando o texto, já no último parágrafo, na linha 27, o produtor do texto mantém mais uma vez a ligação com os parágrafos anteriores, digo, a coesão do texto com a expressão *mostrar sua opinião a respeito do assunto*.

A forma como a aluna trabalha a coesão contribui enormemente para que ela consiga manter a continuidade do tema, ou seja, a unidade textual. É possível perceber no texto a permanência de seus elementos constates. A coesão ajuda a construir a coerência do texto. As várias partes textuais se juntam para formarem um todo com significação, ao desenvolverem a continuidade não apenas como mera repetição. Se isso acontece, ao invés de valorizar a produção textual, o que se consegue é empobrecê-lo ainda mais. No texto, através das várias retomadas conceituais, a autora conseguiu acrescentar informações e/ou dados novos que fazem com que o sentido do texto progrida.

Pode-se dizer que a autora dessa produção textual demonstra bom domínio da norma padrão da língua escrita, visto que não há, no texto, erros que

cheguem a comprometer a sua textualidade. A produtora da redação consegue se expressar muito bem por escrito fazendo uso da norma padrão. Na redação, está claro que a aluna sabe sobre o tema, assim como domina as técnicas exigidas para desenvolver bem um texto dissertativo-argumentativo. Além do mais, ela soube fazer usos dos saberes adquiridos nas várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo. Esse texto apresenta bem delimitado a introdução nas linhas 1 a 6; o desenvolvimento nas linhas 7 a 26; e a conclusão nas linhas 27 a 33. O texto está bem organizado no que diz respeito aos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. Os parágrafos estão interligados e os argumentos se relacionam entre si. Quer dizer, a autora desse texto soube empregar bem os elementos de coesão e coerência no desenvolvimento de seu trabalho. A proposta de conclusão do texto está bem relacionada ao tema. Isto é, a conclusão está bem articulada com a discussão desenvolvida ao longo da produção textual.

Embora não se perceba a intertextualidade explícita na redação em estudo, é fácil notar a articulação do texto com outras disciplinas. Quer dizer, a autora busca conhecimento em outras áreas do saber para desenvolver seus argumentos conforme as linhas 4, 5 e 6. *Na floresta existe uma imensa biodiversidade tanto na fauna quanto na flora, onde talvez esteja a cura para muitas doenças que atingem a humanidade.* No desenvolvimento do argumento em destaque parece clara a contribuição dos estudos da Biologia. Já nas linhas 7, 8 e 9: *A destruição dessa floresta ameaça todos os seres humanos, prejudicando a agricultura, a pecuária, já que a floresta influencia o clima de diversas regiões e os povos da floresta têm seu habitat destruído* há fortes indícios da contribuição dos conhecimentos adquiridos na disciplina de Geografia para o desenvolvimento desse parágrafo. Embora não sejam únicos, os exemplos acima mostram o diálogo da produtora do texto com outras áreas de conhecimento.

O texto a seguir também é fruto da tentativa de se trabalhar uma aula de leitura e redação segundo a perspectiva dialógica bakhtiniana. Essa produção deu-se no seguinte contexto:

- a) O professor de língua portuguesa apresentou o assunto, falando sobre a importância da água para toda a vida;
- b) O passo seguinte foi propor uma pesquisa por meio dos mais variados meios de comunicação: internet, jornais impressos, revistas etc., para que os alunos

se atualizassem sobre o tópico, pois é sabido que ninguém escreve bem quando não está informado sobre os vários aspectos do assunto a ser apresentado;

- c) Também, foi convidado o gerente da Saneago local para que pudesse apresentar informações e falar sobre a sua experiência;
- d) Cada um ao seu modo, os professores das mais variadas disciplinas puderam contribuir para o enriquecimento da discussão;
- e) Depois que todos os alunos mantiveram contato de diversas formas com a temática, o assunto voltou a ser discutido em sala de aula, agora como seminário apresentado pelos alunos, resultado da pesquisa que fora desenvolvida.

O texto abaixo ilustra o resultado da interação das várias disciplinas e do diálogo das múltiplas vozes. Quer dizer, é o resultado de um processo ensino e aprendizagem que ultrapassou os limites da sala de aula, assim como o ensino meramente gramatiquero. Em outras palavras, foram dadas aos alunos condições de ter o que dizer, saber como dizer e ter a vontade de dizer; e, acima de tudo, manifestar tudo isso por escrito.

Assunto: água

Tema: águas do cerrado

Título: Cerrado, coração do Brasil

(1)No centro do Brasil, o cerrado, coração da pátria que assim como
(2)um coração que recebe e transporta sangue pelo corpo, sendo fonte de vida,
(3)se assemelha, recebendo e transportando água pela nação, contribuindo para
(4)a existência de importantes bacias hidrográficas que alimentam tantas vidas.

(5)Atualmente, com a ganância do homem, o cerrado, cenário de
(6)beleza exuberante, com lindas cachoeiras, lagos e rios de grandes atrativos
(7)turísticos, está dividindo seu espaço com indústrias, lavouras, construções
(8)civis e outras, ameaçando o sua existência e a de milhares de seres que
(9)necessitam de sua vitalidade para também terem a sua existência.

(10)Assim como um coração deve ser bem cuidado para todos os
(11)órgãos funcionarem bem, o cerrado e suas águas devem ser preservados e
(12)cuidados, para que as gerações presentes e futuras, possam desfrutar das
(13)facilidades e vida saudável que este bioma proporciona.

(14)O cerrado é o coração do Brasil, suas águas são a chave da vida,

(15)se ele deixar de existir, a vivacidade do Brasil com certeza será
 (16)comprometida, devemos proteger esse importante “coração”, pois afinal de
 (17)contas ele não é apenas o coração do Brasil, mas também de cada um de
 (18)nós. Quer dizer, de cada ser vivo.

YTS

Quadro 12 – Texto produzido dentro da perspectiva dialógica de Bakhtin.

