

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

CARMEN LÚCIA BUENO VALLE

**O ENTRELAÇAR COESIVO E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA:
UM PERCURSO DIDÁTICO-METODOLÓGICO
À LUZ DA LINGUÍSTICA TEXTUAL**

São Paulo
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CARMEN LÚCIA BUENO VALLE

**O ENTRELAÇAR COESIVO E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA:
UM PERCURSO DIDÁTICO-METODOLÓGICO
À LUZ DA LINGUÍSTICA TEXTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosemeire Leão da Silva Faccina

SÃO PAULO
2009

V181e Valle, Carmen Lúcia Bueno

O entrelaçar coesivo e a variação lingüística: um percurso didático-metodológico à luz da lingüística textual / Carmen Lúcia Bueno Valle – 2009.

231 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

Bibliografia: f. 174-181.

1. Lingüística textual. 2. Variação lingüística. 3. Coesão.
4. Coerência I. Título.

CDD 410

CARMEN LÚCIA BUENO VALLE

**O ENTRELAÇAR COESIVO E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA:
UM PERCURSO DIDÁTICO-METODOLÓGICO
À LUZ DA LINGUÍSTICA TEXTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Rosemeire Leão da Silva Faccina – Orientadora
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof^a. Dr^a. Nancy dos Santos Casagrande
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Aos meus pais (*In memoriam*),

Noêmia Bueno Valle e Antônio Luiz Toledo Valle.

Inesquecíveis,

Pelo exemplo,

Pelos bons valores,

Pela oportunidade da vida.

***“Morto amado nunca mais para de morrer”* (Mia Couto)**

AGRADECIMENTOS

Em especial, a Gabriel Chalita, amigo e irmão com que a vida me surpreendeu, minha gratidão pela intensidade das horas vivas e pelo que fez revelar em mim.

À Prof^a. Dr^a. Rosemeire Leão da Silva Faccina, minha orientadora, pela confiança em mim depositada, pela competência e gentileza com que me conduziu neste trabalho. Sem a sua cumplicidade, não teríamos fitado o mesmo curso do rio.

À Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos, pelas orientações certeiras e encorajadoras na banca de qualificação e pela agradável descoberta de que conjugamos a mesma paixão indignada pela educação.

À Prof^a. Dr^a. Nancy dos Santos Casagrande, pela objetividade nas críticas valorosas que me impulsionaram a importantes reflexões para a conclusão deste trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Norma Seltzer Goldstein, minha inspiradora intelectual, pela disposição gentil e constante em esclarecer as minhas dúvidas.

A todos os professores com quem convivi no curso de pós-graduação, pelas aulas inteligentes e inspiradoras, pelo desvelar dos amplos horizontes do conhecimento.

Aos meus alunos do projeto, de quem muitas vezes fui aprendiz, meus agradecimentos por terem sido inspiradores deste trabalho. Com vocês, eu aprendi o verdadeiro sentido de ser professor. "Quebrando pedras e plantando flores...", como queria Cora Coralina.

Aos meus irmãos e sobrinhos, pela alegria da continuidade.

A Jordano Ventura Filho, meu companheiro, pela extrema paciência, delicadeza e cuidado com que me tratou durante o período dedicado, exclusivamente, ao estudo e à produção deste trabalho.

À Cristina Cordeiro, cuja serenidade e otimismo procuro absorver, agradeço o apoio técnico e afetivo nesta etapa final.

A todas as pessoas que me incentivaram e compartilharam das minhas crenças na educação.

Imagine uma criança num quarto escuro, pensando que toda aquela escuridão é o fim do mundo, mas de repente ela encontra o interruptor de luz e se aquieta. Pena que nem todas as crianças têm este privilégio.

(Cecília Meireles)

RESUMO

Fundamentada nos pressupostos teóricos da Linguística Textual e respaldada pelas postulações da Sociolinguística variacionista, esta pesquisa busca suscitar uma reflexão sobre a possibilidade de aproximação entre teoria e prática, a partir da verificação dos resultados obtidos nos textos dos alunos de 1º ano de Ensino Médio, usuários de variação linguística de ordem diastrática, por meio de estratégias de ensino pautadas no estudo do texto, em suas macro e micro estruturas. Este trabalho pretende mostrar que um dos caminhos possíveis para a prática efetiva do ensino de Língua Portuguesa, em especial, em um contexto de variação linguística, como o que se apresentava por esse grupo discente, pode ser construído a partir dos ensinamentos da Linguística Textual, com o escopo de tornar os alunos competentes textualmente. A partir do estudo das teorias linguísticas, foi realizada a análise das produções textuais dos alunos em dois momentos distintos: na prova de seleção para ingresso no projeto e uma produção textual feita no final do ano letivo do 1º ano do Ensino Médio. Para as duas situações, utilizou-se a mesma proposta de redação que sugeria a elaboração de uma carta aberta a ser veiculada em um suposto jornal escolar. A análise comparativa entre textos iniciais e textos finais demonstra considerável avanço à competência linguística e apropriação da norma culta, observáveis na grafia correta das palavras, na ampliação do léxico e, principalmente, no entrelaçar coesivo dos textos produzidos – foco desta pesquisa –, contribuindo enormemente à construção do sentido do texto, a coerência. Priorizou-se a apresentação da norma dita padrão como outra variante a ser utilizada em determinadas situações, preservando a variante não padrão trazida pelos alunos, elemento identitário de seu universo sociocultural. Verificou-se que a apropriação da norma culta e o avanço linguístico dos alunos, em especial no que tange à textualidade, são possíveis por meio da tradução da Linguística Textual em prática de ensino de língua Portuguesa.

Palavras-chave: Linguística Textual; Variação Linguística; Ensino de Língua Portuguesa; Coesão e Coerência.

ABSTRACT

Based on the theoretical presuppositions of Textual Linguistics and grounded on postulates of the varied Socio-Linguistics, this research wishes to cause a reflection on the possibility of approximation between theory and practice, from verifying the results obtained from texts written by first-year high school students, diastatic linguistic variation users, by means of teaching strategies on text study, in its macro and micro structures. The purpose of this paper is to show that one of the possible ways leading to an effective practice of the Portuguese language teaching, especially in a context of linguistic variation, like the one presented by this alumni group, may be constructed by the teaching of Textual Linguistics, with the aim of making students become textually competent. Through the study of linguistic theories, the analysis was carried through students' textual productions in two distinct periods: from the results of the application tests for the selection of applicants and a textual production done by the end of the year with high school students. In both occasions, the writing proposed to students was the same, the creation of a letter to a school newspaper. The comparative analysis between initial and final texts demonstrates a considerable progress in the linguistic competence and register, composed by the accuracy of correct spelling, the use of a wide variety of lexis, and mainly in the cohesion of the produced texts, which was the focus of this research, providing a valuable contribution to the meaning of the text, the coherence. The presentation of a standard pattern of writing was focused, and also a variant one to be used in certain situations, regarding the non-standard writing brought by students as an identity element to their socio-cultural universe. It was concluded that the students proper register and linguistic progress, mainly textual related progress, are possible by means of translating the Textual Linguistics into the practice of Portuguese Language Teaching.

Key words: textual linguistics; linguistic variation; teaching of Portuguese Language; cohesion and coherence.

SUMÁRIO

<u>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</u>	14
<u>1 UM PERCURSO TEÓRICO.....</u>	22
1.1 LINGUÍSTICA TEXTUAL.....	23
1.1.1 Textualidade.....	33
1.1.2 Coesão: um dos fatores de textualidade.....	37
1.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: DEZ ANOS DE VIGÊNCIA E ANÁLISE PARCIAL DE RESULTADOS.....	46
1.3 LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	52
<u>2 O ABISMO ENTRE OS SABERES LINGUÍSTICOS - O PORTUGUÊS SÃO DOIS (OU VÁRIOS).....</u>	63
2.1 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UM DESAFIO.....	64
2.2 LIBERDADE E DIREITO À EDUCAÇÃO.....	67
2.3 O UNIVERSO LINGUÍSTICO.....	71
2.4 VARIANTES LINGUÍSTICAS: O QUE A ESCOLA FAZ COM ELAS?.....	73
<u>3 PROJETO ALPHA – UNIDADE SABER.....</u>	84
3.1 CONCEITO E HISTÓRICO.....	85

3.2	A CONSTRUÇÃO DO PROJETO.....	90
3.3	O PROCESSO DE SELEÇÃO.....	93
3.4	O PROJETO PEDAGÓGICO.....	98
3.4.1	Área de Linguagens e Códigos: objetivos e conteúdos de Língua Portuguesa.....	103
4	<u>ANÁLISE DO CORPUS.....</u>	105
	<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</u>	168
	<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</u>	174
	<u>ANEXOS.....</u>	182

LISTA DE ANEXOS

- Anexo A:** Plano de construção do Projeto Alpha – Unidade Saber
- Anexo B:** Carta-convite a professores com perfis para integrar o projeto
- Anexo C:** Carta aos demais colaboradores
- Anexo D:** Carta de divulgação do Projeto na Comunidade Gama
- Anexo E:** Ficha de inscrição no processo de seleção
- Anexo F:** Questionário para preenchimento no ato da inscrição (pelo candidato)
- Anexo G:** Prova de seleção – Língua Portuguesa
- Anexo H:** Orientações para entrevista com o candidato
- Anexo I:** Roteiro de entrevista com os responsáveis pelo candidato
- Anexo J:** Quadro Curricular do Ensino Médio – Escola Alpha
- Anexo K:** Quadro Curricular do Ensino Médio - Unidade Saber
- Anexo L:** Grade de horários/2008 da Unidade Saber
- Anexo M:** Quadro de distribuição de conceitos e conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio – Escola Alpha
- Anexo N:** Plano de Curso Anual de Língua Portuguesa – Unidade Saber - 2008
- Anexo O:** Cópias dos textos originais produzidos pelos alunos

Considerações Iniciais

...passemos da vida cotidiana da escola real para os sonhos da escola possível. Também as utopias têm seu lugar na história...

(Mário A. Manacorda)

O presente trabalho, apoiado na percepção e análise da proficiência em Língua Portuguesa (LP) de um grupo de alunos advindos da escola pública, falante de variação linguística e ingressante em um projeto de responsabilidade social entre uma empresa e uma escola privada, busca esquadrinhar um *modus operandi* balizador da prática pedagógica, fundamentado nos pressupostos teóricos da Língua Textual, a fim de resgatar o domínio da linguagem e da língua, facultando aos educandos o direito à plena participação e à mobilidade na sociedade.

O contexto educacional, em que esta pesquisadora atuava como professora de LP, que acabou por desencadear todo o processo aqui descrito, instalou-se como um desafio ao professor de LP, provavelmente porque estivesse caminhando por um campo desconhecido de todo o seu repertório escolar, seja na condição de aluno, seja na condição de educador.

Diante de uma situação que estabelecia dois pólos de saberes e olhares: o desconhecido e o conhecido, em que as duas partes, professor e alunos, não estavam ordenadas no mesmo polo; em nenhum momento, manifestou-se a urgência da revisão da prática pedagógica, por meio da investigação de outras possibilidades de abordagem. Na verdade, estabeleciam-se dois caminhos: ignorar a questão que se apresentava e repetir práticas já sedimentadas – simulando uma situação de aprendizado – ou sair da zona de conforto em busca de subsídios teóricos de ensino da língua, que justificassem as diversas tentativas de abordagem realizadas e entendidas como adequadas àquele grupo.

As questões suscitadas por essa situação surgiram naturalmente: como tornar possível a realização da situação comunicativa, da interação entre os sujeitos, de forma a concretizar os projetos de dizer daqueles alunos?

Que caminhos percorrer para lhes oportunizar o conhecimento da norma padrão, sem que abandonassem a variante linguística de que faziam uso?

Embora diversos estudiosos e educadores condenem o trabalho algumas vezes intuitivo do professor, confessa-se que, em diversas circunstâncias, foram a intuição e o *“feeling”* que protagonizaram muitos dos enveredamentos nesta pesquisa, mas também assume-se que foram a causa motriz da busca pelas teorias linguísticas para respostas às angústias e indagações. Cumpre lançar o questionamento de quantos são os docentes (o que não significa culpá-los por isso) dispostos e habilitados a se lançar nessa procura.

A hipótese desta pesquisa, portanto, reside na legitimação desses caminhos de ensino e aprendizagem da LP, por meio da constatação qualitativa dos resultados obtidos, perseguindo a comprovação de que os alunos, quando conduzidos por caminhos significativos de aprendizagem, aprendem – de fato – a caminhar. Como objeto de análise, tomam-se os textos produzidos pelos alunos em dois momentos distintos, ingresso no projeto e final do ano letivo, considerando os avanços verificáveis no entrelaçar coesivo de suas produções como parâmetro de constatação da validade dos caminhos percorridos pelo professor.

Embora a questão relativa à formação de professores não seja o foco desta pesquisa, não se pode furtar de abordá-la, eventualmente, tal o atrelamento de uma problemática à outra. Se este trabalho objetiva a construção de novos caminhos ao ensino de LP, explorando a seara da Linguística Textual, torna-se crucial ponderar sobre a importância de os professores terem acesso a essa teoria. Daí o vínculo que se estabelece entre a formação e a prática.

Acredita-se que a desejável mudança no panorama da educação nacional apenas será concretizada quando as políticas públicas educacionais

priorizarem a formação dos professores, no sentido de aproximar os avanços das pesquisas linguísticas centradas na esfera acadêmica da prática pedagógica exercida em sala de aula. Não vale mais a conhecida argumentação de que a escola se democratizou e trouxe aos bancos escolares uma população com variantes da língua incompatíveis, dentro dos paradigmas de ensino tradicional de LP, ao ensino da língua fundamentado na gramática normativa. Isso já é notório. A constatação foi necessária, é certo. Cumpre dar um novo passo. A classe popular chegou à escola, os avanços da ciência linguística apontam novos caminhos no ensino de língua materna (LM) e a qualidade da educação cai ano a ano. Se o professor é o centro do processo educativo, o cerne do problema parece estar aí, na sua formação, na reflexão a respeito de sua prática e na sua contínua capacitação. Recuperando Paulo Freire (1991, p. 58),

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

É inquestionável que as mudanças em educação passam necessariamente pelo professor. Se a competência não é, conforme Freire, algo que nasce com o indivíduo, um educador com maiores e mais frequentes oportunidades de formação vai, certamente, exercer suas atividades com melhor desempenho, satisfação e qualidade.

Não se pretende banalizar o problema, afirmando que basta promover formação continuada aos docentes e a questão educacional estará resolvida. Há muitas outras implicações no insucesso das práticas educacionais que não cabe aqui abordar, neste momento, sob o risco de desviar o foco desta pesquisa. No entanto, hipotetiza-se que há caminhos possíveis e acessíveis aos educadores que ensinam em sala de aula, para

o encaminhamento dessa questão e o que se contempla é a necessidade de as pesquisas acadêmicas, na medida do possível, se colocarem a serviço da prática desses educadores e vice-versa, isto é, a urgência da tradução em atividades práticas dos avanços das pesquisas linguísticas, priorizando o estabelecimento de um diálogo constante entre aqueles que fazem educação, no cotidiano da esfera escolar, e os que a discutem na esfera acadêmica.

É o que afirma Koch (2003, p. 91) sobre a necessidade de um estreitamento entre teoria e prática, “[...] é fácil verificar não só a possibilidade, mas a necessidade de um estreito intercâmbio entre a Linguística Textual e o ensino de língua materna”. E reitera, com extrema pertinência:

Importante, contudo, é salientar que esse intercâmbio precisa ser de mão dupla: não é somente a Linguística do Texto que deve embasar e alimentar teoricamente as práticas da sala de aula. São estas também que deverão trazer àquela o retorno necessário para a avaliação/validação de suas propostas e para a sua reformulação nos casos em que elas não se mostrarem operacionais e/ou produtivas (KOCH, 2003, p. 91).

Esta pesquisa parte desse mesmo pressuposto, utilizando-se das postulações teóricas da Linguística Textual, ramo da Linguística que tem como objeto de estudo e de investigação o texto, em suas diversas formas de organização, estrutura e funcionamento tanto nas condições de produção quanto de recepção, para construir estratégias legítimas para o ensino de LP, em um universo linguístico sociovariacionista.

Conforme proposição da autora, intenta-se, seguindo a citação abaixo, orientar o trabalho docente realizado neste projeto:

[...] é a Linguística Textual que poderá oferecer os subsídios indispensáveis para a realização do trabalho acima

mencionado¹[1]: a ela cabe o estudo dos recursos linguísticos e condições discursivas que presidem à construção da textualidade e, em decorrência, à produção textual dos sentidos. Isso significa, inclusive, uma revitalização do estudo da gramática: não, é claro, como um fim em si mesmo, mas no sentido de evidenciar de que modo o trabalho de seleção e combinação dos elementos, dentro das inúmeras possibilidades que a gramática da língua nos põe à disposição, nos textos que lemos ou produzimos, constitui um conjunto de decisões que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar a busca pelo sentido. (Koch, 2003, p.91).

Conjetura-se que a pretendida proximidade é possível, mas não ocorrerá enquanto teóricos e práticos não promoverem, cada um com seu saber, um diálogo que privilegie a tradução de um em outro saber. Esse distanciamento entre os discursos acabará por invalidá-los. É o que se tem observado na análise dos resultados de ensino da LP.

Assim, tem-se como objetivo geral mostrar que um dos caminhos possíveis para uma exitosa prática do ensino de LP, em especial, em um contexto de variação linguística, pode ser construído a partir dos pressupostos teóricos da Linguística Textual, a fim de tornar os alunos competentes textualmente.

Embora não seja o foco desta pesquisa, o objetivo descrito vem permeado pela ideia de que o exercício satisfatório da prática docente está diretamente ligado à formação que o professor recebe, asseverando que, em grande parte, a eficiência da capacitação docente é responsável por habilitar o professor no levantamento de hipóteses de abordagem, ao se defrontar com um desafio.

A partir do objetivo geral, têm-se como específicos os seguintes objetivos:

¹[1] A autora refere-se à proposta de trabalho com textos feita pelos PCN, cujo foco está na leitura e produção textuais; aliás, o mesmo foco apontado no documento do SAEB, conforme citado adiante.

- relatar os passos, objetivos e procedimentos do Projeto Alpha, conhecendo suas especificidades em relação ao padrão linguístico dos alunos;

- buscar, nos ensinamentos da Linguística Textual, subsídios que permitissem trabalhar, com os alunos do Projeto Alpha, os diversos gêneros textuais e discursivos, priorizando alguns fatores de textualidade: a coesão e a coerência, entendendo aquela como elemento facilitador da construção desta;

- buscar, nas postulações teóricas da Sociolinguística Variacionista, o entendimento de como tratar a questão da variação linguística, em situações de oralidade e de escrita, levando os alunos do projeto ao domínio da variante padrão;

- criar estratégias de abordagem do conteúdo de LP que resgatassem os pré-requisitos de Ensino Fundamental indispensáveis à continuidade dos alunos no Ensino Médio.

A metodologia utilizada foi de cunho investigativo e qualitativo tendo, por procedimentos, os momentos em sala de aula durante o primeiro ano do projeto.

Este trabalho estrutura-se em 4 (quatro) capítulos, além das considerações iniciais e finais. No capítulo 1, serão apresentados os pressupostos teóricos da Linguística Textual, considerando a discussão sobre os fatores de textualidade, detendo-se em um deles, em especial, a coesão; far-se-á, ainda, uma reflexão sobre os PCN (suas orientações e

resultados), concluir-se-á o capítulo com determinadas postulações da Linguística e sua relação com o ensino de língua materna; no capítulo 2, evidenciar-se-ão as questões da variação linguística no ensino de LP, permeadas pelos pressupostos teóricos da sociolinguística variacionista; refletir-se-á sobre a liberdade e o direito à educação, previstos nas legislações; e, em seguida, tratar-se-á do universo linguístico do grupo de alunos, descrevendo especialmente as dificuldades relacionadas à execução do projeto pedagógico pretendido; no capítulo 3, apresentar-se-á todo o percurso do Projeto Alpha – Unidade Saber, denotando o conceito e o histórico das instituições envolvidas, a construção, o processo de seleção e o projeto pedagógico previamente construído pela Escola Alpha e pelo grupo discente; no capítulo 4, descrever-se-ão as estratégias utilizadas pelo professor de LP e analisar-se-ão as redações dos alunos – em dois momentos distintos – sob a perspectiva dos recursos coesivos como fatores relevantes à textualidade. Além disso, este trabalho contará com uma bibliografia e com alguns anexos.

Cumprе esclarecer que os nomes da instituição de ensino, da associação e da empresa mantenedora do projeto, assim como das pessoas e alunos envolvidos, serão substituídos por nomes fictícios a fim de preservar suas identidades.

1 - Um Percurso Teórico

El lenguaje constituye la facultad innata más potente y eficaz del ser humano. Por medio de la palabra nos expresamos y nos comunicamos, las palabras dan forma a todos nuestros pensamientos y emociones, con ellas se declara la guerra y se hace la paz.

(Isolde J. Jordan)

1.1 LINGUÍSTICA TEXTUAL

O final dos anos 80 trouxe à pauta, no Brasil, a teoria da Linguística Textual (LT). Procurar explicitar o que é e para que serve a Linguística Textual parece ser tarefa das mais difíceis, mesmo entre os linguistas, uma vez que, sendo o texto o seu objeto particular de investigação, essas alegações serão variáveis exatamente como são variáveis os conceitos de texto assumidos desde o seu surgimento, na década de 60, na Europa, com destaque na Alemanha. Nas últimas três décadas, procurou-se estabelecer o *locus* da LT dentro da Linguística: uma vertente, uma ramificação ou “quem sabe (parte) do seu núcleo central” (KOCH, 2002, p. 150).

Embora os primeiros estudos linguísticos em torno do texto já começassem a despontar por volta dos anos 70, no Brasil, abrindo caminho a discussões sobre a importância do enfoque textual, a exemplo do que já se fazia na Europa, as pesquisas no domínio da LT se firmaram apenas na década seguinte. Seu objeto particular de estudo estabeleceu-se como sendo o texto e interessavam, neste primeiro momento, os escritos de autores que começavam a estudar o sistema linguístico além dos limites do enunciado, que passou a ser visto como segmento de uma unidade maior, de um todo de significação, o texto, unidade básica de manifestação da linguagem (KOCH, 1989).

Acreditava-se, até então, que a frase seria suficiente para a compreensão do sistema da língua. No entanto, surgiram, com o tempo, questionamentos sobre o funcionamento da língua e o seu uso, aos quais a estrutura da frase não era mais capaz de responder. As investigações começaram, então, a extrapolar o universo dessa estrutura mínima,

buscando respostas nos estudos das relações estabelecidas entre elas e nas possibilidades de significações constituídas por essas relações.

Destacam-se alguns linguistas que já apontavam em seus estudos insatisfação pelos limites impostos pela ciência nos pressupostos teóricos condicionados ao caráter restritivo da frase. Para Jakobson (1973), o desconhecimento dos avanços e dos objetivos da linguística da época era responsável pela infinidade de equívocos por parte daqueles que defendiam a ideia de que os domínios de investigação linguística estavam “abusivamente restritos” aos limites da frase. Para ele, essa tese estava comprometida com a colocação em primeiro plano da análise do discurso.

Segundo Bakhtin (1988), em posicionamento semelhante ao de Jakobson, a linguística nunca havia destacado a que campo deveria concernir os grandes conjuntos verbais, que precisavam e poderiam ser definidos como fenômenos da linguagem, uma vez que não havia avanços científicos para além da frase complexa, o fenômeno mais longo já estudado.

Em Halliday & Hasan (1976), encontra-se a premissa de que o texto não é um simples “*string of sentences*”, um encadeamento de frases, isto é, não deve prescindir de uma gramaticalização transfrasal, como uma grande unidade gramatical, mas deve ser vista como uma unidade semântica, uma unidade de sentido em contexto.

Pioneiro a empregar o termo “Linguística Textual”, nos anos 50, Eugene Coseriu propunha a distinção entre gramática transfrasal e linguística textual justificando aquela como um apêndice da linguística, e esta como uma teoria da produção do sentido, cotextual e contextual, fundamentada na análise de textos reais. Adam (2008, p. 25) retoma essa orientação, denominando-a análise textual dos discursos, situando a LT como

extensão de uma área mais ampla do discurso, com a “ambição de fornecer instrumentos de leitura das produções discursivas humanas”.

Instituído o texto, portanto, como o centro de investigação da LT, emergiram questões sobre o que fazia do texto um texto. Desde as primeiras incursões no ramo da LT, discutia-se sobre o conjunto de características que deveriam estar presentes no texto para que este assim fosse considerado e não mais um aglomerado de frases: o conceito de textualidade.

Inicialmente, na década de 70, a LT preocupava-se com a descrição sintático-semântica observada nas ocorrências entre os enunciados ou sequência dos enunciados. Era o momento da análise transfrástica e das gramáticas de texto, que ainda não contemplavam, nítida e separadamente, os fenômenos de coesão e coerência.

Foram publicadas obras de referência, no Brasil, na década de 80, com o objetivo de apresentar a nova vertente da ciência linguística, descrevendo, à luz dos avanços teóricos veiculados na Europa e em outros centros acadêmicos – dentre os quais pode citar-se: Weinrich, Dressler, Beaugrande & Dressler, Heinemann & Viehweger (Alemanha); Van Dijk (Holanda); Charolles, Adam, Vigner (França); Halliday & Hasan (Inglaterra); Chafe, Givón, Prince, Thompson, Brown & Yule (EUA) -, as pressupostas abordagens, categorias de análise e justificativas desse novo ramo da ciência que afluía. A essa época, a LT já se desenvolvia sob a perspectiva pragmático-enunciativa. Cabe ressaltar, nesse sentido, a participação efetiva de Ingedore Koch, Leonor Lopes Fávero e Luiz Antônio Marcuschi, com a publicação de trabalhos comprometidos com essa difícil missão. Parte-se da análise e da reflexão desses eminentes estudos para

o desenvolvimento desta pesquisa. Reitera-se, ainda, a ênfase nas teorias desenvolvidas nas obras de Ingedore Koch.

Uma breve abordagem teórica dos momentos tipológicos vivenciados pela LT, compreendidos como os passos dados na transição da teoria da frase à teoria do texto, servirá para elucidar a extensão que tal ciência adquiriu nessas três últimas décadas.

Segundo Conte (1977), nas palavras de Fávero e Koch (1983, p. 13-17), o primeiro momento (tipológico e não cronológico, pois – por vezes – simultâneo a outros) é entendido como o da análise transfrástica (as pesquisas limitam-se ao estudo das relações de significação estabelecidas em uma sequência de enunciados. Têm lugar privilegiado as relações coesivas de referenciação e correferenciação, o uso do artigo definido, entre outros. O conceito de texto, aqui, circunscrevia-se às concatenações de coerência presentes nas sucessões de enunciados.).

Outro momento caracterizou-se pelo surgimento das gramáticas textuais que pretendiam dar respostas às questões que não eram possíveis de serem respondidas pelas gramáticas do enunciado. O conceito de texto sofreu, então, um alargamento, passando a ser considerado como uma unidade básica de significação, estabelecida por uma relação lógico-semântica, que extrapolava os limites do enunciado, um todo de significação estabelecido além das concatenações dos enunciados, considerando a competência textual (ampliação do conceito chomskyano de competência linguística) do falante. As gramáticas do texto reforçaram a necessidade de determinação dos fatores constituintes da textualidade, em especial, os responsáveis pela coerência. Propuseram-se, ainda, a estabelecer critérios de delimitação e de completude do texto, além da descrição de uma tipologia textual.

O terceiro momento, apontado por Conte (1977), passou a considerar o contexto situacional em que o texto era produzido, recebido ou interpretado como um componente pragmático constituinte do ato da comunicação, importando – em larga escala – a observação do funcionamento dos textos nas interações humanas. Além das questões sintáticas (coesão) e das questões semânticas (coerência), destacam-se em importância outros fatores de textualidade observáveis a partir de uma perspectiva sociointeracional. Schmidt (1978 apud COSTA VAL, 1999), relevante teórico alemão dessa linha, evidencia o viés teórico desse momento, ao conceituar texto como:

Todo componente verbalmente enunciado de um ato de comunicação pertinente a um jogo de atuação comunicativa, caracterizado por uma orientação temática e cumprindo uma função comunicativa identificável, isto é, realizando um potencial ilocutório determinado. É somente na medida em que o locutor realiza intencionalmente uma função ilocutória (sociocomunicativa) identificável por parte dos parceiros de comunicação envolvidos, que o conjunto dos enunciados lingüísticos vem constituir um processo textual coerente, de funcionamento sociocomunicativo eficaz e normalizado conforme as regras constitutivas.

O caráter pragmático é ressaltado, nessa definição, pela competência comunicativa do falante (em substituição às competências linguística ou textual anteriormente enfocadas), isto é, pela sua habilidade em ajustar o ato da comunicação, adequando a linguagem empregada às diversas situações sociais de ocorrência comunicativa.

Desde o início, a LT – cuja origem do termo é remetida a Eugene Coseriu (1955), todavia com maior pertinência ao seu sentido corrente tenha sido utilizado inicialmente por H. Weinrich (1966) – tem sido entendida como a ciência que estuda o texto em seu caráter constitutivo, estrutural, organizacional e em funcionamento, compreendendo-o como um objeto

inacabado, não estático, levando em conta – ainda – os fatores imbricados em sua produção e recepção.

Fávero (1991, p. 5), sobre a LT, entende-a como “ciência da estrutura e do funcionamento dos textos”, a partir do que a autora ocupa-se de esclarecer duas questões: competência textual e texto, retomadas à frente, neste trabalho.

Na definição “provisória e genérica” – expressões de Marcuschi (1983, p. 12-13) –, o linguista sugere que a LT seja vista como:

[...] o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. Seu tema abrange a coesão superficial dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações em nível pragmático da produção do sentido no plano das ações e intenções. Em suma, a Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a organização reticulada e tentacular, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas.

A definição de Marcuschi é entendida por Koch como a mais completa (contemplados os três momentos de Conte) dentro das perspectivas atuais. A LT, com o tempo, deixa de ser uma ciência “estritamente linguística”, estendendo-se a outros campos de estudo, em uma perspectiva interdisciplinar.

Confirma Koch (2003, p. 86),

O que se pode facilmente verificar é que, desde seu aparecimento até hoje, a Linguística Textual percorreu um longo caminho e vem aliando e modificando a cada passo o seu espectro de

preocupações. De uma disciplina de inclinação primeiramente gramatical (análise transfrástica, gramáticas textuais), depois pragmático-discursiva, ela transformou-se em disciplina com forte tendência sociocognitivista: as questões que ela se coloca, em nossos dias, são relacionadas como o processamento sociocognitivo de textos escritos e falados (grifo do autor).

Sobre o universo que se abre à investigação na seara da LT e sobre o fato da linguística não mais ser o centro das ciências do homem e da sociedade e, ao mesmo tempo, estabelecer-se ainda como solo fértil às investigações sobre os textos, o linguista de língua francesa, Olivier Soutet (1995 apud ADAM, 2008, p. 25) destaca a LT como:

[...] uma disciplina um pouco paradoxal. Avaliada pelo critério do que se convencionou chamar de linguística moderna – a que nos conduz do comparatismo histórico do início do século XIX, ao pós-estruturalismo do último terço do século XX –, parece jovem e à procura de legitimidade; recolocada na longa tradição dos saberes e das técnicas – filológicas, literárias e judiciárias – que têm por objeto, se não o texto em geral, pelo menos certos tipos de textos, ela parece ser, apenas, seu prolongamento ou ampliação. (2008, p. 25).

Seja qual for a definição ou a justificativa que se apresente ao advento desse ramo da ciência linguística, a LT, qualquer uma delas estará diretamente ligada ao conceito que se utilize para texto. As variadas vertentes que o estudo da LT foi assumindo devem-se, principalmente, a esta questão: a diversidade das definições de texto veiculadas nas mais diferentes teorias. Mesmo o conceito de textualidade, tão debatido entre os estudiosos, exigia um entendimento da concepção dada ao termo 'texto' para ser descrito com pertinência. Cabe salientar que a diversidade de conceitos veiculados na LT é responsável, também, por uma variedade de denominações para essa disciplina. Pode citar-se: Análise transfrástica e gramática de texto, Teoria do Texto, Hipersintaxe, Teoria da Estrutura do Texto – Estrutura do Mundo, entre outros. (FÁVERO; KOCH, 1983).

Enrique Bernárdez (1982, p. 78-79) alerta:

si buscamos entre las definiciones de "texto" realizadas dentro de la misma lingüística textual, también encontraremos diferencias considerables que, naturalmente, reflejan las existentes entre las diversas tendencias de la disciplina.

Bernárdez (idem, p. 82) fez um levantamento dos conceitos de texto, dos mais de 50 (cinquenta) encontrados, listou onze deles. A partir dessa listagem, o autor elencou 5 (cinco) critérios que, separadamente ou em conjunto, estão contemplados nas definições atuais (ou na grande maioria delas), apontando os 3 (três) primeiros como basilares:

- 1) texto como unidad significativa;
- 2) texto como (producto de) actividad;
- 3) texto como sucesión de oraciones;
- 4) texto como signo lingüístico;
- 5) otros critérios (cierre semântico, existencia de relaciones internas,etc.).

Propõe, por fim, um conjunto de características que permite arriscar uma definição mais definitiva para o termo:

"Texto" es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semântico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las próprias del nível textual y las del sistema de la lengua (BERNÁRDEZ, 1982, p. 78-79).

O autor considera entre os fatores fundamentais a serem apreciados na definição do termo o seu caráter comunicativo, o seu caráter pragmático e seu caráter estruturante, dos quais derivam os outros fatores eventualmente presentes. Observam-se os três na supracitada definição.

Cabe confrontar outras definições de texto empregadas por linguistas cujas ideias e teorias serão privilegiadas neste trabalho. Fávero (1991, p. 7) afirma que:

O texto consiste, então, em qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independente de sua extensão. Trata-se, pois, de um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade.

Para Marcuschi, cuja definição de texto já se contemplou anteriormente, o termo também é entendido como um contínuo comunicativo em que questões de ordem cognitiva são processadas na construção da coesão e coerência, que alternam em grau de importância em função das inferências demandadas no processo de produção de sentido.

Koch (2002 apud KOCH, 2007, p. 13) alerta para um novo momento da LT, em meados da década de 90, quando da adoção do sociocognitismo e do interacionismo bakhtiniano, que dá ao texto o:

[...] lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como evento, portanto, em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais (Beaugrande, 1997), ações por meio das quais se constroem interativamente os objetos de discurso e as múltiplas propostas de sentidos, como função de escolhas operadas pelos coenunciadores entre as inúmeras possibilidades de organização que cada língua lhes oferece... construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado...

A LT assume, então, o viés dialógico de Bakhtin que reza que um texto não pode, nem deve, ser analisado (avaliado e/ou compreendido) se desconsiderados os diálogos estabelecidos com outros textos. Integra-se à LT o estudo do fenômeno da intertextualidade sob nova roupagem (diferentemente do conceito empregado por Beaugrande & Dressler (1981)

que não contemplavam os aspectos sociais da interdiscursividade, apontados por Bakhtin (1979)), como um dos fatores de textualidade.

Em Guimarães (1992, p. 14) encontra-se, inicialmente, uma contida e cuidadosa definição para texto,

[...] a palavra *texto* designa um enunciado qualquer, oral ou escrito, longo ou breve, antigo ou moderno. Concretiza-se em uma cadeia sintagmática de extensão muito variável, podendo circunscrever-se tanto a um enunciado único ou a uma lexia quanto a um segmento de grandes proporções.

Mais voltada à determinação da extensão de texto, a definição de Guimarães (Idem, p. 15) amplia-se, à frente, quando a autora ressalta que,

Sob um outro prisma de reflexão, vê-se o texto, de um lado, como um sistema concluído, um conjunto hierarquizado de configurações estruturais internas; de outro lado, como um objeto aberto, plural, dialogante, ligado ao *contexto extraverbal*.

Dessa forma, vê-se somado à visão inicial também um caráter dialógico, constituído em um contexto linguístico ou situacional.

Para o desenvolvimento das reflexões, tomar-se-á como definição primeira de texto o sentido que lhe é atribuído por Koch e Travaglia (1990),

[...] uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão.

Essa escolha justifica-se pelo teor didático desta pesquisa, que – reiterando – buscou subsídios nos pressupostos teóricos da LT, com o

objetivo de analisar os resultados das práticas desenvolvidas em sala de aula a partir da observação do *corpus* reunido. Entende-se que essa definição contempla as teorias essenciais desenvolvidas pela LT, de forma mais simplificada, mas não simplista. Se o foco de investigação são a produção e a compreensão textual dos alunos de EM, não se vê pertinência em adotar um conceito de texto mais complexo do ponto de vista até mesmo terminológico. Essa complexidade que envolve os fenômenos linguísticos já foi, em parte, referida neste capítulo.

1.1.1 Textualidade

Para entender-se a textualidade, retomam-se os momentos da LT, conforme estabelecidos por Conte (1977). O primeiro momento, o da análise transfrástica, estabelecia como elemento fundamental da tessitura do texto, a coesão. Destaca-se o trabalho de Halliday & Hasan (1976), privilegiando a coesão textual, conceito semântico estabelecido a partir das relações de significação construídas com e entre os enunciados, como principal fator de textualidade, ou textura, "Um texto tem uma textura e é isto que o distingue de um não texto. O texto é formado pela relação semântica de coesão." (1976, p. 2 apud FÁVERO, 1991, p. 8). Para os funcionalistas ingleses – para quem texto "é uma unidade de língua em uso, unidade semântica" (1976, p. 1 apud COSTA VAL, 1999), um texto sem coesão seria considerado um não texto. A sua textualidade está diretamente condicionada à presença de certos fatores de coesão, que dão unidade semântica aos enunciados que formam o texto, estabelecendo uma relação de interdependência entre eles para que o sentido do todo possa ser construído. Para os linguistas ingleses, os principais fatores coesivos eram a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical. Incluem-se, aqui, a observação das relações sintáticas estabelecidas entre e nas sequências de enunciados; é o caso do uso do

artigo definido, o emprego das formas verbais; enfim, da existência de questões sintáticas que não se resumiam aos limites do enunciado.

Weinrich (1964 apud KOCH, 2004) caracterizava a linguística pela composição de três fatores: comunicativa, instrucional e textual. Dessa forma, sua análise ocupava-se de atos comunicativos reais, constituídos em textos. Esses textos seriam responsáveis por transmitir ao interlocutor alguns sinais que o auxiliassem na construção do sentido que se estabelecia na percepção das relações de interdependência estabelecidas entre os enunciados. Esses sinais, em seu entendimento, seriam remetidos pelos artigos, alguns advérbios e pelas formas verbais. A informação necessária à decodificação do sentido pretendido pelo texto estaria em sua tessitura.

Ainda no primeiro momento, em que já se caminha para a necessidade do surgimento das gramáticas do texto, conta-se com o estudo precioso de Isenberg (1968), linguista alemão, que elenca treze fenômenos linguísticos observáveis apenas na estrutura textual e não na do enunciado, pressupondo, além dos já contemplados pela coesão (acrescidos de outros como pronominalização e a sucessão dos tempos), outros fatores de textualidade responsáveis pela coerência do texto, “a conexão de pressupostos” (assim denominado por Isenberg), e que a coerência se estabelece não pelo que está explícito no texto, mas pelos pressupostos sociais, situacionais e de conhecimento de mundo.

