

Virginia Mary Mendonça Prudente

**A GRAMÁTICA NO BANCO DOS RÉUS: CULPADA OU INOCENTE?**

**O PAPEL DA GRAMÁTICA NORMATIVA NA ESCOLA: REFLEXOS NO PROCESSO DE  
ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Área de concentração: Lingüística

Linha de pesquisa: A — Lingüística dos Gêneros e Tipos Textuais

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos de Assis Rocha

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2008

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à Divina e Santíssima Trindade: Pai, Filho e Espírito Santo, em cujo poder, infinita bondade e luz celestial busquei forças para superar os obstáculos que se me apresentaram nesta jornada.

Agradeço eternamente ao meu marido, Dilzon: sua dedicação, seu amor e companheirismo me conduziram com firmeza e segurança em toda essa minha caminhada.

À minha família querida: minha filha, Flávia — minha razão —, meu genro, Sandro — minha confiança —, e meu neto, Felipe — minha fonte inesgotável de força e motivação.

Aos meus irmãos, em especial à minha irmã Cici, pelas palavras de apoio e estímulo sempre constantes ao longo deste trabalho.

Aos meu parentes, que, direta ou indiretamente, me apoiaram, em especial aos meus tios Walfrido e Ileana, e à minha prima Alessandra, pela carinhosa e aconchegante acolhida por um longo período desta caminhada.

Aos meus cunhados, Márcia e Rodrigo, Marcos e Jaçany, e à minha prima Ana Cristina, pelas palavras de estímulo, entusiasmo e coragem nos momentos mais difíceis.

Aos meus amigos e amigas, em especial à Marlene, à Berenice e aos meus ex-colegas da minha saudosa Equipe de Língua Portuguesa da EPCAR, pela atenção, pelo estímulo e apoio incondicionais.

Aos meus ex-colegas e amigos da EPCAR, que sempre souberam me transmitir uma palavra certa nas horas incertas.

À minha ex-chefe, Major Denise, e aos educadores Pe. Fernando, Elisa e Elizabeth, cujo apoio e colaboração incondicionais possibilitaram a realização deste trabalho.

Um agradecimento especial aos alunos que participaram desta pesquisa, figuras centrais desta investigação. Sem sua disponibilidade e colaboração, nada seria possível realizar.

À minha amiga-mestra Beatriz Decat, pela presença forte e constante — real e virtual — nesta minha longa caminhada, dos primeiros passos até os dias de hoje.

Aos meus professores do PosLin, os quais, ao transmitirem seus saberes, enriqueceram-me, sobremaneira, científica e espiritualmente.

Finalmente, agradeço ao Professor Luiz Carlos de Assis Rocha, que, pela confiança em mim depositada e por sua valiosa e incansável orientação, tornou possível a realização deste meu grande sonho.

*Dedico este trabalho aos meus saudosos pais, João e Nair, que souberam me conduzir a caminhos certos, educando-me e preparando-me para a vida. Essa foi a preciosa e verdadeira herança que, ao partirem, legaram a mim e aos meus irmãos. Que eles estejam, enfim, desfrutando o merecido descanso e a Paz Divina.*

## RESUMO

Este trabalho procura fazer uma análise crítica acerca do papel exercido pela gramática normativa nos bancos escolares, mais especificamente no que respeita ao Ensino Fundamental. Procura verificar ainda os reflexos do ensino puramente gramatical no desempenho lingüístico-discursivo desses alunos. Para tanto, realizou-se uma pesquisa com 102 alunos matriculados na 1ª série do Ensino Médio. O *corpus* da pesquisa se constitui de 102 testes contendo exercícios previstos nas gramáticas normativas tradicionais, nos quais se procurou “aferir” o conhecimento lingüístico dos sujeitos acerca do conteúdo proposto na gramática normativa; e 102 testes de produção textual, em que se procurou avaliar o conhecimento efetivo dos sujeitos acerca do português padrão.

Esta pesquisa acolhe a concepção de texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional), que se coaduna com o ponto de vista bakhtiniano de língua, segundo o qual o texto é fruto de uma atividade social — a língua —, cuja existência se institui a partir das necessidades de comunicação dos falantes em interações sociodiscursivas.

Ao final da pesquisa, pôde-se comprovar, diante dos resultados apresentados, que o ensino da língua portuguesa — no qual se inclui o domínio do português padrão, sobretudo em sua modalidade escrita — tal como vem sendo conduzido na escola, atrelado sistemática e continuamente ao estudo gramatical tradicional, que se sabe é de caráter essencialmente metalingüístico e prescritivo — tem se mostrado não só ineficiente como também prejudicial ao desenvolvimento das outras diversas habilidades lingüístico-discursivas dos alunos.