No primeiro parágrafo, em (1), ao comparar o bioma cerrado com um coração - um dos órgãos vitais para a sobrevivência humana e animal – a produtora da redação já mostra indícios da qualidade de seu texto. Parece pouco provável que um indivíduo com poucas habilidades no uso da língua materna seja capaz de iniciar uma produção textual com uma comparação desse nível. Nota-se que o cerrado funciona como o coração da pátria, não é coração de qualquer lugar, digo, simplesmente do Brasil, mas da “pátria”. O substantivo pátria denota, entre tantos outros significados, o de terra natal, terra querida, terra minha, nossa terra, enfim, terra que amamos como patriotas que somos. Ainda no primeiro parágrafo, nas linhas 2, 3 e 4, o cerrado assume a mesma função do coração, isto é, enquanto o coração recebe e transporta o sangue para todo o corpo, o cerrado recebe e transporta água para a nação. A água, nesse trecho, assume a mesma função do sangue, isto é, alimentar a vida em suas mais variadas espécies. É possível um ser vivo animal sobreviver sem o sangue? E sem a água, algum ser vivo consegue viver? Parece pouco provável qualquer tipo de vida animal sobreviver, ter existência normal, sem o sangue, que pode se afirmar é fonte de vida. A água é tão importante quanto o sangue, haja vista que em maiores ou menores proporções qualquer ser vivo necessita dela para ter uma existência normal. Nesse sentido, a produtora desse texto foi muito feliz em conseguir interagir com conhecimentos de áreas distintas como a biologia, a geografia e a língua portuguesa, para formular um argumento eficiente, criando assim a introdução do texto.

No segundo parágrafo na linha (5) ao empregar o advérbio “atualmente” a autora chama a nossa atenção para os problemas ambientais que estão destruindo o cerrado no momento. Nunca tivemos tantos desastres ambientais, como nos dias atuais. A maioria dos veículos de comunicação, a todo o momento, direta ou indiretamente, está abordando as questões ambientais. Quer dizer, esta aluna se mostra uma pessoa que interage com as informações. Isto é, dialoga com outras

realidades mantendo-se atualizada, ou seja, tem o que dizer e sabe como dizer, pois não há registros de deslizes que comprometam o entendimento do texto.

Também, embora alguns problemas estruturais possam ser identificados em sua produção textual, a autora faz bom uso da norma padrão escrita. É boa a capacidade dessa redatora em argumentar com coerência. Porque como se observa no segundo parágrafo, ou seja, nas linhas 5, 6, 7, 8 e 9, a ganância do homem está ameaçando a existência do cerrado e conseqüentemente de todo ser vivo da região. Ao se referir à decadência do bioma cerrado, ela retoma o que já foi dito na introdução, quer dizer, na linha 4, “alimentam tantas vidas”. Em outras palavras, somente um cerrado preservado pode alimentar tantas vidas, se ele for destruído, possivelmente as muitas vidas deixarão de existir.

No terceiro parágrafo, nas linhas 10 e 11, a autora da redação retoma mais uma vez a figura do coração. Isto é, mostra sua importância para que todos os órgãos funcionem bem. Ao mesmo tempo, volta a argumentar sobre a necessidade de se cuidar do cerrado para que continue contribuindo para a existência de muitas vidas. Ao tecer tais argumentos, indiretamente ela volta a interagir com a introdução, principalmente com as linhas 3 e 4. É fácil perceber que até agora, em nenhum momento, a redatora se afastou do tema, ela se mantém fiel aos argumentos apresentados na introdução.

Já no último parágrafo, na linha 14, há uma retomada explícita da introdução, digo, mais precisamente da linha 1. Ainda na linha 14, com a afirmação de que “as águas do cerrado são a chave da vida”, a redatora apresenta seu argumento final, dá um xeque-mate contra a destruição do cerrado, ou se protege o cerrado com sua malha hidrográfica e a vida continua, ou então cada ser vivo sofrerá as conseqüências, uma vez que conforme se afirma nas linhas 17 e 18 “o cerrado não é apenas o coração do Brasil, mas também de cada um de nós. Quer dizer, de cada ser vivo”.

Em relação ao demonstrar domínio da norma culta da língua escrita, esse texto não apresenta problemas graves. A autora dessa redação consegue se expressar muito bem fazendo uso escrito da norma padrão, visto que ela soube adequar bem sua linguagem à modalidade textual, assim como à situação formal de interlocução e às convenções da escrita. Quer dizer, embora haja erros gramaticais como, por exemplo, de pontuação (frases longas, sem vírgula ou ponto; tópicos não organizados adequadamente em parágrafos; e separação do sujeito e do verbo com

vírgula), a compreensão da dissertação-argumentação não fica comprometida.

A autora compreendeu a proposta de redação e aplicou conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo – também há um bom entendimento, uma vez que o tema está desenvolvido de forma coerente em todo o texto. É visível o bom desempenho de interlocução da redatora no que diz respeito à compreensão da proposta e desenvolvimento do tema, assim como em relação à estrutura do texto dissertativo-argumentativo.

A redatora soube selecionar, relacionar, organizar, interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Desenvolveu com satisfação sua perspectiva sobre o tema proposto, visto que há coerência na seleção, organização e apresentação dos argumentos para a defesa do ponto de vista.

No que diz respeito ao conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, mais uma vez a redatora conseguiu se sair muito bem. Quer dizer, soube usar os mecanismos linguísticos responsáveis pela coesão da argumentação. Conforme se percebe na linha 1, o cerrado é comparado ao coração da pátria, já na linha 13 é mencionado como bioma, ao passo que na linha 14 ela o refere ao coração do Brasil e na linha 18 ao coração de cada ser vivo. Os exemplos acima não são únicos, posto que há inúmeros outros que podem comprovar o bom desempenho da produtora dessa redação em relação ao uso da competência acima mencionada.

O texto apresenta uma conclusão coerente com o que foi desenvolvido. Ao afirmar na linha 14 que as águas do cerrado são a chave da vida para qualquer ser vivente, ela retoma toda a discussão desenvolvida no decorrer do texto, assim como demonstra a importância que assume suas águas para cada um de nós. Por outro lado, enfoca também a co-responsabilidade que cada um possui para protegê-lo, visto que conforme argumentou na linha 12, tanto a geração atual quanto a futura dependem da preservação desse importante bioma.

Os textos dos quadros 9, 10, 11 e 12 apresentam fortes indícios de que o dialogismo bakhtiniano pode contribuir enormemente para o processo ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Em outras palavras, a partir da perspectiva dialógica, parece ser possível dar um sentido para o ensino de língua materna, torná-lo mais significativo e útil ao usuário.

É essa interação das múltiplas vozes que faz com que o aluno consiga ter a sua própria. Segundo Bakhtin (2000 p. 318), em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas ou semiocultas, e com graus diferentes de alteridade. É possível afirmar que para Bakhtin a linguagem é consequência da interação entre os vários sujeitos, o que nos leva a entender que o ensino de língua materna se concretiza através da interação entre os vários sujeitos envolvidos nesse processo, quer dizer, alunos e professores (re)constroem o processo de ensino e aprendizagem. Logo, a produção de textos, como manifestação da linguagem se realiza através das relações dialógicas. Portanto, não faz sentido, no processo ensino e aprendizagem de língua portuguesa, continuarmos tendo na gramática normativa o apogeu didático-metodológico; haja vista que, para Bakhtin, a língua é aprendida por meio de nossas relações dialógicas, por meio de discursos. Nesse sentido, parece claro que, necessariamente, o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa deve ter o texto como ponto de partida e chegada. Conforme afirma Bakhtin (2000 p. 301), “a língua materna — a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical —, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam”.