Importante contribuição, ainda contemplada nos dias de hoje em grande parte dos estudos sobre os fatores de textualidade, encontra-se em Beaugrande & Dressler (1981), podendo integrar o terceiro momento de Conte (1977), que consideraram os fatores de coesão e coerência como fatores cujas análises ocorrem em níveis distintos. Estabeleceram a

manifestação da coesão em um nível microtextual e a coerência em um nível macroestrutural. Isso significa que há ligações dos componentes textuais entre si nas e entre as sequências de enunciados e que há ligações desses componentes resultantes de processos cognitivos estabelecidos entre os envolvidos no ato comunicativo, para além das marcas textuais. Definindo texto como “ocorrência comunicativa”, mostraram-se especialmente inclinados a compreender como se dão os textos nas relações interacionais, nas situações de usos da linguagem, vistas como atividade humana essencial. Todas essas postulações incitaram os autores a postularem sete fatores constitutivos da textualidade: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade; sendo que os dois primeiros estariam centrados no texto e os outros, no usuário.

Cabe, ainda, citar o trabalho de Charolles² (1978/1988), “Introdução aos problemas da coerência dos textos”, em que o autor, a partir de uma análise de dados empíricos referentes às práticas pedagógicas dos professores e suas intervenções diante dos textos dos alunos, considerados – por eles – “malformados” (nas palavras de Charolles) e incoerentes, apresenta algumas regras para a boa formação de um texto. Denominadas de “quatro metarregras de coerência”: metarregra de repetição, metarregra de progressão, metarregra de não contradição e metarregra de relação, não têm a pretensão de serem prescritivas, contudo de serem constitutivas de um texto entendido como coerente.

Cumprir enfatizar que essas abordagens encontraram resistência de toda ordem entre os linguistas. Levantou-se uma discussão sobre o caráter decisivo da coesão ou da coerência na garantia da textualidade, que parece ainda não ter se encerrado.

² O texto lido está inserido, traduzido por Paulo Otoni, IN: GALVEZ, C; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. **O texto: escrita e leitura**. Campinas: Pontes, 1988, p. 39-86.

Para Marcuschi (1983), discordando de Halliday & Hasan, a coesão é entendida como elemento constitutivo do texto, entretanto não imprescindível e suficiente à textualidade. Fazem coro a essa ideia, Koch (1989) e Koch & Travaglia (1990) que apontam, inclusive, a existência de textos coerentes, sem coesão, descaracterizando uma suposta hierarquização entre esses conceitos. Interessa-nos, com relevância, uma postulação adicional de Koch (1989):

Se é verdade que a coesão não constitui condição necessária nem suficiente para que um texto seja um texto, não é menos verdade, também, que o uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem. Assim, em muitos tipos de textos [...] a coesão é altamente desejável, como mecanismo de manifestação superficial da coerência (1989, p. 18).

Posição semelhante encontra-se em Guimarães (1992), sobre o que se pode concluir de um texto “mal comportado”,

Vamos surpreendê-lo primeiro como um todo que não se sustenta em unidade, porque faltam às partes os “nós” (*os ties*), de que fala Halliday. Interativas na montagem do todo, as partes, se bem interligadas, lhe determinam a coesão. Esta, por sua vez, há de ser fruto da coerência – fenômeno antes pragmático, pre-existente à sucessão de unidades linguísticas relacionadas (1992, p.79).

De uma forma ou de outra, o que se observa é que as relações coesivas, seja nas teorias desenvolvidas pelos linguistas estruturalistas, gerativistas e funcionalistas, sejam por aqueles que apenas começaram a questionar os limites da frase, permearam, de certo modo, as discussões em torno do texto e da textualidade. Se o texto não deveria ser considerado um aglomerado de frases, se assumida a existência de alguma interligação entre elas, se algumas palavras possuíam a função de transmitir sinais para o efetivo desvelar da complexidade textual, urgia a necessidade de investigar que fatores eram esses que determinavam a tessitura textual.

O foco desta pesquisa repousa, prioritariamente, na análise dos laços coesivos como elementos de construção do sentido pretendido pelo produtor do texto, em determinado contexto de variação linguística.

1.1.2 Coesão: Um dos Fatores de Textualidade

Cohesion is the chain that keeps our text together. It is the ebb and flow of meaning. If organization is the skeleton of a text, cohesion is the musculature which hold the skeleton together.

Dr. Karin Wenz (English department, University of Kassel).

Neste item, como não poderia deixar de ser, far-se-á referência aos aspectos da coerência como um todo, mas deter-se-á mais demoradamente na observação dos elementos de coesão, já que se servirá deles, em especial, para a análise desse corpus composto por redações de alunos de EM, usuários de variação linguística.

Muitas das questões conceituais e constitutivas da coesão já foram explicitadas neste capítulo. Grosso modo, existem, na língua, alguns mecanismos com a função principal de estabelecer relações textuais de significação entre os enunciados, em um processo semelhante a um alinhavo no “tecido” do texto: são os recursos de coesão. Muitas propostas de divisões e reorganização dos princípios coesivos foram sendo delineadas desde a obra clássica de Halliday & Hasan (1976) sobre esse tema. Conceituada por esses autores como parte do sistema de uma língua, a coesão se efetivaria por meio dos recursos léxico-gramaticais.

Halliday & Hasan (1976) elencaram cinco fatores fundamentais de coesão:

1. a referência;
2. a substituição;
3. a elipse;
4. a conjunção;
5. a coesão lexical.

Embora não se passe ao detalhamento de todos esses fatores, julga-se sua citação importante por terem desencadeado diversas investigações sobre o assunto, ainda que não tenha havido um consenso que se refere à definição de coesão.

Para Beaugrande & Dressler (1981, apud COSTA VAL, 1999), a coesão está presente nas conexões mútuas estabelecidas pelos componentes da superfície textual, de modo que “todas as funções que podem ser usadas para sinalizar relações entre os elementos da superfície se incluem na noção de coesão”. Denominam de “elos coesivos” às suas manifestações no texto. Defendem a ideia de que a coesão, ao lado dos outros fatores de textualidade (critérios estabelecidos por eles e já elencados anteriormente), será responsável por uma comunicação eficiente, no entanto não o fará por si mesma. Importante ressaltar que, referente à coerência, os dois apontam, além do conteúdo declarado pelo texto, o conhecimento adquirido pela vivência sociocultural que se encontra armazenado na memória como necessário à construção do sentido do texto. A coerência se estabelece, então, a partir de uma trama composta pelas categorias linguística, cognitiva e interacional.

Para Marcuschi (1983, apud KOCH, 1998), os fatores de coesão são “aqueles que dão conta da estruturação da sequência superficial do texto”, caracterizando-os como “uma espécie de semântica da sintaxe textual”. O

linguista refere-se às relações de sentido que se estabelecem a partir de elementos linguísticos formais aos quais denominam de conexões sequenciais categorizadas em repetidores, substituidores, sequenciadores e moduladores.

A essa propriedade de relações entre os elementos do texto e a esse processamento cognitivo, Mira Mateus (1983) chama conectividade, justificada pela presença de uma interdependência semântica entre os enunciados. Quando ela se dá no nível das sequencializações dos elementos linguísticos, situados na superfície do texto, tem-se a coesão (conectividade sequencial). Por outro lado, se a conectividade se estabelece na relação entre os modelos cognitivos armazenados na memória e o reconhecimento dos nexos lógicos determinados pelos elementos linguísticos, tem-se a coerência (conectividade conceptual). A autora contempla, ainda, outros fatores necessários à textualidade: intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade. Segundo Mira Mateus, a conectividade sequencial pode ser tanto gramatical quanto lexical. Sistematiza-as em frásica, interfrásica, temporal e referencial, quando gramatical; como ainda em reiteração e substituição, quando lexical. Já a conectividade conceptual é construída a partir da interação entre a cognição ativada por meio das sequências textuais e a cosmovisão do interlocutor.

Para Charolles (1993, apud ADAM, 2008), “as conexões textuais”, expressão de que se utiliza para determinar os sistemas de conexões entre os elementos linguísticos, precisariam ser categorizadas pela LT a fim de que se estabeleçam as marcas e as instruções relacionais constituídas nos textos e não aquelas estabelecidas pelas categorias gramaticais. Determinada categoria gramatical não pode ser da mesma forma categorizada no nível discursivo, uma vez que neste desempenhará diferente função. Ressalta, ainda, que essas conexões, não fazendo parte

de esquemas previamente determinados, propiciam a abertura estrutural do discurso em oposição à restrita estrutura da frase. Vale salientar que o trabalho de Charolles, principalmente o que se refere às metarregras, anteriormente citadas, não pressupõe de forma clara a distinção entre coesão e coerência, observadas nos outros linguistas contemplados. Em suas considerações, esses dois fatores circulam de maneira tão imbricada que não há pertinência em sua distinção.

Estabelecidas as categorizações da coesão de alguns linguistas, passar-se-á a detalhar a proposta de Koch (1991) que contempla dois módulos coesivos: a coesão remissiva ou referencial e a coesão sequencial. Diferentemente de outras teorias, a linguista defende a tese de que não há necessidade de uma disposição isolada para a coesão instituída pelo léxico, distribuindo as ocorrências desse tipo ora como remissivas ora como sequenciais. Cumpre enfatizar que para a análise desse corpus, seguir-se-á a divisão estabelecida por Koch. A fim de fundamentar as essas considerações, recorrer-se-á, algumas vezes, às postulações de outros estudiosos da linguagem, em especial às de Beaugrande & Dressler (1981, apud FÁVERO, 1991).

Cabe incluir o posicionamento de Fávero (1991) no que tange à coesão. A proposta de classificação teórica que a autora apresenta também exclui a categoria única de coesão lexical pelos mesmos motivos de Koch. A partir da retomada crítica do ponto de vista de alguns linguistas, demora-se em Halliday & Hasan, por terem se notabilizado como ponto de partida aos estudos concernentes à coesão, argumentando que a coesão lexical, da forma descrita por eles, tem igual função à referência ou recorrência de um elemento linguístico. Fávero, todavia, contempla uma modalidade coesiva a mais, em relação à Koch, que seria a coesão recorrencial. Nessa categoria, inclui a recorrência de termos, os paralelismos, a paráfrase e os recursos fonológicos, segmentais e suprasegmentais. Com exceção do

último, os outros dois foram alocados, por Koch, entre os tipos de coesão sequencial.

Trabalhar-se-á, conforme registrado, com as duas modalidades propostas por Koch (1991). Alerta-se para o fato de que as categorizações aqui descritas não serão ilustradas por exemplos a fim de evitar uma contemplação exaustiva da teoria. Não obstante, serão retomados esses conceitos, mais detalhadamente, na análise de textos concretos e quando manifestados e, muitas vezes, quando ausentes, nas produções textuais que compõem o corpus deste.

Coesão referencial ou remissiva

Entendida por Koch (idem) como a coesão estabelecida por um elemento da superfície textual que remete a outro ou a outros elementos identificáveis na mesma superfície textual. Incluem-se aí também os componentes passíveis de inferência a partir do complexo textual. Há que se considerar que esse elemento de referência varia de um nome a todo um enunciado e novos significados vão lhe sendo atribuídos conforme o texto se desenvolve. Koch (1991, p. 31) retoma uma postulação de Benveniste (1984) que vem determinar o caráter de (re)construção textual ao elemento de referência. Uma vez instituído um novo elemento de referência, um novo sentido é construído, consideradas a visão de mundo, intencionalidade, situacionalidade entre outros aspectos relativos à interação verbal.

Quando o elemento linguístico remete a outro elemento da superfície textual disposto anteriormente, tem-se a anáfora. Se o referente está à frente do elemento remissivo, tem-se a catáfora.

A autora ressalva que, embora diversos pressupostos teóricos sobre coesão contemplem a existência de uma identidade de referência entre os elementos remissivos e referenciais, não é o que se verifica a partir da análise de algumas manifestações textuais. Considerando um sintagma nominal como o elemento de referência, invariavelmente a forma remissiva retomará um dos componentes do sintagma como referente e não o todo, o que descaracteriza a pretensa identidade entre eles e, conseqüentemente, a relação de correferenciação.

Quanto à divisão das formas referenciais (ou remissivas), Koch reconhece três formas como principais: as formas remissivas gramaticais presas, as formas remissivas gramaticais livres e as formas remissivas lexicais. Entendidas como formas gramaticais as que revelam as conexões ao interlocutor, mas não o sentido. As lexicais instruem o interlocutor também quanto ao sentido.

Entre as formas remissivas gramaticais presas, estão aquelas relacionadas “a um nome com o qual concordam em gênero e/ou número, antecedendo-o e ao(s) possível(is) modificador(es) do nome dentro do grupo nominal”, (KOCH, 1991, p. 35), isto é, são formas diretamente ligadas aos nomes a que se referem, como em “**esse** moço” e “**essa** moça”. Possuem, portanto, a função de artigo, ainda que não sejam assim determinados pela gramática normativa. Estão remetidos a essa condição os artigos definidos e indefinidos, os pronomes adjetivos (demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos e relativos) e os numerais cardinais e ordinais.

As formas remissivas gramaticais livres, ao contrário, “não acompanham um nome dentro de um grupo nominal, contudo que podem ser utilizadas para fazer remissão, anafórica ou cataforicamente, a um ou mais

constituintes do universo textual.” (id., ib., p. 38). É o caso de “Houve um crime. É o que sei.”. Sua importância repousa no fato de que eles revelam ao interlocutor as conexões que devem ser estabelecidas no momento da construção do sentido do texto. Elas instruem o leitor/ouvinte na busca pelo sintagma nominal ou pelo elemento de referência a que se remete. Muitas são as duplas significações construídas a partir do elemento remissivo quando o interlocutor se depara com a possibilidade de conexão com dois grupos nominais diferentes, cabendo a ele (o interlocutor) a decisão por aquele que lhe faça mais sentido considerado o todo textual. Estão, nessa forma remissiva, os pronomes pessoais de 3ª pessoa, os casos de elipse, os pronomes substantivos (demonstrativos, possessivos, os indefinidos, os interrogativos, os relativos, numerais cardinais, ordinais, multiplicativos e fracionários, os advérbios pronominais, as formas verbais remissivas (pró-formas verbais) e algumas expressões adverbiais.

As formas remissivas lexicais constituem a função tanto de sinalizar ao interlocutor os caminhos das conexões quanto de apontar a significações extralinguísticas pela introdução de propriedades ou características de um referente, totalmente, novas ou parcialmente novas, se possibilitar qualquer associação a um ou mais componentes do cotexto ou do contexto sociocognitivo (KOCH, 2006).

A esse processo de ativação dos elementos referenciais, Koch (2006, p. 127) faz uso, também, das expressões “ativação ancorada” e “ativação não ancorada”. A primeira conta com a possibilidade de associação a algum elemento dado ou ao conhecimento de mundo, que passa a funcionar como âncora; e a segunda com introdução de um elemento novo no texto, determinando uma caracterização inicial do referente. Constituem as formas remissivas lexicais as expressões ou grupos nominais definidos, as nominalizações, as expressões sinônimas ou quase sinônimas, os hiperônimos ou indicadores de classe, formas referenciais

com lexema idêntico ao núcleo do SN antecedente e formas referenciais cujo lexema representa uma categorização de partes antecedentes do texto.

Coesão sequencial

Os elementos linguísticos que estabelecem a coesão sequencial são aqueles responsáveis pela progressão do texto. São eles que determinam as conexões semânticas e pragmáticas entre as sequências textuais e os enunciados, integrais ou parciais, em uma relação de interdependência, fazendo com que cada uma das partes seja imprescindível à construção do todo de significação. Essa progressão textual se realiza com a presença de formas linguísticas recorrentes de sequências parafrásticas no texto ou não (sequências frásticas).

As sequências parafrásticas servem-se da retomada/repetição de um termo, de uma expressão, de uma estrutura, de um conteúdo, de um tempo ou aspecto verbal e, também, de recursos fonológicos, segmentais e suprasegmentais. Koch reitera a sua tese, na repetição de termos, de que mesmo quando o mesmo termo é retomado, repetidamente, não se confirma o pressuposto da identidade integral entre eles. A cada repetição do mesmo termo, um novo sentido é construído.

As sequências frásticas são determinadas pela linguista por meio do uso de conectores de diversas ordens que fazem com que o texto assumira uma forma harmônica e fluente. Esses conectores promovem um encadeamento entre os enunciados, sucessivamente, estabelecendo, ainda, diferentes relações: temporais, condicionais, restritivas, contrastivas, justificativas, explicativas, alternativas, argumentativas, pressupositivas, entre outras de caráter articulador e lógico-semântico.

Conseqüentemente, atuam também no encadeamento de temas e remas em frases sucessivas, garantindo a progressão temática.

Koch inclui nessa segmentação os mecanismos de sequenciação frástica como elementos coesivos responsáveis pela manutenção e progressão temática, fator de extrema relevância na construção da coerência textual. Apontar-se-ão os procedimentos, entretanto nesta análise se ocuparão de retomá-los em detalhes quando demonstrarem pertinência ao exame dos textos produzidos pelos alunos do Projeto Alpha.

Dentre os procedimentos de progressão temática, a pesquisadora enumera os diversos tipos de relações entre tema e rema sob a perspectiva oracional e a contextual, isto é, o tema visto como “aquilo do que se fala” e o rema, “aquilo que se diz sobre o tema” e o tema como “a informação contextualmente deduzível” e o rema como “a informação nova”. (id., ib., p. 63). Aliados a esses procedimentos, estão os encadeamentos, classificados em justaposição e conexão, que auxiliam o interlocutor na construção da coerência textual por meio do estabelecimento de relações semântico-discursivas, além das funções descritas anteriormente.

Nesta pesquisa, recapitula-se, considerar-se-ão as diversas abordagens teóricas realizadas, priorizando a categorização dos mecanismos de coesão sugerida por Koch, a qual norteará a análise do *corpus* coletado.

Privilegia-se a tese de que o sucesso de um texto consiste na máxima concretização do projeto de dizer denotado por cada autor. Esse querer-dizer será tão mais bem sucedido quanto maior for a coerência possível de ser construída a partir do texto e no texto. Entende-se que as relações coesivas não são imprescindíveis à coerência textual, porém quando bem

entrelaçadas são recursos preciosos que a língua oferece para que se consiga – de fato – dizer o que se deseja dizer. Justifica-se, assim, a principalidade atribuída ao estudo dos recursos coesivos utilizados pelos alunos do Projeto, com a finalidade explícita de que a coerência de seus textos se estabelecesse de forma cada vez mais eficaz.

1.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: DEZ ANOS DE VIGÊNCIA E ANÁLISE PARCIAL DE RESULTADOS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997 (de 1ª a 4ª séries) e 1998 (de 5ª a 8ª séries), pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), surgiram da necessidade de se fundar uma discussão ampliada e abrangente sobre a educação nacional, de forma a promover a construção de uma estrutura educacional comum às diversas regiões, em nome da consolidação de uma cidadania democrática. Tal discussão pressupõe a participação de todos os atores envolvidos no universo educacional. Registra-se que, para o desenvolvimento deste capítulo e de todo este trabalho, serão considerados apenas os PCN de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries, uma vez que o objeto de análise são os textos produzidos por alunos concluintes de 8ª série; atualmente, 9º ano.

Sob severas críticas em relação à possível tentativa de unicidade da organização curricular em um país de dimensões continentais e regiões tão diversas socioeconomicamente, os PCN parecem ter se firmado com o princípio profícuo de diminuir o imenso hiato no processo educacional provocado pelas diferenças culturais e regionais dos grupos sociais, garantindo o respeito às especificidades curriculares de cada grupo, permitindo – assim – a todos o acesso a uma educação de qualidade.

Procedentes as leituras críticas ou não, sejam elas de cunho político, institucional ou acadêmico, o fato é que os PCN se tornaram importante e principal documento de referência no norteamento das diretrizes nacionais da educação.

Não interessa, aqui, tecer considerações sobre a legitimidade ou não dos caminhos percorridos para a formulação do documento, mas sim observar as orientações que ele fornece para o ensino da Língua Portuguesa, estabelecendo um paralelo entre o ideal e o real. A título de sugerir uma reflexão sobre os benefícios efetivos trazidos pela implantação desse material norteador da educação nacional, exatamente dez anos após a sua publicação, cabe uma rápida análise de uma amostra dos resultados de proficiência em Língua Portuguesa de um dos instrumentos de avaliação do governo federal, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizado pelo MEC desde 1990.

Com o objetivo de reunir informações sobre o panorama educacional brasileiro, a partir da análise do retrato educacional das redes pública e privada de ensino das diversas regiões, o SAEB se utiliza da matriz de referência dos PCN para o ensino de Língua Portuguesa para a elaboração de seu instrumento de avaliação. Tendo como foco a leitura, o documento descritivo do SAEB³ chega a citar os PCN como seu eixo norteador,

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. (MEC, 1997, p. 53).

³ O documento descritivo do Saeb encontra-se disponível, na íntegra, no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no seguinte endereço: http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/lingua_portuguesa.htm.

Justificando, assim, o que considera objetivo maior do ensino de LP, a concentricidade na

Função social da língua como requisito básico para que o indivíduo ingresse no mundo letrado e possa construir seu processo de cidadania e integrar a sociedade como ser participante e atuante (MEC/SAEB – A matriz de referência de Língua Portuguesa).

Assinala-se que, adiante, serão feitas considerações sobre os preceitos legais, gerais e específicos, em relação à dignidade da pessoa humana e à garantia do exercício pleno da cidadania e participação social por meio da educação.

Apõe, ainda, o documento que

a matriz de referência que norteia as provas de Língua Portuguesa do Saeb e da Prova Brasil está estruturada sobre o FOCO LEITURA, que requer a competência de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação (MEC/SAEB – A matriz de referência de Língua Portuguesa).

A relevância da inserção, neste trabalho, dessas postulações justifica-se pela observação dos resultados obtidos. Enquanto os PCN em LP têm sido valorizados como propostas concretas de transformação do ensino de LM, a serviço de uma melhoria na qualidade das competências linguística, textual e comunicativa dos educandos e, conforme apontam os pressupostos acima descritos, estão em absoluta consonância com o instrumento de avaliação do SAEB, a lacuna entre o ideal e o real parece ter aumentado, ao contrário do que seria possível supor. É o que comprovam as tabelas retiradas do relatório oficial do SAEB-2005⁴, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Considerando a característica

⁴ Retirado do relatório: SAEB – 2005 - PRIMEIROS RESULTADOS: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada – publicado em fevereiro de 2007. Disponível para consulta no sítio do Inep: http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf.

amostral da avaliação, o aumento natural do público avaliado e as especificidades de cada evento avaliativo, cabe observar – primeiramente – alguns dados dos ciclos avaliados:

Tabela 1
Abrangência

Ciclo	Escolas	Alunos			
		4ª série EF	8ª série EF	3ª série EM	Total
1995	2.839	30.749	39.482	26.432	96.663
1997	1.933	70.445	56.490	40.261	167.196
1999	6.798	107.657	89.671	82.436	279.764
2001	6.935	114.512	100.792	72.415	287.719
2003	5.598	92.198	73.917	52.406	218.521
2005	5.940	83.929	66.353	44.540	194.822

Fonte: Saeb-2005 – INEP/MEC

Sobre o caráter amostral, ressalta o documento oficial: “Quanto às amostras de alunos, convém ressaltar que em todas as edições do SAEB os procedimentos de amostragem basearam-se em metodologia científica, que garante precisão nas estimativas dos parâmetros populacionais. São amostras aleatórias, probabilísticas e representativas da população de referência.” (SAEB-2005. MEC/INEP, 207, p.4).

Tabela 2

Médias de Proficiência em Língua Portuguesa
Brasil
1995 – 2005

Série	1995	1997	1999	2001	2003	2005	Dif.	Sig.
4a Série do E.F.	188,3 (1,6)	186,5 (1,6)	170,7 (0,9)	165,1 (0,8)	169,4 (0,8)	172,3 (1,0)	2,9	*
8a Série do E.F.	256,1 (1,4)	250,0 (2,0)	232,9 (1,0)	235,2 (1,3)	232,0 (1,0)	231,9 (1,0)	-0,1	
3a Série do E.M.	290,0 (1,9)	283,9 (2,1)	266,6 (1,5)	262,3 (1,4)	266,7 (1,3)	257,6 (1,6)	-9,1	*

Fonte: Saeb-2005 – INEP/MEC

Tabela 3

Ministério da Educação															
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira															
IDEB - Prova Brasil/Saeb 2007															
Unidade da Federação	Etapa de Ensino	IDEB				Prova Brasil/Saeb								Prova Brasil/Saeb	
		REAL		META		Matemática		Língua Portuguesa		Nota Padronizada - Matemática		Nota Padronizada - Língua Portuguesa		Nota média de LP e Matem. (padronizada)	
		2005	2007	2007	2009	2005	2007	2005	2007	2005	2007	2005	2007	2005	2007
Brasil	4ª EF	3,8	4,2	3,9	4,2	182,38	193,48	172,31	175,77	4,67	5,10	4,48	4,61	4,6	4,9
	8ª EF	3,5	3,8	3,5	3,7	239,52	247,39	231,82	234,64	4,65	4,91	4,39	4,49	4,5	4,7
	3ª EM	3,4	3,5	3,4	3,5	271,29	272,89	257,60	261,39	4,50	4,55	4,21	4,32	4,4	4,4

resultado final_ideb2007_com proficiencia pb saeb
IDEB 2007

Percebe-se, nessa tabela, uma modificação no cálculo das médias obtidas, contudo como são utilizados os mesmos recursos metodológicos, torna-se possível a comparação dos resultados. Segundo o INEP, “em 2007, houve só uma prova para cada série avaliada. Na 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental a mesma prova foi aplicada tanto para as escolas públicas urbanas (Prova Brasil) como para uma amostra de escolas particulares e rurais (Saeb). No 3º ano do Ensino Médio, uma amostra de escolas públicas urbanas e de escolas particulares fez uma mesma prova (Saeb)”. Explica, ainda, que “as médias de desempenho nessas avaliações são utilizadas para o cálculo do IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que é o eixo do Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação, do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação).

Uma cuidadosa observação dos dados fornecidos pela tabela 2, ainda que gerais e, em especial, daqueles compreendidos entre os anos de 1999 e 2005 (considerando a publicação dos PCN em 1997/1998), permite concluir que o avanço promovido pelas orientações do PCN é ainda muito tímido (cf. tabela 3, embora dois dos três índices apontem queda em

relação a 1999), quando não inexistente. A constatação de que o ensino de LP piorou nos últimos dez anos, ponderando também sobre os resultados obtidos em outros instrumentos de avaliação⁵, municipais, estaduais e internacionais, é notória e desalentadora. Sobre essa questão, Possenti (2002) pondera:

O fracasso dos alunos em provas que exigem escrita não é só o fracasso da escola, mas o de uma sociedade que valoriza o que tem pouco valor – escrever corretamente sempre as mesmas palavras e frases de gramática – e não valoriza o que tem muito valor – a capacidade de alguém ser sujeito de um texto, de defender idéias que se articulem, mesmo que haja pequenos problemas de escrita. [...] Somos uma sociedade que valoriza ortografia e casuísticas medievais sobre correção gramatical. Mas que diz querer textos criativos e coerentes. Como já se disse. Colhe-se o que se planta. (2002, p. 55-56).

Obviamente, as leituras dos resultados são plurais e, por vezes, apaixonadas. Entretanto, se as considerações introdutórias e justificadas dos parâmetros caminham na direção de promover uma melhoria no ensino de LP, em nível nacional, essa análise comparativa torna também possível a leitura de que tais orientações não têm sido suficientes nem satisfatórias. Cabe não apenas investigar o gargalo que se apresenta, mas oferecer alternativas e estratégias de trabalho aos professores, protagonistas legítimos da educação que acontece dentro das salas de aula. Vale ressaltar que se tem consciência de que as mudanças em educação, entendida como processo, não são imediatas e as conclusões prescindem de um espaço de tempo de 10 (dez) a 15 (quinze) anos para serem bem fundamentadas. Sendo assim, dez anos da publicação dos PCN é tempo suficiente para que se projete no encalço de respostas a tantas inquietações.

⁵ Instrumentos de avaliação como Prova São Paulo, SARESP, IDESP, ENEM, Prova Brasil, PISA, entre outros.

1.3 LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Neste subcapítulo, não se intenta percorrer, de forma detalhada, sobre a concepção histórica da Linguística, embora em alguns momentos isso se faça necessário, e sim expor algumas reflexões, da pesquisadora e de linguistas conceituados, sobre a sua aplicabilidade no ensino de LP.

A Linguística foi introduzida no currículo das Faculdades de Letras – cuja atuação de seus formandos, não raro, remete à prática da sala de aula -, no Brasil, na década de 60. No entanto, até hoje, seu estudo não parece estar voltado à sua aplicação no ensino de língua materna. Ilari (1997, p.98) afirma que,

A Linguística que temos hoje nas universidades de São Paulo constitui um prolongamento das três orientações básicas que mencionei⁶ e das distorções que foram incorporadas no processo de sua implantação. Parece claro, nessas circunstâncias que a Linguística não é aplicada ao ensino da língua materna na forma de uma teoria particular. Pode-se, no máximo, tentar rastrear entre as idéias sobre as quais há consenso entre linguistas de formação diferente, um conjunto de orientações capaz de alterar os hábitos do ensino de língua materna.

Ao ser instituída nos currículos dos cursos de Letras, um grande problema é desencadeado, pois não havia profissionais qualificados para o ensino dessa disciplina, uma vez que as pesquisas linguísticas estavam timidamente academicizadas. Essa época, portanto, configura-se como um divisor de águas dos estudos linguísticos no Brasil, fazendo-o florescer com a contribuição notável de Mattoso Câmara Jr., que desde 1938 iniciara, isoladamente, uma trajetória investigativa e difusora das teorias da Linguística Moderna no Brasil.

⁶ O autor mencionara, anteriormente, a tendência estruturalista (Saussure, Jakobson, Buysens, Martinet, entre outros), a orientação de Chomsky de busca de um “conjunto de regras capazes de delimitar matematicamente esse conjunto para uma determinada língua natural” e aquela que toma “a gramática gerativo-transformacional como interlocutor, procurando superar as suas limitações [...]”.

A fim de sintetizar o percurso dos estudos linguísticos, no século XX, que serviram de orientação teórica aos avanços e sedimentação dos saberes sobre a língua no Brasil, apresentam-se algumas teorias e metodologias que, de certa forma, foram recuperadas e reorganizadas pelos estudiosos da Linguística brasileira.

Distanciando-se do enfoque da Linguística na descrição histórica da língua ou na concepção dos gramáticos comparatistas, várias vertentes linguísticas formaram o novo panorama investigativo da ciência da língua, europeu e americano, no decorrer do século XX. O início desse período nasceu sob o legado do estruturalismo saussuriano e a primeira metade do século caracterizou-se pela proliferação de teses a partir da assunção de uma bifurcação entre língua e fala – *langue* e *parole*. Para Saussure, a língua era uma espécie de contrato social estabelecido entre os falantes de uma comunidade, daí a sua homogeneidade, fator determinante para ser considerado o objeto de estudo da linguística. Já a fala, por ser um ato individual e sujeito a influências externas não necessariamente linguísticas, não era passível de análise. Ocupava-se da língua, o sistema linguístico, por seu caráter social e independente do falante; descartava a fala, por ser uma manifestação individual da linguagem. Instituídos os fundamentos e o objeto de sua investigação, a linguística passa a ser concebida como uma ciência autônoma, delineando o século XX como a época de sua maior expansão, com maior ênfase em seu caráter sociocultural e no estudo da linguagem *per sí*.

Notabilizaram-se, nesse período, Ferdinand Saussure (na Europa) e Leonard Bloomfield (nos Estados Unidos) pela orientação estruturalista da qual se originaram os novos métodos e teorias. Para Saussure, conhecido como o pai da Linguística Moderna – remetendo a Linguística Moderna ao

período compreendido pela prática de estudos sincrônicos, ao longo do século XX, em contraposição aos estudos históricos do século anterior - além da oposição já citada entre *langue* e *parole*, era importante considerar a noção de signo linguístico como uma composição de dois elementos, significante, *imagem acústica*, e significado, *o conceito*, estabelecendo-o como arbitrário, isto é, o significante não tem qualquer tipo de relação natural e lógica com o significado, ressaltando a sua convencionalidade por ser a língua "social". À sua teoria, acrescentava ainda a distinção entre estudos diacrônico e sincrônico da língua, ressaltando ser este último o que possibilita determinar o sistema da língua, pela descrição de seu estado estrutural em dado momento, como um recorte sincrônico da língua em funcionamento; no entanto, não desprezava a diacronia. Segundo ele,

"a cada instante, a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante ela é uma instituição atual e um produto do passado" (SAUSSURE, 1969, p. 16).

O estruturalismo de Bloomfield não chegava a negar a concepção saussuriana de análise linguística, não obstante atribuía-lhe um caráter behaviorista que julgava essencial à consideração do comportamento humano e da experiência sensorial a fim de explicar os fenômenos da comunicação e da significação linguísticas, rejeitando qualquer influência mentalista ou psicológica que justificasse os comportamentos linguísticos. Ocupou-se em descrever os padrões sonoros e em identificar estruturas constituintes da língua, privilegiando o caráter mecanicista da língua.

Na metade do século XX, Noam Chomsky introduzia a dicotomia competência e desempenho (performance), aproximando-a da distinção de Saussure entre língua (*langue*) e fala (*parole*). Sendo assim, a competência referia-se ao caráter abstrato da língua e o desempenho à

sua concretização na fala. O gerativismo, teoria desenvolvida por Chomsky em oposição à conjectura estruturalista, conceitua-se a partir da postulação de que o conhecimento que uma pessoa tem da língua nem sempre é compatível com seu uso efetivo em situações concretas de fala. Postulava que o ser humano carrega uma estrutura inata, uma capacidade interiorizada de gerar frases. Para ele, uma gramática não devia se restringir a listagens do que se observou na língua e se imagina que o falante conheça. Muito mais do que isso, a gramática gerativa intentava reunir uma quantidade de regras e de instruções capazes de gerar todas as possibilidades gramaticais de uma língua. Por meio da competência de cada falante, seria possível avaliar o seu desempenho.

Partindo da distinção entre *la langue* (o sistema linguístico) e *la parole* (a manifestação desse sistema na fala), feita por Saussure, no início do século XX, definindo que a Linguística deveria se ocupar, prioritariamente, com a *langue*, entendida como um sistema de signos e regras; passando por Bloomfield, cuja obra "*Language*", publicada em 1933, procurava por meio da descrição e análise da língua compreendê-la em sua estrutura interna; contemplando a gramática gerativo-transformacional de Chomsky (na metade do século XX), que buscava demonstrar que o usuário da língua é capaz de produzir e compreender orações e enunciados inéditos, isto é, se internalizado um conjunto de regras, este o capacitará a gerar uma quantidade infinita de sentenças; pode asseverar-se que a contribuição dessas teorias no desenvolvimento da Linguística é difícil de ser dimensionada.

Muitas das orientações teórico-metodológicas recentes e ainda em desenvolvimento no campo linguístico têm aflorado fundamentadas pelas ideias desses linguistas. Vejam o caso da Sociolinguística que retoma o pressuposto da diacronia para investigar as mudanças ocorridas na língua, recuperando o passado para justificar o presente e o desvendar da

heterogeneidade da língua brasileira possibilitada pelos estudos sincrônicos da realidade languageira.

Ainda que as concepções de língua e ensino, no Brasil, possam ter sofrido alterações importantes ao longo das últimas décadas, permitindo uma divisão entre meados do século XIX (quando se iniciou, com a proclamação da independência, um processo de busca da identidade nacional) até metade do século XX, quando começam a circular os princípios teóricos da linguística, predominantes de lá para cá (GREGOLIN, 2007), muitos ainda resistem à noção de heterogeneidade da língua, contrastante com a ideia arraigada de unicidade da gramática normativa, que resiste bravamente no imaginário de grande parte dos educadores. Dentro desse universo, em crise, de variedades teóricas, convivem na prática da sala de aula inúmeras experimentações linguísticas, sem que se possa dimensionar a grandeza dos sucessos e insucessos obtidos. Constata-se o embate até mesmo nos documentos oficiais que, desde os anos 80, trouxeram a diversidade linguística para a escola, no entanto não capacitaram os professores de forma satisfatória para saber o que fazer com ela.

A mudança do conceito de gramática (POSSENTI; ILARI, 1987) foi um dos grandes benefícios trazidos pela Linguística, não no sentido de demonizar o seu uso, mas de desvelar que a gramática normativa não é o único caminho nem é lei para o sucesso do domínio da língua. Ora, a gramática normativa é essencial, todavia útil apenas aos que se utilizam da norma por ela prescrita. Há de se considerar as outras gramáticas que se apresentam, de louvável organicidade e coerência com as suas realidades, nas outras “línguas” de que se utiliza a grande maioria dos alunos. Muitas foram e são as manifestações contrárias ao advento da linguística às discussões sobre o ensino da língua. Instala-se, assim, uma guerra: de um lado, gramáticos puristas, defensores ferrenhos do ensino das normas

prescritas pela gramática; de outro, os linguistas, ditos anarquistas, acusados de defender o vale-tudo da língua.

A Linguística trouxe o ensinamento de que ensinar língua exige o desenvolvimento de uma postura crítica sobre a gramática, de respeito às diferenças linguísticas da sociedade, de revisão da noção de certo/errado, de consciência da relevância do uso da língua em função das condições sociais dos falantes. Tarefa difícil, sem dúvida; entretanto, imperiosa.

Trazem-se as palavras de Gregolin (2007) para esta reflexão:

[...] nenhuma outra área, dentro dos componentes curriculares, é tão tensa quanto a nossa, o que nos dá um grau muito grande de polêmica, que nos faz pensarmos permanentemente sobre nosso objeto (a língua) e sobre as teorias linguísticas. Pensemos, por exemplo, nos PCN's, o quanto há neles de inovador, o quanto que a teoria que está em sua base é pouco conhecida pelos professores que têm de colocá-la em prática. Isso exige um constante redimensionamento das convicções, das práticas, das concepções sobre a língua e sobre o ensino...

Mais uma vez, traz-se à tona a discussão sobre o distanciamento das pesquisas linguísticas e a prática do professor de LM que atua nos diversos segmentos da Educação Básica, o que torna cada vez mais evidente a natureza de todo o problema, o desconhecimento mútuo entre os que pesquisam e os que ensinam. Parece esquecer-se de que tanto um quanto o outro têm como foco de estudo e de trabalho um único objeto: a linguagem. Nas últimas décadas, as pesquisas sobre a linguagem evoluíram sobremaneira, originando o nascimento de outras vertentes investigativas, entre elas a Linguística Textual, de que se servirá este trabalho. Embora nem toda investigação científica tenha como objetivo a sua aplicação em termos práticos, as diretrizes educacionais parecem clamar por essa condição, respaldadas que estão nos pressupostos teóricos da Linguística.