**Palavras-chave:** *lingüística, língua, gramática, ensino.*

## ABSTRACT

This paper aims to provide a critical analysis around the function exercised by the normative grammar in school benches, more specifically regarding the Fundamental School. It still tries to verify the reflexes of a purely grammatical teaching in the discursive-linguistic development of these students. In order to do that, a research was conducted with 102 students registered in the 1<sup>st</sup> grade of the Intermediary School. The *corpus* of the research is composed by 102 tests containing exercises included in traditional normative grammars that try to “measure” the linguistic knowledge of the subjects about the content proposed by the normative grammar; and 102 tests of textual production that try to measure the effective knowledge of the subjects about the standard Portuguese.

This research adopts the conception of text as a place for interaction between social actors and the construction of the interaction of senses (conception of sociocognitive-interactive base) that integrates with the bakhtinian point-of-view of the language, that considers the text as a product of a social activity – the language – whose existence is instituted based on the communication needs of the speakers in sociodiscursive interactions.

By the end of the research, it was possible to verify, based on the results presented, that the teaching of the Portuguese language – which includes the dominium of the standard Portuguese, specially in its writing modality – as it is being conducted in school, continuously and systematically coupled to the traditional grammar study, which is known as of an essentially metalinguistic and prescriptive character – have being demonstrating itself not only as inefficient as well as harmful to the development of several other linguistic-discursive skills of the students.

**Key-words:** *linguistic, language, grammar, teaching.*

*Despertar a curiosidade, inata ao homem e vivacíssima no menino, eis o primeiro empenho do professor, num método racional. Da curiosidade nasce a atenção; da atenção, a percepção e a memória inteligente.*

Rui Barbosa

## SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO .....	12
CAPÍTULO 2 - A GRAMÁTICA NORMATIVA: TRADIÇÃO PASSADA A LIMPO	
2.1 A gramática em três diferentes conceitos .....	18
2.2 Gramática tradicional: gênese .....	21
2.3 A gramática da língua de Portugal: uma tradição d’além mar .....	26
2.3.1 O ensino da língua de Portugal a serviço da Colônia no século XVI .....	29
2.3.2 O ensino da língua de Portugal no século XVII: um instrumento da dominação espanhola .....	33
2.3.3 O ensino da língua de Portugal no século XVIII: a Reforma Pombalina como divisor de águas .....	38
2.3.4 O ensino da língua de Portugal no século XIX: agora à luz da Lingüística como ciência .....	44
2.4 O ensino da língua de Portugal no século XX: outros rumos .....	46
CAPÍTULO 3 - O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: VEREDAS	
3.1 Primeiras veredas: do século XVI à primeira metade do século XIX .....	54
3.1.1 Brasil-Colônia: a hegemonia do sistema inaciano .....	54
3.1.2 A Reforma Pombalina no Brasil-Colônia: desconstrução e retrocesso .....	59
3.1.3 O Brasil do Período Joanino: primeiro passo para a emancipação .....	64
3.1.4 O Brasil do Primeiro Império: rumo à identidade nacional .....	66
3.2 Outras veredas: da segunda metade do século XIX ao século XXI .....	70



3.2.1	O Brasil do Segundo Império: supremacia do Colégio Pedro II .....	70
3.2.2	O Brasil da República Velha: na esteira do pensamento filosófico positivista ..	75
3.2.3	O Brasil da Era Vargas: o ensino a serviço da modernidade .....	80
3.2.4	O Brasil do Regime Militar: a democratização do ensino .....	83
3.2.5	A educação no Brasil Democrático: sob a “ética” do mercado neoliberal e globalizado .....	87
3.2.6	Terceiro milênio: avanço tecnológico <i>versus</i> tradição .....	90
<b>CAPÍTULO 4 - A GRAMÁTICA TRADICIONAL: PROTAGONISTA (AINDA?) NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA</b>		
4.1	O português padrão “como cartão de visita”: um <i>status</i> social .....	100
4.2	A gramática normativa: papel principal (ainda?) no ensino da língua portuguesa .....	103
4.3	Dos compêndios gramaticais: contradições .....	113
<b>CAPÍTULO 5 - VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA: DERRUBANDO PRECONCEITOS</b>		
5.1	A linguagem .....	119
5.2	Os múltiplos falares .....	122
5.3	O dialeto padrão: uma realidade social .....	125
5.3.1	A questão da <i>norma culta</i> : por que ensinar? .....	131
5.4	Contemporizando .....	138
<b>CAPÍTULO 6 - A LINGÜÍSTICA E SUAS RAMIFICAÇÕES: (CO)OPERANDO PARA SE (RE)PENSAR O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA</b>		
6.1	A Lingüística como ciência: seus principais tecelões .....	142