No entanto, é sabido que por trás de todo texto está o sistema da língua. Isto é, a estrutura que organiza e que determina, enfim, que mantém as especificidades de cada idioma. Em outras palavras, o sistema da língua corresponde a tudo que normatiza o uso dessa língua, portanto, seu estudo não deve ser deixado de lado. Por outro lado, o processo ensino aprendizagem de língua materna quase não avança quando se enfatiza o sistema da língua, deixando em segundo plano os estudos textuais. Há fortes indícios, principalmente quando se estuda o dialogismo bakhtiniano, de que, em se tratando de ensino e aprendizagem de idiomas, o melhor é conciliar estudos textuais, gramaticais e linguísticos de forma interativa, em que o aluno, num processo contínuo e dialógico, esteja sempre ampliando sua capacidade de comunicação, nos mais diversos gêneros textuais, variando de acordo com o contexto e a situação comunicativa.

III - A CAMINHO DA CONCLUSÃO

Ensinar bem é ensinar para o bem. Ensinar para o bem significa respeitar o conhecimento intuitivo do aluno, valorizar o que ele já sabe do mundo, da vida, reconhecer na língua que ele fala a sua própria identidade como ser humano. Ensinar para o bem é acrescentar e não suprimir, é elevar e não rebaixar a auto-estima do indivíduo. Somente assim, no início de cada ano letivo este indivíduo poderá comemorar a volta às aulas, em vez de lamentar a volta às aulas.

(Marcos Bagno)

3.1 Por um ensino de produção textual com menos pedras no caminho.

Não há como negar que dentre as principais tarefas da escola, ensinar o aluno a ler a escrever assume uma posição de destaque entre as demais. Na atualidade, parece pouco provável que um indivíduo consiga viver bem, sem que desenvolva interações com os textos. Cabe à escola, enquanto responsável pelo ensino formal, a obrigatoriedade de conduzir eficientemente o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. De acordo com Antunes (2007, p.130), “Tudo que nos deve interessar no estudo da língua culmina com a exploração das atividades textuais e discursivas”. Ainda, para a autora (2009, p. 44), “Essa forma interativa e discursiva de abordar a língua [...] não uma experiência de treino, mas a vivência da atividade verbal e da reflexão sobre suas funções e usos”. As palavras de Antunes reforçam ainda mais a necessidade de a escola desenvolver bem o trabalho com textos, pois todo processo de comunicação humana está relacionado aos textos. A inserção do indivíduo atuante na sociedade está ligada à capacidade de leitura e escrita. Visto que para um cidadão interagir com a sociedade, atuando, modificando e melhorando o destino da comunidade, o domínio da comunicação é essencial.

Mas, se um dos principais objetivos da escola é aperfeiçoar a capacidade de comunicação dos alunos, o que se dá através dos textos, por que, então, a maioria de nossos alunos não consegue produzir um bom texto, principalmente escrito, fazendo uso da norma padrão? A resposta a esta questão, embora pareça simples, é muito complexa, uma vez que há tempos estudiosos das mais variadas áreas da linguagem têm tentado buscar o caminho que solucione esse problema que

teima em continuar na maioria das escolas. Ao se falar em processos de ensino e aprendizagem de produção de textos, não se deve esquecer o processo ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Pois, ao contrário do que muitos pensam e praticam¹⁷, o aperfeiçoamento no uso da LP está indissociável do trabalho com textos. Segundo Marcuschi (2008 p. 51):

Que o ensino de língua deva dar-se através de textos é hoje um consenso tanto entre linguístas teóricos como aplicados. Sabidamente, essa é também uma prática comum na escola e orientação central dos PCNs. A questão não reside no consenso ou aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar com o texto.

Conforme argumenta o autor, o problema hoje não é mais aceitar ou não o texto como ponto de partida para o ensino de LP. O grande desafio agora é saber como utilizar o texto em sala de aula de forma proveitosa para melhorar a competência comunicativa de nossos alunos. Quando se fala em ensino de LP por meio de textos, não há um consenso de como se deve fazer isso. De um lado, está aqueles que vêem no texto apenas um espaço para se explorar as regras da gramática. Quer dizer, o texto é usado apenas como uma cortina que camufla o ensino desenvolvido com a língua. Para Antunes (2005 p. 31):

O pior é que, com isso ficamos com a ilusão de que estamos estudando o texto. Na verdade, o texto não chega a ser objeto de estudo, pois, como disse, as tarefas continuam as mesmas: as de circular dígrafos, as de grifar substantivos, as de distinguir com cruces orações substantivas de adverbiais e outras semelhantes.

Ainda para a autora, não raros são os casos em que se usa o texto, às vezes os poemas, apenas para se reconhecer elementos gramaticais. Na maioria das vezes, quando se usa o texto para disfarçar o ensino de gramática normativa, em muito pouco se pode aperfeiçoar a capacidade comunicativa dos alunos. Pois, na verdade, está-se praticando um ensino tradicional e gramaticista que muito pouco pode ajudar um indivíduo a fazer uso adequado em situações diversas, da Língua Materna. Para Luft (1994 p.21) “Um ensino gramaticalista abafa justamente os talentos naturais, incute insegurança na linguagem, gera aversão ao estudo do idioma, medo à expressão livre e autêntica de si mesmo”. Conforme atesta Luft, tudo o que se consegue com o ensino que tem a gramática como caminho principal é

¹⁷ Na escola pesquisada, até o ano letivo de 2008, necessariamente tínhamos que trabalhar duas redações semanais por turma, inclusive com dia e hora determinados. Todavia, dava-se maior importância para o cumprimento dessa exigência, ficando em segundo plano a melhoria da capacidade de se expressar de nossos alunos.

justamente o contrário do que se espera de um processo ensino e aprendizagem significativo para o aprendiz.