Em 2003, uma publicação de uma série de conversações entre os organizadores do livro, Prof. Dr. Antonio Carlos Xavier e pela Prof^a. Ms. Suzana Cortez, ambos da Universidade Federal de Pernambuco, como ainda diversos estudiosos da linguagem, encabeçados por Maria Bernadete M. Abaurre – que objetivava ressaltar as virtudes e controvérsias da Linguística no Brasil – apresentaram o resultado de entrevistas realizadas com linguistas dos mais conceituados. As mesmas perguntas, concentradas na questão linguística e nas conceituações de seus fenômenos, foram feitas a estudiosos das mais diferentes áreas e correntes da chamada ciência-piloto (cf. Jakobson) das ciências humanas. Curioso observar, por meio de uma amostra das respostas dadas, o manancial perquiratório de tal ciência no Brasil. Talvez uma observação, ainda que breve, traga algumas respostas que se perseguiu nas reflexões. Foram entrevistados 18 (dezoito) linguistas, dos quais copiamos parte das respostas de 6 (seis) deles. Duas perguntas interessaram em especial:

1) Que é linguística?

2) A linguística teria algum compromisso necessário com a educação?

Entrevistado	Que é linguística?	A linguística teria algum compromisso necessário com a educação?
João Wanderley Geraldí	Confesso que não sei. Eu diria que a linguística, tal como a recebemos como herança cultural, é uma das caixinhas de um certo modo de produzir conhecimentos, [...] (p. 81).	Sim, mas é preciso que prediquemos de alguma forma 'educação' para traçar algumas formas de compreendê-la. [...] Ora compreender o homem e compreender que a linguagem é constitutiva da consciência dos sujeitos, de seus modos de pensar, isso compromete necessariamente a linguística com a educação. [...] (p.85).
Mary Kato	A linguística é uma grande área. A linguística é um termo genérico para muitas subciências, até bastante contraditórias. [...] Então	Eu acho que existe. Tanto que já dei minha contribuição, continuo dando e acho que se há alguém que pode contribuir para a área de línguas,

	<p>é muito difícil definir linguística. Você pode dizer que a linguística é a ciência que estuda as línguas humanas, as línguas naturais. [...] (p.116).</p>	<p>não só língua materna, mas para língua estrangeira, são os linguistas. [...] (p.118).</p>
<p>Ingedore V.G. Koch</p>	<p>Bom, para mim a linguística é isso, é a teoria da linguagem verbal. É a ciência da linguagem verbal. Então, a linguística para mim estuda [...] o sistema linguístico, como dizia Saussure na metáfora do jogo de xadrez, o tabuleiro, as peças, as regras de combinação em todos os níveis. Mas a linguística estuda também a maneira como essa língua é posta em prática no seio da sociedade. [...] (p. 125).</p>	<p>Com certeza. Há um vínculo muito importante entre linguística e educação. Posso falar do ponto de vista que adoto, que é o ponto de vista do texto. Se nós, ao educarmos nossos alunos, estivermos fazendo aquilo que os parâmetros curriculares nacionais recomendam: [...], estaremos educando cidadãos conscientes, quer dizer, competentes tantos em termos de produção, como de leitura de texto [...]. Então, essas habilidades são desenvolvidas, sem dúvida, através dos conhecimentos que a linguística proporciona. (p.127).</p>
<p>Luiz Antônio Marcuschi</p>	<p>Difícil dizer o que é linguística, principalmente hoje em dia quando há muitas tendências. Quando se diz que a linguística é a ciência da linguagem ou da língua é muito complicado. Temos que olhar em primeiro lugar o que é ciência e em segundo lugar o que é língua, aí tem de definir os dois. [...] (p.135).</p>	<p>Eu não diria que a linguística teria um compromisso <i>necessário</i> com a educação, mas um grande compromisso, eu diria. Nem todas as investigações linguísticas precisam ter um compromisso com a educação, mas a linguística tem certos compromissos. [...] Porém a linguística não precisa se desenvolver pensando: como vou ser útil na educação? [...] (p.138).</p>
<p>Maria Cecília Mollica</p>	<p>Essa é uma das perguntas mais ousadas e mais difíceis de responder. É a pergunta primeira que surge diante tanto do leigo, quanto dos estudantes e pessoas da área, quando se diz o que você estuda na linguística. [...] Então, de uma forma muito ampla, eu ousaria dizer que é razoável afirmar que a linguística é primeiramente uma área de investigação de conhecimento que se ocupa de uma gama de questões relacionadas à origem, à natureza e à função da linguagem humana. [...] (p.145).</p>	<p>De fato, eu mesma, ao responder à pergunta anterior, já toquei nisso.* (p.147).</p> <p>*Profa. Mollica havia respondido anteriormente:</p> <p>"[...] nós poderíamos dizer que, num nível aplicado, é clara a vocação da linguística para a educação em muitos desdobramentos, desde a importância para a qualificação profissional até os aspectos de natureza pedagógica propriamente dita, ligados à construção de métodos e ações nos processos de ensino-aprendizagem de L1 e L2 [...]". (p.147).</p>
<p>José Luiz</p>	<p>Bom, uma definição <i>hard</i> de linguística diz que ela estuda os</p>	<p>Deve ter, porque na nossa universidade nós, durante muito</p>

Fiorin	componentes estruturadores da linguagem: a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica. [...] Ora, penso que a lingüística é todo o estudo da linguagem humana e das linguagens humanas. Quer dizer, na verdade, qualquer tipo de abordagem humana é lingüística. [...] (p.73).	tempo, dicotomizamos uma coisa, que a meu ver não pode ser separada, criação e divulgação. O compromisso com a educação era da ordem da divulgação. Um fato evidente é que o avanço da lingüística pode ajudar na educação. Divulgar o avanço da ciência é tão importante como fazer avançar a ciência [...]. (p.75).
---------------	---	---

Cabe enfatizar que a intenção ao inserir esse quadro de respostas, retirado da obra organizada por Xavier e Cortez, não foi a de analisar o conteúdo das respostas, questionando uma ou outra colocação, mas demonstrar a diversidade das respostas sobre o tema de investigação dos pesquisadores entrevistados. Conforme apontado, deseja-se ressaltar a dificuldade em se conceituar Linguística diante da heterogeneidade de posicionamentos que se pode observar.

A pertinência em tratar das duas questões, simultaneamente, está justificada pelo viés investigativo desta pesquisa que se serve dos direcionamentos que a ciência linguística tem dado ao ensino de LP, conforme observado nos documentos oficiais das diretrizes do ensino de língua. Importa ter ciência das novas ou diversas determinações, concepções e avanços linguísticos, pois isso implica diferentes ações e consequências na prática e identidade docente. Daí a necessidade em refleti-las conjuntamente, sem pretender estabelecer correlações entre uma e outra. Acredita-se não haver uma separação extremada entre aquele que investiga e aquele que ensina no cotidiano da sala de aula.

Considerando as respostas (reiterou-se que apenas parte delas) dadas à primeira pergunta, pode-se observar certo incômodo inicial causado pela questão, isto é, a definição de Linguística parece ser hoje muito mais difícil de ser estabelecida do que se poderia imaginar, mesmo por aqueles

que dedicam seu tempo a investigá-la. Apesar de permeadas as respostas, de certa forma, pelas ideias de Saussure, Bloomfield e Chomsky, fica evidente a abrangência das discussões em andamento nos meios acadêmicos em torno das questões linguísticas. Há muito, ainda, a ser desvendado no que se refere à linguagem humana.

A segunda questão, de caráter extremamente relevante a esta pesquisa, por se tratar da disposição da esfera acadêmica em estreitar as relações com a prática educacional, revela que tal estreitamento é desejado, contudo não parece estar claro à maioria, nem ser de iminente significância, a forma com que isso pode ser concretizado.

Esta pesquisa, conforme já mencionado, buscou na Linguística, e dentro dela a vertente da LT, os pressupostos teóricos que balizaram as estratégias desenvolvidas em sala de aula. Sendo assim, julga-se crucial apresentar um leque de definições da linguística a fim de refletir-se sobre o universo de concepções candentes nos espaços acadêmicos, sobre o amplo e fértil campo de investigação sobre a linguagem, por sua vez íntima e diretamente ligada à educação.

Cabe alertar para as respostas da linguista Koch, ao ressaltar o trabalho com texto como foco maior para o ensino de LP, ancorado nos conhecimentos trazidos pela Linguística. É nela – com distinção - que se espelhará esta pesquisa.

É inquestionável que a compreensão dos fenômenos linguísticos tem impulsionado pesquisadores e educadores, despertando a curiosidade de toda a humanidade. Compreender as manifestações linguísticas do homem é desvelar um pouco do seu universo tão ainda inexplorado. A Linguística e seu desenvolvimento, ao longo dos tempos, têm se

alimentado do fascínio em desvendar esse grande mistério que envolve os deseclipsares da linguagem humana.

Não pode furtar-se à afirmação de que essa “torre de babel” sobre as teorias linguísticas é de uma riqueza imensurável no que se refere às discussões realizadas e ainda por serem feitas sobre os progressos dos estudos e pesquisas da língua brasileira nas searas acadêmicas e naquelas voltadas às práticas educacionais. “[...] E deixa os portugueses morrerem à míngua, minha pátria é minha língua!” (CAETANO VELOSO, 1984).

2 - Abismos entre os Saberes Linguísticos – o Português são Dois (ou vários)

*A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.
A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?
[...]
O português são dois: o outro, mistério.
(In: ANDRADE, 2002, p.1089)*

2.1 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UM DESAFIO

Os efeitos da escolarização nos falantes de uma variante linguística têm sido amplamente investigados pelos pesquisadores da sociolinguística variacionista. Dentre eles, destacam-se as (três) tendências observadas por Silva & Scherre (1996 apud MOLLICA, M.C., 2007). Uma delas prevê a estigmatização da escola em relação à variação linguística do grupo, podendo qualquer uso da variante não padrão; a outra denota o uso da variante não padrão sendo substituída, aos poucos, pela variante considerada padrão; e a última, considerada a ideal e pretendida nas ações da professora de LP do grupo do projeto em questão:

Em, outros casos, em que a maioria dos falantes entra na escola sem usar a variante padrão, esta é adquirida durante a sua escolarização sem que desapareça, porém, a variante não padrão. Enquanto no primeiro ano escolar só há indivíduos que tendem a usar a variante não padrão, nos últimos anos escolares há falantes que tendem a usar ambas as variantes. [...] Algumas variantes não padrão não chegam a ser estigmatizadas pela escola, não sendo objeto de correção.

Visto o ensino de LP dessa forma e estabelecido o êxito dessa tendência, não teriam esses alunos maiores possibilidades – ao final da Educação Básica – de serem mais competentes linguisticamente do que aqueles, de classe social privilegiada, que frequentam as instituições privadas? Ter competência linguística é ser poliglota na própria língua, já ensina Evanildo Bechara (1987, p. 55).

Cabe considerar que o grupo de professores do Projeto Alpha, estabelecido dentro de uma comunidade carente da capital, provinha de uma cultura permeada e arraigada no caráter normativista da língua, conceito que dominou o ensino de língua materna até os anos 60 (época em que a maioria desses professores frequentava os bancos escolares),

que se ocupava mais do conceito de correção do que de propriedade, segundo palavras de Carlos Faraco (2007), tornando mais dificultoso o processo de readaptação e replanejamento das expectativas de aprendizagem delineadas previamente. Cabe a reflexão de Morin (2000b, p.30),

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e idéias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo.

Vistos sob o prisma da gramática normativa, centralizada como expressão máxima, ideal e inquestionável da língua, os alunos participantes do projeto passaram a ser considerados os “sem-língua”, recuperando Bagno (1999, p.16) que assim define os que “também falam português, utilizando-se de uma variedade não padrão da língua, com sua gramática particular, que, no entanto, não é reconhecida como válida, que é desprestigiada, ridicularizada, [...]”. Considerar a gramática normativa como sistema de regras único que determina o uso correto da língua difundiu a ideia de homogeneidade da língua que não encontra correspondente nas manifestações linguísticas da sociedade, nem mesmo nos segmentos sociais que se utilizam de um padrão linguístico de prestígio.

O que se constata é que a escola – lugar em que a educação é intencional – vem ensinando sem ensinar. Aos poucos, vem se esquecendo de sua missão de oferecer caminhos para a construção do conhecimento a fim de que indivíduos possam existir como cidadãos partícipes da sociedade que integram, viabilizando o acesso democrático e irrestrito às decisões tomadas por aqueles que se utilizam da língua considerada padrão.

Amputar-lhes o direito à compreensão, à informação e à expressão por meio da língua é crime cometido pelo país a si próprio. Se a repressão militar dos anos 60 sabotava e coibia o direito à livre expressão, torturando e assassinando os que se arriscavam em rebeldia, diferente não tem feito a educação que, após 8 (oito) anos de escolaridade do grupo ingressante no Projeto Alpha, não lhes viabilizou o direito de expressão nem em um padrão, nem em outro. Se a censura, no Estado Novo, tinha a função de reprimir pensamentos, ideias, enfim, acabar com a liberdade de expressão, ela parece ter retornado, hoje, travestida de educação.

O que se observa é que não apenas a censura é responsável por fazer calar os pensamentos e sua expressão, mas também a prática pedagógica adotada nas instituições de ensino, referendadas por políticas públicas educacionais que, se acertam na teoria, cometem erros irreparáveis em sua prática. Não basta a Constituição Cidadã – que completou duas décadas em 2008 – garantir a liberdade de expressão, é preciso garantir competência linguística ao povo para que consiga dizer – de fato - o que deseja que seja dito. A escola, totalmente voltada à cultura da unicidade da língua, acaba por excluir aqueles que fazem uso de variações linguísticas, ignorando solenemente a diversidade linguística do país, marginalizando esses falares, calando os alunos e ferindo um dos princípios pilares da democracia, o da livre expressão. É o que tem apontado as diversas avaliações a que é submetido o sistema educacional brasileiro: após anos de escolaridade, o aluno não sabe fazer uso da norma padrão, pela qual a sociedade o avalia e o exclui, e nem se arrisca – constrangido – a utilizar o seu padrão linguístico, socialmente aceito apenas em seu meio, em sua comunidade. Se não participa da sociedade, não exerce a sua cidadania. Vê-se, assim, castrado o seu direito de existir, de fazer parte, de ocupar um lugar na sociedade.

2.2 LIBERDADE E DIREITO À EDUCAÇÃO

Não se deseja questionar a responsabilidade do Estado em garantir o direito à educação e gratuidade do ensino, conforme previsto nas constituições deste país – respeitadas as especificidades de épocas e regimes de governo -, desde a primeira delas em 1824⁷, no artigo 179 que trata da “inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade é garantida pela Constituição do Império, [...]”, lê-se “A Instrução primária e gratuita a todos os Cidadãos.” (Artigo 179, XXXII), ainda que a censura estivesse implícita conforme se observa no texto,

Todos podem comunicar os seus pensamentos, por palavras, escriptos, e publical-os pela Imprensa, sem dependência de censura; com tanto que hajam de responder pelos abusos, que commetterem no exercicio deste Direito, nos casos, e pela fórma, que a Lei determinar (Artigo 179, IV).

Até a Constituição de 1988 que atrela o direito à educação, um direito social, ao reconhecimento da dignidade da pessoa humana como fundamento da República Federativa do Brasil (Artigo 1º, Dos Princípios Fundamentais), tendo como objetivos fundamentais:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

⁷ A Constituição Política do Império do Brasil foi outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824. Foi a primeira e a única durante o império. Pode ser lida na íntegra no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm.

Para que os cidadãos possam gozar da liberdade que a Carta lhes outorga, todos esses objetivos são necessários de serem atingidos. E o caminho é a educação integral, transformadora e solidificada. Uma educação que aconteça, de fato, que seja eficaz socialmente.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi assinada, em 1948, por 192 países. O objeto maior da ONU, ao promover a elaboração do documento, era garantir a paz, impedindo que novas guerras mundiais fossem deflagradas. Acrescenta-se a essa reflexão, o artigo XIX, da referida lei, que preconiza:

Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e idéias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

Ainda que a principal lei, a 9.394/1996 – Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional permita inferir os dois objetivos maiores da educação nacional, preparar o indivíduo para o trabalho e para a prática social, e os reitere conforme CAPÍTULO II, da Educação Básica, artigo 22, determinando que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, seus preceitos não se coadunam com a realidade educacional brasileira que reflete uma série de incoerências e, não raro, descaso dos governantes diante dos problemas prementes da educação pública no país.

Se a liberdade e os ideais da solidariedade humana constituem os princípios gerais que devem conduzir à Educação, conforme descritos

tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 4.024/61, Art. 1º, Título I, Dos fins da Educação,

A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; [...]

Quanto na Nova LDB, Art. 2º, Título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional,

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Tornando-se basilares para o pleno desenvolvimento da pessoa humana, o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, tais valores humanos parecem estar esquecidos sob os escombros da dignidade de uma participação social ativa a que todo ser humano tem direito.

A insistência no tema da liberdade de expressão justifica-se por ser um dos estopins desencadeadores desta pesquisa. Pode-se comemorar a quase totalidade do acesso à escola, atingindo hoje um percentual de 97,6% no Brasil (PNAD/IBGE/2007), na faixa de 7 a 14 anos (faixa em que se insere o grupo de alunos do Projeto) – embora esses estudos comprovem que há 1,1 milhão de crianças entre 8 e 14 anos no país que frequentam a escola e continuam analfabetas - as avaliações nacionais dão motivos de sobra de preocupação ao apontar um percentual de

alunos, concluintes de 8ª série do EFII, de apenas 19,4 (SAEB/INEP/2005) que aprenderam o que era esperado, em Língua Portuguesa, conforme aponta a tabela:

Percentual de alunos que aprendeu o que era esperado para a sua série.

	4a. série EF		8a. série EF		3a. série EM	
	Líng. Port.	Matemática	Líng. Port.	Matemática	Líng. Port.	Matemática
BRASIL	29,1%	20,4%	19,4%	13,0%	22,2%	12,8%

Fonte: De Olho na Educação - Saeb/Inep – 2005.

O fato é que, se a universalização do ensino foi um avanço no panorama educacional brasileiro, a qualidade da educação nos mais diversos e distantes rincões deste país nega ao indivíduo o direito de expressão em língua materna, alijando-o do processo de participação democrática de seu próprio país, contrariando todas as determinações legais ou diplomáticas de liberdade e igualdade entre os homens. Dizia, magistralmente, Paulo Freire (1987, p. 47), “Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira.”

Quando o tema é liberdade de expressão, com frequência remete-se à seara da imprensa, da censura, da coibição de veiculação de notícias ou opiniões contrárias ao sistema, seja ele qual for. Muitas foram as manifestações literárias ou não a respeito da palavra não dita.

Oswald de Andrade, modernista engajado com o estabelecimento de uma identidade nacional, confronta língua e poder, “Para dizerem milho dizem mio /Para melhor dizem mió /Para pior pió /Para telha teia /Para telhado teiado /E vão fazendo telhados.” O poema foi escrito em 1926 com a preocupação de denunciar a presença de dois brasis, utilizando-se das variações linguísticas. O Modernismo caracterizou-se, inclusive, pela ousada tentativa de emancipação da língua “brasileira” dos cânones gramaticais portugueses. A uma sociedade acostumada à norma culta da língua dos escritos literários, a poesia de vanguarda de Oswald de Andrade soou como incômoda provocação aos defensores do bem escrever. Quase um século depois, o incômodo permanece.

Também em protesto, Chico Buarque, no auge da ditadura, dissimulava “Pai, afasta de mim este cálice”.

2.3 O UNIVERSO LINGUÍSTICO DOS ALUNOS DO PROJETO ALPHA

O início do ano letivo de 2008 trouxe aos envolvidos no Projeto Alpha surpresas de toda ordem. Os alunos chegaram ávidos pelas novidades e pelos saberes e os professores ansiosos por iniciar o trabalho previsto no plano anual elaborado longa e cuidadosamente. No entanto, aos poucos, foi se delineando um abismo de proporções desconhecidas entre os grupos, discentes e docentes, a presença de duas línguas, notadamente marcadas pelas variações, em especial a de ordem diastrática.

Dos 69 (sessenta e nove) candidatos inscritos no processo de seleção, advindos de 15 (quinze) escolas públicas da região (13 estaduais e 2 municipais), 35 (trinta e cinco) ingressaram no projeto em busca de uma

educação de qualidade, imbuídos da esperança de que ali se municiassem para sua inclusão e sua mobilidade na sociedade. Importa, outrossim, registrar que chegavam à escola com o peso da responsabilidade de não frustrar os pais ou responsáveis que, em conformidade com a LDB (Lei 9.394/96), artigo 2º⁸, Título II, entendiam e satisfaziam – com abnegação - a definição de Educação como dever também da família e não apenas do Estado. Em uma atitude responsiva ao direito à educação, entendido por eles como sobrevivência e não apenas instrução.

As amostras das provas de seleção de Língua Portuguesa já indiciavam um universo linguístico dos candidatos totalmente desconhecido pela equipe de professores, até mesmo para o professor de língua portuguesa, mas o problema se apresentou com uma complexidade muito superior à prevista. Universo desconhecido não por sua variação, estrutura e forma de organização linguística, entretanto – muito pior que isso – pela ignorância de não saber o que fazer com ele.

Problema detectado: os alunos apresentavam um mau desempenho linguístico (inclusive no padrão de que se utilizavam), do ponto de vista de usos mais monitorados da língua por falantes de segmentos sociais nos quais eles ambicionavam transitar, mas traziam uma intensa marca identitária de fortes referentes socioculturais; ou seja, o repertório social e histórico dos alunos era evidente, todavia prejudicado pela dificuldade da forma. Ainda em outras palavras, eles tinham muito a dizer, mas não sabiam como dizê-lo. O desafio que se instalava era o de permitir o acesso a outras formas de uso da língua, cuidando para que a identidade cultural do grupo de alunos não fosse abafada e até anulada pela imposição do padrão culto da língua privilegiado pela escola.

⁸ Diz o artigo 2º, “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”.

2.4 VARIANTES LINGUÍSTICAS: O QUE A ESCOLA FAZ COM ELAS?

Esta reflexão, no entanto, vai mais além, aponta-se a ausência de qualquer forma de expressão verbal suficiente por falta de apropriação da norma que estrutura o sistema da língua e de seus princípios de usos. Trata-se aqui de questionar o que a educação básica tem feito pela competência linguística de seus alunos. De que vale as constituições garantirem a liberdade de expressão se não oferecem os subsídios básicos àqueles que não conseguem sequer elaborar e exteriorizar uma ideia, por falta de conhecimento das estruturas mínimas que a língua oferece?

Rodolfo Ilari (2003) aponta para uma escola discriminatória no Brasil que se ocupa de estigmatizar as variedades da língua e as pessoas em vez de assumir que a língua portuguesa varia em função de grupos sociais diferentes, extirpando – assim - o preconceito linguístico.

A visão estruturalista da escola entende a língua como homogênea, ignorando a importância da variação linguística como elemento identitário, histórico e cultural do indivíduo, relegando-a à margem de todo processo de aprendizagem de língua. A riqueza da heterogeneidade presente nas manifestações linguísticas dos alunos não é contemplada nem entendida como parte integrante da competência linguística internalizada pelo falante e, principalmente, como representação social e axiológica de sua comunidade.

A heterogeneidade linguística dos falantes deveria ser, na verdade, o ponto de partida do percurso de apropriação das estruturas e dos usos de

outras variações, sobretudo a culta. Acrescente-se o fato de que a heterogeneidade da língua não implica ausência de sistematização.

Desconsiderar tais questões é sair de qualquer lugar para chegar a lugar algum. É crucial a necessidade de conhecer, analisar, refletir e descrever o sistema de organização da variação linguística que se apresenta, a fim de compreender o sistema sociolinguístico de fala da comunidade, isto é, os significados sociais latentes naquela forma de variação. Incauta, a escola impõe um sistema linguístico, sem nenhuma significância para seus educandos, insistindo na explicitação de uma normatização de que – muitas vezes - nem o próprio professor faz uso. E, invariavelmente, emite juízos de valor sobre a ocorrência de outros padrões que não o culto, julgando-os como positivos ou negativos, incorrendo no erro de fazer da variação objeto de avaliação preconceituosa e excludente.

Incorre-se, dessa forma, em dois equívocos de proporção muitas vezes irreversível; por um lado, incute-se a noção de que a língua que o aluno traz é desprestigiada e inadequada em qualquer situação, o que atinge a sua autoestima, levando-o a se calar por medo de errar e fechando-lhe as portas à mobilidade social, à possibilidade de participação social em um meio que estigmatizará o seu padrão linguístico.

Por outro lado, dificulta sua relação de aprendizado da norma culta, entendendo-a como inatingível, distante de suas possibilidades de compreensão e sem referente com sua realidade social.

Sobre a concepção de “erro” na metodologia de ensino da língua, afirma Moura Neves (2004, p. 156):

[...] A proposta e a manutenção de uma dicotomia com **certo X errado**, no exame do uso linguístico, não são condenáveis simplesmente pelo que elas poderiam representar de antidemocrático e preconceituoso, mas, especialmente, pelo que elas representam de anticientífico e antinatural, já que certo e errado são categorias que nem emanam da própria língua nem, no geral, se sustentam por uma autoridade social legítima.

Talvez o ideal fosse substituir a noção de “erro” por “tentativa de acerto”, conforme propõe Bagno (1999). Senão pela simples alternância do termo, mas pela magnitude dos conceitos imbuídos nas palavras “tentativa” e “acerto”, tão imprescindíveis à educação, com destaque para o ensino da língua.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 38) avalia os “erros de português” (aspas da autora), expressão tão utilizada pelos professores (não apenas os de português) para qualquer desvio da norma considerada culta, “como simplesmente *diferenças* entre variedades da língua”. Polariza-se, assim, a postura de educadores e linguistas sobre tais ocorrências; de um lado, a que “considera o ‘erro’ uma deficiência do aluno” e, de outro, a “que vê os chamados ‘erros’ como uma simples diferença entre as duas variedades”. Ressalta, ainda, que não há possibilidade de ocorrer “erro” linguístico, já que o que se apresenta são diferentes formas de utilização dos recursos que a própria língua supõe. Daí a necessidade de os professores entenderem que:

Os chamados erros que nossos alunos cometem têm explicações no próprio sistema evolutivo da língua. Portanto, podem ser previstos e trabalhados com uma abordagem sistêmica (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 9).

A oscilação entre essas posturas ocorreu de forma intensa ao longo de todo o primeiro ano do Projeto Alpha por parte da equipe de educadores, contribuindo de modo conflitante e decisivo à dificuldade do ensino da língua padrão e a não aceitação da variação que se justapunha na sala de

aula. Encontrar formas de interação e estratégias de abordagem com alunos falantes de uma língua considerada não padrão, sem cair na tentação de avaliar positiva ou negativamente as manifestações linguísticas dos alunos, ainda que estas se confrontem com a cultura da escola, implica uma reflexão sobre a educação e sua função social que nem todo educador se dispõe a fazer. Considera-se essa postura lamentável, principalmente quando as condições de trabalho do profissional são propícias a tal prática, como no caso analisado aqui.

A presente pesquisa entende como imprescindível o conhecimento e a análise do universo sociolinguístico do grupo de alunos, reconhecendo todo o avanço bem sucedido dos linguistas em desenhar o retrato linguístico do país; entretanto, fundamenta-se nos estudos teóricos da sociolinguística variacionista – Labov (1972), Labov, Weinrich, Herzog (2006), Bortoni-Ricardo (1995, 2004 e 2005), Tarallo (1995), Mollica (1992 e 2007), Bagno (1999, 2003 e 2004) - para procurar apontar caminhos possíveis de tratamento da variação dentro da sala de aula, sob o aspecto prático, a fim de garantir, pela educação, pelo letramento, que a escola passe a ser – de fato - o agente da inclusão social (promessa incansavelmente veiculada), e não mais o local onde se multiplica o preconceito, a desigualdade, a estigmatização da língua utilizada pela maioria incontestemente deste país.

Não se pretende, de forma ingênua, preterir o ensino da norma dita culta na escola, mas defender – acima de tudo – que as variações linguísticas sejam respeitadas e preservadas por todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Se a língua é um código, deve ser sistematizada e seu sistema deve ser acessível a todos. O que se condena é que a gramática normativa seja imposta aos brasileiros como a única forma válida e correta de estruturação da língua, tornando-se um instrumento de poder nas mãos daqueles que se julgam detentores da verdade.

É amplamente sabido que o padrão ideal ditado pela normatização da língua está longe de ser o padrão real verificado na língua em funcionamento, ainda que seja nos segmentos sociais de maior prestígio linguístico e de usos mais monitorados. A própria gramática normativa não dá conta de descrever todas as ocorrências linguísticas da língua em uso. Cumpre reiterar a importância da padronização linguística de um país, inclusive por questões econômicas, diplomáticas, identitárias e políticas, mas daí a ignorar o português que se fala no Brasil, preterir outras formas de uso da língua, negar a sua heterogeneidade é de todo condenável.

Para Possenti (1966), o papel da escola é sim ensinar a língua padrão e/ou – mais especificamente - criar condições para que ela seja aprendida. De forma impositiva, discriminatória e irreflexiva, certamente ela falhará. É o que se tem comprovado. O fato é que, além de questões como a de estratificação gramatical, se os discursos, na perspectiva bakhtiniana, traduzem os valores, a história, a cultura e as ideologias dos grupos sociais e "refratam" a realidade do indivíduo, em atitude responsiva, possibilitando-lhe "[...] tomar parte do diálogo, dar respostas, dar atenção, estar de acordo, e assim por diante. [...]" (POSSENTI, 1966 apud FARACO, 2006), a educação tem lhes cortado as vozes, os anseios e a possibilidade de inserção social, estabelecendo uma atitude monológica da sociedade que não permite ver representadas as diversas vozes sociais ou línguas sociais - definidas como complexos semiótico-axiológicos com os quais um determinado grupo humano diz o mundo – excluindo-as do processo de interação pela linguagem. Na percepção bakhtiniana, nas palavras de Faraco (2006, p.73), "[...] a morte absoluta (o não ser) é o estado de não ser ouvido, de não ser reconhecido, de não ser lembrado. Isto porque *ser significa se comunicar*, significa ser para um outro e, pelo outro, ser para si mesmo" (grifo do autor).

Temendo sugerir uma postura preconceituosa em relação ao padrão linguístico dos alunos que ingressaram no Projeto Alpha, ressalta-se que o agravante não estava nem na forma, nem no conteúdo de suas palavras, mas no silêncio, na ausência delas. É o que se questiona neste trabalho e impulsiona a buscar respostas nas recorrentes propostas pedagógicas estabelecidas pelo Estado, desenvolvendo estratégias de ensino da língua portuguesa que deem conta de fazer fluir a competência linguística desses jovens.

O Projeto Alpha – Unidade Saber foi a grande chance de que esses alunos precisavam para a promoção de sua tão desejada mobilidade social. Havia a oportunidade, havia o desejo e o compromisso dos alunos em aprender. Por pouco não foram contaminados pelo desânimo ao se depararem com as dificuldades que surgiram, de início, à sua frente. E foram muitas, protagonizadas – em sua maioria – pelo padrão linguístico do grupo. Não que a comunicação não fosse possível, mas pelo inusitado da situação que desnorteou o grupo de professores e gestores do projeto diante do material didático escolhido, das atividades planejadas, das indicações de obras paradidáticas já adquiridas, das expectativas de aprendizagem delineadas; enfim, de todo o projeto pedagógico proposto para o ano letivo. Sem falar na inexperiência do grupo de professores, acostumados à dinâmica de sala de aula de grupos elitizados, em lidar com essa questão linguística. Mais pernicioso ainda era o arsenal de conceitos e atitudes populares e populistas de alguns diante da situação, sob a égide do “politicamente correto”.

Os passos corretivos não aconteceram de forma conjunta e integral, pelo menos não no que se refere ao replanejamento dos conceitos norteadores do Projeto. Não houve uma continuidade de encontros com a Assessora que propiciasse uma prática reflexiva sobre os rumos tomados e as pedras encontradas no meio do caminho. As reuniões de professores e gestores

aprumavam prioritariamente os encaminhamentos de ordem prática e não conceitual. Dessa forma, se houve correção de rota, ela aconteceu de forma individual e condicionada à percepção, à consciência e à disposição do docente de reconhecer que havia desafiadoras rochas a serem transpostas para os que desejavam, de fato, encontrar um caminho.

A indignação maior está em pensar na sorte dos outros 34 alunos, considerando esse universo do projeto, que concorreram às vagas e não tiveram a mesma oportunidade. E assim vão sendo castradas as oportunidades, o futuro, o direito ao exercício da cidadania de milhares de crianças e jovens deste país que deixam a escola pública, muitas vezes sem saberem ler e escrever com a mínima competência.

Afora essas questões, cabe analisar o papel simbólico que a escola e a educação assumem na vida de um jovem de camada popular. Mais que os jovens de outras classes sociais, esse jovem estabelece com o saber uma relação de sobrevivência e não apenas de instrução. A sua história, a sua vida, as suas necessidades criam uma lógica de sobrevivência que o leva a buscar no aprender instrumentos de luta, de defesa, de possibilidade de concorrência, de direito de escolha.

Mollica (2007) postula sobre um imaginário coletivo, constatado a partir de uma amostra de depoimentos para pesquisa linguística (PAIVA, 2000), em que “a escola, é, segundo o imaginário coletivo, o meio mais almejado para promover inclusão social”. Acrescenta que a escola é vista como o meio mais seguro de garantir o ingresso desses indivíduos na sociedade letrada, e o desenvolvimento linguístico, concretizado pelas habilidades de leitura e escrita, seria responsável pela chance de mobilidade social.

As mesmas impressões podem ser verificadas a partir dos próprios textos dos alunos, transcritos exatamente como grafados por eles, ao ingressarem no projeto:

Temos que levar mas a sério os estudos, por que o estudo é que vai nos levar a um trabalho melhor que um bom trabalho ganharemos bem e podemos ter condições para cuidar da nossa família e não paçaremos por necessidade no futuro (Aluno A).

A visão de que o estudo é responsável pela melhoria de vida, pela garantia de pôr fim às necessidades de toda a família é uma constante nos fragmentos recolhidos.

O melhor que todos nós podemos fazer é estudar bastante para que no futuro nós conseguimos alguma coisa [...] (Aluno B).

Como todos sabem o futuro somos nós que fazemos então devemos nos esforçar pela educação e a educação é um campo essencial em nossa vida e com ela aprendemos a respeitar o proximo que e muito importante hoje em dia [...] (Aluno C).

A noção de que a educação é a ponte mais sólida para a construção do futuro é recorrente nos textos produzidos pelos alunos.

Isso é muito bom. Você conseguir estudar em uma escola particular e sair de lá com a vida praticamente ganha [...] (Aluno D).

O fragmento acima torna explícita a consciência que se tem de que a escola privada é para poucos e que as certezas de mobilidade social e sucesso estão concentradas nela e não na educação pública que lhes é oferecida.

Eu pesso para os adolescentes que pararam de estudar, para eles voltarem para a escola porque sem o estudos o futuro vai ser bem

difícil. Porque os adolescentes vao querer trabalhar e não vão conseguir isso deixa o adolescente muito ruim na vida (Aluna E).

Considera-se, ainda, a postura não individualista e solidária mais evidenciada nos jovens de camadas populares. A preocupação com o outro, a prática do compartilhar, do dividir com o semelhante – a sorte ou o azar, a oportunidade ou a sua ausência, o sucesso ou o dissabor – são valores presentes e comportamentos semelhantes dos sujeitos de seu domínio social. Reflete-se na vida essa postura, constantemente verbalizada pelo desejo e firme propósito de estudar, conquistar o futuro e retornar à comunidade para promover melhorias a todos, cuidando e amparando os que não tiveram a mesma oportunidade.

O fato é que, segundo dados do IBGE/PNAD/2007, o sistema público ainda é responsável pela educação de 80,3% dos brasileiros. E a urgente modificação da situação do ensino público parece ser mesmo um verdadeiro “deus-nos-acuda”, de que há mais de duas décadas dizia Paulo Freire (1991, p.35 e 75),

Mudar a cara da escola pública implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães. Diretoras, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras [...]. É claro que não é fácil! Há obstáculos de toda ordem retardando a ação transformadora. O amontoado de papéis tomando o nosso tempo, os mecanismos administrativos emperrando a marcha dos projetos, os prazos para isto, para aquilo, um deus-nos-acuda [...]

Toma-se como base o ensino de língua portuguesa na maior capital do país e no mais importante estado e em uma comunidade instalada no coração de uma das regiões mais nobres e elitizadas da Região Metropolitana da cidade de São Paulo. A maioria dos pais e responsáveis do grupo de alunos trabalha nas casas, comércio e edifícios da região e, certamente, essas pessoas trazem, do contato diário com falantes da norma de prestígio, elementos que operam sobre o padrão característico

da comunidade. Tal é a influência do bairro na favela e vice-versa que pesquisadores afirmam que não se pode determinar com precisão quem chegou em primeiro lugar. O fato é que riqueza e miséria convivem, lado a lado, naquela suntuosa região da cidade.

Pela riqueza e pertinência da narrativa de uma experiência de um aluno, nos primeiros dias de aula, e pela identificação absoluta com a situação a ser descrita por este trabalho, no capítulo seguinte, decidiu-se por reproduzi-la ao final das reflexões aqui realizadas. Trata-se de um trecho da obra *Rememórias Dois*, de Costa (1969, in: BORTONI-RICARDO, 2004), escritor do regionalismo goiano. O presente relato reporta-se, provavelmente, aos meados da década de 20:

Entrei numa lida muito dificultosa. Martírio sem fim o não entender nadinha do que vinha nos livros e do que o mestre Frederico falava. Estranheza colosso me cegava e me punha tonto. Acho bem que foi desse tempo o mal que me acompanha até hoje de ser recantado e meio moco-rongo. Com os meus, em casa, conversava por trinta, tinha ladineza e entendimento. Na rua e na escola – nada; era completamente afrásico. As pessoas eram bichos do outro mundo que temperavam um palavreado grego de tudo.

Já sabia ajuntar as sílabas e ler por cima toda coisa, mas descrencei e perdi a influência de ir à escola, porque diante dos escritos que o mestre me passava e das lições marcadas nos livros, fiquei sendo um quarta-feira de marca maior. Alívio bom era quando chegava em casa.

Os meninos que arrumei para meus companheiros eram todos filhos de baiano. Conversavam muito diferente do que estava escrito nos livros e mais diferente ainda da gente de minha parentalha. Custei a danar a aprender a linguagem deles e aqueles trancas não quiseram aprender a minha. Faziam era caçoar. Nestes casos, por exemplo: eu falava “sungar”, os meninos da rua falavam “arribar”, e mestre Frederico dizia “erguer”. Em tudo o mais era um angu-de-caroço que ave maria.

[...]

Em tudo o mais era nesse teor. Era – não: é. Vivi até hoje empenhado na peleja mais dura, com o viso de me acostumar a falar de acordo, e não sou capaz. Em estando muito prevenido é que às vezes dou conta de puxar mais ou menos os efes e erres, assim mesmo sujeito a desastrosas silabadas... Descuidei, que seja, resvalo, e quando quero acudir é tarde.

Sem maior esforço, dou conta de arrumar direitinho um fraseado com aparência de erudito, e em pouco prazo estiro no papel uma chorola certinha, conforme preceitua a gramática. Contar um caso bem contado, com cautela de não dar motivos a enjoamento em quem vai ler, é que não sou capaz porque tolhido dentro das regras que Mestre Frederico me ensinou nunca pude armar uma estória que prestasse. A coisa não se expressa, fica tudo pálido, enxabido, um negócio maninho que não há quem traga.

Só desaçaimado de tudo quanto é fiscalização de regras e formas, sou capaz de ajeitar uma prosa sofrível. Aí vou desalojando dentro de mim as palavras e as formas que trago na massa do sangue, olvido o mundo que me cerca e me engolfo numa lembrança qualquer mal apagada e, assim, às vezes arrumo uma escrita que não enfada muito.