6.2	A Lingüística e suas vertentes: tecendo “a manhã” do ensino da língua materna .....	147
-----	---	-----

## CAPÍTULO 7 - A PESQUISA: METODOLOGIA

7.1	A escolha do tema .....	153
7.2	Natureza da pesquisa .....	154
7.3	Objetivos .....	154
7.3.1	Objetivo geral .....	154
7.3.2	Objetivos específicos .....	155
7.4	Hipóteses .....	156
7.5	Os sujeitos .....	158
7.6	Coleta e análise dos dados: procedimentos .....	159
7.7	O <i>corpus</i> .....	161

## CAPÍTULO 8 – A ANÁLISE DOS DADOS: A TEORIA VERIFICADA NA PRÁTICA

8.1	Questionário – Perfil dos sujeitos .....	178
8.1.1	Análise das questões objetivas .....	178
8.1.2	Análise das questões subjetivas .....	186
8.2	Teste Gramatical: análise .....	196
8.2.1	Desempenho dos sujeitos que cursaram de 5 <sup>a</sup> à 8 <sup>a</sup> série em escola(s) da rede pública de ensino — SPU .....	196
8.2.1.1	Desempenho dos sujeitos SPU no Teste Gramatical: conclusão .....	199

8.2.2	Desempenho dos sujeitos que cursaram de 5 <sup>a</sup> à 8 <sup>a</sup> série em escola(s) da rede particular de ensino — SPA .....	200
8.2.2.1	Desempenho dos sujeitos SPA no Teste Gramatical: conclusão .....	203
8.3	Teste de Produção Textual: análise .....	203
8.3.1	Análise das produções textuais .....	207
1 -	<i>Adequação conceitual</i> .....	208
2 -	<i>Adequação formal</i> .....	216
8.4	Análise do Teste de Produção Textual: conclusão .....	228
CAPÍTULO 9 – CONCLUSÃO .....		231
REFERÊNCIAS .....		238
APÊNDICE .....		251
ANEXOS .....		291

## 1 - INTRODUÇÃO

*Mudar é difícil, mas é possível. É o que nos faz recusar qualquer posição fatalista que empresta a este ou àquele fator condicionante um poder determinante, diante do qual nada se pode fazer.*

Paulo Freire

### 1.1 - Prelúdio

O desejo de empreender este trabalho nasceu de minhas inquietações, angústias e frustrações como professora de língua portuguesa ao longo de quinze anos de magistério. Nessa caminhada, passei por algumas fases que muito contribuíram para o meu aprendizado.

Houve a fase da “gramatiquice”. Nela, eu acreditava em que o ensino da língua portuguesa só poderia se realizar por meio do estudo sistemático e obrigatório da gramática tradicional.<sup>1</sup> Sua defensora ferrenha, seguia, religiosamente, o conteúdo proposto, do primeiro ao último capítulo — sim, porque, tal qual um “bom professor”, cômico de suas funções, não poderia nem deveria “enrolar” meus alunos: todos os pontos tinham de ser devidamente ensinados. Fazia-o convicta de que estava cumprindo, verdadeiramente, a minha missão. Entretanto, no decorrer de cada ano letivo, os resultados eram desanimadores. Apesar de todo o meu empenho, a maioria dos alunos não demonstrava, satisfatoriamente, em seus textos o conhecimento adquirido. Culpava a mim — jamais à gramática! — por esse fracasso: minhas aulas não eram suficientemente eficazes.

---

<sup>1</sup> A denominação *gramática tradicional*, aqui, refere-se aos compêndios gramaticais — conhecidos, hoje, como *gramáticas normativas* — tradicionalmente utilizados na escola como instrumento para o ensino-aprendizagem de língua materna. Esse tipo de gramática aborda tanto a parte *descritiva* quanto a *normativa* da língua considerada *padrão*. Ao mesmo tempo em que descrevem a estrutura da língua portuguesa, apresentam as normas do “bem falar e escrever” — sem nenhuma distinção entre essas duas modalidades da língua. Ao fazerem isso, ignoram a situação sociodiscursiva em que essa variedade é utilizada, além de desconsiderar as demais variedades lingüísticas, que são tidas como “erradas”, ou, no mínimo, “desvios”.