Por outro lado, podem pensar alguns que se o texto ocupa, no momento, o ponto de partida e chegada no ensino e aprendizagem de LP, poderá a gramática ser relegada a segundo plano. Esse constitui um pensamento equivocado, que assim como não se deve atribuir à gramática normativa a responsabilidade exclusiva por tornar alguém bom usuário da Língua Portuguesa na modalidade padrão, o inverso também não é verdadeiro. Não há como desenvolver a competência comunicativa de um indivíduo se abster-se da gramática. Segundo Bakhtin (1997, p.331) “Assim, por trás de todo texto, encontra-se o sistema da língua; no texto, corresponde-lhe tudo quanto é repetitivo e reproduzível, tudo quanto pode existir fora do texto”. Todos sabem que a LP obedece a uma estrutura, não se pode falar ou escrever aleatoriamente, sem que haja uma combinação das palavras, para que se consiga atingir um dado objetivo. Nesse sentido a gramática é essencial. É ela que dá ao falante, condições de estruturar sua fala/escrita e se fazer entender e ser entendido. Para Marcuschi (2008 p.62):

Certamente, quando estudamos o texto, não podemos ignorar o funcionamento do “sistema linguístico” com sua fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica; nesse caso estamos apenas admitindo que a língua não é caótica e sim regida por um sistema de base.

Nesse sentido, o trabalho com a produção de textos é indissociável da estrutura da língua. Parece ser impossível desenvolver um processo ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, ou produção de textos, sem que se faça, ao mesmo tempo, estudos da gramática. As unidades da língua e as unidades reais da comunicação são inseparáveis. Nessa perspectiva, há muitos indícios que apontam para o ensino de gramática, na educação básica, ser mais funcional e estar a serviço do aperfeiçoamento dos mais variados usos da linguagem tanto na modalidade padrão e não padrão, escrita e/ou oral.

Parece-me que ao se ter clareza sobre a concepção teórica de língua, texto e sujeito e entender a linguagem como um lugar de interação, que só tem uso real através das relações dialógicas, o que se dá através de textos, há fortíssimos indícios de que o ensino de Língua Portuguesa, logo, de produção textual, para se tornar significativo para o aprendiz, precisa a cada momento, estar imerso nas mais variadas situações comunicativas. O caminho com menos pedras certamente é aquele que tem os mais diversos gêneros textuais como objeto central de ensino e

aprendizagem de Língua Materna. Vários pesquisadores apontam o trabalho com gêneros textuais como sendo o meio mais viável para se desenvolver o ensino de LP. Inclusive Antunes (2003, 2009) Marcuschi (2008), entre outros, apresentam de forma detalhada propostas de trabalhos com gêneros textuais para o ensino de Língua Portuguesa.

No entanto, não há uma receita para todos os professores em todas as escolas desenvolverem um processo ensino e aprendizagem que levem todos os alunos a dominarem a técnica da comunicação escrita perfeita. Cada professor, com muita dedicação, saberá que partindo dos gêneros textuais, há caminhos com menos pedras, que poderá levar os alunos a usarem a Língua Portuguesa com maior desenvoltura em situações diversas.

3.2 Reescrita textual: um processo dialógico

Para o professor que se propõe a trabalhar a produção textual, numa perspectiva dialógica que, necessariamente, pressupõe uma interação entre os sujeitos envolvidos, precisa haver desde a proposta de desenvolvimento do texto até a sua formatação final, na versão definitiva, todo um processo de direcionamento e condução dos alunos, para que eles percebam as múltiplas vozes que formam discursos e saibam conduzir isso para seu texto. Segundo Fiad (1997 p.):

Mesmo nas condições em que a escrita é produzida no contexto escolar, podemos observar que os autores a elaboram em vários momentos, trabalhando-a em busca do texto que expresse o que pretendem e que seja adequado aos seus objetivos. Ao aprender que aprender a escrever significa escolher entre possibilidades, tomar diferentes decisões, os autores vão se formando e se constituindo.

Escrever um texto exige, além de certo domínio da estrutura da língua, a organização daquilo que se pretende transmitir. O texto precisa ser o mais claro possível para que possa atender seu objetivo, visto que todo texto, principalmente o escrito, mesmo que implícito traz um objetivo. Em outras palavras, o entendimento de um texto se torna mais fácil quando sua estrutura respeita as especificidades do gênero ao qual se vincula, apresenta suficiência de dados e é destinado a um leitor com competência para entendê-lo, já que ninguém produz um texto simplesmente por fazê-lo. Se uma produção textual não provocar um efeito de sentido no

interlocutor, ela já não é um texto. Com essa necessidade de fazer com que o texto transmita a mensagem pretendida, o aluno, às vezes, sem perceber começa a praticar a reescrita. É a partir da interação do autor com o esboço de texto, da leitura desse esqueleto textual, das trocas de frases, da reorganização dos argumentos que o redator consegue seu estilo, enfim a autoria.

Produzir um texto é um movimento de idas e vindas, de interação com outros discursos, outras vozes. Segundo Bakhtin (1997 p.332) “a reprodução do texto pelo sujeito (volta ao texto, releitura, nova execução, citação) é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal”. Nesse sentido quanto mais o autor reler e refizer seu texto, mais perceberá que o texto não fica pronto e acabado na primeira escrita. Nem sempre é possível expressar-se por escrito com nitidez na primeira versão da produção textual. Quanto mais o aluno fizer esse processo de ir e vir, mais interação com a linguagem e domínio da escrita terá. De acordo com Gomes (1999 p. 59):

Em situações reais de escrita, é comum o produtor passar seu texto para diferentes leitores pedindo sugestões para melhorá-lo ou simplesmente para se certificar de que foi claro e conseguiu dizer o que pretendia. Para fugir dessa situação mecânica, a escola precisa vivenciar e experienciar as etapas que envolvem do planejamento à reescrita e, principalmente a revisão e a reescrita, visando a tornar o aluno um leitor corretor crítico do próprio texto.

Ter alunos bons produtores de texto é o desejo de todo professor, principalmente aqueles que têm a linguagem como objeto de trabalho. Certamente, a dificuldade para produzir um bom texto tem sido uma pedra no caminho de muitos alunos, assim como para os professores que se sentem incapazes por, às vezes, não conseguirem fazer com que a maioria dos alunos possa desenvolver bem a competência comunicativa. Conforme destaca Borges, a reescrita deve acontecer desde o planejamento da produção textual até a conclusão do texto, quer dizer, até que a produção textual seja considerada acabada. De pouco adiantaria um processo de reescrita no qual o professor de posse do texto destaca os erros e aponta soluções, esperando que o aluno consiga entender o seu pensamento para reescrever o texto. Para Fernandes (2007, p.74):

O diálogo entre professor/leitor e aluno/autor não se resume a produzir uma pasteurização das falhas apontadas pelo professor ou detectadas pelo próprio autor. A abordagem da reescrita precisa considerar as conexões dos sentidos discursivos, pois não é um exercício de correção gramatical, mas uma busca criativa de condições eficazes de compreensão por parte do leitor. A interlocução entre o enunciador e a macroestrutura do texto

permite perceber aspectos textuais relevantes e evitar que o sentido produzido esteja comprometido.