Conforme ilustrado no texto, o aluno ao chegar à escola traz de casa a cultura falada que domina tão bem e é suficiente dentro de seu domínio social para se comunicar. Dá-se, então, um choque entre a sua cultura oral e a cultura escrita imposta pela escola. Aos poucos, o aluno sente-se desmotivado e envergonhado do uso da variante linguística considerada não padrão, calando-se e tendo sua autoestima abalada pelo mestre que se serve, autoritariamente, dos “erros” do aluno para humilhá-lo. Cenas como essa podem ser protagonizadas por educadores não sensíveis aos saberes dos alunos, acreditando na legitimidade das atitudes coibitivas de qualquer uso da língua que não seja aquela entendida como a mais correta pela escola.

O Projeto Alpha, apresentado detalhadamente, denotará esses saberes desprestigiados de alunos usuários de variação linguística, evidenciando o embate linguístico que caracteriza o cenário educacional brasileiro.

3 - Projeto Alpha – Unidade Saber

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.

(Paulo Freire)

3.1 CONCEITO E HISTÓRICO

A Associação Saber⁹ foi fundada, na Comunidade Gama – na capital paulista, em 1998, a partir de uma experiência de sucesso realizada pela mantenedora Empresa Contemporânea em uma das escolas públicas da comunidade, a Escola Estadual Professora Maria José. Com dois mil alunos, a escola foi “adotada”, em 1991, pelo presidente da Empresa Contemporânea, que, então, dava vida a um sonho recorrente de proporcionar uma educação de qualidade aos moradores da favela do Gama, rodeada pela suntuosidade dos prédios e mansões de um bairro de elite da capital paulista.

O projeto inicial era fazer um investimento na infra-estrutura da escola, mas as questões pedagógicas eram tantas que envolviam o processo de formação de professores, a compra de material, a ativação da biblioteca e outras intervenções. Entretanto, desde o início da bem-sucedida empreitada, em 1991, a parceria ali estabelecida voltava-se, em essência, à melhoria da educação nas escolas públicas inseridas naquele espaço carente de recursos básicos e de uma educação de qualidade. Surgia, assim, o projeto de parceria educacional.

Anos depois, em 1997, o projeto estendia-se a outra escola pública da região, a Escola Estadual José Flores, com 2,7 mil crianças, multiplicando a experiência já consagrada em anos anteriores e bem aceita pela comunidade, fator primordial para que outras iniciativas de suporte socioeducacional tivessem progresso naquele meio. Em 2003, mais uma

⁹ Todos os nomes aqui referidos, da associação, do projeto, das escolas, da empresa e afins, são fictícios. A denominação real foi omitida e preservada a identificação dos atores envolvidos no projeto.

escola passou a integrar o projeto, a Escola Estadual Pedro Silva, também com 2,7 mil alunos.

Aos poucos, de posse de alguns indicadores sociais, os educadores envolvidos no projeto de parceria educacional percebiam que a grande maioria das crianças que chegava à série inicial do ensino fundamental, ensino primário na época, não havia frequentado a Educação Infantil.

É sabido que a etapa da Educação Infantil, de vagas tão escassas em todo o território nacional, é determinante na formação integral da criança. A Constituição Cidadã, de 1988, promoveu um grande avanço, ao garantir a todas as crianças de 0 a 6 anos o acesso às creches e às pré-escolas. Tal direito contemplado pela Constituição veio alterar o conceito de educação infantil já não mais vista como caridade, mas como dever do Estado e direito da criança, ainda que apenas nos preceitos legais. Conforme reza a LDB, a “educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A educação infantil será oferecida em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.” [LDB art. 29 e 30]. A impossibilidade de frequentar a Educação Infantil daquelas crianças da região dificultava e atrasava sobremaneira o êxito do projeto, uma vez que essas crianças poderiam chegar à 1ª série do Ensino Fundamental I (EFI) já em processo de desenvolvimento interacional, cognitivo e afetivo. E isso não acontecia por descumprimento do Estado de seu dever de oferecer vagas nas creches e pré-escolas a todas as crianças.

Essa percepção do grupo de educadores foi fundamental para que nascesse a Associação Saber (AS), em 1998, a primeira escola de Educação Infantil da Comunidade Gama – totalmente financiada e administrada pela Empresa Contemporânea – implantada com o intuito de atender crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, buscando suprir parte da demanda da comunidade. A primeira turma contava 150 pequenos alunos que teriam a oportunidade de se desenvolver intelectual, social, física e afetivamente.

Aos poucos, a AS foi conquistando seu espaço e o respeito da comunidade e, em 2008, atendia – diariamente – cerca de 700 crianças em dois períodos. A AS oferece, ainda, cursos de alfabetização a jovens e adultos, oficinas de artesanato às mães dos alunos, cursos profissionalizantes, entre outros; todos eles voltados ao resgate da cidadania e à importância do aprender. São inúmeras as vertentes de atuação da mantenedora Empresa Contemporânea na Comunidade Gama. São projetos sociais de transformação do ser humano, que possibilitam o pleno exercício da cidadania. Atualmente, a obra social da empresa atende cerca de 7000 crianças do Gama.

Como todo grande empreendedor, o presidente da Contemporânea acompanha de perto os projetos que mantém no Gama e é categórico em afirmar que dará oportunidade a quem souber aproveitá-la. Para isso, exige um retorno satisfatório de seu investimento, da ordem de R\$ 3 milhões por ano, avaliando e medindo os progressos na qualidade educacional da comunidade, em uma batalha diária. O empresário estabelece que a escola que não atingir as metas desejadas, poderá ter os benefícios cortados.

Os instrumentos de averiguação do desempenho das escolas adotadas no Gama, acrescida dos resultados da AS, trouxeram ao empresário a constatação de que todo o trabalho realizado com as crianças durante a Educação Infantil, promovida pela AS, se perdia ao longo dos oito anos de Ensino Fundamental (EF), cursados nas escolas públicas da região. Considerando inviável um projeto que se ocupasse de oferecer o EF aos alunos que saíam da AS, ao final da Educação Infantil, surgiu a ideia e o desejo de proporcionar um Ensino Médio de qualidade aos jovens concluintes da 8ª série do Ensino Fundamental II (EFII), hoje 9º ano. Encomendou aos seus colaboradores mais próximos que buscassem um projeto pedagógico na rede particular que fosse capaz de promover uma formação sólida e integral ao jovem e que atendesse ao objetivo explicitado pelo mantenedor: formar líderes com o compromisso de transformar a comunidade, promovendo benefícios e melhorias no meio em que vivem. Um investimento social para formar jovens atuantes na comunidade, referências junto aos seus pares.

Dentre os muitos projetos pedagógicos analisados, optou-se pelo da Escola Alpha. Em meados de 2007, a Escola Alpha foi convidada pela AS, representada pela Diretora Geral da Associação e pelo Presidente para instalar uma Unidade de Ensino Médio, na Comunidade Gama.

O convite, além de ser uma honra para a instituição escolhida, se configurava – também - um enorme desafio, que vinha se somar a tantos outros assumidos pela fundadora da Escola Alpha. Ousadia é a marca dessa instituição, sempre à frente de seu tempo na implantação de projetos educacionais inovadores e responsáveis pela formação de um indivíduo autônomo, crítico, protagonista de seu próprio futuro e comprometido com o bem comum. A Escola Alpha foi fundada em 1966. Em uma época em que a educação pré-escolar era integrada ao Sistema de Ensino, pela Lei 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – e,

assim, aumentava a demanda por esse segmento, redimensionando-o, surge a Escola Alpha, cuja proposta se inspirava nos princípios montessorianos que pregavam a necessidade de a escola se adequar aos novos tempos, engrossando o movimento das Escolas Novas.

Com a proposta de uma educação contemporânea e pluridimensional constantemente alicerçada em uma filosofia que:

Propõe-se a formar indivíduos conscientes, capazes de, utilizando-se plenamente de sua capacidade intelectual e de liderança, dimensionar e redimensionar seus conhecimentos e contribuir para o bem comum, através da participação crítica, criativa e ética no sentido da procura dinâmica de construção e reconstrução de si mesmo, do meio e das relações homem-meio, orientados pelos princípios de respeito pelo ser humano (Plano Diretor da EA, 2007).

O curso instalado colhia bons frutos e a necessidade de dar continuidade ao projeto pedagógico iniciado na pré-escola deu origem ao ensino primário, depois ginásial e, por fim, ao colegial.

Pela solidez e excelência de seu trabalho em educação e pelo compromisso com seus alunos na construção do conhecimento e de valores éticos, à Escola Alpha (EA) coube implantar e instituir o curso de Ensino Médio na AS, na Comunidade Gama. Despontava, então, uma nova parceria: “Escola Alpha – Unidade Saber”. Cumpre registrar que, nas palavras da mantenedora e diretora geral da instituição contratada, era necessária a construção de um Projeto Pedagógico diferenciado, fundado nos princípios e valores da EA, porém definido a partir das necessidades da comunidade e das expectativas do empreendedor.

3.2 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO

A implantação da escola de EM, na AS, trazia em seu dorso uma série de desafios constantes e urgentes, pois a parceria se estabelecera a menos de seis meses do início do ano letivo de 2008. Dentre as características da demanda, destacavam-se:

- A construção de documentos que fundamentassem a Proposta Pedagógica e amparassem a aprovação e implantação da Escola;
- Definição e formação da Equipe de Educadores;
- Construção de critérios, procedimentos e instrumentos para o processo de seleção de alunos do EM de 2008;
- Construção de descritores do currículo a partir dos documentos da EA, revistos e adaptados ao escopo do projeto, além dos planos de cursos e agendas de atividades.

Para que as providências fossem tomadas a tempo e a contento, o trabalho foi dividido, inicialmente, em (duas) etapas, com cronograma e custo correspondente:

- ETAPA 1 – Construção: preparação dos instrumentos e procedimentos de seleção de alunos e elaboração escrita do currículo, planos de curso e agenda de trabalho;
- ETAPA 2 – Funcionamento: implementação do funcionamento da Escola.

Esta pesquisa se ocupará – como adiantado na introdução deste capítulo - da descrição da construção do projeto pedagógico do EM, da AS, passando a desconsiderar os detalhes das questões relativas aos trâmites legais e exigências da Secretaria de Estado da Educação para a viabilização do funcionamento do EM, em 2008, na AS.

Amparada por uma assessora/gestora de projetos, profissional competente e capacitada para estabelecer as metas e o plano de construção do projeto (conforme ANEXO A), descrevendo e mediando as diversas etapas de trabalho, a EA enviou – primeiramente – uma carta-convite a educadores, cujos perfis indicavam convicção na instituição e disposição de enfrentamento de novos desafios, com base no envolvimento e desempenho de cada um desses educadores em outros desafios lançados pela instituição. A carta foi enviada no início de setembro de 2007, marcando a primeira reunião do grupo para o dia 17, do mesmo mês, conforme ANEXO B. Cabe enfatizar que seriam 04 (quatro) meses de trabalho intenso na “construção de uma escola”, em todos os seus aspectos.

Posteriormente, outros educadores da instituição foram também convidados a integrar o projeto, conforme ANEXO C. O grupo de educadores foi formado, no entanto, na sua grande maioria pelos que receberam a primeira carta.

A primeira reunião, para apresentação do projeto e consolidação do grupo de trabalho, aconteceu em 17 de setembro. Nessa ocasião, os interessados puderam esclarecer as suas dúvidas, conhecer os detalhes do projeto e, enfim, aderir ou não à proposta. A ideia de ser partícipe de uma ação de responsabilidade social certamente era atrativa demais a todos. Integrar um projeto educacional em uma comunidade carente, ser um dos

protagonistas da transformação do indivíduo pelo conhecimento e justificar – de fato – o ofício de educar conduzia a uma via de mão dupla: de um lado, a sedução pelo desconhecido; de outro, a difícil e incômoda reflexão sobre o já conhecido. Construir parâmetros educacionais para um projeto de caráter social destinado a alunos carentes implicaria, indubitavelmente, rever práticas e conceitos arraigados durante anos de trabalho em instituições elitizadas. Um árduo trabalho de reconstrução de si mesmo, do ser professor. O conceito de professor como aprendiz situa-se no centro de qualquer mudança em educação. É preciso estar disposto a abandonar a zona de conforto. Em educação, infelizmente, isso é para poucos.

Recuperando Paulo Freire (1996, p.115), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. [...] Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.

A mudança que se anunciava, em todos os segmentos contemplados pelo projeto, haveria de ser muito maior do que a que se imaginava.

O cronograma de trabalho apresentado para os meses seguintes (setembro, outubro, novembro e janeiro) era bastante intenso. Seriam oito sábados de encontros presenciais (total de 30 horas), uma visita às instalações da escola, além do trabalho a distância (total de 15 horas). Foram também estabelecidas as premissas para a criação do Projeto:

- 40 aulas semanais de 50 minutos;

- 02 aulas semanais por professor para reunião (transformadas em encontros quinzenais, por uma questão de custo);
- 60 horas de estagiários para apoio e aprofundamento;
- 01 Diretor/Coordenador;
- 01 Assistente Administrativo com 220h.

A equipe de educadores contava, inicialmente, com 17 colaboradores mais os monitores das diversas disciplinas, uma vez que a EA oferece Apoio Pedagógico aos seus alunos por meio de monitores, universitários que cursam as séries finais de seus cursos. Dessa equipe, sairia a indicação para o cargo de direção/coordenação.

O primeiro encontro do grupo já consolidado teve como pauta principal a divisão do trabalho para a criação da escola e a seleção dos alunos (conforme indicado no ANEXO A). Foram estabelecidas as seguintes determinações:

- quanto à parte documental – a nova escola constaria da Diretoria de Ensino como uma nova unidade da EA; a parte burocrática não seria encaminhada pelo grupo, mas estaria à disposição para consulta; o Plano Diretor da Escola sofreria uma adequação à realidade da comunidade; o período de aulas oferecido seria integral; o diretor da unidade seria indicado pela EA e trabalharia em parceria com a diretora da AS;
- quanto ao processo de seleção de alunos – seriam oferecidas 35 vagas; inicialmente, a escola funcionaria nas instalações da

AS¹⁰; haveria duas salas disponíveis (uma para as aulas e a outra para laboratório); os critérios de seleção deveriam ser estabelecidos pelo grupo, sendo o primeiro deles determinado pelo mantenedor: o de ser morador do Gama;

- quanto à montagem curricular – deveria ser feita não apenas para o 1º ano, mas para os três anos de EM, ainda que fosse uma projeção; a verba definida possibilitaria 04 saídas pedagógicas anuais.

Cada reunião deveria culminar com uma tarefa concluída, previamente discutida por e-mail. Uma sala virtual (ferramenta *moodle*) foi instalada para facilitar as intervenções do grupo e a disseminação de ideias.

Cientes do desafio que se instaurava, da carga de trabalho que se previa e do objetivo maior do mantenedor ao oportunizar a jovens comprometidos, futuros líderes na comunidade, uma educação de qualidade capaz de garantir a sua mobilidade social, o projeto começava a ganhar forma.

3.3 O PROCESSO DE SELEÇÃO

Desde a primeira reunião, despontava como tema urgente a questão da seleção dos alunos. Quem seriam os alunos? Como seriam? Que critérios estabelecer para o processo de seleção? Quais questões seriam pertinentes e responderiam às aspirações do grupo? Parte dessas

¹⁰ Como exigência da EA para assinatura do contrato com o mantenedor da AS, foi comprado o terreno à frente da AS para construção, no ano de 2008, de um prédio que passaria a abrigar o EM. A compra foi realizada, o projeto de construção elaborado, mas a obra foi embargada pela Prefeitura e não teve início no ano de 2008, conforme previsto.

demandas seria respondida pela diretora da AS que, acostumada às regras e anseios da comunidade, recebia um grupo de educadores absolutamente alheio àquela realidade e, apesar de entusiasta, suscetível a inadequações de toda ordem.

Reitera-se, aqui, a necessidade de se considerar o universo escola de onde a grande maioria dos professores envolvidos provinha: uma escola elitizada, repleta de alunos bem alimentados e com a garantia de um futuro bem planejado e sólido. E letrados. Cabe o registro de que a discussão entre os pares incluía manifestações como “a entrevista com o aluno deve verificar a sua fluência verbal, seus argumentos para defender a sua participação no projeto, suas perspectivas para o futuro...”. Exigia-se uma autonomia que parcela significativa dos candidatos não conseguia manifestar.

A problemática inicial se reportava ao número de vagas: 35 (trinta e cinco). Importante salientar que para o novo grupo de alunos, a ingressar em 2009, a mantenedora achou por bem diminuir o número de vagas, fixando-o em 30 (trinta). Isso se deveu não só às dificuldades de instalação, mas à percepção do grupo de professores de que os resultados seriam mais efetivos com um grupo menor de alunos.

Uma sondagem nas escolas públicas do Gama determinava que o número de alunos concluintes de EFII seria de aproximadamente 800 (oitocentos), em 2007. Não havia como prever o número de prováveis inscritos no processo de seleção. Tal dado teria direta implicação na forma de avaliação a ser escolhida. Tornava-se crucial a retomada de discussão sobre os critérios a serem definidos.

Um deles, de caráter eliminatório, não estava em discussão por ter sido imposto pelo mantenedor: os alunos selecionados deveriam assumir o projeto integralmente, isto é, não poderiam trabalhar durante os três anos de EM, fato que afastou muitos dos potenciais candidatos por pertencerem a uma classe social que necessita da ajuda financeira vinda do trabalho do adolescente na renda familiar. Sendo assim, optou-se por fazer um ciclo de entrevistas com os pais e/ou responsáveis e com os candidatos, separadamente. Dentre os objetivos elencados, enfatizou-se o de conhecer a habilidade do candidato de análise sobre cenários futuros, lembrando da intenção do mantenedor de formar profissionais que pudessem transformar o seu meio.

Outro critério acordado seria a aceitação da inscrição do candidato que tivesse concluído o 9º ano em 2006, desde que não tivesse iniciado o EM, em 2007. A idade limite estabelecida era de 16 (dezesseis) anos. Dessa forma, afunilavam-se progressivamente as possibilidades de concorrer às vagas.

Nos primeiros dias de outubro de 2007, a direção da AS – em parceria com o grupo da EA – enviou uma carta de divulgação do projeto para a comunidade. Como toda novidade que se anuncia em grupos sociais carentes, o olhar sobre a chegada do diferente, no caso a EA, era permeado pela desconfiança, incerteza e descaso; ainda que o projeto estivesse referendado pela AS que conquistara o respeito da população ali residente ao longo dos dez anos de permanência. A carta (ANEXO D) participava a oportunidade de acolhimento de alguns jovens no ano de 2008. O segundo parágrafo da carta contemplava os três eixos norteadores do projeto: LDB (sequência de escolaridade), domínio do conhecimento e suas tecnologias e mundo do trabalho:

[...] Para isso estabeleceu uma parceria com a Escola Alpha, com o objetivo de proporcionar aos jovens da comunidade uma formação sólida e integral, para que possam dar continuidade a seus estudos, apresentando-se mais preparados para o mercado de trabalho e utilizando seus conhecimentos para o fortalecimento da formação de cidadãos conscientes [...]

O cronograma do processo seletivo noticiava todas as etapas previstas:

- período de inscrição;
- preenchimento de uma ficha de inscrição (ANEXO E) pelo candidato e por seu responsável no momento da inscrição (de caráter eliminatório, caso faltasse veracidade às informações);
- preenchimento de um questionário (ANEXO F) pelo candidato, no ato da inscrição (de caráter informativo). Esse questionário foi excluído do processo seletivo por intervenção da Direção da AS e das assistentes sociais atuantes na comunidade. Alegou-se que as perguntas poderiam constrangê-los e as respostas não teriam significância para o resultado da seleção;
- provas de seleção: Língua Portuguesa/Matemática e Redação (de caráter eliminatório e classificatório), (ANEXO G);
- divulgação dos candidatos reprovados e dos selecionados para as entrevistas;
- entrevistas com candidatos selecionados (ANEXO H) e com os responsáveis (ANEXO I), (ambas de caráter classificatório);
- divulgação dos pontos obtidos pelos candidatos em ordem classificatória (previa-se uma lista de espera, caso houvesse desistências);
- processo de matrículas.

Como o foco desta pesquisa se reporta ao padrão linguístico dos alunos selecionados para integrar o projeto, evidenciar-se-ão a prova de Língua Portuguesa, a proposta de redação e os critérios adotados na correção.

A prova de Língua Portuguesa contemplava o conteúdo do EFII, com ênfase nas habilidades de leitura, interpretação e escrita. Composta por um texto principal, gênero crônica, 05 (cinco) questões de múltipla escolha e uma redação, cuja proposta era a elaboração de uma carta aberta com a finalidade de integrar um imaginário jornal escolar.

A experiência da prova somada às manifestações linguísticas dos alunos, nos primeiros meses de aula, tornavam gritante e evidente a abordagem inadequada dos instrumentos de avaliação: pretensiosa, míope, contraditória e pouco honesta, absolvida apenas pela ignorância dos que pretendiam, acima de tudo, acertar.

Estabelecia-se como um abismo entre educadores e aprendizes a distância entre os saberes linguísticos destes e os saberes linguísticos deles esperados por aqueles: a pedra no meio de um projeto construído em intensos 6 (seis) meses de dedicação e estudo.

3.4 PROJETO PEDAGÓGICO

Feitos os encaminhamentos para o processo de seleção e instalação do projeto, o grupo de professores e gestores partiu para a construção do projeto pedagógico da nova unidade da EA, na Comunidade Gama. Esperava-se que a proposta fosse bastante semelhante, senão igual, às propostas pedagógicas norteadoras das diversas unidades da EA, o que se verificou – posteriormente – ter sido um equívoco.

A primeira determinação referiu-se à constituição da Matriz Curricular a ser implantada no Projeto Alpha – Unidade Saber. Sendo expectativa do mantenedor, oferecer um ensino em período integral, houve a necessidade de aumento da carga horária, diferentemente das outras unidades. Reitera-se que, embora já estivessem sendo contemplados os encaminhamentos para os anos seguintes, a descrição da construção do projeto pedagógico reporta-se, com exclusividade, à 1ª série do EM.

Essa discussão sobre a construção do currículo para a Unidade Saber partiu de uma retomada conjunta do conceito de currículo, ficando assim acordado: conjunto de ações intencionais ou não que se desenvolvem na escola. As ações são decorrentes das diretrizes escolares que precisam ser desenvolvidas pela escola ligadas a uma concepção de conhecimento. A assessora do Projeto Alpha alertou o grupo para a importância em garantir a coerência entre o que se diz e o que se faz. Esse argumento levou à decisão de serem realizadas reuniões semanais, bem fundamentadas e sólidas, com o intuito de identificar e superar os entraves com decisões compatíveis às necessidades da comunidade. Todo o projeto pedagógico foi construído sob a preocupação constante do grupo em não estabelecer um currículo desarticulado, incoerente, pouco integrado e inconsistente. Apesar de todo o cuidado a ele dispensado, o projeto pedagógico apresentou-se, muitas vezes, dessa forma, conforme será avaliado adiante em a pesquisa.

Embora as reuniões devessem ser semanais, foram transformadas em quinzenais, desde o início de 2008, por questões orçamentárias. Importa, ainda, acrescentar que a ideia inicial era a de que as reuniões fossem muito bem planejadas com o foco no desenvolvimento do aluno, na prática pedagógica, nas trocas de experiências entre os pares e no desenvolvimento do Projeto, sob o risco de todo o trabalho se perder. Infelizmente, o que foi considerado vital para o sucesso deste projeto não

ocorreu, pois as escolas têm se prendido demais aos ritos – em sua maioria, burocráticos – preterindo o processo de construção de uma educação de qualidade, por meio da reflexão constante da prática pedagógica de seus professores. Entre a lógica do desejo e a lógica da ação, há uma grande lacuna que a Escola, de um modo geral, parece não ter intenção de eliminar.

As diretrizes gerais da EA, para o EM, objetivando a adequação de seu currículo às exigências das sociedades contemporâneas, têm contemplado alguns procedimentos a serem adotados em todos os segmentos. Dentre eles, destacam-se os trabalhos em grupo, estudo de meio, elaboração de mapas conceituais, projetos de iniciação científica, em que os alunos são estimulados à criação de inventos, ancorados em princípios científicos, priorizando a valorização do conhecimento e a postura investigativa de seus alunos. Para viabilização desse currículo, os alunos de 1ª e 2ª séries de EM, além das aulas previstas pelo currículo de base comum, a escola oferece aulas em duas tardes por semana, totalizando uma carga horária semanal – para a 1ª série – de 40 horas/aula.

Além das aulas previstas na base nacional comum e na parte diversificada: Orientação de Pesquisa, Orientação de Estudos (estas compõem os dois eixos fundamentados nos princípios teóricos e metodológicos de Tutoria) e Inglês, a EA oferece aulas de Apoio Pedagógico, denominadas Monitorias. Esse apoio está estruturado em aulas de 60 (sessenta) minutos, distribuídas da seguinte forma: são duas aulas semanais às disciplinas de Língua Portuguesa, Física, Química, Biologia, Matemática, História e Geografia. A participação nessas aulas é opcional, sendo oferecidas à tarde, fora do horário previsto pela grade curricular (cf. ANEXO J).

Todas as condições descritas acima foram mantidas na construção do quadro curricular da nova unidade, com um importante diferencial: as aulas de monitoria (Apoio Pedagógico), oferecidas às outras unidades em caráter opcional, passaram a integrar a grade de a Unidade Saber, em caráter obrigatório. Dessa forma, os alunos ingressantes, na 1ª série do Projeto Alpha – Unidade Saber, teriam uma carga horária ampliada para 50 aulas/semanais – 10 aulas/dia (cf. ANEXO K). Outras acomodações foram realizadas pelas diversas disciplinas; no entanto, manter-se-á o foco na disciplina de Língua Portuguesa (cf. ANEXO L).

Partiu-se, então, para a gestão do currículo delineado, isto é, para a construção do plano de curso. Percebeu-se a necessidade de firmar, com o grupo, um compromisso de interação intensa, de forte articulação nas ações e comunicações eficientes entre os envolvidos no Projeto. Acredita-se que é da interação que se constrói um percurso juntos, é da prática que se constrói a teoria de um projeto dessa magnitude. Essas concepções integram o norte deste trabalho.

Muitos questionamentos e considerações serviram como ponto de partida para a reflexão do grupo na tarefa de construção do plano de curso. Elencam-se alguns:

- Qual a relação que o aluno de EM tem com a questão do conhecimento e com a questão do saber?;
- Há uma discussão mundial na ênfase que os educadores dão ao ensinar no lugar do aprender. Não basta apenas promover o equilíbrio entre eles, mas atribuir prioridade no aprender;
- O que se avalia está dentro de realidade? Tudo o que se avalia precisa ter um referente claro. Qual o referente? Por que e para que avaliar? O que fazer com o resultado da avaliação?

Importante ressaltar para a pertinência desses questionamentos não só em relação à Unidade Saber – mas especialmente - uma vez que os objetivos do Projeto deviam visar à formação de lideranças locais, permitir sequência na vida escolar e contribuir para uma formação adequada para saber se colocar no mundo;

- Que perfil de alunos egressos se deseja?;
- Que aluno se tem para que se possa construir a trajetória?;
- O que é um projeto de sucesso?;
- Quais os fatores de êxito e de relevância? Quanto a essa questão, a Assessora estabelece – no caso do Projeto - que os fatores de êxito possibilitam a disseminação da iniciativa na população, a continuidade (trabalha-se em sequência) na construção do conhecimento e a adesão dos participantes; já os de relevância estão constituídos nas alianças que os alunos fazem entre as disciplinas no ponto de vista do conhecimento, nas transferências desses conhecimentos e na construção de outros novos.

Discutidos e acordados todos esses pontos e assumindo um “modelo” único para todos, os planos de curso começaram a ser traçados. Todos deveriam seguir as mesmas orientações para a elaboração dessa ferramenta de trabalho para o diálogo entre as diferentes áreas.

A introdução deveria ser única para todas as áreas, contemplando questões como: que escola se tem?; quem é o aluno?; o que é o aluno dentro do curso?; que projeção de perfil se deseja para a saída?; como ainda, considerando os marcos estruturantes: situacional, epistemológico e pedagógico. Obviamente, essa parte introdutória corresponderia à proposta introdutória da instituição, demandando algumas alterações.

3.4.1 Área de Linguagens e Códigos: objetivos e conteúdos de Língua Portuguesa

Segundo descrição do Plano Diretor (2008) da EA, as habilidades da área de Linguagens e Códigos (composta pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês, Arte e Educação Física) reportam-se à constituição de códigos próprios de linguagem, seus significados e ressignificados, com destaque para a leitura e a produção textual. Para isso, ressaltam a importância da aquisição das diversas linguagens (gestual, verbal, visual, sonora) e a apropriação de repertório cultural. Destacam-se, ainda, as linguagens como parte do processo de conhecimento e de identidade dos alunos.

A disciplina de Língua Portuguesa está estruturada em 4 (quatro) eixos: língua/linguagem; gramática; leitura/produção de textos; literatura. Acrescenta o documento:

[...] – o ensino de língua portuguesa leva em conta suas diferentes dimensões: a semântica, a gramatical, a discursiva (ou pragmática), e as condições de produção (quem diz o que, para quem, com qual objetivo). [...] (Plano Diretor/2008, p.80).

O citado documento estabelece os objetivos da disciplina de Língua Portuguesa:

- Ampliar o processo de aquisição da linguagem, levando em conta as seguintes dimensões: linguística, textual, sociopragmática, discursiva e cognitivo-conceitual;
- Aprimorar o domínio dos recursos linguísticos em função das situações reais de interação, desenvolvendo habilidades referentes à leitura, produção textual, gramática e literatura;

- Atribuir sentido ao texto, apoiado em conhecimentos sobre contexto, marcas linguísticas e enunciativas, coesão e seus mecanismos e coerência;
- Produzir textos escritos em diferentes padrões de linguagem, especialmente o culto, adequados às diversas situações comunicativas, considerando proposta de produção, imagem e papel dos interlocutores, finalidade do texto e características do gênero;
- Compreender que se pode estudar gramática para corrigir traços de linguagem (normativa) ou descrever as propriedades da língua (descritiva);
- Aplicar a transformação às frases para compreender a sintaxe e seus mecanismos, bem como os efeitos de sentido que produzem;
- Distinguir texto literário e não literário;
- Perceber as características do texto literário, no qual ocorre predomínio dos seguintes aspectos: função poética da linguagem; conotação; recursos estilísticos e expressivos; referente interno ao próprio texto;
- Estabelecer relação entre a produção literária e as demais séries culturais e estéticas do mesmo como também de outros períodos (Plano Diretor/2008, p. 80).

Todos esses pressupostos, mas ainda a distribuição dos conceitos e conteúdos a serem trabalhados nas três séries do EM (cf. ANEXO M), foram observados e serviram de suporte para a elaboração do Plano Anual – Unidade Saber, na disciplina de Língua Portuguesa (cf. ANEXO N), atentando sempre para a premissa de que não se mudam as práticas com os discursos. A reorganização não se dá pelas grandes revoluções de currículo, porém se concretiza nas pequenas revoluções cotidianas da sala de aula.

Muitas das diretrizes aqui apontadas serão relevadas no momento de análise do corpus e de descrição das estratégias desenvolvidas pelo professor de LP, assim como aquelas que passaram por um processo de replanejamento para serem operadas nos domínios específicos da sala de aula da Unidade Saber.

4 - A Análise do Corpus

Há toda sorte de preconceitos sociais e nacionalistas associados com a língua, e muitas falsas concepções populares, estimuladas pela versão deformada da gramática tradicional que é comumente ensinada nas escolas. E é realmente difícil libertarmos nossa mente desses preconceitos e dessas falsas concepções: mas esse primeiro passo é necessário e compensador.

(John Lyon, 1968).

Neste capítulo, analisar-se-ão as redações produzidas pelos alunos da 1ª série de Ensino Médio do Projeto Alpha – em dois momentos distintos: novembro de 2007 (processo de seleção) e em dezembro de 2008 (final do ano letivo), (cf. ANEXO O).

Esta pesquisa se limitará à observação da mudança linguística dos alunos, em especial dos elementos coesivos presentes ou não nessas produções e, principalmente, na análise de suas manifestações na escrita dos alunos nos dois momentos contemplados. Admitidas a coerência como “o nível de conexão conceitual e estruturação do sentido, ocorrido, em grande parte, macrotextualmente” e a coesão “como a conexão superficial do texto no nível microtextual” (FÁVERO, 1991, p.59), esta análise se ocupará de examinar como esses fatores de textualidade (reitera-se que, em especial, a coesão) se apresentam ou deixam de se apresentar nas produções linguísticas em situação real de produção textual escolar, ponderando sobre o resultado obtido por meio das estratégias construídas pelo professor e fundamentadas nos pressupostos teóricos da LT. Serão descritas as estratégias aplicadas e as intervenções do professor quando pertinentes à observação de mudança de expressão no plano linguístico.

Esta pesquisa tem duplo objetivo: legitimar os caminhos percorridos em direção à mudança linguística operada após um ano a fim de contribuir com a sugestão de uma prática de ensino de Língua Portuguesa, em situações de predomínio do padrão linguístico desprestigiado e estigmatizado pela sociedade, registrando opções possíveis para aqueles que desejam tornar possível o ensino de língua portuguesa dentro de um sistema escolar falho e preconceituoso; como também propiciar uma reflexão sobre o abismo entre as diretrizes estabelecidas para o ensino da língua e a realidade da prática em sala de aula, ratificando a necessidade urgente de revisão dos currículos dos cursos de formação de professores.

Dentro dos diversos estudos sobre a coesão, elege-se a categorização dos mecanismos coesivos determinados por KOCH (1991) como parâmetro teórico para a sistematização de nossa análise. Reitera-se, portanto, que – quando necessário – recorrer-se-á à fundamentação de outros linguistas, conforme estabelecido aqui em a disposição teórica sobre a coesão. Enfatiza-se, no entanto, que a análise da coerência será relevada sempre que inevitável, permeando as reflexões, ainda que não seja o foco específico desta investigação, justamente por não ser a dificuldade maior apresentada por esses alunos. Adianta-se que, de um modo geral, os textos dos alunos do projeto em destaque apresentam forte coerência, evidenciada pelo denso repertório de vivência desses jovens. Tem-se muito a dizer; entretanto, conhece-se pouco a forma de fazê-lo. A expressão no nível linguístico não é tecida suficientemente de forma a permitir uma leitura fluida que auxilie o interlocutor na construção do sentido pretendido pelo autor. Essa interação pressupõe um “projeto de dizer”, segundo Koch (1999), como ainda uma participação ativa do leitor na construção do sentido do que se lê ou ouve. É sabido que a coesão não é um elemento indispensável nem suficiente à coerência do texto (KOCH, 1991), mas também não se ignora que quanto mais bem estruturadas as cadeias coesivas, maiores serão os efeitos de sentido para o leitor e a explicitação das relações subjacentes, o que garante sua aceitabilidade.

As questões emergentes e provocadoras desta pesquisa surgiram naturalmente: como ensinar língua portuguesa para garantir essa situação comunicativa, esse lugar da inter-ação entre os sujeitos? Como tornar possível a concretização desse “projeto de dizer”, tantas vezes sufocado pelo gosto amaro das palavras não ditas, porque desconhecidas? Como fazer revelar o imenso *iceberg* no equilíbrio do que deve estar explícito e implícito?

Este corpus constitui-se, predominantemente, de 4 (quatro) redações de 2 (dois) alunos, escolhidas aleatoriamente dentre os alunos que realizaram todos os passos determinados pelo professor, representando uma amostra de 10% do total real de 20 (vinte) alunos, sendo o total ideal de 35 (trinta e cinco). Cada aluno, portanto, terá 2 (dois) textos integralmente analisados, considerados 2 (dois) momentos distintos de produção. Entende-se como total real de alunos, o grupo que passou efetivamente por todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, aqueles que realizaram todas as tarefas propostas, sem exceção.

Ressalta-se que as propostas de trabalho com os textos produzidos sugeriam uma atividade potencialmente epilinguística, resultando, invariavelmente, em – no mínimo – duas refacções textuais por aluno a cada produto textual final. Com o intuito de enriquecer e clarificar os passos estratégicos que conduziram o grupo ao longo do ano de 2008, esta análise contemplará, também, alguns exemplos das refacções, aumentando – eventualmente - o *corpus* de textos analisados. Todavia, essas refacções não serão observadas em sua totalidade, contudo em uma análise pontuada por um parágrafo ou dois; o suficiente para enfatizar um ou outro caminho apontado pelo professor, desde que pertinentes às considerações sobre os objetos integrais de a observação.

Antes de proceder à análise dos textos, é mister reforçar que se considera como postura ideal, recuperando Silva & Scherre (1996), a respeito das possíveis direções que a escola pode tomar no que se refere ao uso não padrão da língua pelos alunos, aquela:

[...], em que a maioria dos falantes entra na escola sem usar a variante padrão, esta é adquirida durante a sua escolarização sem que desapareça, porém, a variante não padrão. Enquanto no primeiro ano escolar só há indivíduos que tendem a usar a variante não-padrão, nos últimos anos escolares há falantes que tendem a usar ambas as variantes. [...] Algumas variantes não

padrão não chegam a ser estigmatizadas pela escola, não sendo objeto de correção.

Assim, não é a intenção corrigir “erros” (do ponto de vista normativo), pelo contrário, busca-se por meio deles um caminho possível, à luz dos conhecimentos da LT, para a constituição do entrelaçar coesivo, atribuindo maior legibilidade ao texto, contribuindo para a sua coerência.

Os textos produzidos pelos alunos serão assim identificados: as expressões “Inicial” e “Final” (daqui em diante, I e F) referem-se aos dois momentos de produção dos textos, as letras nomeiam os diferentes alunos, não identificados aqui pelo nome. As produções serão digitadas com o cuidado extremo de se manterem fiéis à redação dos alunos. Ao final deste trabalho, estarão dispostas as cópias dos originais dessas redações, nos anexos, para verificação. Algumas delas apresentam marcas de correção do professor, pois – em especial, a primeira produção – serviu, também, como objeto de avaliação.

Os textos dos alunos, digitados, terão seus parágrafos numerados assim como estarão numerados todos os fatos linguísticos, observados e destacados nas duas redações de cada aluno, que serão contemplados e comentados, com a finalidade de tornar mais organizada e didática esta análise.

Apesar da convergência da maioria das questões linguísticas verificadas no grupo de alunos, há de se considerar a heterogeneidade da competência textual dos envolvidos. Sendo assim, as observações serão feitas a partir de cada caso, visto que cada aluno assimilou mais fortemente um ou outro aspecto linguístico. Desta forma, crê facilitar-se a verificação qualitativa da mudança ocorrida.

No entanto, todos os pressupostos teóricos aqui expressos foram sendo assimilados, aos poucos, pelo professor em uma busca angustiante e ávida por hipóteses de encaminhamento. Os questionamentos foram se acumulando e o desejo necessário de vislumbrar uma luz conduziu-o à procura de respostas. “Quebrando pedras e plantando flores”, como dizia a poetisa Cora Coralina. Instaurou-se a crise do professor em seus aspectos identitário, social e cognitivo diante de alunos que traziam, sim, na bagagem um conhecimento não formalizado e implícito, porém capaz de suscitar dúvidas e questionamentos inusitados para além da gama de receitas cristalizadas de como ensinar língua portuguesa. (GERALDI, 1991).