Ano após ano, procurava formas, ou fórmulas, que possibilitassem aos meus alunos a efetiva apreensão da estrutura morfossintática e das normas que regem a “última flor do Lácio” ensinadas nos compêndios gramaticais. Estes, muitas das vezes, adotados pela aparente modernidade com que se transvestiam para abordar assunto tão denso e complexo. Do alto de minha infrutífera veleidade, não conseguia enxergar o que realmente estava acontecendo. Na realidade, eu tratava meus alunos segundo as teorias tradicionais baseadas no behaviorismo, que consideram o aprendiz como um mero recipiente de informações — a “teoria da esponja” — (COSCARRELLI, 1998, p. 23): num primeiro momento, eu os “espremia” para que eles as absorvessem; depois, novamente os “espremia” para que eles imediatamente as escoassem. A princípio, tinha a impressão de que eles haviam aprendido, já que se mostravam capazes de repetir, em exercícios e testes avaliativos, os conhecimentos que tinham “absorvido”. Mas, na verdade, eles haviam apenas decorado estruturas literais. E o que é decorado, sabe-se muito bem, tende a fatalmente ser esquecido, pois o que na verdade nossa memória faz é “arquivar” o significado e “excluir” a forma (*ibid.*, 1998, p. 23).

Depois, veio a fase da “rebeldia”. Passei a encarar a gramática normativa<sup>2</sup> como a “bruxa malvada”, aquela que aterrorizava meus alunos com intermináveis conceitos, nomenclaturas e classificações, para, mais adiante, massacrá-los com regras e mais regras do “bem falar e escrever”. Fechando cada capítulo, invariavelmente, aplicavam-se exercícios em abundância para “fixar o aprendido”. Aquela tortura, quase que diária, tomou conta dos meus piores pesadelos, e eu passei a acreditar em que a solução seria abandonar o compêndio gramatical, jogá-lo, literalmente, no lixo. Claro que isso não seria possível. Os pais de meus

---

<sup>2</sup> Segundo Neves (2002, p. 43), chamar “simplistamente” a gramática tradicional de *gramática normativa* não é “exato”. O termo *gramática tradicional* diz respeito à *tradição* instituída na trajetória dos estudos sobre a língua realizada desde a Antigüidade Greco-Latina, que ainda hoje persiste em nossos compêndios gramaticais. Entretanto, adotarei a denominação *gramática normativa* como sinônima de *gramática tradicional*, contrariando Neves, por se tratar de uma denominação amplamente utilizada em textos e trabalhos acadêmicos voltados para a Lingüística.

alunos pagavam caro por tal livro, e, além do mais, éramos nós — os professores de Português — que o adotávamos todos os anos. Não seria justo, portanto, descartá-lo.

Embalada pelas teorias baseadas na psicologia cognitiva contemporânea que consideram o aprendiz como um produtor de seu conhecimento,<sup>3</sup> minhas aulas tornaram-se um espetáculo acrobático, tal era a necessidade de “driblar” a “bruxa perversa”, que teimava em ignorar a capacidade de meus aprendizes de produzirem os seus próprios saberes. A cada ano, elaborava novas acrobacias, com manobras cada vez mais mirabolantes e audaciosas. E eu, dessa vez do alto da minha vaidade, não conseguia perceber o quanto nelas me enleava. Minhas aulas trilhavam caminhos incertos porque desconhecidos, não obstante o meu intenso e sincero desejo de acertar.

Há alguns anos, tenho vivenciado uma fase de circunspeção. Nela alcancei a percepção de que não devo adotar posturas tão extremas. A primeira nos leva a crer que estamos ensinando bem aos nossos alunos porque eles alcançam boas notas e/ou bons conceitos nas provas. A segunda, que ninguém ensina nada a ninguém; assim sendo, eles não precisam de professores, visto que são verdadeiros autodidatas. E nesse constante exercício de reflexão, tenho procurado respostas para questionamentos que, acredito, não são apenas meus. Comungam deles muitos dos colegas de profissão. E uma das tentativas de chegar a elas trouxe-me aqui: a esta pesquisa.

Por meio dela, pretendo demonstrar que o ensino do português padrão,<sup>4</sup> sobretudo em sua modalidade escrita, tal como vem sendo realizado nas escolas — vinculado, imprescindivelmente, ao estudo da gramática normativa, cuja natureza é essencialmente metalingüística e prescritiva —, tem se mostrado não só ineficaz como também prejudicial ao desenvolvimento das várias outras competências lingüístico-discursivas dos alunos. A

---

<sup>3</sup> Por meio do uso efetivo da linguagem, o aprendiz “constrói as sentenças de que precisa, formula e testa suas hipóteses sobre o funcionamento da língua” (COSCARELLI, 1998, p. 23).