Conforme atesta Fernandes o trabalho com a reescrita precisa ser muito mais do que um momento de correções gramaticais. Parece ser um momento de trocas, reformulações de ideias, organização do que se quer dizer, para que se consiga transmitir exatamente aquilo que se pretende. Nesse sentido a reescrita demonstra indícios de ser um processo de interação entre aluno/texto/professor.

A reescrita desenvolvida na escola pesquisada foi trabalhada a partir da visão dialógica da linguagem. Quer dizer, o processo de reescrita textual começou no momento em que os alunos tiveram acesso ao assunto da redação. O trabalho com a produção textual, no decorrer desta pesquisa apresentou inúmeros indícios de que o entendimento do tema é um estorvo para muitos alunos. Nesse sentido, a reescrita teve início já nas primeiras linhas do texto. Os temas foram discutidos com os alunos, às vezes, até sugerido como se deveria iniciar a redação, já que a maioria apresentava dificuldade para começar a escrever. O primeiro parágrafo foi feito e refeito inúmeras vezes, até adquirir a consistência de uma possível introdução para o tema pedido. A figura do professor lendo, provocando o aluno, levando-o a entender a necessidade de reestruturar as primeiras linhas do texto foi essencial para a melhoria da escrita dos estudantes. De acordo com Fernandes (2007, p.189) “A reescrita contribui para que o aluno superponha o papel de autor ao papel de leitor, perceba as inconsistências do que escreveu, verifique que o dito não ficou tão claro como imaginava no final do primeiro texto”. Assim, a reescrita é um momento de reflexão sobre o que se está escrevendo, é a hora em que aluno e professor analisam se o texto está coerente com o objetivo a que se destina.

Esse processo de escrita e reescrita aconteceu durante toda a trajetória de produção textual. A todo momento, o professor interagiu com os alunos no sentido de ajudá-los a organizarem as ideias, a escreverem aquilo que queriam transmitir. Enfim, levá-los a produzirem um texto que atendesse às expectativas esperadas. Essa escrita e/ou reescrita acompanhada apresentou inúmeros indícios de que com dedicação, esforço e boa vontade ainda parece ser possível conduzir os alunos para uma produção textual significativa.

3.3 Palavras finais

Escrever um bom texto para que ele transmita exatamente aquela ideia que se tem em mente não é tarefa fácil, o que não quer dizer que seja impossível. No desenvolvimento desse trabalho, há inúmeros vestígios que apontam para uma possível caminhada que conduzirá os alunos para uma produção textual que satisfaçam suas necessidades.

Não se pode tirar do professor de Língua Portuguesa a responsabilidade para desenvolver nos alunos o gosto e a capacidade para produzir textos, no entanto, torná-lo o único responsável pelo fracasso e/ou sucesso no processo de ensino e aprendizagem da escrita parece ser um equívoco. Muitos dos problemas enfrentados pelos professores que não conseguem desenvolver um ensino que leve o aluno a ser tornar bom produtor de texto podem estar relacionados ao tipo de trabalho que se desenvolve com a língua. Há muitos indícios que apontam para a insuficiência da qualidade do processo ensino e aprendizagem que tem a gramática normativa como carro chefe desse percurso. No desenvolvimento desta pesquisa, pude perceber que embora não exista texto escrito sem uma gramática que o sustente, apenas estudos gramaticais são insuficientes para desenvolver nos alunos a competência comunicativa. Segundo Antunes (2003, p.92) “A gramática existe em função da compreensão e da produção de textos orais e escritos”. Portanto, vale ressaltar que os estudos gramaticais desenvolvidos por muitas escolas acontecem pelo menos sobre duas perspectivas normativas. De um lado estão os estudos gramaticais que enfocam que toda língua tem suas especificidades, logo, a Língua Portuguesa apresenta normas que estruturam o seu uso. São essas normas que orientam nossa fala/escrita para que o nosso interlocutor nos entenda e se faça entender. Por outro lado existem também os estudos gramaticais voltados para a nomenclatura da língua, quer dizer, categorias, nomes, análises etc. Esse é o tipo de ensino gramatical que quase não amplia a capacidade do aluno em fazer uso por escrito da Língua Materna, todavia, é o tipo de ensino mais praticado quando se refere ao trabalho com a gramática. Na escola fonte desta pesquisa, o trabalho com a gramática tem se pautado nos estudos das estruturas gramaticais, tendo o livro didático como carro chefe do processo ensino e aprendizagem.

No entanto, apontar a gramática normativa e o livro didático como sendo os vilões do ensino é um erro. Na verdade, o que parece comprometer a qualidade do ensino é o tipo de uso que o professor faz da gramática e/ou livro didático. Cabe ao professor saber selecionar na gramática as normas que são relevantes, assim

como em quais perspectivas deve ensiná-las, para que a competência comunicativa do aprendiz seja sempre melhorada, visto que todo processo de comunicação humana se dá através dos mais variados textos. O professor que conseguir conduzir os estudos de gramática para a estruturação dos diversos gêneros textuais provavelmente terá mais chances de êxito no processo ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Na escola pesquisa, o livro didático é para muitos alunos o meio mais acessível para se ter contanto com a norma padrão e, assim como a gramática normativa, é o tipo de uso que se faz dele que trará ou não melhorias para a qualidade do ensino. O livro didático é um recurso que está melhorando a cada edição. Cabe ao professor aproveitar o que o LD traz de bom e usar isso para desenvolver nos alunos a capacidade de fazer uso da língua nas mais variadas situações. O livro didático não consegue abarcar tudo que o aluno precisa apreender. Há em cada turma as especificidades, particularidades e heterogeneidade que extrapolam os conhecimentos veiculados no LD. O melhor LD na mão de um professor despreocupado com a qualidade do ensino não ajuda em quase nada. Assim como na sala de aula de um professor compromissado, até os piores materiais didáticos podem ser usados para aperfeiçoar a qualidade do ensino, pois é apenas um instrumento auxiliar para o professor.