Entretanto, para que a crítica se estabeleça, há de se apontar alguns caminhos. É o que se pretende aqui. Caminhos e não receitas. Hipóteses e não prescrições. A partir de um exame das manifestações linguísticas dos alunos por meio de seus textos, intenta-se mostrar que os caminhos são possíveis de serem construídos e os alunos, quando conduzidos e atraídos pela significância dos rumos apontados, aprendem, de fato, a caminhar. E é de fecunda importância registrar que os caminhos são vários e as possibilidades, inesgotáveis. É, sem dúvida, muito difícil partir, mas é igualmente prazeroso chegar a algum ponto e descobrir que cada chegada configura-se, também, em nova partida.

Julga-se pertinente, ainda, registrar as falhas, evidenciar opções, fundamentar as estratégias intuitiva ou conceitualmente construídas e refletir sobre as lacunas que permaneceram durante e após o processo de ensino e aprendizagem.

Resgatando o contexto em que as situações linguísticas aqui citadas ocorreram, vale salientar que o padrão linguístico utilizado por esse grupo de alunos apresentava uma forte marca de ordem diastrática e sinais

comuns de variação linguística, objetos potenciais de estigmatização social.

Cabe mais uma vez enfatizar que todos os alunos eram moradores e alunos advindos de escolas públicas da Comunidade Gama. A grande maioria deles representava o primeiro ente da família a estudar em uma escola privada e em período integral, já que outras escolas privadas recebem alunos dessa mesma comunidade em seus espaços escolares; no entanto, localizados fora da favela e em período noturno. Da mesma forma, a quase totalidade desses jovens via como certa a possibilidade de alcançar o primeiro diploma de curso superior das últimas gerações de familiares. Daí a expectativa em relação ao curso e à seriedade com que encaravam suas tarefas. Não havia registros de mínima indisciplina na sala de aula e em todo espaço escolar. As famílias moradoras da Comunidade Gama vieram, em grande parte, do norte de Minas Gerais e da Bahia e se instalaram na comunidade por indicação de algum parente que ali já residia. Alguns desses jovens contam com até meia centena de familiares vivendo no Gama.

Como observado nas comunidades carentes, as crenças são muito arraigadas e variadas como ainda a proliferação de igrejas, templos e afins é bastante ampla. A presença da religiosidade é uma constante nos textos lidos. Algumas crenças religiosas surpreenderam o grupo de professores que, muitas vezes, se viu envolvido em situações delicadas com as famílias pela abordagem de algum conteúdo ou indicação de uma leitura. Essas questões são relevantes para que se delineie em detalhes o contexto social vivenciado pelos alunos. Outro tema recorrente nas redações é o da violência, haja vista a situação de perigo que permeia a comunidade. Os alunos convivem com a agressividade, dentro e fora de casa, com a falta de privacidade nos barracos que acaba por desgastar as relações de respeito mútuo e, ainda, com a miséria que espreita suas

vidas. Apesar de extremamente disciplinados, em uma discussão com algum colega, não titubeavam em deixar vir à tona atitudes que culminavam com a agressão física. A consciência social, o estigma das diferenças sociais e o sentimento de exclusão da sociedade só conseguem ser minimizados pela esperança fremente de um futuro mais justo e transformador, característica tão latente na juventude. Todo esse repertório de vida constrói a coerência de seus textos, traduzido no pequeno vocabulário de que dispõem, na organização linguística que lhes faz sentido.

Antes de se proceder à análise propriamente dita, traçar-se-á um panorama geral dessas marcas, comuns a todos, que poderão ser observadas, posteriormente, no exame dos textos. No contato inicial com as redações produzidas pelos candidatos ao Projeto Alpha, notou-se que algumas questões formais bastante simples e típicas de confusão entre os alunos do EFI persistiam na redação dos alunos concluintes do EFII: uso indevido de letras maiúsculas; omissão/troca de letras; ausência de título; desconhecimento dos gêneros textuais mais comuns; emprego inverso de vírgula e ponto-final; desconhecimento da função do parágrafo; fortes marcas de oralidade; uso de uma palavra no lugar de outra; questões ordinárias da organização formal do texto. Todavia, dentre a frequente ausência de elos coesivos, destacavam-se indícios e referentes do fluxo de vivência desses sujeitos.

Instalava-se, assim, a dupla e desafiadora novidade para aquele professor: de um lado, um padrão linguístico absolutamente inédito (para ele), considerados a faixa etária e os oito anos de escolaridade; por outro, o desconhecimento do contexto sociocultural em que o discurso estava inserido como fator condicionante da construção de seu real sentido, uma vez que as vivências e os conhecimentos partilhados eram relevantemente distintos.

Iniciado o ano letivo, as dificuldades foram se tornando cada vez maiores em função da heterogeneidade linguística dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de todas as disciplinas, com destaque à de LP.

Se pesquisas, instrumentos de avaliação, dados estatísticos apontam o fracasso crescente do ensino de LP, observável nas produções textuais dos alunos nos mais diversos segmentos da escolarização, de onde são aprovados alunos cujos textos apresentam desde simples questões ortográficas a comprometedoras incongruências linguísticas, muito mais complexo torna-se o problema quando o desafio implica ensinar LP (sob o paradigma de uma escola que entende a norma culta como a única e mais correta) para um grupo de alunos usuário de uma variante diferenciada.

Essa questão, *a priori*, foi enfrentada com os mesmos recursos e instrumentos anteriormente utilizados pelo professor em sua prática docente. Ainda que o profissional em questão já houvesse abandonado a sistematização mecânica postulada pela gramática normativa e desenvolvesse sua prática na crença de que a reflexão sobre o funcionamento da língua fundamenta a organização linguística e sua relação com a gramática, o universo denotado trazia em si o desconhecido: a variação linguística, que aos poucos revelava que os rumos traçados em seu plano de curso não levariam a lugar algum.

Cabe registrar as falhas dos encaminhamentos iniciais como alerta ao que vem sendo oferecido nas escolas – especialmente as públicas – espaço onde impera a variação linguística dada à democratização do acesso à escola, mas também como reflexão da ilegitimidade de se impor modelos

linguísticos que desprezem a naturalidade e imprecisão do funcionamento de uma língua viva e de suas variantes.

No planejamento do ano letivo de 2008, o professor fez a indicação de um material didático similar ao que estava habituado a propor para alunos de 1ª série de EM, das escolas em que vinha atuando nas duas últimas décadas; todas elas instituições privadas. As obras escolhidas para leitura incluíam contos de Machado de Assis, Anne Frank, Ítalo Calvino e Gil Vicente – os dois últimos configuraram-se como escolhas absolutamente inadequadas; por isso, descartados durante o ano. Diante do contexto social dos alunos do Projeto Alpha apreendido não pela prática, mas por meio dos textos produzidos no processo de seleção, optou-se pela adoção de mais uma obra, “Quarto de Despejo”, de Carolina Maria de Jesus, um diário de uma favelada negra, nos anos 60. Escrito com a linguagem de uma mulher pobre, semianalfabeta, o texto denuncia a miséria e as injustiças sociais sofridas pela parcela excluída da sociedade.

Como a autoestima dos alunos baixava a cada semana em face dos obstáculos gerados pela heterogeneidade linguística e insistência na cobrança da norma culta por parte do grupo de professores, a leitura dessa obra, nos primeiros meses, foi de enorme valia no processo de determinação da identidade do grupo. Compreenderam a importância e o poder da palavra como elemento de denúncia social, de registro e de construção da história do indivíduo e do mundo. Por meio da palavra, Carolina Maria de Jesus registrou a sua história, a sua indignação, o seu desejo por justiça o que lhe possibilitou a mudança para uma vida melhor, ainda que sua trajetória tenha sido traduzida em um padrão linguístico sem prestígio.

Vale salientar que o trabalho inicial do professor de LP ainda não partilhava da consciência da questão contemplada por Neves (2008), porém posteriormente assimilada pela pesquisa e vivência do docente.

(...) tal como ocorre nas normas sociais, nas normas lingüísticas também há diversificação, constituindo cada norma um fator de identificação de cada grupo, ou comunidade. As diversas normas em contato se interpenetram, e isso constitui uma contraparte da assunção de que a língua é um conjunto de variantes. Afinal, a admissão da existência de norma nas comunidades lingüísticas não legitima uma condução do trabalho escolar com a língua pátria que admita preconceito e sustente discriminação. Entretanto, não pode ser esquecido o fato de que o mesmo perigo é oferecido pelo próprio reconhecimento de variação lingüística, se nesse reconhecimento se abrigar a valoração. (Neves, 2008, p.20).

Deseja-se aqui ressaltar a importância do último período, em que a linguista alerta para o difícil equilíbrio a ser atingido entre o acolhimento e a supervalorização da variação lingüística identificada. Por um lado, havia a necessidade urgente de elevar a autoestima do grupo pela valoração do padrão que traziam, todavia a responsabilidade maior ainda de apresentar-lhes outra norma, a culta, e conscientizá-los de que o prestígio dessa norma poderia conduzi-los à tão sonhada mobilidade social. Um delicado limiar entre a preservação da identidade e a pressão social pelo modelo de prestígio.

Vale acrescentar que o material distribuído ao grupo incluía uma gramática normativa e um dicionário escolar. Este se tornou um instrumento de consulta frequente pelos alunos, sendo esse processo natural e revelador da busca incessante pelo desvendar dos significados e pelo crescente aprender. Aquele pouco contribuiu no trabalho desenvolvido nas aulas de LP. As tentativas de consulta foram irrelevantes e improdutivas, visto que a gramática integra um conjunto de regras de uma norma que eles desconheciam.

A pressão comunicativa sobre os alunos, por parte do corpo docente, ocupava-se, principalmente, das variações de concordância verbal e nominal tanto na fala quanto na escrita. A recorrente correção feita pelos professores e pelo diretor causou um incômodo na espontaneidade comunicativa do grupo, contribuindo para a instalação de um bloqueio linguístico. Sabe-se que, invariavelmente, o corpo docente de uma escola volta seus olhares, em tom de cobrança, ao professor de LP, a quem – equivocadamente – costuma-se atribuir toda a responsabilidade pelos saberes e apropriações linguísticas dos alunos. O fato é que os problemas a serem tratados nas manifestações linguísticas do grupo discente eram tantos que o professor de LP, despreparado para o tratamento dessa situação, desconhecia os caminhos que deveria percorrer, sem saber por onde começar e qual problema enfrentar, em primeiro lugar.

Os estudos sociolinguísticos indicam que uma das ocorrências mais estigmatizada por parte dos falantes escolarizados é a da regra de concordância nominal empregada pelos falantes de variedades não padrão. Na marcação do plural do sintagma nominal (SN), observa-se uma regra diferente da prevista pela gramática normativa, que determina a marca do –s em todos os elementos do SN, como ressaltado em: as casas s coloridas s. A ausência dessa marcação era verificável, com maior ênfase nos eventos de fala, em que a lógica gramatical dos falantes da variante desprestigiada tendia a marcar apenas o primeiro elemento do SN, como: as casa colorida.

Já as regras de concordância verbal próprias desses falantes sofriam uma reação ainda mais negativa por parte dos usuários da norma padrão e, além de observáveis na fala, eram também evidenciadas na escrita. Nesse caso, a lógica mais comum dessa variação de ordem diastrática é a ausência de flexão do verbo, uma vez que a pessoa do verbo já vem explicitada pelo uso de pronome pessoal ou nome, dispensando sua

indicação também pela terminação do verbo. Nota-se um uso generalizado da flexão verbal referente à 3ª pessoa do singular para todas as pessoas do verbo que não sejam a 1ª do singular, “eu”. É o que se observa nos fragmentos retirados das produções textuais dos alunos:

(...) Os jovens de hoje não levam motivação para estudar para o país esse jovem sera mais um “delinquente” no mundo e na sociedade, para que essa situação mude os jovens deveria(ϕ) receber mais motivação para se dedicar aos estudos, para se formar (...).

Ou:

(...) Traduzindo, você só serve para ser empregado os ricos te olha(ϕ) de outra maneira. Eles se acha(ϕ) mais importante(ϕ) só por que eles te(ϕ)m mais dinheiro.(...)

A partir dessa constatação, o professor decidiu focar seu trabalho nas regras de concordância nominal e verbal, de acordo com as normas do padrão linguístico desejável pela escola. A estratégia inicial consistiu em atividades de pesquisa na gramática normativa. Os alunos demonstraram enorme dificuldade em consultar a gramática e em localizar as páginas destinadas à sistematização da concordância. Para orientá-los nessa investigação, o professor se deparou com outra dificuldade: explicitar a divisão que as gramáticas fazem entre fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e estilística, como ainda justificar o fato do fenômeno da concordância estar contemplado em uma parte e não em outra. Tal explicação se revelou absolutamente inadequada e sem significância para os alunos, com o agravante de tornar ainda mais evidente o sentimento de incompetência que predominava no grupo.

A investigação por outro caminho que lhes fosse relevante encontrou inspiração em determinada assunção sobre gramáticas (normativa, descritiva e internalizada) feita por Possenti (2001), em um material didático produzido para uma instituição de ensino privada. O professor

hipotetizou com o grupo uma determinada situação em que um ser extraterrestre teria vindo ao planeta Terra com a missão de descrever a língua aqui utilizada. Ao executar a sua tarefa, deparou-se com dois eventos comunicativos diferentes. Em um deles, os falantes faziam uso de uma variação linguística com as mesmas características daquele grupo de alunos. No outro, os falantes utilizavam a norma culta. A partir da hipótese das duas ocorrências dialógicas registradas na lousa, com destaque para a questão da concordância, foi solicitado aos alunos que observassem os dois registros e estabelecessem as regras de formação do plural empregadas por cada um dos eventos, confrontando-os. Os próprios alunos escreveram as regras de concordância da variante utilizada e da norma culta, naquela situação em destaque, e foram à gramática para observar a forma com que tal regra era explicitada. O melhor e mais rico material de trabalho foi então descoberto ali, na própria variação que aparentava ser, no início, o maior problema.

Essa estratégia conduziu o grupo de alunos à observação do padrão que eles utilizavam e à consciência de que há outras formas de se dizer a mesma coisa. Partiu-se da análise da língua que se tinha para o conhecimento da língua que se desejava apresentar. Esse pressuposto norteou o trabalho do professor daquele momento em diante. Assim, foi ratificado – pela vivência – o que postula Neves (2008).

(...) Mas, na avaliação final, a única certeza é a de que temos de ir da **língua** – da linguagem – para o **padrão** (isto é, do **uso** para a **norma**) e não do **padrão** para a linguagem e para a **língua**, que é o que numa visão acrítica se tem feito. Pode-se esperar que uma gramática de usos opere nesse sentido, já que parece aceitável a premissa de que é o exame dos usos (variados) que pode referendar a instituição de padrões. (Neves, 2008, p.22) (grifo do autor).

É imprescindível que se considere que a variação, além dos fatores sociais, apresenta inúmeros fatores internos, isto é, ela é constituída

também de regras que compõem a gramática internalizada pelo falante. Haja vista que as ocorrências dos fatos linguísticos obedecem a fatores internos relevantes que condicionam a escolha sempre por uma estrutura e não por outra. É o que a Sociolinguística, conforme Weinrich, Labov & Herzog (1968 (2006)), denomina **heterogeneidade ordenada**, a língua concebida como uma estrutura variável e a variação como sujeita à sistematização no uso das variantes.

A vivência do professor revelou ser mais sensato e eficaz iniciar seu trabalho levando os alunos ao levantamento, ao reconhecimento e à descrição dos conjuntos de regras que normatizavam a variação que utilizavam, para, então, fazer das ocorrências mais marcantes o seu objeto de estudo.

Conduzir o grupo de alunos à reflexão da própria língua foi de extrema importância à continuidade do trabalho, pois possibilitou a travessia entre a descrição das regras que eram seguidas e o estudo das regras que deveriam ser seguidas, as da norma culta, de acordo com as diretrizes escolares. Cumpre registrar que em nenhum momento foi preocupação e prioridade do professor estabelecer para o estudo da língua a necessidade de uma metalinguagem técnica. Às vezes em que a nomenclatura gramatical teve lugar, durante as atividades em sala de aula, ocorreu de maneira espontânea e jamais foi cobrada nas avaliações.

A cada produção textual, daquele momento em diante, os alunos eram instigados ao processo de refacção textual, sem interferência do professor – em um primeiro momento –, mas orientados a refletirem sobre as manifestações linguísticas próprias da variação observadas em seus textos para, sozinhos, transporem-nas para a outra norma aos poucos revelada, a culta. Essa estratégia cumpriu seu papel nas questões mais comuns de

concordância, tanto na fala quanto na escrita, paulatinamente. Se nas interlocuções espontâneas, entre os pares, a variação persistia (o que é natural e até mesmo desejável), nas situações linguísticas monitoradas o grupo passou a mostrar consciência da possibilidade e adequação de uso da norma culta. Toda essa mudança, insiste-se, ocorreu lenta e pausadamente.

Com o objetivo de ilustrar esse processo de refacção, apresentam-se alguns exemplos bastante pontuais dessa atividade realizada por um aluno:

1ª versão - (em maio de 2008):

É um grande desafio para todos consegui conviver com as diferença mas tem pessoas que falam que não são preconceituosas mais quando vê um negro ou deficiente ou um mendigo já sai de perto.

2ª versão – sem interferência do professor (em destaque as alterações realizadas pelo aluno):

É um grande desafio para todos conseguir conviver com as diferenças, mais tem pessoas que falam que não são preconceituosas mais quando **vem** um negro ou deficiente ou um mendigo, já **saem** de perto.

3ª versão – com interferência do professor. A título de esclarecimento sobre as orientações dadas, dispomos a 2ª versão do texto do aluno, exatamente como foi marcada pelo professor:

É um grande desafio para todos conseguir conviver com as diferenças, **mais** (**mais** = + e **mas** = ?) **tem** (**há**) **peçoas** que falam que não são preconceituosas, mais quando **vem** um negro ou deficiente ou um mendigo, já saem de perto.

As marcações feitas pelo professor atentam o aluno para algumas inadequações, sem resolvê-las, apenas apontando o que deve ser observado para que ele mesmo encontre a solução. Observou-se que o aluno já havia notado a ausência das marcas de plural dos verbos “ver” e “sair”. No caso do verbo “ver”, demonstrou desconhecer a forma pluralizada, porém o conceito de plural vem marcado na sua nova escolha. Outro aspecto a ser relevado, muito frequente entre os falantes de variação linguística, é a supressão da letra “r” ao final de verbos no infinitivo, mais fortemente marcada na fala, fator alterado pelo aluno em sua 2ª tentativa. Cabe registrar a dúvida do aluno em usar a vírgula, questão que foi tratada apenas no final do 2º semestre.

A 3ª versão foi finalizada desta forma:

É um verdadeiro desafio para todos conseguir conviver com as diferenças, mas há pessoas que falam que não são preconceituosas, mas quando veem um negro ou deficiente ou um mendigo, já saem de perto.

Restaram algumas questões a serem resolvidas; no entanto, a escolha do professor persistia em colocar em foco um elemento por vez. Vale a observação de Possenti (1996) de que se tende a marcar e estigmatizar tão intensamente os “erros” que se esquece de valorizar os acertos.

Cabe a reflexão: em que momento de sua formação o professor é instado a conhecer e ponderar sobre formas de ensino para um público usuário de variante linguística não padrão? Some-se a essa pergunta a postulação de Possenti (1996):

(...) as únicas pessoas em condições de encarar um trabalho de modificação das escolas são os professores. Qualquer projeto que não considere como ingrediente prioritário os professores – desde

que estes, por sua vez, façam o mesmo com os alunos – certamente fracassará. (Possenti, 1996, p.56).

Todo esse contexto aqui descrito obrigou o professor de LP a realizar um replanejamento de seu plano de trabalho. As atividades passaram a privilegiar a leitura de textos dos mais diversos gêneros, em sala de aula, com a ajuda do professor que se demorava especialmente nos comentários sobre os efeitos de sentido produzidos pela escolha de uma determinada palavra ou expressão e a identificação da função que alguns termos (sempre com ênfase no que era mais latente nas manifestações linguísticas dos alunos) desempenhavam no texto. Foram analisados contos, notícias, piadas, charges, crônicas, editoriais, poemas, textos didáticos e as próprias produções textuais dos alunos que, não raro, eram escritas na lousa para uma refacção compartilhada. Nenhuma atividade que remetesse à elaboração de um gênero desconhecido pelos alunos (e todos eram) era determinada sem que o professor a realizasse junto com os alunos, socializando-a na lousa.

Essas leituras, obviamente, induziam ao desenvolvimento de determinados conteúdos, pertinentes à série, mas sem a preocupação de denominá-los ou atribuir-lhes termos técnicos. Trabalhou-se a polissemia; variantes linguísticas; denotação e conotação; anáfora e catáfora; elementos estruturais do texto poético; a plurissignificação das palavras; pronomes pessoais átonos e tônicos; transitividade dos verbos; valência verbal; concordância e regência verbal e nominal; figuras de linguagem, linguagens verbal e não verbal; foco narrativo; elementos estruturais da narrativa; características dos gêneros textuais lidos; entre tantos outros conteúdos. Aos poucos, os fatos linguísticos comentados, a observação das diversas estruturas de que a língua dispõe, os efeitos que tais estruturas produzem no texto e o leque de escolhas assimiladas nessas atividades de desvendamento textual começaram a ser transpostas para seus repertórios de fala e escrita. De acordo com Koch (2002), o contato

com esses textos que integram a vida cotidiana é um exercício à capacidade metatextual para a construção e entendimento dos textos.

Para cada leitura e novo conteúdo, foi desenvolvida uma estratégia que fosse facilmente captada pelo grupo e que demonstrasse que o texto é um mistério a ser revelado e que as escolhas lexicais do autor, as expressões, o contexto sugerido, as implicitudes são sinais que levam à construção do seu sentido na interação texto-sujeito. Segundo Koch (2002),

Produtor e interpretador do texto são, portanto “estrategistas”, na medida em que, ao jogarem o “jogo da linguagem”, mobilizam uma série de estratégias – de ordem sociocognitiva, interacional e textual – com vistas à produção do sentido. (Koch, 2002, p.19).

Com o cuidado de não se consumir de forma extensiva com os relatos das diversas estratégias desenvolvidas pelo professor, julga-se mais pertinente descrevê-las durante a análise das redações, conforme forem necessárias à compreensão e à verificação da mudança linguística dos alunos.

O foco de interesse deste trabalho é constituído pela análise qualitativa; no entanto, alguns números serão apresentados a fim de traçar o perfil geral das redações produzidas pelos candidatos considerados aptos a prosseguir nas etapas do processo de seleção.

Dos 69 (sessenta e nove) jovens inscritos, foram selecionados, nessa etapa, 40 (quarenta) candidatos para 35 (trinta e cinco) vagas. As notas de redação dos alunos selecionados variavam de 1,5 (um e meio) a 8,0 (oito), valores atribuídos considerando – certamente – o universo linguístico que se apresentava. Os 29 (vinte e nove) restantes obtiveram nota zero ou 0,5 (meio), sendo que 10% tiveram suas redações anuladas

por não terem absolutamente compreendido a proposta; 65% não conseguiram construir um texto com o mínimo de textualidade, demonstrando total impossibilidade de cursar o EM; 100% demonstraram dificuldade na organização de ideias em uma sequência lógica, inábeis na construção das estruturas mais simples da língua e ausência total de coesão e quase integral de coerência. Na totalidade dos textos válidos, há a presença de palavras, dispostas aleatoriamente sem nenhuma conexão textual, que remetiam ao contexto sociocultural dos alunos, como: violência doméstica, desrespeito ao professor, uso de drogas, intolerância, vandalismo, agressões e injustiça social. Esse universo também se revelava nos textos dos alunos selecionados, acrescidos – em muitos deles – da consciência ecológica, preocupação social, solidariedade e desejo de mudança. Em todos os textos selecionados, havia a crença de que o estudo pode levá-los à mobilidade social, concretizada no emprego das palavras escola/estudo aliadas à possibilidade de um futuro melhor.

Considerando as 35 (trinta e cinco) redações dos candidatos aprovados em todas as etapas do processo seletivo, têm-se: 3,0% sem nenhuma adequação ao assunto tratado (esse candidato foi selecionado pelo resultado final das etapas, situando-se na última colocação), 25% com mediana adequação ao tema tratado, 72% fizeram adequação suficiente ao tema proposto. Isso demonstra a competência de leitura e apreensão da proposta pela maioria dos alunos, mas não do gênero textual, conforme citado a seguir. Cabe enfatizar que esses dados reportam-se à avaliação do universo que se tinha, muito distante do ideal. Sendo assim, as notas atribuídas e os comentários descritos aplicam-se exclusivamente àquele nível de contexto linguístico deficitário, o que significa compreender que uma nota aparentemente alta não denota o pleno desempenho do aluno no que tange à textualidade.

Quanto ao gênero solicitado na proposta, carta aberta tem-se: 11% dos alunos demonstraram conhecer algumas características desse gênero, apenas 6% produziram uma carta aberta compatível com a situação solicitada. Quanto à estrutura textual, 74% tinham uma ideia inicial a ser defendida, 26% não conseguiram estabelecer uma tese inicial, alternando entre uma ideia ou outra, ainda que tratassem do mesmo assunto. Dos 74% que iniciaram os textos com uma tese, 54% preocuparam-se em traçar uma conclusão, contudo apenas 28% conseguiram desenvolver a ideia inicial.

Em relação à gramaticidade, 100% dos alunos demonstraram considerável desconhecimento das estruturas linguísticas presumidas no conteúdo de EFII, a grande maioria apresentava dificuldades básicas no manejo da língua, da formulação de um período ao uso adequado do ponto final. O processo de correção desses textos foi árduo, pois havia necessidade de definir o que priorizar dentro de um cenário tão complexo para que se pudesse escolher 35 alunos com potencial para sanar essas lacunas ao longo do ano letivo. Esse foi o critério crucial delineado, reconhecer nos indícios que o texto trazia a potencialidade daquele aluno no processo de resgate do conhecimento linguístico pertinente à série que se iniciava. Vale registrar que esse critério levou a um acerto de aproximadamente 85% alunos que terminaram o ano letivo, senão preparados, em processo de crescimento.

Paradoxalmente, os textos apresentavam forte referente social e nisso consiste a riqueza desses textos, a intensa e coerente relação entre as afirmações feitas no texto e a realidade circundante, não foram verificadas contradições entre o que se estabelecia como verdade e o que se verificava no contexto sociocultural de onde provêm. Resumidamente, nenhuma delas podia ser considerada incoerente, ainda que possuíssem falhas que comprometeram a avaliação plenamente satisfatória da

coerência. Os textos dos alunos eram insuficientes formalmente, no entanto, conceitualmente aceitáveis. O princípio da interpretabilidade, defendido por Charolles (1983), que reza que um texto será coerente desde que seja possível a construção de seu sentido pelos interlocutores, em dada situação de comunicação, é verificável na leitura dessas redações. Evidenciou-se, porém, a precária organização conceitual interna do texto, prejudicada pela ausência ou não pertinência de diversos aspectos envolvidos nesse fator, como o semântico, o pragmático, o estilístico, o cognitivo e o linguístico.

Esse traçado do panorama geral do corpus disponível para análise é de suma importância pelo seu caráter de diagnose do todo, o que se entende elevar a legitimidade do julgamento das partes e servir como um ponto de partida. No exame pontual das 4 (quatro) redações que integram este corpus de investigação, as questões já apontadas poderão estar presentes ou não, pela especificidade de problemas identificáveis em cada aluno, com exceção daquelas que permeiam todo o grupo de alunos.

Partindo para a análise propriamente dita, compete elucidar que os textos I e F foram produzidos a partir da mesma proposta de produção do gênero “carta aberta”, aplicada em dois momentos distintos. Os textos I analisados resultam da prova de seleção para ingresso no Projeto Alpha. A prova de seleção (aplicada em 25 de novembro de 2007) está disposta nos anexos, integralmente. Os textos F constituem a última produção escrita solicitada aos alunos, após um ano de trabalho, no final do ano letivo de 2008.

Outro fator que deve ser considerado é o contexto em que essas duas produções foram realizadas. O texto I foi produzido durante a prova de seleção para ingresso no projeto e era de caráter eliminatório. A prova de

língua portuguesa era composta, ainda por 5 (cinco) questões de múltipla escolha sobre interpretação de texto e análise linguística, estas de carácter classificatório. É, portanto, crucial que se considere o momento da prova como de forte empenho do candidato que depositava na sua aprovação a vislumbrada oportunidade de obter uma educação de qualidade e a suposta garantia de ascensão social e profissional. Em função dos requisitos exigidos pelo Projeto Alpha para a participação desses jovens, conforme já citados anteriormente, apenas participaram do processo de seleção os jovens que realmente ansiavam convictamente por uma vaga. A produção do texto foi, portanto, permeada por um estado de tensão e uma necessidade de autossuperação, o que estabelece a relação entre intencionalidade e situacionalidade dessa produção. Outro aspecto a ser relevado é o da relação de poder constituída entre o que produz e o que recebe e avalia. Os textos produzidos pelos candidatos tendiam a dizer o que eles imaginavam que seria positivo e válido de ser dito ao avaliador para serem aprovados. Isso gerou uma condição de artificialidade das manifestações linguísticas desses alunos, em que se notou que, ao se automonitorarem, incorreram em “erros” típicos dos usuários de variação que se esforçam para fazer uso da norma culta.

O texto F foi produzido na última semana do ano letivo quando os alunos já sabiam da sua aprovação, recuperação ou exame. Apenas 2 (dois) alunos foram reprovados e outros 2 (dois) convidados a deixar o projeto, por não terem cumprido os compromissos assumidos no início. Essa última produção não foi acompanhada pelo processo de refacção, pois a intenção era avaliar a produção primeira de cada aluno. Como tudo o que lhes era solicitado era realizado prontamente, a atividade foi feita por todos os alunos presentes no dia da aplicação e eles não perceberam (nem lhes foi notificado) de que se tratava da mesma proposta do processo de seleção. Lembravam-se apenas de que já haviam lido a tirinha da personagem Mafalda em algum momento. Sendo assim, não se

deve desprezar que o contexto era outro, sem tensão e sem o empenho excessivo de autossuperação e sem a preocupação de fazer a melhor redação para ultrapassar o concorrente.

Para melhor compreensão da proposta de produção textual exigida nos dois momentos de análise, considerou-se pertinente apresentá-la, também aqui, além do anexo, antecedendo a leitura das redações.

PROVA DE REDAÇÃO

Leia a tirinha abaixo:



Imagine que os alunos de sua escola estão montando um jornalzinho que trará dicas de estudo, esportes, cultura e outros assuntos de interesse dos adolescentes. E você foi convidado a escrever um texto, para a primeira edição do jornal, sobre a contribuição dos adolescentes na construção de um futuro melhor para todos. Escreva uma **carta aberta** aos seus colegas, procurando convencê-los de que todos são capazes de mudar o futuro. Sugira algumas atitudes que você e seus colegas poderiam tomar, desde já, para tornar o mundo melhor.

NÃO ASSINE A SUA CARTA.

A sua redação será avaliada quanto ao uso correto da linguagem, à coordenação de ideias, à originalidade, à criatividade e à correta utilização das regras ortográficas e gramaticais, bem como, a capacidade de síntese.

O estudo qualitativo desta análise tem por objetivo evidenciar os problemas encontrados nas redações iniciais dos alunos e observar a manifestação ou ausência desses mesmos aspectos nos textos finais, a fim de proceder-se a uma reflexão sobre a validade ou não das estratégias desenvolvidas pelo professor. Intenta-se, assim, verificar se os textos se tornaram mais coerentes quando a tessitura coesiva se deu de forma mais efetiva. Ponderou-se que não se entendeu a coerência como qualidade do texto, mas como resultado do sentido construído pelo entrelaçar realizado pelos elementos da superfície textual e pelo conjunto de elementos ativados pelo contexto sociocognitivo no ato da interlocução. Na impossibilidade de localizar um texto que privilegiasse um elemento específico de investigação, efetuaram-se escolhas aleatórias e procedeu-se à análise dos 2 (dois) textos selecionados de cada aluno, de forma isolada e integral. Focalizar-se-ão o fator de textualidade em foco com maior constância, a coesão, sem deixar de apontar outras falhas ou progressos relativos a outros fatores. Há necessidade de lembrar que os números entre parênteses referem-se às palavras, expressões ou sequências textuais, à esquerda da numeração, que serão comentadas.

Cumprе ressalvar que a análise das produções do Aluno A será mais extensa que as demais, pois serão descritas as estratégias e fundamentadas, teoricamente, algumas ocorrências que permeiam as produções do outro aluno, como as de todo o grupo discente do projeto. Cuidando para que as exposições sejam pontuais, pertinentes e não repetitivas, serão tecidas novas considerações apenas quando um dado novo se pronunciar.

Dividiu-se a análise, com a preocupação constante de contemplar a quase totalidade das ocorrências linguísticas e extralinguísticas imbricadas no processo de ensino e aprendizagem desses alunos. Primeiramente, abordaram-se as questões estruturais dos dois textos, TI E TF, apontando os evidentes avanços; em seguida, comentaram-se os componentes de conhecimento linguístico no que tange ao léxico e ao estilo. Em função da especificidade variacional do grupo, justificaram-se os elementos de variação linguística manifestados nos textos analisados. Por fim, avaliaram-se as relações coesivas e a coerência, ponderando que as questões anteriormente tratadas compõem, também, o entrelaçar coesivo dessas produções. Como não podia deixar de ser, essa gama de objetos linguísticos relevados contribuem diretamente para a construção da coerência realizada a partir deles.

ALUNO A - TEXTO I (TI)

§1 Hoje em dia (1) todos nois (2) jovems (3), temos por assim dizer uma grande responsabilidade (4) não importa nossa idade, de cuidar do futuro não so do nosso pais mais (5) também do nosso planeta (6).

§2 Uma das coisas que todos podemos (7) fazer para ajuda (8) é utilizar da (9) maneira certa (10) a água potavel (11) de nosso planeta terra (12) e para isso (13) não importa a nossa idade mais (14) sim a nossa disposição em ajuda (15) o nosso praneta (16). Ajuda (17) que nois (18) jovens podemos presta (19) é muito maior do que imaginamos.

§3 Ser (20) cada um de nós tivermos (21) a consciência (22) de nossas responsabilidades podemos sim mudar o nosso país e o mundo (23), basta apenas um pouco de consciência de cada um (24) de nós.

ALUNO A – TEXTO F (TF)

Basta fazer a sua parte

§1 Futuro... (1) Muitas pessoas (2) pensam e acreditam (3) que o futuro será (4) resumido apenas (5) em meses, anos ou décadas (6) a frente do momento atual (7) que estamos vivendo, mas essa ideia (8) é no mínimo (9) equivocada (10).

§2 Esse (11) modo de pensar (12) faz com que (13) a maioria das pessoas se “esqueçam” (14), que o futuro que pretendemos ter daqui para frente (15) deve e tem (16) que começar a se (17) construir hoje, no nosso dia (18) e por cada um de nós (19).

§3 Estamos vivendo em uma época aonde (20) apesar (21) do pensamento de mudar não basta, temos que tomar ações (22); ações essas (23) que sejam decisivas para mudar o futuro do nosso bairro, cidade, país e até mesmo o futuro do mundo (24) que estamos (25) vivendo. Mas para conseguir isso (26), temos que modificar o nosso modo de agir. O “simple” ato (27) de colocar o lixo que produzimos para reciclar (28), não jogamos (29) lixo na rua, ensaboar toda a louça (30) antes de enxaguar fechar “bem” as torneiras de nossas casas (31). Essas (32) são ações que mesmo que simples e pequenas (33) são feitas (34) por todos e fazem (35) uma grande diferença no futuro de nosso planeta. Com certeza

(36) com a ação de todos, o futuro melhor que pretendemos não será apenas para uma região ou país, mas sim para todos (37).

§4 Com a ajuda de todos, sem dúvidas conseguiremos (38) o futuro que todos sonhamos (39).

Questões estruturais:

Antes de tecerem-se as considerações sobre os aspectos estruturais observados nos textos em análise, faz-se mister que se contemple as expectativas suscitadas pela proposta de produção do gênero carta aberta. Esse gênero possui características semelhantes às cartas de cunho pessoal ou comercial; no entanto, o qualificativo “aberta” pressupõe a ideia de que poderá ser lida por todos, ou seja, a intencionalidade de que seja lida por várias pessoas, mas direcionada a uma autoridade ou a um grupo de pessoas, tornando pública a sua denúncia, apelo ou reivindicação. O objetivo da carta aberta solicitada na prova de redação foi dado: “[...] convencê-los (os seus colegas) de que todos são capazes de mudar o futuro”. O destinatário foi também estabelecido, “aos seus colegas”, os jovens da escola do autor. As dicas sobre o que deveria constar do conteúdo da carta foram apontadas: “Sugira algumas atitudes que você e seus colegas poderiam tomar, desde já, para tornar o mundo melhor.” No que se refere às informações sobre o que seria relevado na avaliação da redação, veio-se a concluir que, depois de lidas as redações, não tiveram nenhuma significância para aqueles candidatos. No máximo, induziu-os à tentativa de uso da norma culta, como entendida por eles, provocando manifestações linguísticas típicas de falantes de variação linguística, em situação de hipercorreção. Sendo assim, esperava-se que as produções dos candidatos contivessem a exposição dos objetivos daquela publicação (veicularia no jornalzinho da escola), o apelo ao

problema ou sua denúncia, a proposta de soluções ou encaminhamentos, argumentos suficientes à persuasão dos interlocutores, motivando-os às ações propostas. Passou-se, então, à observação desses aspectos estruturais na análise desse corpus.

O TI apresenta falhas em sua estrutura formal. O aluno desconhece as características do gênero carta aberta, pois não há a presença de nenhum elemento linguístico que revele a intenção do autor em se dirigir a um destinatário específico: o leitor de um jornal escolar. O TF também não apresenta as marcas estruturais mais características do gênero carta aberta, mas a argumentação construída possui maior poder de persuasão do que o texto I, em função dos exemplos de ações efetivas que o autor oferece a fim de concretizar a sua sugestão de que todos podem colaborar, ainda que por meio de pequenas ações.

Cabe registrar que, apesar dos PCN terem determinado os gêneros como a base do ensino de LP e os discursos pedagógicos terem se apropriado da teoria dos gêneros como eixo organizador, não houve, durante o ano de 2008, um trabalho pontual com as estruturas e propriedades formais características de cada gênero. Privilegiou-se mais o entendimento de como o textos foram constituídos (o modo de ver e apreender a realidade) do que as características formais de cada um deles, conforme os pressupostos de Bakhtin, nas palavras de Fiorin (2006):

O gênero une estabilidade e instabilidade, permanência e mudança. De um lado, reconhecem-se as propriedades comuns em conjuntos de texto; de outro, essas propriedades alteram-se continuamente. Isso ocorre porque as atividades humanas, segundo o filósofo russo, não são nem totalmente determinadas nem aleatórias. Nelas estão presentes a recorrência e a contingência. A reiteração possibilita-nos entender as ações e, por conseguinte, agir; a instabilidade permite adaptar suas formas a novas circunstâncias. (2006, p. 69).