<sup>4</sup> Também denominada *língua padrão* ou *norma culta*, é a variedade lingüística com maior prestígio nas camadas mais escolarizadas da sociedade.

investigação desse tema, acredito, contribuirá para a desmitificação do papel secular e “sacrossanto” que a gramática tradicional vem exercendo nos bancos escolares. Estou convicta, outrossim, de que os resultados desta pesquisa suscitarão, não apenas aos professores de Português dos Ensinos Fundamental e Médio, como também aos profissionais da educação, um olhar mais atento sobre a sua prática pedagógica, no sentido de buscar novos caminhos que possibilitem, de fato, desvincular o ensino da língua materna do estudo indispensável da gramática normativa.

## 1.2 - Sobre esta pesquisa

Os capítulos 2, 3 e 4, que integram esta dissertação, se interligam no sentido de desenhar e investigar a trajetória da gramática tradicional, ou normativa como se denomina hoje, desde a sua origem até os nossos dias. No segundo capítulo, faço uma retrospectiva dessa trajetória — desde a Antiguidade até o século XX — buscando compreender como e por que se constituiu essa tradição, que permanece enraizada na maioria de nossas escolas. No terceiro capítulo, a retrospectiva visa a perscrutar a instituição do sistema educacional brasileiro e a inserção da Língua Portuguesa na grade curricular como Disciplina, para, então, entender como se dão as relações entre ensino de *língua portuguesa/gramática tradicional/função social da escola* em nosso contexto histórico atual. No quarto capítulo, proponho-me a examinar como se estabelece, hoje, esse relacionamento e por que a gramática tradicional continua protagonizando essa tríade na maioria das escolas brasileiras.

No capítulo 5, por achar importante para o corpo desta dissertação, trato da variação lingüística, fruto do caráter dinâmico da língua(gem) humana em situações de interação sociodiscursiva,<sup>5</sup> na tentativa de derrubar preconceitos, quer seja em relação aos

---

<sup>5</sup> Situações de uso **efetivo** da linguagem: os textos são produzidos com objetivos voltados para o contexto em que serão recebidos.

diferentes dialetos existentes nas diversas comunidades e/ou regiões brasileiras, quer seja referentes à língua padrão, empregada, efetivamente, pelas camadas mais escolarizadas da nossa sociedade.

No capítulo 6, procuro descrever, ainda que em breves palavras, não somente a natureza das várias Ciências Linguísticas, mas também ressaltar a contribuição das mesmas, no sentido de se buscarem novos caminhos que possibilitem a eficácia do ensino-aprendizagem da língua materna.

Nos capítulos 7 e 8, apresento o *corpus* e a metodologia da pesquisa, bem como a análise dos dados coletados e os seus respectivos resultados. Em seguida, no nono capítulo, exponho as conclusões a que essa investigação levou, na expectativa de ter atingido os objetivos almejados. Por fim, em minhas Considerações Finais, apresento algumas metodologias que, acredito, podem ser proficientes como instrumento de ensino-aprendizagem da nossa língua, sobretudo no que respeita ao domínio do português padrão escrito.



## 5.1 - VARIACÃO LINGÜÍSTICA: DERRUBANDO PRECONCEITOS

*Cada um fala como quem é.*

(...)

*(...) posto que o uso do falar tenha seu movimento, como diz Varrão, e não persevere um mesmo entre os homens de todas as idades.*

*(...) E mui poucas são as coisas que duram por todas ou muitas idades em um estado, quanto mais falas, que sempre se conformam com os conceitos ou entenderes, juízos e tratos dos homens (...).*

Fernão de Oliveira

### 5.1 - A Linguagem

O ser humano, por sua natureza essencialmente social, necessita estar em constante e permanente processo de comunicação com os seus semelhantes, o que resulta em uma ininterrupta troca de conhecimentos e experiências. Ao acumular conhecimentos e experiências — coletivas e individuais —, vai construindo uma cultura própria, que é transmitida de geração a geração. Nessa busca incessante de transferência, manutenção e continuidade de suas marcas ao longo do tempo, viu-se diante de alguns desafios: um deles foi o de criar e desenvolver uma forma de materializar seu pensamento, sua memória. Criou, então, símbolos e signos diversos (pictóricos, gráficos, lingüísticos) e, por intermédio deles, conseguiu, enfim, o efetivo exercício da comunicação.