Na caminhada desta pesquisa surgiram muitos indícios que apontam o dialogismo bakhtiniano como sendo uma das teorias que dão sustentação para a melhoria do processo ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Muitos documentos oficiais (PCNs, DCNEM, PCN+EM) relativos à LP citam direta ou indiretamente os estudos bakhtinianos como norteadores do processo ensino e aprendizagem de Língua Materna, no entanto, pouco adianta o professor conhecer o tal teoria se não houver interesse em melhorar a atuação em sala de aula. Adotar o ensino e aprendizagem amparados pelo dialogismo requer uma mudança de postura. Nesse sentido a linguagem é vista como interação. O foco do ensino passa necessariamente para os gêneros textuais, a gramática é vista como uma aliada que contribui para a estruturação de cada modalidade textual, dando subsídios para que o aprendiz consiga expressar aquilo que pretende. A sala de aula deixa de ser um lugar onde professor transmite conhecimento, fala/escreve e o aluno ouve/copia. Ela se torna um espaço de interação, no qual alunos e professor dialogam, trocam experiências a fim de aperfeiçoarem o uso da língua tanto na modalidade padrão e

não padrão, escrita e oral. Oferecendo assim condições para que o aluno ao extrapolar as fronteiras da sala de aula se torne um indivíduo capaz de fazer uso da Língua Portuguesa conforme a situação exigir. Ao professor cabe mediar esse processo, partindo sempre do conhecimento internalizado que o aluno traz, para melhorar a cada dia sua competência textual.

Com certeza, a maior contribuição desta pesquisa é o interesse despertado em mim para melhorar minha prática como educador. O desenvolvimento deste trabalho me mostrou a importância dos conhecimentos teóricos para aperfeiçoar o trabalho desenvolvido em sala de aula. O assunto abordado aqui é muito complexo e demanda maiores investigações. Não há pretensão deste trabalho em apresentar soluções definitivas que melhorem a capacidade de nossos jovens para produzir textos escritos na modalidade padrão da língua. Espero com esta pesquisa despertar o interesse de outros professores que, assim como eu, também se sentem inquietos diante da dificuldade de nossos jovens se expressarem por escrito fazendo uso da Língua Portuguesa.

“Valeu a pena?

Tudo vale a pena

Se a alma não é pequena”. (F. Pessoa)

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. Avaliação da produção textual. In: BUNZEN, Clecio & MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- _____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. No meio do caminho tinha um equívoco. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- _____. **Lingua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1988.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. Disponível em <www.fflch.usp.br/.../LIVRO_BAKHTIN_Estetica_Criação_Verbal.pdf> Acesso em 10/04/2008.
- _____. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. São Paulo: HUCITEC, 1998.
- BORGES, Rita de Cássia Monteiro Barbugiani. **As Práticas de Leitura e Escrita no Ensino Superior – Uma Contribuição para a Pedagogia do Pensar**. 2002. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Católica de Goiás – UCG – Goiânia, Goiás, 2002.
- BRASIL/SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Mec/Semtec, 1999.
- BRASIL/SEMTEC. **PCN+ ensino médio: Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Volume Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Mec/Semtec, 2002.
- BRASIL/SEB. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Volume Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Mec/Seb, 2006.

- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BRITO, Luiz Percival Leme. **A Sombra do Caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.
- CARVALHO, Reginaldo Pinto de. Metodologia de Correção da Redação no Enem. In: **ENEM: fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: O Instituto, 2005
- CUNHA, Celso & CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca. **A Produção Escrita e a Reescrita: indícios significativos no processo de produção de textos**. 2007. Tese de Doutorado em Letras e Linguística – Universidade Federal de Goiás – UFG – Goiânia, Goiás, 2007.
- FIAD, R. S. (Re)Escrevendo: o papel da escola. In: ABAURRE, M. B. M. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997, pp.71-7.
- FIORIN, Jose Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: Outros conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2006.
- GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- GOMES, Ana Maria Silveira Vital. **Avaliação de textos: uma abordagem dialógica**. 1999. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada - Universidade Estadual de Maringá – UEM – Maringá, Paraná, 1999.
- HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIEL, Henry (org.). **Uma introdução a Vigotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LIMA, Maria Conceição Alves de. **Textualidade e Ensino: os aspectos lógico-semântico-cognitivos da linguagem e o desempenho discursivo escolar**. São Paulo: UNESP, 2006.
- LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EDU, 1986.

- LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**. São Paulo: Ática, 1994.
- MACEDO, Lino de. Competências e Habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. In: **ENEM: fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: O Instituto, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Perspectivas no Ensino da Língua Portuguesa nas Trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua Portuguesa em Calidoscópico**. São Paulo: Educ, 2004.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MURRIE, Zuleika de Felice. A Área de Linguagem e Códigos e suas Tecnologias no Enem. In: **ENEM: fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: O Instituto, 2005.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na Escola**. São Paulo: Ática, 2005.
- _____. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, José Carlos de (Org.). **Língua Portuguesa em Debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- PERINI, Mário A. **Gramática Descritiva do Português**. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem. São Paulo: Ática, 1985.
- _____. **Para uma nova gramática do Português**. São Paulo: Ática, 2001.
- PINTO, Dalila Nogueira. **Redação nota dez no ENEM 2003**. Disponível em <www.rondonoticias.com.br/high/show.jsp?CdMateria=27997>. Acesso em 10/01/2008.
- PONTE, J. P. **O estudo de caso na investigação em educação matemática**. Disponível em <[www.educ.fc.ul.pt/.../docs-pt%5C94-Ponte\(Quadrante-Estudo%caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/.../docs-pt%5C94-Ponte(Quadrante-Estudo%caso).pdf)>. Acesso em 15/01/2008.
- RODRIGUES, Arion Dall'Ígna. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002 .
- SOBRAL, Adail. Ato, atividade, evento. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.
- STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

ANEXOS

“No fim tudo dá certo, se não deu certo é porque não chegou o fim”.

ANEXO A

HISTÓRICO DO ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), foi criado em 1988 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação. É um exame individual e de caráter voluntário, oferecido anualmente aos concluintes e egressos do ensino médio, com o objetivo principal de possibilitar uma referência para auto-avaliação, a partir das competências e habilidades que o estruturam. Além disso, ele serve como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção para o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho. Constitui um valioso instrumento de avaliação, fornecendo uma imagem realista sempre atualizada da educação no Brasil.

Em 2009 o ENEM está sofrendo modificações substanciais. Até então o exame era uma prova com 63 questões interdisciplinares e uma redação, sem articulação direta com os conteúdos ministrados no ensino médio. A proposta é reformular o exame para que aborde diretamente o currículo do ensino médio. O objetivo é aplicar a avaliação em dois dias. Serão 200 questões de múltipla escolha divididas em quatro áreas do saber: linguagens, códigos e suas tecnologias (incluindo redação); ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e matemática e suas tecnologias. Maiores informações sobre o ENEM podem ser encontradas em www.enem.inep.gov.br.