De qualquer forma, o que podemos observar é que, tanto em I quanto em F, em níveis diferenciados, o aluno preocupou-se em seguir as orientações dadas pela proposta: escrever sobre a contribuição dos adolescentes na construção de um futuro sadio, convencê-los de que todos podem contribuir e sugerir algumas ações imediatas por parte de todos. Entretanto, notamos em TI maior adequação à situação de uso apontada pela proposta quando o autor se refere aos “jovens” (3), o que não ocorre em TF, em que emprega a palavra “pessoas” (2), atribuindo certa formalidade a um texto cuja situação permitia, se não exigia, uma maior proximidade linguística. O efeito de sentido que esses empregos provocam são distintos: em TI, o autor se inclui em todas as etapas de seu texto; em TF, o autor se inclui apenas entre aqueles momentos que ele parece considerar positivos à sua participação, excluindo-se do grupo de pessoas que pensa equivocadamente e que se esquece da importância de ação imediata em prol de um futuro melhor. É certo que ele se inclui entre aqueles que devem fazer isso ou aquilo para mudar o futuro (cf. parágrafo 3), mas em tom professoral.

Estudos sociolinguísticos (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005; MOLLICA, 1992,2007; BAGNO, 1999, 2003, 2004) e de letramento indicam que a mudança linguística observada nos indivíduos que têm acesso à escolarização e à cultura letrada demonstra vultuosa alteração na forma com que eles passam a construir as relações de poder e, também, de identidade.

Postula Kleiman (1995) que:

[...], a sobrevivência na escola é comumente vista como sinônimo de aquisição dos bens culturais de prestígio – ser “estudado” é “ser educado”, “mais elevado” – e, ao mesmo tempo, como sinônimo de aquisição dos recursos necessários ao sucesso na ação social da base discursiva, independentemente dos contextos situacionais em

jogo – ser “estudado” é saber falar “direito”, é raciocinar/agir/avaliar “certo”. (1995, p. 162).

Julga-se evidente o viés ideológico estabelecido pelas escolhas desse aluno na instituição de um status de poder social autorizado pelo saber escolarizado.

O texto I apresenta, no parágrafo 1, uma tese em torno da responsabilidade/conscientização (4) de todos os jovens, inclusive ele – observado o emprego da 1ª pessoa do plural (2) –, em cuidar do futuro tanto do país quanto do planeta (6). Ressalta-se a presença de uma silepse de pessoa (7), reforçando sua inclusão no grupo de jovens.

No texto F, conta-se com dois parágrafos (1 e 2) dedicados à tese: o primeiro introduz o tema e o segundo o estabelece. A responsabilidade de todos, nesse texto, é explicitada no enfoque dado à necessidade imediata de ações responsáveis por parte de todos e não pela escolha lexical de “responsabilidade”.

O desenvolvimento dessas teses, tanto em TI quanto em TF, apresenta sugestões atitudinais, mas apenas em TF as sugestões (aliás, em maior número) são exemplificadas em “simples atos” (27) (33) concretos, além de apresentar um desenvolvimento da ideia inicial, retomada na conclusão do parágrafo, estabelecendo relação da tese com os fatos expostos. O TI limita-se a apontar uma única ação, sem traduzi-la em exemplos nem justificar a adjetivação atribuída à água, tornando-a incoerente.

Os dois textos anunciam uma conclusão. Em TI, há uma retomada flagrante e repetitiva da ideia apresentada no parágrafo 1, embora prejudicada pela ausência de sustentação do parágrafo 2. Em TF, a

conclusão é apontada ao final do parágrafo 3, onde caberia uma divisão de parágrafos e uma unificação com o parágrafo 4 que, na verdade, é paráfrase do período anterior, não trazendo nenhum elemento novo à conclusão.

Cumprir apontar a preocupação em atribuir um título ao TF que anuncia o enfoque de seu texto; aliás, é perceptível, nos dois textos, a concepção que o aluno tem de transformação da realidade atual em nome de um futuro melhor. Mantém, em TF, a mesma postura adotada em TI: o agente de transformação é ele mesmo em parceria com cada um dos jovens, pressupondo a ideia de coletividade. A solução dada ao problema é simples e mantém-se a mesma: basta (imperativo com ocorrência nos dois textos) que cada um faça a sua parte.

Questões de conhecimento linguístico: lexical e estilístico

Observando as escolhas das expressões (1), nos dois textos, vê-se em TI o emprego de um clichê, forma que muito comumente é inexpressiva a ponto de não ser uma representação histórico-temporal do lugar do indivíduo, assumindo uma função de fórmula introdutória de um ato de comunicação. Trata-se, muitas vezes, de uma expressão ensinada para ser usada em situações de enfrentamento do papel em branco. Em TF, a expressão inicial faz um adiantamento parcial do que será tratado no texto. Interessante ressaltar que a palavra "futuro" é seguida de reticências, conferindo-lhe o efeito de distanciamento e indefinição temporal. Em TF, tem-se também um clichê no parágrafo 1, em (7) dispensável por ser redundante com outro lugar comum empregado a seguir "que estamos vivendo".

Em uma das estratégias desenvolvidas em sala de aula, o professor, utilizando-se de um conto cuja autoria supostamente é atribuída a Luís Fernando Veríssimo, especulou junto aos alunos os efeitos de sentido provocados pelo uso de reticências no início do conto: "Era uma vez... numa terra muito distante... uma princesa linda, independente e cheia de autoestima que se deparou com uma rã [...]". Questionando-os sobre os textos que costumam fazer uso das expressões "era uma vez" e "numa terra muito distante", os alunos as reportaram aos contos de fadas, histórias imaginárias sem localização espaço-temporal, construindo a sentido das reticências ali estabelecidas, isto é, o distanciamento do tempo em que ocorreu a narrativa e a indefinição do lugar foram reforçados pelo recurso gráfico.

A fim de potencializar o entendimento da carga semântica de expressão "era uma vez...", o professor sugeriu que recolhessem uma notícia de jornal e acrescentassem um pequeno parágrafo introduzido por essa expressão. Essa atividade resultou em frases atribuídas às determinações e propostas governamentais, policiais e, na maioria delas, às promessas veiculadas pelas propagandas, imputando-lhes um caráter de falsidade, de embuste e impossibilidade de serem, realmente, cumpridas. Em nenhum momento, as normas relativas ao emprego de reticências foram pontuais e prescritivas. Em uma atividade dialógica, inicialmente oralizada, o aluno se apropria de algumas estruturas de forma periférica, uma vez que o foco da discussão é o dizer e o seu sentido e não a explicitação de uma norma.

Outra ocorrência, presente nos dois textos, é a tendência do aluno em fazer uso de gradação. No parágrafo 1 do TI, ocorrência (6), o autor afirma que devemos cuidar do futuro "não só do nosso país mais também do nosso planeta". A dimensão do trajeto de atuação dos jovens é determinada, em TF, pela sequência (24) "bairro, cidade, país e até

mesmo o futuro do mundo”, igualmente em (37). Esse jogo de palavras atribui maior viabilidade de ação, hoje e agora, por meio de pequenos gestos na sua casa, no seu bairro, demonstrando mais consciência espacial. Essa expansão do repertório é fruto de dois estudos do meio realizados ao longo do ano. No primeiro deles, o estudo do meio referia-se à cidade de São Paulo, em saída pedagógica ao centro histórico; o segundo, a exploração da comunidade, ou bairro, Gama. Naquele, os professores do projeto os guiaram; neste, os professores foram conduzidos pelos alunos, que estabeleceram o roteiro e atuaram como guias. O estudo da comunidade incluía, para a disciplina de LP, a produção de biografia e entrevistas com a pessoa mais velha da família, ao alcance deles, e com um líder comunitário, atuante no Gama. A entrevista com os líderes foram gravadas, fotografadas e desenhadas (no momento da entrevista, um aluno fazia um esboço do entrevistado). Os alunos levaram termos de autorização de uso de imagem e texto para serem assinados.

Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e retextualizadas para compor o portfólio que produziram. A Associação Saber promove, anualmente, uma Mostra Cultural, envolvendo todos os estabelecimentos de ensino e as manifestações artístico-culturais atuantes no Gama. Os produtos finais desses estudos do meio foram expostos pelos alunos do Projeto Alpha. Vale salientar que se registraram aqui, brevemente, apenas as produções da disciplina de LP, por pertinência à pesquisa. Dessa forma, por meio dessas atividades, os alunos foram levados a percorrer a trajetória identitária: minha cidade, meu bairro, minha família, minha história, eu/agente transformador.

Paralelamente, foi realizado um intenso trabalho com os conceitos de reciclagem/reutilização durante um semestre. Os alunos pesquisaram, construíram peças com material reciclável e fizeram campanhas de conscientização na comunidade, com cartazes, folders e slogans.

Justifica-se, assim, parte do desenvolvimento do parágrafo 3, do TF, que apresenta considerável expansão no repertório linguístico do aluno e na consciência ecológica fortemente detectada no texto.

Há determinada ocorrência verbal verificada no TF, que demonstra mais habilidade de manejo linguístico do aluno. Referindo-se às sequências (3), (16) e (35): ele introduz uma estruturação de períodos mais complexa do que as verificadas em TI. Nessas sequências, a coordenação estabelecida entre os verbos se forma como uma teia de significações ausente em TI. A estrutura construída é mais complexa por expansão de seu planejamento linguístico. O aluno demonstra ter se apropriado de alguns recursos que a língua lhe disponibiliza para a concretização do ato comunicativo. É o caso também da colocação da preposição que acompanha o pronome relativo, em (13), ainda que ausentes em (14) e (24), por exemplo.

Algumas outras questões, como as veiculadas pelas ocorrências (18) – ausência de plural em todos os elementos do sintagma nominal; (20) – emprego de “a onde” por “onde”, separando a vogal “a”; (21) - em que se supõe que o aluno desejava dizer “apenas” e não “apesa”; (25) e (27) - ausência da marca de plural; (28), (29), (30), (31), (34) e (35) – problemas de concordância verbal; certamente, seriam reparadas no processo de refacção, o qual – reitera-se – não foi feito nessa produção final. De qualquer forma, não se furta de lembrar que os problemas iniciais eram muitos e de tipos variados, deixando o professor de LP sem norte, sendo desafiado a encontrar um caminho por onde começar.

Questões variacionistas

Em nenhum dos dois textos, verificou-se a ausência total das marcas típicas da variação de ordem diastrática. Todavia, em TF, constatou-se

menor esforço cognitivo do aluno no uso da língua. Alguns instrumentos linguísticos foram automatizados, no entanto, o armazenamento desse conhecimento, no *continuum* do letramento, ainda não é suficiente para que a tarefa comunicativa ocorra integralmente em norma padrão. Isso permite avaliar que o aluno já incutiu em seu repertório a implementação de estilos monitorados, sobrepondo-os à variante de uso. Como o TF não passou pelo processo de refacção, ao qual o aluno já está acostumado a submeter os seus textos, autoriza-se a hipotetizar que as marcas restantes de variação poderiam ser monitoradas pelo autor do texto.

Em T1, ocorrência (2), há uso da variante da 1ª pessoa do plural, "nóis". Essa marca é uma tendência típica da comunidade, uma vez que o perfil sociolinguístico dos falantes de periferia da capital, geralmente migrantes das regiões mais pobres do país e com baixa escolaridade, tendem a substituir o pronome "nós" pelo pronome-sujeito "a gente". Na verdade, o uso de "a gente" registra cada vez mais ocorrências no português brasileiro, independentemente da classe social do falante. Segundo estudos sobre essa variação específica, realizados por Omena (1986, apud Mollica, 1992), "gente" pressupõe um referente maior, coletivo e indeterminado. Já o pronome "nós/nóis" reporta-se a traços mais precisos, grupo determinado e de pequena/intermediária dimensão. A ditongação, pela inserção de /y/ da vogal tônica final seguida de /s/, na fala, é comum em todo o país, com poucas exceções (BAGNO, 2007). O mesmo caso se dá com a troca de "mas" e "mais", já que ambos são igualmente pronunciados por esses grupos linguísticos (cf. ocorrências (5) e (14)). Os alunos do Projeto Alpha utilizavam a variante de 1ª pessoa do plural altamente estigmatizada na fala, transpondo-a para a escrita. A partir do momento em que houve a percepção de que a variante utilizada sofria estigmatização e negativa valoração da sociedade, o aluno iniciou um processo de autocorreção, substituindo a variante desprestigiada pela correspondente de prestígio. Essa mudança se deu facilmente, todavia

insistiu-se na importância da reflexão do professor com o grupo de alunos sobre as regras sociolinguísticas e seus significados dentro da comunidade linguística e a apresentação de estruturas equivalentes da variante padrão. Em TF, após um ano de trabalho, as variantes “nóis” e “mais” (no lugar de “mas”) foram substituídas pelas formas-padrão.

Contudo, por ser essa ditongação um aspecto próprio da fala, não foi alcançado o mesmo êxito na monitoração da oralidade. Por um lado, isso aponta para uma provável deficiência da prática oral em sala de aula; por outro, evidencia a assimilação dos dois códigos pelos alunos, sendo capazes de decidir o emprego de um ou outro, conforme a tarefa linguística requerida pela situação.

Nas ocorrências (8), (15) e (19), em TI, conferiu-se a presença de queda do /r/ final nas formas verbais, em especial no infinitivo. Esse traço também é comum à grande parcela dos falantes brasileiros, inclusive os escolarizados. No entanto, estes não o utilizam em situações de escrita ou fala planejada. Assim como o caso acima citado, em TF, verificou-se alta ocorrência de infinitivos verbais, mas todos com o /r/ final declarado. Importante comparar os dois usos que o autor faz em TI (15) e (17), da palavra “ajuda”. Uma delas atua como verbo e a outra como substantivo. Não há nenhum recurso gráfico que as distinga na escrita, apenas na tonicidade silábica atribuída a uma ou outra ocorrência na fala. A presença da oralidade no universo linguístico do aluno é tão superior à escrita que ele demonstra não ter consciência da diferença entre eles, fato este ausente em TF.

Em TI (16), há um traço descontínuo, entendido como uma marca variacional com maior carga de preconceito e discriminação por parte de falantes letrados: o rotacismo do “l” dos encontros consonantais em “r”.

Essas consoantes são conhecidas como “líquidas”, as únicas possíveis de se combinarem com outras, formando os encontros consonantais. Tal fenômeno, segundo Mollica (1992) e Bagno (2007), a transformação do L em R possui registro na história da língua portuguesa,

[...]A alternância /l~/r/, ou rotacismo, é bastante antiga, testada no *Appendix Probi (flagellum non fragellum)*, e, em determinado momento deixou de ser um processo de mudança e passou à condição de variação estável, conforme registrado em textos de português arcaico[...] (MOLLICA, 1992, p. 76)

O grupo de alunos do Projeto raramente se utilizava dessa variante na escrita. No início do ano, a ocorrência era frequente nos eventos de fala. Aos poucos, monitorando-se, a maioria do grupo abandonou essa marca.

Na ocorrência verbal (21), em TI, tem-se um exemplo característico do estresse ou pressão comunicativa (cf. Givón 1979 e Bortoni-Ricardo, 2005), compreendido como um conjunto de fatores que viabilizam ou dificultam o uso da língua. O aluno, em situação avaliativa, procura fazer uso da norma culta, em estilo monitorado, buscando um recurso comunicativo não disponível em seu estoque cognitivo/linguístico, incorrendo em uma variação passível de maior estigmatização, porque varia também dentro de sua comunidade linguística.

Em relação à grafia correta das palavras, o professor desenvolveu uma estratégia lúdica. Os alunos, divididos por grupos, eram orientados a estudar a grafia das palavras que lhes apresentavam mais dificuldade. Ao final da aula, uma vez por semana, o professor comandava um jogo de soletração dessas palavras. Os alunos se envolveram efetivamente nessa atividade e estudavam com afinco para a disputa. Acredita-se que esse jogo verbal é responsável pelo aumento de acertos ortográficos que se verificou em suas produções finais.

Há, ainda, uma especificidade desse aluno que pode ser notada a partir das ocorrências: em TI, (20); em TF, (4), (17) e (34). Ele tende a confundir “ser” e “se”, empregando-os de forma inversa. Essa questão só era resolvida, no momento da refacção, desde que fosse atentado para isso.

Questões de coesão e coerência:

Entende-se que todos os aspectos até aqui contemplados, nos textos do aluno A, concorrem diretamente para o entrelaçar coesivo e a produção de sentido, estabelecendo relações de coerência. Conforme indicado anteriormente, para o estudo da coesão dos textos, pautar-se-á na categorização sugerida por Koch: aspectos de coesão referencial e aspectos de coesão sequencial. No entanto, quando se trata da sistematização dos mecanismos coesivos presentes em cada uma das duas modalidades, pode-se fazê-la de forma pontual e separada. Na análise de um texto concreto, não se vê coerência em avaliar, da mesma forma, a presença desses mecanismos coesivos no texto do aluno, mesmo porque se compreende o texto como uma unidade de sentido em que os elementos constituintes de significado devem ser relevados e justificados em função do todo.

Em TI, ocorrências (2) e (3), notou-se uma sequência de encadeamentos: “todos nois jovems”, estabelecida primeiramente pelo uso do pronome indefinido “todos”, entendido como forma remissiva gramatical livre, por Koch, remetendo à informação trazida por “nois”, que remete, por sua vez, à informação subsequente “jovems”. A pro forma pronominal “nois”, geralmente anafórica, aponta para o referente “jovems”, cataforicamente. A concordância determinada pela pro forma verbal “temos” é ativada pelo

elemento explícito “nois”. No entanto, não se pode desprezar o emprego de “todos”, como possível referente da mesma pro forma verbal, configurando uma relação coesiva por silepse de pessoa, não fosse a preocupação do autor em explicitar quem são os “todos”.

Verificou-se em TI, parágrafo 1, sequência (5), uma coordenação/conexão com conteúdos que se adicionam em uma relação semântica de compatibilidade. Tal relação é, também, estabelecida em (16).

No parágrafo 2, do mesmo texto, encontrou-se a sequência “todos podemos”, em que a concordância do verbo é feita por associação, pois remete a um elemento ausente nessa sequência, mas pode-se inferir, a partir do co-texto precedente. A inclusão do autor no grupo de todos os jovens revela a possibilidade desse grupo generalizado possuir referente no mundo construído no discurso, conforme o propósito do autor, apesar do caráter de quantificador universal determinado pelo pronome “todos”. Em todo o texto, observou-se a presença de diversas ocorrências da pro forma pronominal anafórica “nosso(a)”, fazendo remissão e substituindo o sintagma nominal “nois jovens”.

Em (4), tem-se uma sequência com o emprego – pela constatação de sua não regularidade, foi empregado de forma intuitiva – de uma forma remissiva dêitica, como também um marcador metafomulativo de adequação ao termo que será utilizado, “por assim dizer”, com função catafórica, apontando para “uma grande responsabilidade”, cujo emprego do artigo indefinido faz remissão à informação seguinte “de cuidar do futuro [...]”. Em (5), tem-se uma elipse que substitui entidades já inseridas no texto: “[...] mais também (cuidar do futuro) do nosso planeta”.

A partir do parágrafo 1, o TI é repleto de repetições do que foi dito anteriormente. O aluno não demonstra conhecimento linguístico suficiente para avançar, o que não ocorre em TF. Em vez de repetições circulares, veem-se, no TF, outras soluções encontradas pelo aluno para evitá-las. Ao final do parágrafo 1 e no início do parágrafo 2, do TF, ocorrências (8), (11) e (12), deparam-se com soluções merecedoras de exame. Primeiramente, há a presença das pro formas pronominais anafóricas “essa” e “esse”, estabelecendo elos coesivos, entre a informação dada no início do enunciado e seu fechamento, como ainda entre os dois parágrafos. Evidencia-se, ainda, a expansão do universo linguístico do aluno que lhe permite alternar formas lexicais, remissivas, em vez de repeti-las à exaustão: as **pessoas pensam e acreditam**/ as pessoas têm uma **ideia**/ **o modo de pensar** das pessoas. Além disso, nota-se que o aluno, nas duas ocorrências, encapsula todas as informações precedentes sob formas genéricas e abstratas cujos significados dependem da retomada do cotexto.

Recupera-se uma asserção de Preti (1987) sobre essa questão:

A acomodação do indivíduo a uma *norma* linguística pode levá-lo, em tese, a um condicionamento na própria articulação de seus pensamentos e, de certa forma, a um condicionamento do próprio pensamento. Rigorosamente, não há muitas maneiras de dizer-se uma mesma coisa na comunidade. Apesar do aspecto individual, a *fala* comum tende a evitar a diversidade (porque prejudica a comunicação), suprime sempre que possível a *escolha*, unifica as variedades sinonímicas, repudia a expressão preciosa. Seu ideal é exprimir cada coisa de uma só maneira. (1987, p.48-49).

Curiosa é a constatação de que a maioria dos textos dos candidatos, no processo de seleção, dizia a mesma coisa, da mesma forma. Essa especificidade é possível de ser conferida, inclusive nos TF aqui dispostos.

O uso dos pronomes adjetivos demonstrativos anafóricos e catafóricos, conforme pode ser verificado em (26) e (32) do TF, é fruto de um intenso trabalho realizado por meio de algumas estratégias aplicadas pelo professor. Selecionados alguns fragmentos de textos, de gêneros diversos, intencionalmente repetitivos, por adaptação feita pelo professor, os alunos eram instigados a encontrar soluções linguísticas que eliminassem as expressões idênticas. Toda atividade proposta, pela primeira vez, era realizada na lousa, pelo professor, de forma socializada com os alunos. Não se tratava de um modelo a ser seguido, porém a autoestima do grupo passava por altos e baixos e a intenção era guiá-los pelas mãos para que conquistassem a confiança de continuarem sozinhos.

Nessa atividade, foram construídos os conceitos de anáfora e catáfora, sem que esses termos tenham sido empregados. Introduziu-se, então, o uso dos pronomes demonstrativos, adjetivos e substantivos, com a função de remeter à informação colocada à frente ou anteriormente de forma que as escolhas de emprego de um ou de outro foram consolidadas. Os elementos de coesão referencial eram definidos pela busca da informação, dentro do texto, a que eles se referiam, estabelecendo, então, os referentes. Nem sempre os referentes eram encontrados, levando-os à reelaboração do texto por meio de novas tentativas. Geralmente, isso ocorria quando os próprios textos dos alunos eram copiados na lousa para que as diversas possibilidades fossem levantadas pelos alunos. Muitas vezes a atividade era encerrada tendo como produto final mais de um objeto textual possível para aquela reelaboração. Então, eram comentados os estilos, as preferências e o entendimento de cada um, gerando uma proveitosa discussão sobre o assunto.

Esse processo estendeu-se ao estudo dos verbos, auxiliando-os tanto na detecção das informações trazidas pelo texto, quanto no planejamento das que deveriam ser incluídas em suas produções; isto é, a transitividade dos verbos estabelecida pelo texto e no texto e a determinação ou não do

eram preenchidas de acordo com as informações veiculadas na frase ou no enunciado em destaque. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que localizavam as informações dadas, hipotetizavam outras, adicionais, que pudessem responder às perguntas restantes. Interessante observar que a letra da música traz diversas ocorrências do mesmo verbo, cada vez atuando de forma diferente, revelando-lhes que um mesmo verbo pode assumir predicções diferenciadas, dependendo de seu uso. Muitas outras estratégias, nessa linha, foram aplicadas em sala de aula. A queixa constante dos outros professores em relação à leitura e interpretação de textos diminuiu à medida que se apropriaram dessa estratégia, sugerida pelo professor de LP, aplicando-a, inclusive, no entendimento do texto, pelo exercício de resgate das informações dadas. Esse ir e vir no reconhecimento das informações fortaleceu o conceito de coesão referencial do texto.

Retomando o TI, parágrafo 2, no início o aluno se utiliza de elemento catafórico “uma das coisas” que suscita a expectativa do leitor sobre a nova informação anunciada. No entanto, o aluno ao se utilizar de uma forma determinante e definida (9) que, por sua vez, permite a antevisão de uma informação a ser recuperada no texto, cataforicamente, e que não se estabelece, em especial pela dificuldade em determinar qual é “a maneira certa” de se utilizar a “água potável de nosso planeta”. Há uma ruptura no tecido textual, reforçada, inclusive, pela propriedade “potável” atribuída à água, ainda que se considerem as pressuposições viabilizadas pelo conhecimento compartilhado dos interlocutores. É evidente o desconhecimento do significado de potável pelo discente.

O mesmo aluno, no TF, recupera, no parágrafo 3, a informação dada anteriormente pela escolha lexical de “pensamento de mudar”, antecedido por um artigo definido que faz remissão aos dois enunciados anteriores, negando a sua suficiência e apontando o caminho com “tomar ações”,

(22), fornecendo ao leitor instruções de conexão entre o referente e o elemento referencial. Tem-se aqui, um caso de incoerência semântica, segundo Van Dijk (1983, apud KOCH, 2007), em que os sentidos das duas palavras não estabelecem uma relação de compatibilidade, levando o interlocutor, em uma postura coparticipativa, inferir o sentido intentado pelo autor, talvez “praticar ações” ou “tomar atitudes”. Em seguida, retoma, anaforicamente, o lexema idêntico anterior, “ações”, introduzindo um qualificativo determinante, isto é, uma informação nova que o caracteriza, e que, mais uma vez, permite a antevisão da introdução de novas informações. Na nova sequência textual, o autor entrelaça os enunciados por meio de outra pro forma pronominal anafórica, (26). Cabe registrar a sequência lexical remissiva, com elementos recuperáveis ou sugeridos pelo cotexto e reativados na memória do interlocutor, formada por novas nominalizações, idênticas, sinônimas, categorizantes ou de encapsulação: **ações** (22)/ **ações decisivas** (23)/ **nosso modo de agir/simples atos** (27/ **ações simples e pequenas** (33). Essas expressões nominais, além de reativarem parte do cotexto precedente, constituem-se em novos referentes textuais que especificam os temas dos enunciados posteriores, garantindo a progressão temática textual.

Sobre as expressões nominais remissivas, Koch (2005) conclui que:

[...] funcionam como uma espinha dorsal do texto, que permite ao leitor/ouvinte construir, com base na maneira pela qual se encadeiam e remetem umas às outras, um “roteiro” que irá orientá-lo para determinados sentidos implicados no texto e, conseqüentemente, para as leituras possíveis que, a partir dele, se projetam. (2005, p.46).

Esse entrelaçamento coesivo estabelecido, no TF, não é constatado no TI. Ao se utilizar do anafórico “isso”, em (13), há dificuldade por parte do interlocutor de encontrar o referente. O emprego do conector interfrástico “para” reforça a necessidade de se constituir uma relação lógico-

semântica de mediação, isto é, “para isso”, – isso o quê? (fazer? ajudar? utilizar?) –, é necessário fazer aquilo. Fica vazia a ideia veiculada pelo conector entre as orações, quando em uma delas deve estar explicitado o meio para alcançar o fim expresso na outra. Tentados a buscar esse referente no enunciado anterior, deparou-se com “a maneira certa de utilizar a água” o que não estabelece conexão com “não importa a nossa idade”. Na verdade, o referente está no parágrafo 1, em (4) e (5), sem que o aluno tenha acrescentado à pro forma pronominal anafórica algum sinal indicativo que se instruisse de que o referente encontrava-se além. A sequência “para isso” vem, ainda, antecedida do encadeador de conjunção efetuada pelo operador “e” que une os dois enunciados, orientando-os argumentativamente para a mesma conclusão.

De qualquer forma, tais deslizos coesivos aliados à repetição das mesmas poucas ideias ao longo do texto suscitam no leitor a expectativa e conseqüente frustração por não ter satisfeitas as respostas que o texto provoca e que, ao contrário, são explicitadas no TF pela enumeração de pequenas ações que o autor disponibiliza, chegando a ser mais importante do que a incompletude do enunciado, questão que poderia ser resolvida com o acréscimo de um recurso coesivo. No TI, as falhas de articulação do texto sobrepõem-se às questões coesivas, remetendo ao âmbito da coerência, da tessitura lógico-semântica do texto. Nenhum argumento foi apresentado para sustentar a tese inicial, circular e repetitiva, de que os jovens têm a responsabilidade de cuidar do futuro do país e do mundo, impedindo, assim, a progressão do texto. Em tese, o texto é composto de uma única ideia que se repete em todos os parágrafos. O arranjo de informações, segundo a articulação entre tema e rema, responsável pela progressão temática é pouco atraente por reproduzir sempre as mesmas poucas estruturas, sem nenhuma novidade para o leitor.

Cumpramos ressaltar a presença, no parágrafo 3 de TF, de alguns modalizadores que ratificam o predicativo atribuído à palavra “ações”. O autor acentua que as ações têm de ser “decisivas” para a mudança do mundo. Tal asserção precede a introdução do conector de contrajunção “mas”, cuja estratégia argumentativa provoca no leitor, senão um suspense, um alerta. Mais à frente, o autor se utiliza dos modalizadores “com certeza” e “sem dúvidas”, persuadindo o leitor, pela sensação de convicção das afirmações transmitidas por essa sequência de usos, a confiar no posicionamento assumido pelo autor do texto como a melhor solução para alcançar-se o futuro dos sonhos. A reiteração do pronome indefinido “todos” busca instigar o leitor a ser cúmplice nesse processo, mesmo porque o autor define as ações como simples e pequenas, portanto, possíveis de serem feitas. Essa quase coação, aliás, já é antecipada pela escolha da expressão “no mínimo equivocada”, no parágrafo 1, inibindo o interlocutor de pensar nessa possibilidade. Esses recursos argumentativos também estão ausentes do TI, com exceção de uma tímida orientação argumentativa no início do parágrafo 3.

Nesse parágrafo, tem-se a ocorrência de uma relação lógico-semântica, introduzida pelo conector de condicionalidade “se”, que, ao estabelecer uma condição de verdade entre as duas orações, dá encaminhamento à conclusão, levando-se a inferir que o autor acredita, de fato, ter consciência das responsabilidades é a solução para a mudança do país e do mundo.

A diferença mais flagrante de todo esse entrelaçar coesivo, e obviamente da coerência, está nas duas conclusões, TI e TF. No TI, quando o aluno repete, mais uma vez, a questão da consciência e da responsabilidade de cada um na mudança do mundo, tem-se a impressão de que faltam elementos esclarecedores “cuidar como?”, “como se pode conscientizar?”, “que ações promovem a mudança?”, “por que ´basta apenas um pouco`

de cada um?"; e as respostas a essas perguntas não remetem a nenhum elemento do próprio texto. Diferentemente, no TF, ao final do parágrafo 3, o autor fala em "essas ações", "mesmo que simples e pequenas", "as ações de todos podem transformar o futuro", todos os questionamentos que podem ser suscitados encontram referência dentro do próprio texto e, inclusive, no próprio título, cuja determinação evidenciada pelo emprego do artigo definido aponta para o referente "você, o leitor", que é retomado em todo o texto como a responsabilidade "de todos".

Este exame detalhado sobre esses dois textos permitiu observar que o aluno, apesar de ter ampliado suas competências linguística e textual, teve preservados a sua cosmovisão, as suas crenças, os seus vínculos socioafetivos com a comunidade, a sua cultura, de forma que os dois textos agregam os mesmos valores e veiculam as mesmas ideias, ainda que mais organizadas e coerentes em seu TF.

ALUNO B - TEXTO I (TI)

Vocês Pessam no Futuro?(1)

§1 Olá pessoau (2)! Vocês Pensam no Futuro? (3) Se (4) pessam Otimo (5)! Eu penso (6). Olha (7) dos (8) nós temos que pensar (9).

§2 Temos (10) que levar mas (11) a serio os Estudos, por que (12) o Estudo (13) que vai nós (14) levar a um trabalho

§3 melhor que (15) um bom trabalho ganharemos bem e (16) podemos ter condições para cuidar da nossa fimilia e (17)

não pacaremos por necessidade no Futuro. Temos (18) que respeitar o Procemo para (19) vivermos em paz, harmonia (20) não precisamos Brigar (21), temos (22) que ser unidos assim (23) o mundo sera mas (24) feliz e teremos um Futuro melhor (25), Com pessoas sivilizadas, onestas (26) e (27) o melhor de tudo Inteligente (28).

§4 Pensem (29) mas (30) no Futuro por que se (31) nos pensarmos juntos (32) tudo (33) fica uma maravilha (34).

ALUNO B – TEXTO F (TF)

São Paulo, 03 de Dezembro 2008 (1)

§1 Olá (2) todos meus colegas (3), eu quero por meio dessa carta (4) que vocês (5) percebam o quanto (6) são importantes para o futuro (7) e para melhorá-lo (8).

§2 Todos nós (9) sabemos como (10) o mundo está, sempre (11) com mais violência (12) falta de solidariedade (13).

§3 As vezes (14) pensamos (15) que não podemos fazer nada (16) para (17) mudá-lo (18), só quando (19) estivermos (20) adultos pensaremos (21) nisso (22).

§4 Mas (23) não precisamos (24) esperar tanto (25). Para (26) que isso (27) aconteça temos (28) que mudar agora no presente (29).

- §5 Por meio de (30) alguns gestos simples (31) você já (32) provoca uma mudança.
- §6 Quando estiver (33) na escola na rua e em sua casa (34) e (35) respeitar (36) as pessoas que estão em sua volta quando estiver (37) ajudando alguém (38) até mesmo (39) fazendo um trabalho em equipe (40), você (41) já (42) está mudando o futuro (43).

Questões estruturais

No TI desse aluno, observaram-se soluções bastante diferenciadas em relação ao aluno A. Aqui, assume-se uma postura imediata de estabelecer um canal de comunicação, semelhante ao início de uma carta pessoal. Há uma preocupação, inclusive, em atribuir um título ao texto (1), no qual o interlocutor é provocado a refletir sobre a pergunta que se instaura. A pergunta pressupõe uma resposta, atraindo o leitor, já incluído na base sólida da interlocução determinada pelo emprego do pronome “vocês”, à leitura do texto.

Em (2), outra tentativa de estabelecer contato pelo cumprimento e uso do vocativo, seguida da repetição da pergunta inicial (3). O mesmo ocorre, em (7), com o emprego da forma imperativa “Olha”, invocando o interlocutor a prestar atenção em algo, revelando a dimensão dinâmica da língua. Essa estratégia retórica poderia ser eficiente, não fossem as sequências seguintes (5), (6) e (9), em todo o parágrafo 1, tão vazias de sentido. Todos os apelos instituídos perdem sua força quando não correspondem às expectativas despertadas no interlocutor. A única ideia inicial, repetidamente firmada, é a de que “todos nós temos que pensar (no futuro)”. No parágrafo 2, há uma série de prescrições ditadas pelo autor que finalizam com a retomada do tema “futuro”, que se resumem à

mudança de status social, no futuro, determinada pela seriedade nos estudos e à garantia de futuro melhor, estabelecidas as relações harmoniosas entre as pessoas. Não se percebe a constituição de um problema inicial tampouco um desenvolvimento argumentativo apelativo o suficiente para persuadir o interlocutor a agir em prol de um futuro melhor, também pouco delineado pelo discente.

Da mesma forma, a conclusão é anunciada por mais um mandamento apelativo com o emprego do verbo “pensem” (27), seguido de uma hipótese condicional (31) para que “tudo” (33) fique uma “maravilha” (34). Apesar da existência de alguns elementos estruturais pertinentes ao gênero solicitado, o aluno demonstra desconhecer o domínio discursivo do gênero carta aberta.

No TF, do mesmo aluno, notou-se, inicialmente uma fragmentação das ideias expostas pela quantidade de parágrafos, seis para quinze linhas escritas. Diferentemente do TI, é evidente a explicitação dos objetivos no parágrafo 1. O aluno, igualmente, procura estabelecer contato com o leitor, por meio do cumprimento (2) seguido da identificação do destinatário (3).

O maior problema detectado nesse texto diz respeito à organização dos parágrafos. Os cinco parágrafos que constituem o desenvolvimento do texto, visto que não há um parágrafo que retome todas as informações anteriormente distribuídas, encaminhando-as à conclusão, poderiam ser reduzidos para dois, proporcionando mais harmonia, continuidade e articulação entre os enunciados. A impressão que se tem é a de que, pelo raciocínio do aluno, o fato de enumerar alguns gestos simples e intensificar o caráter ordinário das ações possíveis por meio de dois

conectores “até mesmo” e “já”, constitui uma conclusão ao seu texto e não uma conclusão aos enunciados de desenvolvimento.

Nesses parágrafos todos, percebe-se a retomada da tese, estabelecida no parágrafo 1, justificando a sua asserção e propondo algumas ações, por parte de todos – inclusive do autor, que passa a integrar o grupo de jovens agentes transformadores do parágrafo 2 ao parágrafo 5, quando passa a dirigir o seu texto ao interlocutor, de forma individualizada, diferente do proposto até então, ressaltando a necessidade de mudança por escolha e ação de cada um.

Pela ausência da conclusão, o interlocutor tem a sensação de incompletude do raciocínio que fora instigado a desenvolver. Seja como for, no TF, encontra-se uma continuidade superior à realizada no TI, onde foram veiculadas uma série de informações truncadas, coerentes; entretanto, pouco coesas. Além do mais, a construção de sentido no TI exige um esforço muito maior do que o exigido pelo TF. O aluno expõe, no TI, informações e valores sociocognitivos e culturais que o interlocutor precisa conhecer ou pressupor a partir da consideração do universo social em que aquele discurso tem voz. São inferidas algumas situações que integram o cotidiano do aluno, como: baixo poder aquisitivo, brigas na família, violência do meio, falta de condições mínimas de sobrevivência, relações de intolerância e desonestidade, muitas vezes de dimensão desconhecida dos leitores que não fazem parte do grupo a quem se destina o texto. No entanto, o gênero textual abordado caracteriza-se, inclusive, por ser de acesso a todos. Para isso, precisaria satisfazer o leitor quanto à informatividade e suficiência de dados, sem falar na quase total ausência de articulação. Ademais, afirma-se que a expectativa do interlocutor em construir sentidos por meio do texto varia de acordo com o conhecimento linguístico que esse interlocutor possui. Sendo assim, algumas das críticas poderiam ser vazias de significado e impertinentes a

um interlocutor cujo conhecimento linguístico fosse semelhante ao do produtor. O olhar é o da escola, lugar onde a educação é intencional. Daí a percepção da aceitabilidade que manifestações linguísticas como essas teriam em outras esferas comunicativas, em especial naquelas em que esses alunos almejam transitar. E sabe-se que os problemas aqui detectados não são frutos de estratégias textuais planejadas no seu projeto de dizer.

No TF, há um fator adicional em relação ao TI, trata-se da necessidade sentida pelo aluno de localizar sua carta no tempo e espaço (1), à moda do gênero carta pessoal, substituindo o título que havia colocado no primeiro texto. Isso tornou o TF, inicialmente, menos atrativo ao leitor do o TI, pelos motivos anteriormente explicitados. Não se prende, aqui, à normatização dos gêneros textuais, todavia, consideram-se as duas formas válidas pelo entendimento que o autor do texto teve da função social que o seu texto assumia, passível de algumas variações.

Questões de conhecimento linguístico: lexical e estilístico

Primeiramente, chama-se a atenção a acentuada deformação ortográfica observável no TI. Inversamente proporcional é a mensuração do avanço obtido nesse aspecto exposto em TF. Para um aluno, com oito anos de escolaridade, verificam-se confusões de forma bastante elementares como a alta incidência de uso injustificado da letra maiúscula, presença insuficiente de pontuação e alto índice de repetição, sem relevância, de palavras. A maioria deles vê-se solucionados no TF, com exceção da pontuação, também importante para o entrelaçar coesivo, que prescinde ainda de cuidados.