Na Pré-História, antes da escrita fonética, o homem já ensaiava os primeiros passos nessa direção através de pinturas nas paredes lisas das cavernas. Constituindo-se “sujeito social-histórico”, dava “corpo aos seus sentidos sulcando o solo do dizer” (ORLANDI, 2005, p. 9), fazendo surgir, então, imagens de caçadas e de festas rituais: corpo e sentidos se atravessando.

Milhões de anos depois, os egípcios do Antigo Império inventaram formas de escrita por acreditarem na importância do registro e da comunicação de sua cultura. A escrita hieroglífica veio a se tornar a mais famosa de todas, pois preservou em templos, paredes de tumbas e folhas de papiro a história, as convicções e as idéias desse povo. Era o homem, outra vez, dando corpo aos seus sentidos.

No ano de 1799, o engenheiro francês Pierre Bouchard desenterrou uma placa de basalto preta enquanto construía um forte na cidade de Rosetta, no Nilo. Notou umas inscrições estranhas esculpidas na pedra e acreditou que, por meio delas, poderia desvendar os segredos dos hieróglifos. Ele estava certo. Mais tarde, o também francês e seu contemporâneo, Jean François Champolion, após décadas de incessante trabalho, abriu a porta que parecia cerrada para sempre: a Pedra de Rosetta forneceu, enfim, a chave para a compreensão de uma das grandes civilizações do passado.

Pinturas rupestres, hieróglifos na Pedra de Rosetta... Os três momentos em que se realizam os processos de produção do discurso já estavam ali presentes: sua *constituição* — a partir da dimensão interdiscursiva (memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico) —; sua *formulação* — de dimensão intradiscursiva (em condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas) —; e sua *circulação* — que se realiza em determinada situação e conforme certas condições (ORLANDI, 2005, p. 9).

Antecedendo esse processo de semiotização surge uma forma de comunicação própria, cuja “emergência confere às organizações e atividades humanas uma dimensão particular, que justifica que sejam chamadas de **sociais**” (BRONCKART, 2003, p. 31, grifo do autor). Trata-se da **linguagem**, o meio mais eficiente do qual o homem tem conhecimento e dispõe. Segundo Cherry, “a comunicação implica essencialmente uma linguagem, quer seja esta um dialeto falado, uma inscrição em pedra, um sinal de código Morse. A linguagem tem sido chamada *o espelho da sociedade*” (CHERRY, 1971, p. 56, grifos do autor).

A linguagem constitui, portanto, a base da comunicação humana, e é através dela que o homem mantém contato com seus antepassados, possibilitando a continuidade de sua cultura. Esse é um dos motivos por que se tem celebrado com tanto entusiasmo, não só pela comunidade científica como também pela sociedade em geral, um dos achados arqueológicos mais importantes do século XXI: o bebê Dikita,<sup>6</sup> uma menina de três anos de idade, morta ainda em fase de amamentação, que passou 3,3 milhões de anos incrustada em um bloco rochoso de arenito. Selam,<sup>7</sup> como foi batizada, pertence à espécie *Australopithecus afarensis*, a mesma de Lucy, outro célebre fóssil de 3,2 milhões de anos de uma mulher adulta, descoberto em 1974.

A elevada importância da descoberta de Selam reside em três fatos surpreendentes: além de o seu esqueleto ter chegado até nós com dedos, um pé e um tronco completo, ela possui um rosto. Isso possibilitou a sua reconstituição artística, pela *National Geographic Society*, revelando-nos uma criança parte humana, parte símia. O terceiro e mais notável fato reside no excelente estado de conservação do osso hióide, situado na base da língua. O osso hióide do nosso bebê Dikita “fornecerá informações sobre que tipo de sons a espécie produzia e ajudará os cientistas a entender melhor a origem da linguagem humana” (CAMARGO, 2006, p. 94).

Há, portanto, que se comemorar esse extraordinário achado, cuja importância e amplitude estão bem traduzidas nestas palavras de Émile Benveniste: “O homem sentiu sempre (...) o poder da linguagem, que instaura uma sociedade imaginária, anima as coisas inertes, faz ver o que ainda não existe, traz de volta o que desapareceu” (*apud*, MUSSALIN e BENTES, 2004, p. 7).

---

<sup>6</sup> Segundo Sloan (2006), Dikita se localiza numa região da Etiópia “afligida por um calor extremo, inundações, malária e ocasionais trocas de tiros entre grupos étnicos rivais, para não falar dos leões, hienas e outros convidados noturnos indesejáveis. É um dos lugares mais desconfortáveis e perigosos do planeta para se buscar fósseis, mas também um dos locais onde estes são mais abundantes”. (<http://nationalgeographic.abril.com.br/ngbonline/edicoes/0611/dikika.shtml>)

<sup>7</sup> No idioma etíope, significa **paz**.