ANEXO B

PLANO DE AULA – COLÉGIO ESTADUAL ÂNGELO URZÊDA

OBJETO: PRODUÇÃO TEXTUAL				
Curso: Ensino Médio Disciplina: Redação/ Língua Portuguesa Série: 3ª “A” Número de aulas: 54 de 45 minutos (45 horas) Período: 7 meses – de março até outubro de 2008. Professor: Vicente Celestino				
Objetivo Geral: Familiarizarem os alunos com o texto dissertativo-argumentativo, de acordo com a proposta de produção textual do ENEM.				
Obj. Específicos	Ações mentais	Conteúdo	N/A	Desenvolvimento metodológico (tarefas de aprendizagem)
1-Analisar todas as propostas de redação do ENEM.	- estabelecer as relações entre a proposta de redação ensinada pela escola e a pedida no ENEM.	1- Estudo de todas as propostas de redação do ENEM.	7	Questões (problemas): - O que sabemos e o que não sabemos sobre a proposta de redação do ENEM?
- Analisar a estrutura do texto dissertativo-argumentativo.	- estabelecer relações entre textos dissertativos, narrativos e descritivos.	- Delimitação do assunto; - Fixação do objetivo; - Formulação da frase-núcleo; - Formulação do desenvolvimento; - Formulação da conclusão.	8	- Como modelar o que sabemos e usar isto para investigar o que não sabemos? - O que fazer para produzir textos de acordo com a proposta do ENEM?
- Analisar o uso da linguagem oral e escrita culta.	- estabelecer a relação entre a produção de texto oral e escrito.	- Coerência; - coerência narrativa; - coerência figurativa; - coerência argumentativa.	10	- Como perceber a função da coerência para o desenvolvimento de um bom texto?
- Analisar o aprendizado de Língua Portuguesa com as demais disciplinas	- relacionar os conhecimentos adquiridos em outras áreas do conhecimento com a produção textual.	- Coesão textual; - a coesão no período composto; - o papel dos elementos de coesão;	8	- O que fazer para entendermos como acontece a coesão e qual é sua utilidade em textos diversos?
- Analisar a concepção teórico-metodológica que ampara a produção de textos no ENEM	- relacionar a produção textual do ENEM com o dialogismo bakhtiniano	- concepção de língua, sujeito e texto na perspectiva de Bakhtin	10	- O que fazer para entender a relação entre as concepções de língua, sujeito e texto?
- Analisar a importância da reescrita na produção de textos	- estabelecer a relação entre a escrita inicial e o texto após a reescrita	- Produção de textos	11	- Como entender a reescrita como um processo de melhoria na produção textual?

Bibliografia

- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. Avaliação da produção textual. In: BUNZEN, Clecio & MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- _____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. No meio do caminho tinha um equívoco. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1988.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. Disponível em <www.fflch.usp.br/.../LIVRO_BAKHTIN_Estetica_Criacao_Verbal.pdf> Acesso em 10/04/2008.
- _____. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. São Paulo: HUCITEC, 1998.
- CAMPOS, Edson Nascimento & SOARES, Magda Becker. **Técnica de Redação: as articulações lingüísticas como técnica de pensamento**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2005
- FIORIN, José Luiz & SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2002, (261-287).

ANEXO C

ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO ESTADUAL ÂNGELO URZÊDA

DECLARAÇÃO

Declaro para os fins que se fizerem necessários que **Vicente Celestino da Silva**, professor deste Colégio e mestrando em Educação na UCG desenvolveu com os alunos da 3ª série “A” – Ensino Médio – no período matutino no ano de 2008, um experimento didático sobre a produção do texto dissertativo argumentativo. O objetivo desse trabalho era procurar entender o porquê de tantas notas ruins na redação do ENEM. Isto é, por que a maioria dos alunos concluintes do ensino médio desta escola não consegue produzir um bom texto escrito segundo o Exame Nacional do Ensino Médio. Esse estudo teve início em março de 2008 e término em novembro do mesmo ano. Os resultados desse experimento ajudarão a compor o trabalho de conclusão de Mestrado em Educação do professor Vicente Celestino da Silva.

Mairipotaba, 08 de dezembro de 2008

Marizet Pereira Ferreira
Diretora do Col. Est. Ângelo Urzêda

ANEXO D

A consciência do ser humano

A água e a destruição a água vem acabando, cada, vez mais, á destruição vem afetando o meio ambiente, cada vez mais. As pessoas não tem consciência do que vão causar ao meio ambiente.

O abastecimento de água e uma, ameaça para a população em alguns países já a falta de água a mais ou menos 60% de água própria para o consumo mais os 20% são usadas para a plantação agrícola.

As queimadas, os desmatamentos os desperdícios de água em casa, apartamentos são muito elevado. Alguns cientistas fazem a previsão de que daqui a uns 100 anos vai existir apenas 1 litro de água para cada habitante.

Os produtos químicos vem contaminando as águas, de rios, lagos, talvez até a água própria para o consumo as queimadas, vem contaminando a atmosfera. As pessoas tem que ter conscienciação do que vão causar ao meio ambiente. Essa geração talvez não vá sofrer as consequências mas, os filhos da próxima geração vão. Elas pensam talvez só, em enriquecer, sem se dar conta de que está acabando com o meio ambiente.

TFU

ANEXO E

Tema: A violência na sociedade brasileira.

A violência Brasileira

A violência no Brasil é uma coisa que está se tornando obrigatória. O nosso governo gasta mais de 100 bilhões de reais em segurança no Brasil, isso é super errado, porque não adianta muito. Eles tinham que gastar muito menos e fazer nossa segurança melhor.

Tem pessoas que passam fome, outras não tem direito a uma boa educação. A saúde das pessoas brasileiras são pecimas isso tudo por falta de dinheiro que é gastado com segurança. Para diminuir a violência brasileira o governo deveria fornecer mais policiais para as ruas, assim a violência diminuiria. Nos outros países a violência é bem menor isso tudo porque lá a segurança é bem mais rígida. No Brasil há muitos roubos, sequestros e mortes isso tudo é motivo para que nosso país melhorasse. Os criminosos que vão para a cadeia deveriam ficar mais tempo preso e não ser solto rápido isso seria uma solução para que a violência diminuísse.

KJF

ANEXO F

Assunto: informática

Tema: *Informática e educação*

As vantagens da internet para a educação

Nem tudo se encontra nos livros, principalmente os acontecimentos de última hora, mas surgiu e com grande efeito, a internet que tem sido de grande auxílio para ampliar e melhorar o conhecimento de alunos e professores.

Os professores de inúmeras instituições têm usado tal recurso como (meio para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Alunos de todas as séries e classes sociais podem usar a internet como fonte de pesquisa. Mesmo que muitos ainda não possuam este recurso em casa, a maioria das escolas têm laboratórios de informática destinados ao uso dos discentes.