Quanto às marcas de oralidade, o TI desse aluno apresenta maior intensidade do que o TI do aluno A. Tanto que, no TF aqui analisado, permanecem algumas questões próprias da oralidade, conforme indicado, por exemplo, em (11) e (12). Todo o processo desenvolvido com esses alunos exigia não só uma retextualização com a função de transpor um texto oral em texto escrito, mas a refacção voltada à reescritura de um texto em linguagem não padrão em padrão.

Segundo já citado, a repetição excessiva de palavras no TI foi resolvida em TF, provavelmente pela expansão do universo linguístico do aluno por meio da percepção das diversas possibilidades de estruturas e recursos linguísticos que a língua oferece. Ao longo do ano, os alunos do Projeto tiveram acessos aos mais diversos gêneros textuais, cuja leitura em sala era cuidadosa e demoradamente fruto da construção de sentidos que as escolhas linguísticas do autor lhes permitiam fazer. Disso resultou a apropriação linguística que se teve a oportunidade de verificar pela leitura dos textos.

No TF, ao explicitar o objetivo de sua carta, o aluno faz uso da expressão “por meio de” (4), também em (30). Arrisca-se a inferir que o uso dessa expressão e não de “através”, cuja ocorrência é comumente verificada, deve-se ao fato de que esse aspecto foi muitas vezes enfatizado pelo professor de LP. Assumindo que alguns gramáticos já admitem a forma “através” para qualquer ocorrência, o professor enfatizava a sua preferência pelo estabelecimento da diferença entre as duas formas, justificando-a pelo efeito de sentido que cada uma poderia produzir. Os alunos associaram o sentido de “através” a algo que poderia atravessar a janela da sala, imagem retida pela cena que o professor protagonizava ao simular que jogaria algo pela janela toda vez que a palavra era, com esse sentido, utilizada. Essa justificativa, que pode parecer banal, na verdade, traz à tona algo que vem se perdendo no ofício do professor, a concepção

de exemplo, de confiabilidade que o aluno tem na figura de seu professor. O fato é que os alunos apreenderam os sentidos, concretizados pela decisão de usar um ou outro, conforme a aceção que pretendiam atribuir aos seus textos; a esse tipo de apropriação linguística, dá-se o nome de vínculo linguístico-afetivo.

As escolhas lexicais do aluno, no TI, dão uma conotação ao texto diferenciada da que se vê no TF, embora os dois textos contenham as mesmas estruturas cognitivas. Em TI, tem-se uma dedicação maior do aluno em relacionar as dificuldades, que mais o afligem, diretamente, no seu fluxo de vivência: falta trabalho, a família passa por necessidade, a família não tem recursos mínimos, o jovem sente a responsabilidade de cuidar da família. Tudo isso ele atribui à falta de estudo, a única ponte capaz de levá-lo à resolução desses problemas. No TF, o problema da falta de estudo não existe mais, pois ele ingressou em uma boa escola que lhe dá todas as oportunidades que ele almeja. Contudo, continuam presentes, a intolerância (36), a falta de solidariedade (13), a violência (12) e a desunião entre as pessoas (40); ingredientes esses que ele reconhece no seu espaço de convivência, na comunidade e no mundo que se apresenta fora desse universo. Aparece, no TF, um dado revelador de uma situação vivenciada pelos alunos ao longo do ano letivo: a ideia de união e tolerância traduzida pela sequência (40), "até mesmo fazendo um trabalho em equipe". O trabalho em grupo é conhecido pela sua dificuldade em solucionar os problemas que as diferenças impõem. No grupo de alunos do Projeto Alpha, a questão sobre as atividades em equipe era muito pronunciada. O professor-tutor passou um semestre debatendo com os alunos sobre a resistência que eles possuíam em relação a essa prática. Muitas vezes, a saída foi a punição pela atribuição de uma nota zero ao aluno que se recusasse a integrar uma equipe. Era surpreendente a quantidade de alunos que optavam pela nota zero a terem de realizar uma atividade em grupo. Foi um longo trabalho do

grupo docente pela tolerância, pelo respeito às diferenças e pelo comprometimento do aluno com a equipe de colegas.

Cumprido, ainda, alertar para uma marca muito comum apresentada no *continuum* de letramento. À medida que o letramento avança maior se torna o critério de censura aplicado pelo autor em seu texto. Os problemas que ele apresenta objetivamente, no TI, somem ou reaparecem sob um verniz em TF. Em TI, ele fala em falta de trabalho, ganhar bem, necessidade em casa, brigas, incivilidade e desonestidade. Em TF, ele fala em “o mundo está violento (não a casa dele ou a comunidade), falta de solidariedade (incivilidade e desunião), respeitar as pessoas (respeitar o próximo, não brigar, viver em harmonia – aqui relacionado ao universo próximo dele, apontado em “na escola, na rua e em sua casa”), ajudar alguém (ser solidário) e trabalho em equipe (ter tolerância e união)”. Importante, ainda, refletir sobre a carga semântica atribuída à palavra “maravilha” (34), no TI. Para ele, uma maravilha é ter estudo, ter um bom emprego, ganhar bem, cuidar da família, não passar por necessidade, ser honesto, civilizado, viver em harmonia e ser inteligente. Inteligência que ele vincula à qualidade daqueles que estudam, ratificando o imaginário coletivo das classes populares de que estudar é sinônimo de sucesso, de mobilidade social.

Quanto à complementação verbal, cabe uma consideração. A solução encontrada pelo aluno, no TF, para não repetir à exaustão o complemento verbal, substituindo-o por um pronome pessoal oblíquo é fruto de uma extensão do trabalho do professor com os verbos, já nesta pesquisa descrito. Uma tentativa frustrada de sistematização dos complementos verbais, com a introdução de termos como objeto direto e objeto indireto levou-os a uma série de exercícios de identificação dos complementos que resultou em zero, em nada. A adequada substituição dos complementos verbais por pronomes apenas foi apreendida após o estabelecimento de

algumas perguntas ao verbo que permitiam a localização no texto dos complementos verbais. Aí, então, eram substituídos pelos pronomes adequados. Para isso, fez-se necessário o entendimento sobre a função das preposições e até mesmo da sua identificação. As preposições e suas funções eram estabelecidas conforme ocorriam no texto e não a partir do estudo da gramática. Muitas vezes o professor tinha a sensação de que não estava lecionando LP e que seria mal interpretado se outro professor de LP avaliasse as suas abordagens. No entanto, pouca escolha havia, inclusive, sobre as técnicas de abordagem de determinados assuntos. Cada conteúdo, tratado de forma tradicional, abria uma gama de problemas muito maior do que aquele que se tentava discutir. Como exemplo, o estudo da preposição trazia em seu bojo o estudo dos artigos e também dos pronomes e assim por diante. Assemelhava-se a puxar a ponta de um novelo sem fim. Não havia pré-requisitos suficientes para assim caminhar. Restava criar um caminho.

Questões variacionistas

São poucas as ocorrências explícitas de variação linguística de ordem diastrática deste aluno, pois ele pertence a um pequeno grupo de alunos integrante do Projeto Alpha vindo de determinada escola, cujo professor de LP fazia intervenções inoportunas e desrespeitosas quando percebia o uso de regras não padrão, corrigindo-os de forma a prejudicar o processo de ensino/aprendizagem. Isto é, o aluno pode ter abandonado o uso da variação linguística, porém não avançou na apropriação da norma considerada padrão. Esse é um fato muito comum de trato inadequado da variação que provoca o desinteresse e a insegurança do aluno.

A condição de automonitoramento que o aluno se impõe é evidenciada, por exemplo, pelo uso da palavra "mas" em vez da forma adequada

“mais”, observado em (11), (24) e (30). O percurso de resgate da autoestima e autoconfiança desses alunos foi mais longo, principalmente, porque a variação linguística era muito marcante na fala e eles se negavam a falar em sala de aula ou falavam de forma quase inaudível. A relevância em analisar este caso específico é a de servir como alerta aos prejuízos que podem ser causados ao aluno no despreparo e, até mesmo, na ausência de intuição do professor.

O processo de implementação de estilos monitorados pressupõe a disponibilização ao falante de outras estruturas e elementos linguísticos que lhe viabilizem a realização dos eventos comunicativos. Se o professor instaura uma atmosfera coibitiva na inserção do falante de variação linguística no ambiente letrado e não lhe apresenta outras possibilidades de formulação linguística, não resta ao aluno outra alternativa a não ser o silêncio.

Questões de coesão e coerência

Em uma comparação entre os parágrafos 1 do TI e do TF, de certa forma anteriormente aludida, chama-se a atenção à repetição do verbo “pensar”, no TI, em contraposição à tessitura coesiva identificada no TF, viabilizando melhores possibilidades de interpretabilidade do texto. Isso não significa que não haja elementos coesivos tampouco coerência no TI, mas implica afirmar que, no TF, a organização dos elementos linguísticos na superfície textual merece destaque.

No TI, após o cumprimento e a pergunta que procura provocar o interlocutor a refletir sobre o futuro, tem-se a introdução de um conector lógico-semântico de condicionalidade (4) que gera, no interlocutor, a expectativa da verdade da consequência condicionada a um antecedente

também verdadeiro. Frustra-se, certamente, ao verificar que a condição de verdade estabelecida conduz ao significado genérico e abstrato veiculado pela palavra “ótimo” (5). Em seguida, o autor afirma a sua condição de pessoa reflexiva, chamando a atenção do interlocutor, cataforicamente, para a primeira prescrição que faz, dentre tantas outras que permeiam o texto, por meio de um marcador de modalização no eixo da conduta (9), de caráter deôntico, (NEVES, 2007), importante recurso que sinaliza o leitor do posicionamento do autor, no momento da produção de seu texto. Os modalizadores enfatizam a intencionalidade do produtor, significativos no processo de construção do sentido do discurso. O parágrafo 2, do T1, tem todos os seus enunciados iniciados pelo mesmo modalizador verbal, como se denotasse uma obrigação moral a todos seguirem as prescrições ali dispostas: “temos que pensar”, “temos que levar”, “temos que respeitar” e “temos que ser unidos”. Essa sequência constitui, inclusive, um paralelismo sintático, que obedece à mesma estrutura sintática, modificada a cada ocorrência pela introdução de um elemento novo, fazendo o texto progredir. A mesma recorrência de estrutura é observada no TF, no parágrafo 6, em (33), (37) e (39/elíptico), levando adiante o discurso, orientando-a à conclusão, em (43).

No TF, tem-se, inicialmente, um cumprimento, seguido da explicitação do objetivo da carta, instrumento pelo qual o autor pronuncia o seu discurso, introduzido pelo conector “por meio de”. Cabe, aqui, atentar para o uso que o aluno faz do elemento de coesão anafórico (4) que não encontra na superfície textual um referente anterior. O elemento de referência ao qual o autor faz remissão é o próprio texto, no momento de sua produção, melhor inferido pelo uso da forma “desta” e não “dessa”. Vale contemplar os outros usos do anafórico demonstrativo evidenciados em outros momentos, como em (22) e (27), orientando o interlocutor a buscar a

informação referida à esquerda do texto. Essa estratégia não foi utilizada no TI, daí o seu caráter repetitivo.

Apesar da fragmentação observada no TF, é no TI que se encontra maior ausência de relações coesivas. Essencialmente, os dois textos apresentam formulações linguísticas típicas da oralidade, com mais ênfase no TI, muitas vezes abrindo uma lacuna no texto, de caráter coesivo, inesperada pelo interlocutor, dificultando-lhe a construção do sentido, ou seja, o estabelecimento da coerência. É certo que o interlocutor, devido ao Princípio de Cooperação (KOCK, 2007), empenha-se em edificar o sentido, acolhendo tal sequência linguística como texto. É o que se observa no parágrafo 2, do TI, na sequenciação instalada de (12) a (16): “[...] vai nós levar a um trabalho melhor **que** um bom trabalho ganharemos bem[...]”. A repetição injustificada da palavra “trabalho” é antecedida por um conector que o autor intenciona como explicativo da importância de um trabalho melhor. A dificuldade da leitura reside exatamente na estruturação sintática e na funcionalidade dos elementos que compõem o novo enunciado, resultando em uma formulação textual totalmente diversa daquela esperada pelo interlocutor. Na tentativa de construir o sentido pretendido pelo aluno, o leitor é obrigado a retomar, algumas vezes, a leitura pela sequência precedente sob o risco de entender o texto como incoerente. Vê-se, aqui, um caso de incoerência local, assim denominada por Van Dijk (1983, apud Koch, 2007), caracterizada pelo uso inadequado, funcional ou de especificidade gramatical, de algum elemento linguístico dentro de uma sequência menor, não afetando a coerência do texto como um todo. A mesma ausência de elos coesivos é constatada em outras ocorrências textuais, tanto no TI quanto no TF. A conferir, mais marcadamente, no TI, em (20) e (21); no TF, em (11) e (12), às vezes, por ausência de pontuação adequada o que também se constitui em lacunas de ordem coesiva.

Há uma falta de traquejo linguístico flagrante em todo o parágrafo 2. Logo no início, nota-se também repetição da palavra “estudos” (12), todavia, na forma singularizada (13), sem justificativa, pela ausência de sinais ou marcas que orientem o interlocutor para o sentido dessa alteração.

Em (16) e (17), no mesmo parágrafo, a introdução dos conectores conjuntivos dá a sensação de “algo mais a ser dito”, em um jorro de informações novas dificilmente captadas, em sua integralidade, pelo interlocutor e sem a determinação de uma relação argumentativa entre elas. A partir de (18), nota-se a presença de alguns encadeamentos. Em (19), o conector de mediação entre os enunciados denota uma relação lógico-semântica de finalidade; assim como, em (28), outro conector, discursivo, sinalizando que um mundo mais feliz é consequência da proposição previamente realizada, implicando uma relação de causa/consequência em uma remissão anafórica do conector “assim”. O conector conjuntivo, em (25), também assume um nexos de causalidade com as proposições anteriores. Diferentemente do conector de conjunção, em (27), cujos conteúdos se somam, em uma relação semântica de compatibilidade.

No TF, analisando as conexões estabelecidas entre os parágrafos 2 e 6, nota-se um encadeamento mais efetivo entre os enunciados, apesar da percepção de um todo fragmentado. Cada um dos enunciados é tecido ao outro por meio de uma interdependência semântica e/ou pragmático-discursiva, com elementos explícitos de ligação. Dentro dos enunciados, diversos elementos coesivos funcionam de forma anafórica ou catafórica, formando uma rede de coesão entre os elementos dados e novos. Ilustre-se com a presença de um artigo definido (10) catafórico que remete a um referente extralinguístico, em conhecimento compartilhado com o interlocutor, denotando-o à frente como violento e não solidário; igualmente, verifica-se a recorrência de elipse em (15), (20), (21), (24) e

(28), entre outros, em que há a omissão do pronome pessoal, a fim de evitar sua repetição desnecessária ao entendimento do texto.

Nessa sequenciação textual observada nos parágrafos de 2 a 6, a progressão temática é operada a partir da estratégia de trazer à tona um problema do mundo atual que o autor julga ser compartilhado pelo interlocutor por meio da ocorrência (9). Dado o problema, o autor assevera positivamente um pensamento que argumenta ser de todos os jovens que fazem parte daquele mundo violento e não solidário: a dificuldade de agir pela mudança condicionada à idade. Em seguida, introduzido pelo operador argumentativo “mas”, o enunciado institui uma relação de contraposição à sequência textual imediatamente anterior, recuperado anaforicamente pela forma remissiva “tanto” (25). O conector de mediação “para” aponta, cataforicamente, para o estabelecimento dos meios a serem seguidos para atingir a finalidade por ele proposta. Vale registrar que a finalidade requerida está representada pelo uso do pronome substantivo demonstrativo, “isso”, pro forma remissiva anafórica, que remete a todo o contexto anterior. O estabelecimento dos meios é, então, introduzido pelo conector “por meio de”, seguido da ocorrência “gestos simples”, orientando o discurso para o parágrafo seguinte, onde os gestos são descritos. Dessa forma, considera-se a sucessão de informações dadas e novas dos enunciados em um esquema organizativo das unidades semânticas.

Entende-se que todos os textos analisados, neste capítulo, são objetos repletos de elementos investigativos, de toda ordem; no entanto, privilegia-se a abordagem daqueles que pareceram mais relevantes para esta pesquisa: os que se constituíram em mudança linguística, depois de um ano de trabalho. Descrevem-se, assim, as estratégias de ensino cujos frutos foram observados, de forma concreta, nos textos examinados. Embora nem todas elas tenham sido apresentadas, crê-se que os textos

finais desses alunos foram possíveis porque ficou, ao menos, um pouco de tudo o que foi trabalhado em sala de aula, em um *continuum* de letramento.

Considerações Finais

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. [...]

(Paulo Freire)

Este trabalho originou-se de uma experiência, como professora de Língua Portuguesa, no período de 2007/2008, com o grupo de alunos do Projeto Alpha, ingressantes no 1º ano do Ensino Médio. Iniciado o ano letivo, as manifestações linguísticas desses alunos, sejam na oralidade sejam na escrita, não permitiam a continuidade do aprendizado do conteúdo pertinente à série. Visto o problema sob a perspectiva desta professora, não havia como prosseguir sem que houvesse um resgate da competência textual e discursiva do grupo. Além disso, urgia a necessidade de a própria professora conhecer e assumir que a variante utilizada por aqueles alunos constituía a sua competência linguística: rica, ordenada e válida em sua comunidade linguística. Esta foi a primeira lição que a professora aprendeu com aqueles alunos: “O português são dois: o outro, mistério”, (ANDRADE, 2002). Mistério de como se organizava o português daquele grupo, mistério sobre a identidade sociocultural daqueles alunos, mistério sobre o que fazer e como tratar com aquela variante. Essa situação, aliada à estupefação de que, após oito anos de frequência nos bancos escolares, os alunos desconheciam as questões básicas relativas ao uso da norma considerada padrão, gerou esta pesquisa. Uma investigação que nasceu do texto aluno (TI) e concluiu-se também no texto do aluno (TF). Um percurso de muitas falhas, todavia de acertos cuidadosamente construídos e refletidos à base de muitas pesquisas.

Em resgate ao objetivo geral, inicialmente traçado, tem-se a pretensão de mostrar que um dos caminhos possíveis para a prática efetiva do ensino de LP, em especial, em um contexto de variação linguística, como o que se apresentava a esta professora, pode ser construído a partir dos pressupostos teóricos da Linguística Textual, a fim de tornar os alunos competentes textualmente. Quanto a isso, considera-se cumprida a meta desta pesquisadora, uma vez que, analisados os TF dos alunos, verificou-se o aprendizado pertinente à aplicação de estratégias, desenvolvidas à luz da Linguística Textual. Tem-se convicção de que, se o estudo da língua

fosse baseado apenas nas regras da gramática normativa, pouquíssimo ou nenhum progresso seria verificável. Na segunda metade do ano letivo, houve a tentativa de estudar a transitividade verbal por meio da gramática normativa. Em um exercício avaliativo, após muitos outros de sistematização, essa tentativa mostrou-se absolutamente nula, sem significância e frustrante para as duas partes. Tendo como objeto de estudo o texto, em suas macro e microestruturas, confirmou-se um considerável avanço na competência textual e discursiva desses alunos.

Como objetivos específicos apontaram-se, inicialmente, relatar os passos, objetivos e procedimentos do Projeto Alpha, conhecendo suas especificidades em relação ao padrão linguístico dos alunos. Consoante reiteradas asserções feitas nesta pesquisa, não havia como traçar um caminho sem fazer revelar, com propriedade, o material linguístico que se tinha como ponto de partida. Daí a necessidade de conhecer todas as etapas e pressupostos do trabalho a serem desenvolvidos pelo projeto, além de realizar um estudo do meio em que esses alunos circulavam e se comunicavam. Deve lembrar-se de que o mantenedor do projeto tinha a expectativa de conduzir esses alunos à universidade, transformando-os em líderes na comunidade, onde atuariam como agentes de transformação do meio. Acredita-se que o relato desse processo foi realizado, aqui, de forma esclarecedora.

Outro objetivo específico traçado referia-se ao estudo da teoria da Linguística Textual, de forma a buscar subsídios que permitissem trabalhar, com os alunos do Projeto Alpha, os diversos gêneros textuais e discursivos, priorizando alguns fatores de textualidade: a coesão e a coerência, entendendo aqueles como fatores facilitadores da construção desta. Sendo assim, apresentaram-se a Linguística Textual e os fatores de textualidade, abordando com maior ênfase a coesão, sem desconsiderar

em nenhum momento a coerência. Considerou-se o estudo realizado pertinente à proposta deste trabalho.

Como o universo linguístico com que se trabalhava era marcado pelo uso de uma variante não padrão, buscaram-se, nas postulações teóricas da Sociolinguística Variacionista, o entendimento de como tratar a questão da variação linguística, em situações de oralidade e de escrita; como também as pesquisas já realizadas em relação aos padrões linguísticos, partindo de Labov e Weinrich, passando por Preti e concentrando os estudos em Mollica, Bagno, Bortoni-Ricardo, Possenti e tantos outros que partiram dos estudos de Labov para as pesquisas de ensino da língua portuguesa em situações de uso da variante não padrão. Focou-se nesses estudos por ser também o viés assumido nesta investigação. Afirma-se que esse objetivo foi cumprido, sem o qual não se teria avançado ao encontro do objetivo central deste.

Enfim, partiu-se para a construção de estratégias de ensino, aqui detalhadamente descritas, que objetivassem o resgate dos pré-requisitos de Ensino Fundamental indispensáveis ao prosseguimento daquele grupo, de forma efetiva, conforme os objetivos do projeto. Aqueles alunos tinham a expectativa de alcançar a mobilidade social por meio de um ensino que eles entendiam como de qualidade. Importante reafirmar que o olhar desta é o da escola a fim de evitar uma possível leitura de postura preconceituosa. Eles estavam ali, em período integral, priorizando a educação como ponte para futuras incursões na sociedade, em meios que privilegiam o uso da norma padrão. Recupera-se, para reafirmar as palavras deste trabalho, a postulação de Magda Soares (1986, apud BAGNO, 2003, p. 186):

Um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas

relações entre a escola e a sociedade, o direito que tem as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais.

Confirmou-se, pelo resultado final, que as estratégias aplicadas cumpriram o seu papel: os textos apresentaram uma tessitura mais consistente e elaborada em relação às manifestações iniciais.

Isso posto, reafirmou-se que os estudos linguísticos; em especial, os da Linguística Textual, eleita por esta pesquisadora como o motor propulsor deste trabalho em sala de aula, podem ser traduzidos em prática de ensino da Língua Portuguesa, com resultados extremamente positivos na concretização do projeto de dizer do aluno. A constante observação de como o tecido textual se constrói com os diversos recursos que a língua oferece é prodigiosa na formação da competência comunicativa do aluno. O reiterado exercício de construção do sentido do texto, pela alternância de uma ocorrência linguística em outra, é capaz de munir o aluno de amplo repertório linguístico. Essa foi a comprovação que se julgou ter obtido ao longo desta pesquisa.

No entanto, há de se considerar, mais uma vez, que toda a busca aqui empreendida não é acessível à totalidade dos professores que instruem em sala de aula. A constatação subjacente a este trabalho é a de que, enquanto os cursos de formação de professores não os instrumentalizarem a transformar em prática as teorias da língua, em uma aproximação inevitável entre os dois, poucos serão os que, movidos pela inconformidade do fracasso, ousarão na descoberta de novos caminhos. Pelo simples fato de que não é possível oferecer o que não se tem. Não se sugere uma formação prescritiva, entretanto, da mesma forma como

se agiu com os alunos do projeto, defende-se uma formação que lhes oportunize a mudança: seja no sucesso profissional, seja no sucesso das expectativas de aprendizagem.

Espera-se que todo esse relato empírico sirva a contestações, críticas e sugestões, contudo que, igualmente, seja considerado pelo seu teor representativo.

Deseja-se, ainda, que esta pesquisa sirva de ponto de partida a futuras investigações. Em um futuro doutoramento, pretende-se dar continuidade ao mesmo projeto, voltado à formação dos professores.

[...] Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. [...] Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé. Não haveria *existência humana* sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência.

[...] Mudar é difícil, mas é possível. (Paulo Freire, 1996, p. 95-98).

Bibliografia

ABAURRE, M.B.M. et alii. **Conversas com linguistas – virtudes e controvérsias da Linguística**. Antonio Carlos Xavier e Suzana Cortez (orgs). 3. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **A língua de Eulália – novela sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética** (a teoria do romance). Trad. Aurora Fornoni Bernardini et alii. São Paulo: Hucitec/EDUNESP, 1988.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática: Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1987.

BERNÁRDEZ, E. **Introducción a la Linguística del texto**. Madrid: Espasa – Calpe, 1982.

BRAGA, M. L.; MOLLICA, M. C. **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2004.

BRASIL. **Lei 4.024/1961** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei 9.394/1996** – Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: 5ª a 8ª séries**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula**. In: KLEIMAN, A. B. (org) **Os Significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola, 2005.

CARMO, Bernardes. **Rememórias Dois**. Goiânia: Leal, 1969. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

CHAROLLES, Michel. **Introdução aos problemas da coerência dos textos**. In: GALVES, C. et al. (org.) **O texto: escrita e leitura**. Campinas: Pontes, 1988.

CONTE, Maria-Elizabeth (org). **La linguistica testuale**. Milano: Feltrinelli Economica, 1977.

COSTA VAL, M. da Graça. **Problemas de textualidade em redações de vestibular**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 1987. (Dissertação de Mestrado).

_____. Repensando a textualidade. In: **IV Fórum de Estudos Linguísticos**. Rio de Janeiro: Instituto de Letras da UERJ, 1999.

_____. **Redação e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FARACO, Carlos A. **Linguagem e diálogo – as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin**. 2. ed. Curitiba: Criar, 2006.

FARACO, Carlos Alberto et alli, org. Djane Antonucci Correa. A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino. In: **Por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

_____; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. & KOCH, I.G.V. (1983), **Linguística Textual: introdução**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FIORIN, J. L. **Polifonia textual e discursiva**. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2003, p. 29-36.

_____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin/José Luiz Fiorin**. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia o oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. 11. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1983.

GERALDI, J.W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: GERALDI, J.W. (org). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 41-48.

GIVÓN, T. **From Discourse to Syntax: Grammar as a Processing Strategy**. In: GIVÓN, T. (org) **Syntax and Semantics: Discourse e Syntax**. New York: Academic Press, 1979.

GREGOLIN, M. R. **O que quer, o que pode esta língua?** In: FARACO, C. A. et alli (org A. Correa). **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola, 2007.

GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. São Paulo: Ática, 1992.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**, 2007.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino de Língua Portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Disponível em: http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/lingua_portuguesa.htm.

JORDAN, Isolde J. **Introducción al análisis lingüístico del discurso**. Wilhelmsfeld: Gottfried Egert, 1994.

KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. H. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. **A interação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 1992.

_____. **Argumentação e linguagem.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **O texto e a construção dos sentidos.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **Desvendando os segredos do texto.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A possibilidade de intercâmbio entre a Linguística Textual e o ensino de língua materna** (p. 85 a 94). In: **Veredas - revista de estudos linguísticos.** Universidade Federal de Juiz de Fora v.5, n.2, jul/dez, 2001. Juiz de Fora: UFJF, 2003.

_____. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Referenciação e orientação argumentativa.** In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org). **Referenciação e discurso.** São Paulo: Contexto, 2005, p. 33-52.

_____. & ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore G. V.; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis.** São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, I. G.V; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual.** 17. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos.** Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Scherre e Caroline Castro Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de Texto: o que é e como se faz.** Recife: UFPE/Mestrado em Letras e Linguística, 1983.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. v. 2, Brasília, DF. 1997, p. 53.

MOLLICA, M. C. (org) **Introdução à Sociolinguística Variacionista**. Rio de Janeiro: Cadernos Didáticos da UFRJ, 1992.

_____. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Relevância das variáveis não linguísticas**. In: MOLLICA, M. C. & BRAGA, M. L. (org). **Introdução à Sociolinguística – o tratamento da variação**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NEVES, Maria H. M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Que gramática ensinar na escola? – Norma e uso da Língua Portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

OTONI, Paulo. In: GALVEZ, C; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. **O texto: escrita e leitura**. Campinas: Pontes, 1988, p. 39-86.

PAIVA, M. M. P. (org). **Amostras**. Rio de Janeiro: PEUL/UFRJ, 2000.

POSSENTI, S. & ILARI, R. **Ensino de Língua e Gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor?** In: STAUB, A. & CLEMENTE, E. (org). **Linguística Aplicada ao ensino de português**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.

_____. **Mal comportadas línguas**. 2. ed. Curitiba: Criar, 2002.

PRETI, D. **Sociolinguística – os níveis de fala**. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1987.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Trad. A. Chelini, José P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1969.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 1992.

SILVA, G. O. & SCHERRE, M. M. P. (org) **Padrões sociolinguísticos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática. 1985.

Anexos

Anexo A
Plano de construção do Projeto Alpha – Unidade
Saber

**PLANO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO
DESCRITIVO DAS ETAPAS DO TRABALHO**

I FASE	AÇÕES	ATORES ENVOLVIDOS	CRONOGRAMA	HORAS TÉCNICAS PREVISTAS *
SELEÇÃO DE ALUNOS	<ul style="list-style-type: none"> • LEVANTAMENTO DE DADOS E EXPECTATIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DE CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DE ALUNOS. • ASSESSORIA NA ELABORAÇÃO DE DOCUMENTO NORTEADOR PARA SELEÇÃO DE ALUNOS. • ACOMPANHAMENTO DA EQUIPE PUERI DOMUS NA CONSTRUÇÃO DE PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA A SELEÇÃO DE ALUNOS. • ANÁLISE DADOCUMENTAÇÃO PRODUZIDA PELA EQUIPE. 	<ul style="list-style-type: none"> • ASSESSORA • GESTOR PUERI DOMUS • PROFESSORES CONTRATADOS 	AGOSTO/SETEMBRO	8 HORAS PRESENCIAIS 12 HORAS A DISTÂNCIA TOTAL: 20 HORAS

- OBS.: HORAS PRESENCIAIS = REUNIÕES
HORAS A DISTÂNCIA = TRABALHO DOMICILIAR E VIA ELETRÔNICA

**PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DE CURSO DE ENSINO MÉDIO
PROPOSTA DE TRABALHO**

II FASE	AÇÕES	ATORES ENVOLVIDOS	CRONOGRAMA	HORAS TÉCNICAS PREVISITAS *
<ul style="list-style-type: none"> • PREPARAÇÃO DE DOCUMENTOS 	<ul style="list-style-type: none"> • LEITURA E ANÁLISE DE REGIMENTO • ELABORAÇÃO DE ORIENTAÇÕES PARA ADAPTAÇÃO DOS DOCUMENTOS AO ESCOPO DO PROJETO. 	<ul style="list-style-type: none"> • ASSESSORA • EQUIPE DESIGNADA PELO GESTOR ACADÊMICO 	<p style="text-align: center;">AGOSTO/SETEMBRO</p>	<p style="text-align: center;">4 HORAS PRESENCIAIS 12 HORAS A DISTÂNCIA TOTAL: 16 HORAS</p>

- OBS.: HORAS PRESENCIAIS = REUNIÕES
HORAS A DISTÂNCIA = TRABALHO DOMICILIAR E VIA ELETRÔNICA

**PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DE CURSO DE ENSINO MÉDIO
PROPOSTA DE TRABALHO**

	AÇÕES	ATORES ENVOLVIDOS	CRONOGRAMA	HORAS TÉCNICAS PREVISTAS *
III FASE ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DOCENTES NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR	<ul style="list-style-type: none"> • ASSESSORIA AOS PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO DESCRITIVO DO CURRÍCULO (DIRETRIZES CURRICULARES) • ASSESSORIA AOS PROFESSORES NA ELABORAÇÃO DE PLANOS DE TRABALHO. • ASSESSORIA AOS PROFESSORES NA ELABORAÇÃO DE AGENDA DE ATIVIDADES • ANÁLISE DA DOCUMENTAÇÃO PRODUZIDA PELA EQUIPE. 	<ul style="list-style-type: none"> • ASSESSORA • PROFESSORES 	OUTUBRO OUTUBRO NOVEMBRO DEZEMBRO	OUTUBRO: 8 HORAS PRESENCIAIS (2 HORAS SEMANAIS) 12 HORAS A DISTÂNCIA TOTAL: 20 HORAS NOVEMBRO: 6 HORAS PRESENCIAIS (2 HORAS SEMANAIS) 12 HORAS A DISTÂNCIA TOTAL: 18 HORAS DEZEMBRO: 4 HORAS PRESENCIAIS (2 HORAS SEMANA 1 E 2) 12 HORAS A DISTÂNCIA TOTAL: 16 HORAS

- OBS.: HORAS PRESENCIAIS = REUNIÕES C/ EQUIPE DE PROFESSORES
 HORAS A DISTÂNCIA = TRABALHO DOMICILIAR E VIA ELETRÔNICA
SUGERIMOS MAIS 5 HORAS DOMICILIARES PARA A REDAÇÃO DO PLANO DE CURSO

Anexo B
Carta-convite a professores com perfis para
integrar o projeto

São Paulo, 10 de setembro de 2007.

Prezado(a) Professor(a),

Nossa Escola foi convidada pela _____ para uma parceria visando à fundação de uma _____ na comunidade de _____

Ficamos muito orgulhosos pela decisão de sermos os responsáveis pedagógicos por esse projeto. A _____ mantém nessa comunidade uma Escola de Educação Infantil chamada _____ e pretende dar continuidade a esse investimento, estabelecendo a partir de 2008, uma Escola de Ensino Médio, que qualifique alunos da região através de formação sólida e integral, a fim de que se tornem referência na comunidade.

Para que esse sonho se transforme em realidade, é necessária a construção de um Projeto Pedagógico diferenciado, fundado nos princípios e valores do _____, porém construído a partir das necessidades da comunidade e da expectativa do empreendedor, além da convicção de uma equipe articulada, instrumentalizada e disposta a enfrentar novos desafios.

Realizaremos, a partir de setembro, encontros aos sábados para a construção do Projeto, conforme calendário abaixo, num total de 45 horas distribuídas em 30 horas presenciais e 15 horas à distância, remuneradas conforme a hora/aula paga pelo _____

Cronograma dos encontros aos sábados _____ :

- 1º - 22 de setembro - das 8h30m às 12h30m
- 2º - 29 de setembro - das 8h30m às 12h30m
- 3º - 20 de outubro - das 8h30m às 12h30m
- 4º - 10 de novembro - das 13h às 17h
- 5º - 24 de novembro - das 8h30m às 12h30m
- 6º - 8 de dezembro - das 8h30m às 12h30m
- 7º - 22 de janeiro de 2008 - das 14h30m às 17h30m
- 8º - 24 de janeiro de 2008 - das 14h30m às 17h30m
- Visita às instalações da Escola e conversa com _____
- Dia 19 de outubro - das 16h às 18h

A equipe de liderança da Escola indicou você para fazer parte deste grupo; portanto, queremos saber do seu interesse em participar da construção do Projeto, que será assessorado pela Educadora _____, apoiada por profissionais do

Para mais esclarecimentos, realizaremos um encontro no dia 17.09.07, segunda-feira, às 18h, na

Esperamos por você!

Atenciosamente,

Diretora Geral

Coordenadora de Ensino

Anexo C
Carta aos demais colaboradores

Caros Colaboradores,

Nossa Escola foi convidada pela empresa _____ para uma parceria visando à fundação de uma Escola de Ensino Médio na comunidade de _____, região do _____.

Ficamos muito orgulhosos, pois seremos os responsáveis pedagógicos por esse projeto fundado nos princípios e valores do _____, porém construído a partir das necessidades da comunidade e da expectativa e recursos da empresa mantenedora.

A _____ mantém nessa comunidade uma Escola de Educação Infantil chamada _____, e o Projeto do Ensino Médio pretende dar continuidade a esse investimento, estabelecendo, a partir de 2008, uma Escola que qualifique alunos carentes da região através de formação sólida e integral, a fim de que se tornem referência na comunidade.

Para que esse sonho se transforme em realidade, contaremos com a assessoria da educadora _____ e com uma equipe de profissionais do _____.

Convidamos e montamos a equipe de professores para participar da construção do Projeto, porém abrimos também essa oportunidade para todos; basta nos informar do interesse e enviar um relato da sua contribuição através do e-mail _____.

Estamos trabalhando pelo sucesso da Escola que será um agente de transformação social da região.

Cordialmente,

Diretora Geral

Anexo D
Carta de divulgação do Projeto na Comunidade
Gama

São Paulo, outubro de 2007.

Prezado(a) aluno(a) e senhores responsáveis,

A [redacted] sente-se orgulhosa de participar a todos que dará continuidade ao seu Projeto Educacional, acolhendo, a partir do próximo ano, alunos moradores da Comunidade [redacted], candidatos a cursarem o E. Médio.

Para isso estabeleceu uma parceria com a [redacted], com o objetivo de proporcionar aos jovens da comunidade uma formação sólida e integral, para que possam dar continuidade a seus estudos, apresentando-se mais preparados para o mercado de trabalho e utilizando seus conhecimentos para o fortalecimento da formação de cidadãos conscientes.

Se você é morador(a) da Comunidade [redacted], estuda em escola pública, concluirá a 8ª série do Ensino Fundamental II em 2007 ou já a concluiu em 2006, tem 16 anos ou menos, completados até 31 de dezembro de 2007, tem disponibilidade de tempo para estudar em período integral, manhã e tarde, e deseja participar do processo de seleção dessa Instituição, venha conversar conosco. Teremos prazer em recebê-lo(a).

Período de inscrições: de 2 a 8 de outubro de 2007.

Endereço:

Data da prova de seleção: 14 de outubro de 2007, domingo.