Para Bronckart, “toda ação de linguagem se realiza no quadro de uma língua natural”, um acervo de sons, estruturas léxicas e processos sintáticos “que possibilita a intercompreensão no seio de uma comunidade verbal”, numa troca infinita de informações (BRONCKART, 2003, p. 14-36 *passim*). E essa troca implica, necessariamente, interação, **dialogismo**, o que se conforma plenamente à concepção bakhtiniana de linguagem:

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. (...) Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1986, p. 113, grifos do autor).

Segundo Junqueira (2003, p. 24),<sup>8</sup> “o eixo que orienta todo o pensamento bakhtiniano se caracteriza pela interação verbal e seu caráter dialógico e polifônico. Disso resulta a abordagem histórica e viva da língua e o tratamento sociológico das enunciações”, já que “a língua é vista como um fenômeno social, histórico e ideológico. Em outras palavras, a língua em seu uso prático está vinculada a um conteúdo ideológico, sendo assim, seus signos são variáveis e flexíveis, apresentando um caráter mutável, histórico e polissêmico”. E é justamente por esse caráter evolutivo contínuo na corrente da comunicação verbal que a língua se apresenta multifacetada, nos múltiplos falares dos seres humanos.

## 5.2 - Os múltiplos falares

---

<sup>8</sup> <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>.

Empregada por tão grande número de pessoas, em circunstâncias tão diferentes e a todo momento, é de se esperar, de fato, que essa língua-comum não se apresente estática, uniforme, homogênea. É o que nos assevera Bakhtin:

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída — graças à língua materna — se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 1986, p.108).

Geraldi (1993, p. 6) ratifica esse ponto de vista ao afirmar que:

(...) a língua (no sentido sociolingüístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói.

Sobre essa natureza multiforme e dinâmica da língua, Moreno destaca o pensamento do filósofo Ludwig Wittgenstein, para quem a linguagem se constitui de

(...) um caleidoscópio de situações de uso das palavras em que o contexto pragmático não pode mais ser eliminado. A palavra “linguagem” indica, a partir de então, um conjunto aberto de diferentes atividades envolvendo palavras, uma “família” de situações em que usamos palavras relativamente a circunstâncias extralingüísticas (*apud* BRITTO, 1997, p. 43).<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> MORENO, A. R. *Wittgenstein: através das imagens*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

De fato, se observarmos mais atentamente qualquer situação que envolva uma interação sociodiscursiva entre dois (ou mais) falantes de uma mesma língua ou variedade dialetal, poderemos perceber que eles, raramente, falam de maneira uniforme. Na verdade, um mesmo falante pode se expressar de diferentes modos, dependendo da circunstância de comunicação em que ele se encontra. É o que nos atesta Marcuschi (2003, p. 43) ao expressar sua concepção de língua como

um fenômeno *heterogêneo* (com múltiplas formas de manifestação), *variável* (dinâmico, suscetível a mudanças), *histórico e social* (fruto de práticas sociais e históricas), *indeterminado* sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como *texto e discurso* (grifos do autor).

Essa heterogeneidade da língua interessa, particularmente, a uma área da Lingüística denominada *Sociolingüística Variacionista* (doravante, *Sociolingüística*), que, concebendo a língua como um plurissistema, aborda prerrogativamente a questão da variação lingüística. Essa concepção vai de encontro ao paradigma estruturalista, que considera a língua como um sistema monolítico, uniforme e homogêneo, caracterizando a linguagem como uma estrutura auto-suficiente, formada por elementos cuja existência e valor resultam da sua disposição nos textos ou na fala. Dessa forma, a Sociolingüística vem a se estabelecer “como modelo teórico, na década de 1960, promovendo a interação entre o sistema de relações sociais e ideológicas, nas quais essas relações lingüísticas objetivas se estruturam” (LUCCHESI, 2002, p. 85).