Este recurso eletrônico permite às pessoas acessarem informações em tempo real, superando em muito o uso do livro didático. Através da internet alunos com menor poder aquisitivo que, na maioria das vezes, não conseguem comprar todos os livros, podem acessá-los gratuitamente. Por meio da internet estudantes das mais longínquas regiões podem trocar informações, realizarem intercâmbios culturais, enfim, acessar o mundo.

(Para os professores a web é um recurso importantíssimo, pois pode ajudá-los na seleção de conteúdos mais relevantes para o aprendizado dos alunos. Quer dizer conteúdos

atualizados, visto que desde o planejamento de um livro até sua concretização, isto é, sua chegada às mãos dos alunos, são vários anos. Às vezes, informações que eram relevantes na época de confecção do livro, dois ou mais anos depois podem não ter mais tanta importância.

Mesmo a internet sendo uma fonte inesgotável de informações, cabe ao professor orientar os alunos para que eles possam usá-la da melhor forma possível. Não basta ter acesso as informações é necessário saber fazer uso delas e, para isso a figura do professor é fundamental.

CFD

ANEXO G

Assunto: Inclusão

Tema: Inclusão social

Inclusão digital

Atualmente, uma das maiores preocupações, não só dos governantes, mas da população em geral, é a inclusão digital. As informações, em sua maioria, estão armazenadas em suportes eletrônicos disponíveis para acesso de grande parte da população, contudo há ainda outro grande número de pessoas que não tem interação com o computador.

É evidente que os indivíduos de menor poder aquisitivo, encontram maiores dificuldades. No entanto, existem vários projetos sociais criados para amenizar esse problema. A televisão e o rádio, são sem dúvida, os mais conhecidos meios de comunicação que existe. Mas veio o computador e (superou tudo. Máquina capaz de criar e armazenar arquivos de diversos tipos, com imagem e som. Comunicação em tempo real de qualquer lugar do mundo.

Aquele que não sabe manusear o computador, apresenta uma chance reduzida no mercado de trabalho. Visto que a informática está presente em quase todas as áreas e campos de atuação. Há anos nossos governantes tem lutando para diminuir o analfabetismo seja entre crianças e/ou adultos. Graças aos vários programas educacionais implantados, é possível sentir a queda deste obstáculo que era um empecilho para quem precisava de (um emprego . Todavia, com o advento da globalização, com a necessidade de (comunicação em

tempo real, a informática adquiriu uma importância muito grande e com ela veio o problema do manuseio das novas tecnologias, não basta apenas saber ler e escrever. Surgiu uma nova modalidade de analfabetismo – o analfabeto digital. Embora exista inúmeros programas sociais que tem por finalidade aproximar o cidadão leigo com informática e conseqüentemente, capacitá-los para o mercado de trabalho. Ainda é enorme a quantidade de pessoas que não consegue uma vaga no mercado por que não tem sequer noções básicas de informática.

Assim como há uma preocupação muito grande por parte das Secretarias de Educação em acabar com o analfabetismo, seria bom que a (educação básica pública se preocupasse também em diminuir o analfabetismo digital, pois este é tão prejudicial quanto aquele. Ao fazerem assim, as escolas estariam praticando a inclusão, tão discutida por governos e educadores e tão necessária para a melhoria da qualidade de vida de muitos brasileiros.

LPD

ANEXO H

Assunto: Amazônia

Tema: Preservação da floresta amazônica

Amazônia sustentável

O futuro da Amazônia e de todo o planeta estão interligados, hoje mais do que nunca a existência dessa floresta está ameaçada pelo desmatamento desordenado que vem se alastrando em proporções alarmantes. Na floresta existe uma imensa biodiversidade tanto na fauna quanto na flora, onde talvez esteja a cura para muitas doenças que atingem a humanidade.

A destruição dessa floresta ameaça todos os seres humanos, prejudicando a agricultura, a pecuária, já que a floresta influencia o clima de diversas regiões e os povos da floresta têm seu habitat destruído.

A importância da floresta amazônica para o equilíbrio natural de todo o planeta é inquestionável, várias propostas vêm sendo discutidas para tentar encontrar o melhor caminho para explorar a floresta de maneira sustentável, esse é um assunto muito polêmico, pois há uma grande divergência de opiniões de um lado estão os grandes industriais que vêm na Amazônia uma mina de ouro, do outro estão os ambientalistas que têm consciência da importância da floresta para o mundo e estão dispostos a lutar pela sua preservação, no centro do conflito está a população que muitas vezes não tem o total esclarecimento das consequências que atitudes tomadas em relação a floresta podem trazer num futuro não

muito distante e o governo que na maioria das vezes se vê de mãos atadas diante das exigências das indústrias e dos ambientalistas que têm opiniões nem um pouco flexíveis.

O desenvolvimento sustentável desse patrimônio é o melhor caminho, e para que esse desenvolvimento se torne realidade é necessária uma rígida fiscalização para que a legislação seja cumprida e penas pesadas sejam aplicadas aos infratores. Seria necessário um estudo aprofundado da floresta para encontrar os locais onde a exploração seria mais sustentável.

Mas a população pode e deve fazer sua parte, por meio de manifestações públicas mostrar sua opinião a respeito do assunto e apontar a melhor solução, afinal é o futuro de toda a humanidade que está em jogo. A vida do planeta e conseqüentemente da humanidade estão em nossas mãos e são as nossas escolhas que vão determinar como será o planeta. Por isso devemos pensar e decidir o que é mais importante: a vida no planeta ou a riqueza finita proporcionada pela exploração desordenada da floresta.

LBF

ANEXO I

Assunto: água
Tema: águas do cerrado

Cerrado, coração do Brasil

No centro do Brasil, o cerrado, coração da pátria que assim como um coração que recebe e transporta sangue pelo corpo, sendo fonte de vida, se assemelha, recebendo e transportando água pela nação, contribuindo para a existência de importantes bacias hidrográficas que alimentam tantas vidas.

Atualmente, com a ganância do homem, o cerrado, cenário de beleza exuberante, com lindas cachoeiras, lagos e rios de grandes atrativos turísticos, está dividindo seu espaço com indústrias, lavouras, construções civis e outras, ameaçando o sua existência e a de milhares de seres que necessitam de sua vitalidade para também terem a sua existência.

Assim como um coração deve ser bem cuidado para todos os órgãos funcionarem bem, o cerrado e suas águas devem ser preservados e cuidados, para que as gerações presentes e futuras, possam desfrutar das facilidades e vida saudável que este bioma proporciona.

O cerrado é o coração do Brasil, suas águas são a chave da vida, (se ele deixar de existir, a vivacidade do Brasil com certeza será comprometida, devemos proteger esse importante “coração”, pois afinal de contas ele não é apenas o coração do Brasil, mas também de cada um de nós. Quer dizer, de cada ser vivo.