Atenciosamente,

Anexo E
Ficha de inscrição no processo de seleção

FICHA DE INSCRIÇÃO DE ALUNO		Data: / /
Candidato(a) à série do E. Médio		
Nome do(a) candidato(a):		
Data de nascimento: / /		
Nome do pai:	Vivo: () sim () não	
Nome da mãe:	Viva: () sim () não	
Outro responsável:	Parentesco:	
Endereço:		
CEP:	Bairro:	
Cidade:	Estado:	
e-mail para contato:		
Telefone residencial:		
Telefone do pai:	Telefone da mãe:	
Telefone do(a) responsável:	Telefone para recados:	
Frequêntou escola de Ed. Infantil: () sim () não		
Escola frequêntada de Ed. Infantil:		
Escola de conclusão da 8ª série:		
Ano de conclusão da 8ª série:		
Já frequêntou o Ensino Médio em outra instituição de ensino: () sim () não		
Portador(a) de necessidades especiais: () sim () não		
<p>O(A) candidato(a) não portador(a) de necessidades especiais que precisar de condição diferenciada para a realização das provas de seleção deverá solicitá-la no ato de sua inscrição.</p>		
Observação: _____		
<p>O(A) candidato(a) e seu(sua) responsável assinam a presente, declarando que as informações prestadas nesta Ficha de Inscrição são verdadeiras. Declaram, ainda, estarem cientes de que o(a) candidato(a) será excluído do processo de seleção se deixar de comparecer, por qualquer que seja o motivo, no dia e horário estabelecidos para as etapas do processo de seleção, constantes do Cronograma entregue no ato de sua inscrição.</p>		
<p>A _____ reservam-se o direito de excluí-lo(a) do processo de seleção, ao constatarem informações não-verdadeiras.</p>		
Assinatura do(a) candidato(a):		
Assinatura do(a) responsável(a):		
Observações: _____		

Anexo F
Questionário para preenchimento no ato da
inscrição (pelo candidato)

INFORMAÇÕES SOBRE O(A) CANDIDATO(A)

A. CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS E CULTURAIS:

- 1) Sua mãe, ou responsável por você do sexo feminino, freqüentou a escola até que série?
 - a) Ensino Fundamental: até a 4ª série
 - b) Ensino Fundamental: entre a 5ª e a 8ª série
 - c) Ensino Médio
 - d) Ensino Superior
 - e) Nunca freqüentou a escola
 - f) Não tenho responsável feminino
 - g) não sei

- 2) Seu pai, ou responsável por você do sexo masculino, freqüentou a escola até que série?
 - a) Ensino Fundamental: até a 4ª série
 - b) Ensino Fundamental: entre a 5ª e a 8ª série
 - c) Ensino Médio
 - d) Ensino Superior
 - e) nunca freqüentou a escola
 - f) não tenho responsável masculino
 - g) não sei

- 3) Quantas pessoas moram com você?
 - a) moro com mais 1 pessoa
 - b) moro com mais 2 ou 3 pessoas
 - c) moro com mais 4 ou 5 pessoas
 - d) moro com 6 pessoas ou mais

- 4) A sua casa tem:

	Não tem	Tem 1	Tem mais de 1
TV			
Videocassete ou DVD			
Computador			
Rádio			
Máquina de lavar roupa			
Aspirador de pó			
Telefone fixo			
Telefone celular			
Geladeira			

	Não tem	Tem 1	Tem mais de 1
Freezer separado da geladeira			
Carro			
Banheiro			
Quarto			

5) Marque sim ou não em cada uma das linhas:

Onde você mora:

	Sim	Não
a rua tem calçamento (asfalto, paralelepípedo, etc)		
a casa tem água encanada		
a casa tem eletricidade		

6) Em sua casa há:

	Sim	Não
jornal diário		
revistas de informação geral		
dicionário		
Internet		
um local para você estudar		
livros		

7) Qual curso você já fez ou está fazendo fora do seu horário de aula?

- língua estrangeira
- computação
- artes (música, dança, teatro, artes plásticas, etc)
- esportes (natação, judô, futebol, etc.)
- aulas particulares
- outros
- nenhum

8) Você usa a Internet? (marque mais de uma alternativa, se for o caso)

- em casa
- na casa de parentes e/ou amigos
- na escola
- em outro lugar (cibercafé, lan house, etc)
- Telecentro, ACESSA São Paulo, Teleceus
- não uso a Internet

9) Se usa, com qual finalidade: (marque mais de uma alternativa, se for o caso)

- fazer pesquisas para a escola
- ler notícias
- jogar
- conversar com amigos
- desenvolver outras atividades

B. VISÃO DO ALUNO SOBRE O SEU DESEMPENHO

10) Marque sim ou não em cada uma das linhas abaixo.

Em relação às aulas de Língua Portuguesa, você:

	Sim	Não
gosta da matéria?		
considera o que aprende importante para a sua vida?		
tem facilidade para ler e interpretar textos?		
tem facilidade para escrever textos?		

Em relação às aulas de Língua Portuguesa, você tem mais dificuldade em:

Leitura	()
Interpretação	()
Gramática	()
Redação	()

Em relação às aulas de Matemática, você:

	Sim	Não
gosta da matéria?		
considera o que aprende importante para a sua vida?		
tem facilidade para resolver problemas?		
tem facilidade para fazer cálculos?		

Em relação às aulas de Matemática, você tem mais dificuldade em:

Resolver problemas	()
Fazer cálculos	()
Usar o que aprende em seu dia-a-dia	()

C. RELAÇÃO COM A ESCOLA

11) Quais são os principais motivos pelos quais você frequenta a escola?
(marque mais de uma alternativa, se for o caso)

- a) conseguir um certificado ao final do curso
- b) aumentar meu conhecimento
- c) obter, no futuro, qualificação profissional
- d) conseguir melhorar de vida
- e) desenvolver minhas habilidades
- f) é importante para a família
- a) ir à escola é obrigatório
- b) encontrar amigos
- c) outros motivos

12) Tenho dificuldade para aprender quando há:
(marque mais de uma alternativa, se for o caso)

- a) muitos alunos na sala de aula
- b) falta de interesse dos colegas
- c) minha falta de interesse
- d) desinteresse da minha família
- e) indisciplina na sala de aula
- f) falta de materiais
- g) desinteresse dos professores

13) Com que frequência, desde o início do ano, seus pais ou responsáveis por você vieram à escola para:

	Freqüente- mente	Raramente	Nunca
participar da reunião de pais?			
conversar sobre as suas notas?			
participar de festas?			
conversar sobre seu comportamento?			
colaborar na conservação da escola (pintura, pequenos reparos, etc.)?			
colaborar na solução de problemas da escola?			

14) Indique três qualidades de uma escola ideal.

Anexo G
Prova de seleção – Língua Portuguesa

PROCESSO DE SELEÇÃO - 1ª SÉRIE DO E. MÉDIO - 2008

Nome do(a) candidato(a) _____

Data: _____ de _____ de 2007.

Nota obtida: _____

Instruções:

- Cada questão desta prova apresenta apenas **UMA OPÇÃO** de resposta correta.
- As respostas deverão ser assinaladas, pelo(a) candidato(a), com caneta de tinta azul ou preta, na Folha de Respostas. Não serão corrigidas eventuais respostas a lápis.
- Não serão computadas questões não respondidas nem questões que contenham mais de uma resposta (mesmo que uma delas esteja correta), emenda ou rasura, ainda que legível.
- Na Redação, você será avaliado exclusivamente por aquilo que escrever dentro do espaço a ela destinado.
- Escreva de modo legível. Dúvida gerada por grafia, sinal ou rasura implicará redução de pontos.
- As provas serão avaliadas na escala de 0 (zero) a 10 (dez) pontos.
- A Prova de Redação terá valor máximo de 10 pontos. Será atribuída nota zero à redação que não seguir as instruções sobre o tema e/ou a proposta de redação determinados.
- Você dispõe de, no máximo, duas horas e trinta minutos, para elaborar, em caráter definitivo, a Redação, responder às questões de Língua Portuguesa e de Matemática e preencher a Folha de Respostas.

BOA PROVA!

Leia, com atenção, o texto abaixo:

Detalhes

(Luís Fernando Veríssimo)

O velho porteiro do palácio chega em casa, trêmulo. Como sempre que tem baile no palácio, sua mulher o espera com café da manhã reforçado. Mas desta vez ele nem olha para a xícara fumegante, o bolo, a manteiga, as geléias. Vai direto à aguardente. Atira-se na sua poltrona perto do fogão e toma um longo gole de bebida, pelo gargalo.

– Helmuth, o que foi?

– Espera, Helga. Deixe eu me controlar primeiro.

Toma outro gole de aguardente.

– Conta, homem! O que houve com você? Aconteceu alguma coisa no baile?

– Co-começou tudo bem. As pessoas chegando, todo mundo de gala, todos com convite, tudo direitinho. Sempre tem, é claro, o *filhinho-de-papai* sem convite que quer me levar na conversa, mas já estou acostumado. Comigo não tem conversa. De repente, chega a maior carruagem que eu já vi. Enorme. E toda de ouro. Puxada por três parelhas de cavalos brancos. Cavalões! Elefantes! De dentro da carruagem salta uma dona. Sozinha. Uma beleza. Eu me preparo para barrar a entrada dela porque mulher desacompanhada não entra em baile do palácio. Mas essa dona é tão bonita, tão, sei lá, radiante, que eu não digo nada e deixo-a entrar.

– Bom, Helmuth. Até aí...

– Espera. O baile continua. Tudo normal. Às vezes rola um bêbedo pela escadaria, mas nada de mais. E então bate a meia-noite. Há um rebuliço na porta do palácio. Olho para trás e vejo uma mulher maltrapilha que desce pela escadaria, correndo. Ela perde um sapato. E um príncipe atrás dela.

– O príncipe?

– Ele mesmo. E gritando para eu segurar a esfarrapada. “Segura! Segura!” Me preparo para segurá-la quando ouço uma espécie de “vum” acompanhado de um clarão. Me viro e...

– E o quê, meu Deus?

O porteiro esvazia a garrafa com um último gole.

– Você não vai acreditar.

– Conta!

– A tal carruagem. A de ouro. Tinha se transformado numa abóbora.

– Numa o quê?!

– Eu disse que você não ia acreditar.

– Uma abóbora?

– E os cavalos em ratos.

– Helmuth...

– Não tem mais aguardente?

– Acho que você já bebeu demais por hoje.

– Juro que não bebi nada!

– Esse trabalho no palácio está acabando com você, Helmuth. Pede para ser transferido para o almoxarifado.

QUESTÃO 1

- 1) O narrador desse conto, desde o início do texto, cria um certo suspense. Ele deixa de fornecer ao leitor algumas informações a fim de criar um clima de suspense.

Qual a principal informação omitida pelo narrador para manter esse suspense inicial?

- a) O verdadeiro motivo pelo qual o porteiro só voltou de manhã para casa.
- b) O fato de que o velho porteiro nunca teve o hábito de tomar café pela manhã, pois sempre preferiu aguardente.
- c) O fato de que naquele dia não houve nenhum baile no palácio.
- d) O fato de que estava nervoso porque havia brigado com um “*filhinho-de-papai*” na porta do palácio.
- e) O verdadeiro motivo pelo qual o porteiro está trêmulo, nervoso.

ALTERNATIVA E - O objetivo dessa questão, além de interpretação de texto, é verificar a percepção do candidato quanto à estrutura do texto, aos recursos utilizados pelo autor para produzir o efeito de sentido = suspense. A identificação da informação oculta aqui é essencial. Exige uma leitura considerada mediana, mas é de fácil resolução.

QUESTÃO 2

Leia as duas frases abaixo:

- 1- O **velho** porteiro do palácio chegou em casa, trêmulo.
- 2- O porteiro **velho** do palácio chegou em casa, trêmulo.

Há uma diferença de sentido entre “**velho** porteiro” e “porteiro **velho**”. No primeiro caso, o sentido de **velho** é “antigo, experiente”; já no segundo, o sentido da palavra **velho** é “idoso, de idade avançada”.

Ocorre o mesmo em que conjunto de frases?

- a) Era uma **triste** história. / Era uma história **triste**.
- b) O porteiro **trêmulo** jogou-se na poltrona. / O **trêmulo** porteiro jogou-se na poltrona.
- c) A **misteriosa** história foi esclarecida. / A história **misteriosa** foi esclarecida.
- d) O **pobre** homem estava assustado. / O homem **pobre** estava assustado.
- e) Helga era uma mulher **bondosa**. / Helga era uma **bondosa** mulher.

ALTERNATIVA D - A questão não é, apenas, de interpretação de texto. Objetiva-se a verificação, por parte do candidato, dos diferentes significados atribuídos a algumas palavras (no caso, o adjetivo) em função da sua organização lingüística, isto é, o significado é alterado de acordo com o posicionamento do adjetivo. Pede-se que ele identifique não o “fato puramente gramatical”, mas sim o “fato semântico”. Questão que exige leitura atenta, mas de simples resolução, em função das outras alternativas que não devem provocar dúvida.

QUESTÃO 3

Releia esta passagem:

“ – Co-começou tudo bem. As pessoas chegando, todo mundo de gala, todos com convite, tudo direitinho. Sempre tem, é claro, o filhinho-de-papai sem convite que quer me levar na conversa, mas já estou acostumado. Comigo não tem conversa.”

A união de elementos de um conto de fadas com elementos da atualidade dá ao conto um tom humorístico, engraçado. No fragmento acima, o elemento atual está presente em:

- a) “ – Co-começou tudo bem.”
- b) “ Comigo não tem conversa.”
- c) “ Sempre tem, é claro, o *filhinho-de-papai* sem convite que quer me levar na conversa...”
- d) “ As pessoas chegando, todo mundo de gala, todos com convite, tudo direitinho.”
- e) “ ...mas já estou acostumado.”

ALTERNATIVA C – Questão de interpretação de texto e identificação de “pistas” que o texto nos fornece - por meio de uma palavra ou expressão - que são essenciais ao sentido integral do texto. Exige um conhecimento prévio da tradição incutida nos contos de fadas que levará à percepção da inclusão de uma palavra ou expressão de “modernidade”, como “filhinho-de-papai.” - Questão bastante simples. O candidato poderá erroneamente optar pela alternativa E , cuja frase é antecedida de algo que possa pertencer ao tempo atual (como: “quer me levar na conversa”). Qualquer outra escolha será injustificável.

QUESTÃO 4

“Mas essa dona é tão bonita, tão, sei lá, radiante, que eu não digo nada e deixo-a entrar.”

A oração em destaque, iniciada pelo que, tem valor de:

- a) consequência
- b) comparação
- c) condição
- d) causa
- e) concessão

ALTERNATIVA A – Questão de análise lingüística atrelada à compreensão do texto. Talvez a mais complexa das 5. Exige um conhecimento gramatical requerido por ingressantes no EM. No entanto,

imagina-se que - nessa situação - fosse apenas "desejável", mas não significativo. O candidato pode, erroneamente, ter assinalado a alternativa B. Nenhuma outra escolha é justificável.

QUESTÃO 5



A partir da tirinha acima, assinale o **INCORRETO**:

- a) as personagens da tirinha tentam estabelecer sem sucesso um tipo de comunicação com Deus;
- b) as frases nominais prevalecem na tirinha o que lhe garante agilidade;
- c) no último quadrinho a sugestão oferecida por uma das personagens leva em conta não o pedido, mas o código em que o pedido é feito;
- d) o registro de linguagem predominante é o coloquial como podemos observar no primeiro quadrinho;
- e) o humor presente na tira está na ironia que é posta em prática pelo fato de o código sugerido ser superior ao pedido feito antes.

ALTERNATIVA B - Questão de abordagens múltiplas: interpretativa, semântica e lingüística. Faz uma "varredura" no conteúdo de EFII. No entanto, o desconhecimento de alguns termos como: coloquial, código, registro, ironia, podem levar ao erro. Questão difícil pelo vasto conteúdo e não pela forma. Cabe registrar a importância do que é solicitado : **INCORRETO**, pois dificulta o raciocínio que deve primeiro afirmar para em seguida negar. Exige duas vezes a interpretação.

PROVA DE REDAÇÃO

Leia a tirinha abaixo:



Imagine que os alunos de sua escola estão montando um jornalzinho que trará dicas de estudo, esportes, cultura e outros assuntos de interesse dos adolescentes. E você foi convidado a escrever um texto , para a primeira edição do jornal,sobre a contribuição dos adolescentes na *construção de um futuro melhor* para todos . Escreva uma **carta aberta** aos seus colegas, procurando convencê-los de que todos são capazes de mudar o futuro. Sugira algumas atitudes que você e seus colegas poderiam tomar, desde já, para tornar o mundo melhor.

NÃO ASSINE A SUA CARTA.

A sua redação será avaliada quanto ao uso correto da linguagem, à coordenação de idéias, à originalidade, à criatividade e à correta utilização das regras ortográficas e gramaticais, bem como, a capacidade de síntese.

Anexo H
Orientações para entrevista com o candidato

PROJETO

Orientação aos Entrevistadores:

1. As entrevistas deverão ser feitas por duas pessoas (uma registra e a outra realiza a entrevista).
2. As entrevistas deverão durar, aproximadamente, 40 minutos para os(as) candidatos(as) e 20 minutos para os seus responsáveis.
3. Todas as informações obtidas durante as entrevistas deverão ser registradas, servindo de documento para posterior acompanhamento do(a) aluno(a), caso seja aprovado(a).
4. As questões propostas servem de roteiro mínimo de trabalho, mas é importante que a dupla de entrevistadores respeite os eixos propostos para as entrevistas.
5. PREENCHER O REGISTRO PADRÃO DE ENTREVISTAS.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNO - SELEÇÃO

OBJETIVOS:

- Conhecer a visão que o(a) candidato(a) tem de si próprio e do contexto.
- Conhecer suas referências afetivas.
- Conhecer sua fluência verbal.
- Conhecer sua habilidade de analisar cenários futuros.

SOBRE A PESSOA:

1. Fale um pouco de você, suas preferências, seus *hobbies*, sua rotina.
2. Considerando sua trajetória escolar, quais as lembranças (positivas/negativas) que você tem e que marcaram a sua vida?
3. Você colabora com a renda familiar de sua casa?

SOBRE O PROJETO:

4. Você conhece este projeto? O que ele propõe?
5. Quais motivos/objetivos o levaram a participar deste projeto?
6. Como você conheceu este projeto?
7. Você discutiu sobre o projeto com alguém? Em caso afirmativo, com quem? Estas pessoas o apoiaram?

SOBRE A ESCOLA:

8. De quais disciplinas você mais gosta? Por quê?
9. Você estuda fora da escola? Quando, onde e como é este estudo?
10. Você recebe algum tipo de apoio? De quem?
11. Você gosta de ler? Qual foi sua última leitura?
12. Você está disposto(a), tem disponibilidade para cumprir jornada integral e fazer tarefas extras em casa?

SOBRE O FUTURO:

13. Você tem idéia de que profissão deseja seguir? Por que essa escolha?
14. Em que o Projeto pode contribuir para realizar este desejo?

Observação: O entrevistador deverá investigar sobre a intenção do candidato de atuar na Comunidade com relação à responsabilidade social.

Anexo I
Roteiro de entrevista com os responsáveis pelo
candidato

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS RESPONSÁVEIS PELO CANDIDATO(A)

OBJETIVOS:

- Conhecer a visão que os responsáveis têm sobre o(a) candidato(a).
- Conhecer as referências afetivas do(a) candidato(a).
- Conhecer a expectativa e o compromisso dos responsáveis em relação ao Projeto.

SOBRE O PROJETO:

1. Como o(a) Sr(a) tomou conhecimento do Projeto?
2. O que espera desse Projeto?
3. Por que o(a) Sr(a) acha que o(a) candidato(a) deve fazer parte desse Projeto?

SOBRE A VIDA ESCOLAR DO CANDIDATO(A):

4. O(A) candidato(a) é bom(boa) aluno(a)?
5. O(A) Sr(a) participa das reuniões de pais realizadas pela escola?
6. O(A) Sr(a) auxilia o(a) candidato(a) nos estudos em casa?
7. Como o(a) Sr(a) acompanha a vida escolar do(a) candidato(a)?

SOBRE O FUTURO DO CANDIDATO(A):

8. Quais são suas expectativas em relação ao futuro do(a) candidato(a)?
9. O(A) candidato(a) colabora com a renda familiar?

Anexo J
Quadro Curricular do Ensino Médio – Escola Alpha

Quadro Curricular

QUADRO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL		
			1ª série	2ª série	3ª série
BASE NACIONAL COMUM Aulas de 45 minutos	LINGUAGENS E CÓDIGOS	LÍNGUA PORTUGUESA	5	5	5
		ARTE	2	-	-
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2
		FÍSICA	3	3	3
		QUÍMICA	3	3	3
		BIOLOGIA	3	3	3
		MATEMÁTICA	5	5	4
		HISTÓRIA	3	3	3
	CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	3	3	3
		TOTAL DA BASE COMUM		29	27
PARTE DIVERSIFICADA Aulas de 45 minutos	LINGUAGENS E CÓDIGOS	INGLÊS	3	3	2
		EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS *	-	2	2
	CIÊNCIAS HUMANAS	TUTORIA – Orient. Pesquisa	2	2	-
		TUTORIA – Orient. Estudos	2	2	-
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			7	9	4
TOTAL GERAL DE AULAS			36	36	30
APOIO PEDAGÓGICO Aulas de 60 minutos	LINGUAGENS E CÓDIGOS	LÍNGUA PORTUGUESA	2	2	4
		FÍSICA	2	2	2
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	QUÍMICA	2	2	2
		BIOLOGIA	2	2	2
		MATEMÁTICA	2	2	4
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	2	2	2
GEOGRAFIA		2	2	2	
TOTAL DO APOIO PEDAGÓGICO			14	14	18

Anexo K
Quadro Curricular do Ensino Médio - Unidade
Saber

Grade Curricular - Ensino Médio
Reconhecida pela Portaria do Dirigente Regional de Ensino, publicada no DOE de 29/01/08.
Vigência de 30/01/2008 a 17/12/2008 MÓDULO - 40 Semanas

LEI FED. 9394/96 RES. CNE /	Áreas de Conhecimento	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			Horário:	
			1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série		
	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	LÍNGUA PORTUGUESA	5	5	5	200	200	200	Período da manhã: 1a. aula: 7h15m - 8h Intervalo: 8h45m - 9h05m 3a. aula: 9h05m - 9h50m Intervalo: 10h35m - 10h50m 5a. aula: 10h50m - 11h35m Almoço: 12h20m - 13h20m Período da tarde: 1a. aula: 13h20m - 14h05m Intervalo: 14h50m - 15h10m 3a. aula: 15h10m - 15h55m 2a. aula: 14h05m - 14h50m 4a. aula: 15h55m - 16h40m	
	Arte e suas Tecnologias	ARTE	2	2	0	80	-			
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	80	80			
		FÍSICA	3	3	4	120	120			
		QUÍMICA	3	3	4	120	120			
		BIOLOGIA	3	3	4	120	120			
		MATEMÁTICA	5	5	5	200	200			
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	HISTÓRIA	3	3	4	120	120			
		GEOGRAFIA	3	3	4	120	120			
CEB		TOTAL DA BASE COMUM	29	29	32	1160	1080	1280		
Nº 3 /	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	LÍNGUA ESTR. MODERNA INGLÊS	4	4	4	160	160	160	RG. No. _____ Parecer da Supervisão: _____	
		EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS	-	2	2	-	80	80		
		Ciências Humanas	TUTORIA – Orient. Pesquisa	2	2	-	80	80		
			TECNOLOGIA	3	2	2	120	120		80
			TUTORIA – Orient. Estudos	2	2	-	80	80		-
98		TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA	11	12	8	440	520	320	Homologação: _____	
		TOTAL GERAL DE AULAS	40	41	40	1600	1600	1600	Sao Paulo, ____/____/2007	
		TOTAL DE AULAS ANUAL	1600	1640	1600	-	-	-		
		CARGA HORÁRIA ANUAL	1200	1230	1200	-	-	-		

Obs: Filosofia e Sociologia, os conteúdos são desenvolvidos em abordagens nos componentes curriculares Língua Portuguesa, Geografia, História e Educação para as Mídias.

Anexo L
Grade de horários/2008 da Unidade Saber

Unidade - 1ª série - E. Médio - 2008

Horário das aulas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
7h15 - 8h	Matemática	História	Português	Geografia	Português
8h - 8h45m	Matemática	História	Português	Fis(B)/Qui(C)/Bio(A) Monitoria - APOIO	Português
	8h45m - 9h05m	INTERVALO	Português	INTERVALO	INTERVALO
9h05m - 9h50m	Geografia	História	8h45m - 9h30m INTERVALO	Fis(C)/Qui(A)/Bio(B) Monitoria - APOIO	das 9h05m às 10h05m Port(Imp) / Mat(Pares) Monitoria - APOIO
9h50m - 10h35m	Geografia	Ingl (Imp)/H e G (Pares) Monitoria - APOIO	Fis(A)/Qui(B)/Bio(C) Monitoria - APOIO	Tecnologia	das 10h05 às 11h05m Port(Pares) / Mat(Imp) Monitoria - APOIO
	10h35m - 10h50m	10h35m - 10h50m	10h35m - 10h50m	10h35m - 10h50m	10h35m - 11h20m
10h50m - 11h35m	Tutoria OE	Ingl (Pares)/H e G (Imp) Monitoria - APOIO	Port(Imp)/Mat(Pares) Monitoria - APOIO	Arte(Imp.) / Tecnol.(Pares) /	das 11h20m às 12h05m Física
11h35m - 12h20m	Tutoria OE	das 11h35m às 12h40m Fis / Qui / Bio Monitoria - APOIO	Port(Pares)/Mat(Imp) Monitoria - APOIO	Arte(Imp.) / Tecnol.(Pares) /	Almoço 12h05m - 13h05m das 13h05m às 13h50m Matemática
Almoço	12h20m - 13h20m	12h40m - 13h40m	12h20m - 13h20m	12h20m - 13h20m	das 13h50m às 14h35m Matemática
13h20m - 14h05m	Inglês (Impares) (Pares)	das 13h40m às 14h25m Tutoria - OP Ética	Inglês (Impares) (Pares)	Arte(Pares) / Tecnol.(Imp.) /	Intervalo 14h35m - 14h50m das 14h50m às 15h35m Matemática
14h05m - 14h50m	Inglês (Impares) (Pares)	das 14h25m às 15h10m Tutoria - OP Ética	Inglês (Impares) (Pares)	Arte(Pares) / Tecnol.(Imp.) /	
	14h50m - 15h10m	15h10m - 15h30m	14h50m - 15h10m	14h50m - 15h10m	
15h10 - 15h55m	Física	das 15h30m às 16h15m Biologia	Ed. Física	Biologia	das 15h35m às 16h20m Química
15h55m - 16h40m	Física	das 16h15m às 17h Química	Ed. Física	Biologia	das 16h20m às 17h05m Química

Anexo M
Quadro de distribuição de conceitos e conteúdos
da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino
Médio – Escola Alpha

1ª série	2ª série	3ª série
<p>Língua e linguagem</p> <ul style="list-style-type: none"> Linguagem como trabalho Polissemia O trabalho reflexivo na linguagem Linguagem falada e linguagem escrita Linguagem verbal e linguagens não verbais [gestos, roupas, sinais etc] Expressão oral e conversa espontânea (fala) Funções e figuras de linguagem Variação lingüística <p>Gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> Gramática descritiva e gramática normativa. Recursos gramaticais e efeitos de sentido no texto Locução verbal Regência verbal Estrangeirismos Morfologia e Fonologia Processo de formação das palavras: ortografia; sílaba tônica e acentuação gráfica Estrutura da oração Período composto por subordinação Diferença entre adjunto adnominal e complemento nominal <p>Leitura e Produção de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> Texto e atividade humana. Texto e discurso. Gêneros do discurso Gêneros jornalísticos: entrevista Gêneros jornalísticos: notícia e reportagem Gêneros jornalísticos: introdução aos artigos de opinião. Recursos argumentativos Processos de coesão: anáfora e outros mecanismos. Coerência textual Denotação / conotação <p>Literatura [História e Teoria Literária]</p> <ul style="list-style-type: none"> Texto literário e não literário Elementos da teoria literária: narrativa Intertextualidade em textos verbais e não verbais Elementos da teoria literária: poesia: o "eu lírico" Arte e poesia: função semântica do aspecto visual Poesia concreta: aspecto verbal e aspecto visual Teatro: tragédia e comédia/leitura dramática Relações entre a literatura e outras artes Relações entre arte e ciência 	<p>Língua e Linguagem</p> <ul style="list-style-type: none"> Conceito de linguagem A linguagem falada e escrita em situação de interação Expressão oral e conversa espontânea Elementos da teoria dos signos: índice, ícone e símbolos Variação lingüística: emprego adequado da variante conforme o contexto. <p>Gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> Recursos gramaticais e efeitos de sentido no texto Regência verbal e nominal: Estudo da crase "Lhe": objeto direto? "Se" apassivador? O "gerundismo" [Formas nominais do verbo] Casos de concordância Gramática: ciência que trata das relações entre a língua e o mundo; recurso para descrever as propriedades da língua <p>Leitura e Produção de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura considerando os aspectos: <ul style="list-style-type: none"> lingüístico e gramatical textual e discursivo semiótico Escrita como processo de registro Coesão e seus mecanismos Coerência textual Sentido denotativo e conotativo Gêneros do discurso: crônica, artigo de opinião, artigo de divulgação científica ou relatório. <p>Literatura [Teoria da literatura]</p> <ul style="list-style-type: none"> Prosa literária e não-literária. Narrativa de ficção: sintaxe e estrutura da narrativa canônica Os seres que habitam as narrativas: personagens Tempo e espaço na narrativa de ficção O poema e suas características A arte literária: O sentimento amoroso e a figura feminina no texto literário, em diferentes períodos Períodos literários e suas características: <ul style="list-style-type: none"> Romantismo Realismo-naturalismo 	<p>Língua e linguagem</p> <ul style="list-style-type: none"> Linguagem verbal e linguagens não verbais Variação lingüística e emprego adequado da variante, conforme o contexto Funções da linguagem: a função poética Denotação e Conotação Recursos estilísticos e expressivos Intertextualidade em textos verbais e não verbais <p>Gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> Gramática normativa e descritiva Recursos gramaticais e efeitos de sentido no texto Pontuação Concordância verbal Concordância nominal Regência Crase Emprego de "porquê" e "quê" <p>Leitura e Produção de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> Coesão e seus mecanismos Coerência textual Recursos argumentativos Gêneros do discurso: <ul style="list-style-type: none"> Textos de divulgação científica, resenha, artigo de opinião Dissertação <p>Literatura [Teoria literária]</p> <ul style="list-style-type: none"> Relação entre arte literária e demais artes Períodos literários e sua característica: <ul style="list-style-type: none"> Poesia e prosa do Romantismo brasileiro Simbolismo Impressionismo Realismo português Realismo brasileiro Pré- Modernismo no Brasil Modernismo em Portugal: Fernando Pessoa e seus heterônimos Modernismo no Brasil: Semana de Arte Moderna Modernismo no Brasil: principais prosadores Modernismo: Manuel Bandeira: poesia da primeira geração modernista Modernismo no Brasil: segundo tempo na poesia: Carlos D. de Andrade Prosa regionalista dos anos 1930 Poetas da geração de 45 e movimentos contemporâneos Prosa do terceiro tempo modernista

*Obs: Para desenvolver os conteúdos abordados nessa série serão Utilizados, também, os "Módulos de Sistematização"

Anexo N
Plano de Curso Anual de Língua Portuguesa
Unidade Saber - 2008

PLANO DE CURSO ANUAL / 2008

Área: Linguagens e Códigos	Disciplina: Português	Segmento: Ensino Médio
Competências da área: Dominar a norma culta da língua portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica; construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas; selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações problemas; relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente; recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.	Série: 1º ano - EM	Profs.: Carmen Valle
		Unidade:

Conteúdos Gerais	Expectativas da Aprendizagem	Habilidades e Competências
<ul style="list-style-type: none"> - Linguagem, língua e código. - Signo : significante e significado. - Linguagem verbal e não-verbal. - Texto/discurso: conceitos. - Gêneros do discurso. - Narratividade. - Linguagem literária e não-literária. - Arte e Literatura: conceitos. - Estética e cosmovisão : constituintes do texto literário. - Versificação. Texto poético. - Idade Média: manifestações literárias. - Trovadorismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretação de códigos e linguagens a fim de utilizar o conhecimento adquirido para a tomada de decisões autônomas e socialmente relevantes. - Compreensão do caráter polissêmico da linguagem: conotação, denotação, sinonímia, antinómia, homonímia e heteronímia. - Planejamento de sua fala e sua escrita adequando-as a diferentes interlocutores em situações comunicativas do cotidiano. - Identificação e apropriação de outras linguagens (de elevada importância na leitura do mundo) presentes em seu dia-a-dia, além da linguagem verbal. - Identificação de texto como parte estrutural do discurso, que - por sua vez - se ocupa dos aspectos ideológicos do ato lingüístico. - Coesão e Coerência textuais: 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, comunicação e informação. - Construir conceitos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema lingüístico relevantes para a prática de escuta, leitura e produção de texto do aluno. - Desenvolver o "saber comunicar-se" em diferentes contextos lingüísticos. - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário com os contextos de produção, para atribuir significados de leituras críticas em diferentes situações. - Aprender as diferentes linguagens, a partir de um confronto de opiniões e pontos de vista, com o propósito de conhecer as manifestações lingüísticas específicas de cada contexto.

<ul style="list-style-type: none"> - Humanismo : Teatro Vicentino. - Literatura de Cordel - Renascimento : Camões. - Análise lingüística. 	<p>compreensão da importância da coesão (anáforas e catáforas) para que se obtenha a coerência, como elementos imprescindíveis à narratividade de qualquer tipo de texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adequação dos seguintes elementos coesivos: colocação pronominal, uso do porquê, concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal e uso coerente das classes de palavras. - Revisão de textos (próprios e dos outros) coletivamente, com a ajuda do professor ou em parceria com os colegas, do ponto de vista da coesão e da coerência, considerando o leitor. - Conhecimento de diferentes gêneros textuais (carta, reportagem, notícia, editorial, resumo, resenha) temas, macroestruturas, tipos, suportes textuais, formas e recursos expressivos e da adequação de escolha do gênero textual a diferentes situações comunicativas, intenções e interlocutores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar informações entre as diversas manifestações artísticas, inclusive as literárias. - Compreender a Arte como saber cultural e estético gerador de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. - Construir e aplicar conceitos de várias áreas do conhecimento para a compreensão das manifestações artísticas. - Identificar categorias pertinentes para a análise e interpretação do texto literário e reconhecer os procedimentos de sua construção.
---	--	--

	<ul style="list-style-type: none">- Compreensão da língua em suas diferentes dimensões: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler.- Reconhecimento da literatura como a história do sentimento do homem e consequente importância para o nosso autoconhecimento. Apreciação, compreensão e interpretação de textos literários.- Leitura, por si mesmo, de textos conhecidos: jornais, canções, manchetes de jornal, legendas de filme, quadrinhos, charges entre outros.- Análise dos elementos que compõem o texto poético: forma e conteúdo. Identificando a forma por meio do metro, da rima e do ritmo utilizado pelo poeta.- Reconhecimento e aplicação das diversas figuras de linguagem que enriquecem o texto literário: metáfora, comparação, antítese, personificação, ironia, eufemismo, paradoxo, metonímia, aliteração e assonância.	
--	--	--

	<p>- Identificação e análise das manifestações literárias medievais e renascentistas : cantigas de amor, de amigo, de maldizer de escárnio, novelas de cavalaria, poesia palaciana e crônicas.</p> <p>- Estudo e análise da literatura de cordel e identificação de algumas características medievais ainda presentes no século XXI.</p>	
<p>Metodologia: Leituras individuais e/ou coletivas, resumos, resenhas, mapas conceituais, trabalhos em grupo/individuais, aulas expositivas, cine-aulas (com debate).</p>	<p>Avaliação: Avaliações dissertativas e de múltipla escolha, apresentações orais, relatórios, avaliações individuais e em grupo, seminários, tarefas, produções de texto, desenvolvimento individual do aluno.</p>	

Anexo O
Aluno A : TI e TF

PROCESSO DE SELEÇÃO - 1ª SÉRIE DO E. MÉDIO - 2008

Nome do(a) candidato(a) _____

Data: 25.11.07

Nota obtida: _____

FOLHA A DESTINADA À REDAÇÃO DEFINITIVA

EM
HOJE ~~EM~~ DIA TODOS ~~OS~~ ^{NOIS} JOVENS, TEMOS POR ASSIM DIZER
UMA GRANDE RESPONSABILIDADE, NÃO IMPORTA NESTA IDADE, DE CUIDAR
DO FUTURO NÃO SÓ DO NOSSO PAÍS ^{MAS} TAMBÉM DO NOSSO PLANETA.
UMA DAS COISAS QUE TODOS PODEMOS FAZER PARA AJUDAR
UTILIZAR DA MANEIRA CERTA A ÁGUA POTÁVEL DE NOSSO PLANETA
TERRA ~~PAÍS~~, PARA ISSO NÃO IMPORTA A NOSSA IDADE ^{MAS} SIM
A NOSSA DISPOSIÇÃO EM AJUDAR O NOSSO PLANETA. AJUDA QUE
NOIS, JOVENS, PODEMOS PRESTAR É MUITO MAIOR DO QUE IMAGINAMOS.
SE CADA UM DE NOIS ^{SC.1} TIVER A CONSCIÊNCIA DE NOSSAS RESPO-
SABILIDADES, PODEMOS SIM MUDAR O NOSSO PAÍS E O MUNDO; BASTA
APENAS UM POUCO DE CONSCIÊNCIA ^{SC.1} DE CADA UM DE NOIS.

Folha de Atividades

Data
/ /

Atividade

Nome do Professor

Nome do Aluno

Número

Nota

Unidade

Série

Turma

Período

BASTA FAZER SUA PARTE.

FUTURO... MUITAS PESSOAS PENSAM E ACREDITAM QUE O FUTURO SERÁ RESUMO APENAS EM MESES, ANOS OU DÉCADAS À FRENTE DO MOMENTO ATUAL QUE ESTAMOS VIVENDO, MAS CADA IDÉIA É NO MÍNIMO EQUIVOCADA.

ESSE MODO DE PENSAR FAZ COM QUE A MAIORIA DAS PESSOAS SE "ESQUEÇAM", QUE O FUTURO QUE PRETENDAMOS TER DAQUI PARA FRENTE DEVE E TEM QUE COMEÇAR A SE CONSTRUIR HOJE, NO NOSSO DIAS E POR CADA UM DE NÓS.

ESTAMOS VIVENDO EM UMA ÉPOCA A ONDE APENAS O PENSAMENTO DE MUDAR NÃO BASTA, TEMOS QUE TOMAR ~~ACÇÕES~~ AÇÕES, AÇÕES ESSAS QUE SEJAM DECISIVAS PARA MUDAR O FUTURO DO NOSSO ~~PAÍS~~ BAIRRO, CIDADE, PAÍS E ATÉ MESMO O FUTURO DO MUNDO QUE ESTAMOS VIVENDO. MAS PARA CONSERVAR ISSO, TEMOS QUE MODIFICAR O NOSSO MODO DE AGIR.

O "SIMPLES" ATO DE COLOCAR O LIXO QUE PRODUZIMOS PARA RECICLAR, NÃO JOGAMOS LIXO NA RUA, ENSABOAR TODA A LOUSA ANTES DE ENXAGUAR FECHAR "BEM" AS TORNEIRAS DE NOSSAS CAGAS, ESSAS SÃO AÇÕES QUE MESMO QUE SIMPLES E PERBUENAS SÃO FEITAS POR TODOS PODEM FAZER UMA GRANDE DIFERENÇA NO FUTURO DO NOSSO PLANETA. COM CERTEZA COM A AÇÃO DE TODOS, O FUTURO MELHOR QUE PRETENDAMOS NÃO SERÁ APENAS PARA UMA REGIÃO OU PAÍS, MAS SIM PARA TODOS.

COM AJUDA DE TODOS, SEM DÚVIDAS CONSEGUIREMOS O FUTURO QUE TODOS SONHAMOS.

Anexo O
Aluno B : TI e TF

Nome:

nº 25

São Paulo, 23 de Dezembro 2008

Olá todos meus colegas, eu quero por
meio desta carta que vocês percebam
o quanto são importantes para o futuro
e para melhora-lo.

Todos nós sabemos como o mundo
está, sempre com mais violência falta
de solidariedade.

As vezes pensamos que não podemos
fazer nada para muda-lo, só quando
estivermos adultos pensaremos nisso.

Mas não precisamos esperar
tanto. Para que isso aconteça temos
que mudar agora no presente.

Por meio de alguns gestos simples
você já provoca uma mudança.

Quando estiver na escola na
rua e em sua casa e respeitar
as pessoas que estão em sua volta
quando estiver ajudando alguém até
mesmo fazendo um trabalho em
equipe, você já está mudando
o futuro.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)