Os estudos sociolingüísticos nos revelam que fatores **lingüísticos** (posição das palavras na frase, a ênfase a determinados elementos, as relações de concordância que se estabelecem entre os vários elementos da frase, etc.), bem como fatores **extralingüísticos**

(sexo, idade, nível de escolarização, situação socioeconômica, situação de comunicação, entre outros) podem interferir no uso da língua, tanto falada quanto escrita. Sendo assim, um sociolinguísta lança mão do exame das variações lingüísticas em seu contexto social, correlacionando as variações que existem num determinado enunciado a

diferenças de natureza social, entendendo cada domínio, o lingüístico e o social, como fenômenos estruturados e regulares. Se um falante enuncia o verbo “vamos” como [vãmus] e outro falante o enuncia como [vãmu], podemos afirmar, com base nos postulados da Sociolingüística, que essa variação na fala não é o resultado aleatório de um uso arbitrário e inconseqüente dos falantes, mas um uso sistemático e regular de uma possibilidade inerente aos sistemas lingüísticos, que é a possibilidade de variação (CAMACHO, 2004, p. 50).

Sob essa perspectiva, então, de que não há língua que seja um sistema monolítico, inflexível, rígido, e sim um complexo de variedades, um conglomerado de variantes, não se pode mais conceber a visão preconceituosa de que uma variedade seja melhor ou pior que a outra. Em outras palavras, sob o ponto de vista estritamente lingüístico, nada justifica um julgamento de valor sobre uma variação em detrimento da outra. Todas têm sua devida importância no momento da enunciação, pois, como bem observa Marcuschi (2003, p. 43, grifos do autor), “os sentidos e as respectivas formas de organização lingüística dos textos se dão no uso da língua como atividade situada”; portanto, **“são os usos que fundam a língua e não o contrário.**

### 5.3 - O dialeto padrão: uma realidade social

Como mencionado, os aspectos sócio-culturais e regionais de uma língua, que apresentam entre si coincidências de traços lingüísticos básicos, constituem as variantes

lingüísticas, ou os **dialetos**. De todos os dialetos, a um se atribui, levando-se em conta uma avaliação sócio-econômico-cultural da língua, um *status* privilegiado dentre as camadas mais escolarizadas da sociedade, e este acaba por ser escolhido como paradigma a todos os falantes. Trata-se do *dialeto padrão*.

Em *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, Soares assim o define:

(...) também chamado *norma-padrão culta*, ou, simplesmente, *norma culta*,<sup>10</sup> é o dialeto a que se atribui, em determinado contexto social, maior prestígio; é considerado o modelo — daí a designação de *padrão*, de *norma* — segundo o qual se avaliam os demais dialetos. (...) É o dialeto falado pelas classes sociais privilegiadas, particularmente em situações de maior formalidade, usado nos meios de comunicação de massa (jornais, revistas, noticiários de televisão, etc.), (...). É ainda, fundamentalmente, o dialeto usado quando se escreve (...). Excetuadas diferenças de pronúncia e pequenas diferenças de vocabulário, o dialeto-padrão sobrepõe-se aos dialetos regionais, e é o mesmo em toda a extensão do país (SOARES, 1986, p. 82-83, grifos da autora).

Segundo Staub (1987, p. 22), no Brasil, cabe à “Academia de Letras, fundada em 1896, além de cuidar de reformas ortográficas” a função de “normalizadora da linguagem”.

Fernandez (2002, p. 76-77) conclui em sua pesquisa sobre o português padrão no Brasil:

Existe um padrão lingüístico no Brasil? A resposta é sim. Conforme vimos, no Brasil, houve um processo de padronização que fixou um padrão lingüístico, sendo o

---

<sup>10</sup> A designação *norma culta* não encontra respaldo nos estudos realizados na área da Antropologia, cujos resultados demonstram a inexistência de grupos humanos *incultos*, ou seja, desprovidos de cultura; isso implica a inexistência, também, de línguas *incultas*. Entretanto, grande parte dos lingüistas adota essa expressão como designação da variante lingüística — falada ou escrita — praticada pelas classes mais escolarizadas da sociedade. Estão em andamento, inclusive, estudos voltados para a descrição da *norma culta* em sua modalidade oral — o *Projeto de Estudo da Norma Culta* — NURC. Portanto, em minha dissertação, adoto, além dessa, outras designações, já que consideradas sinônimas, tais como: *variedade padrão*, *língua padrão*, *português padrão*, *dialeto padrão*.



“Primeiro Congresso de Língua Falada no Teatro”, ocorrido em 1956, um marco importante. A preocupação com um padrão lingüístico, presente nos meios de comunicação e na legislação, constitui evidências seguras a favor da existência de uma variedade lingüística padrão no Brasil. Além disso, pudemos perceber, por meio de testes de avaliação, que a comunidade lingüística é capaz de reconhecer a variedade padrão (...).

Bagno,<sup>11</sup> crítico ferrenho do “preconceito lingüístico”, admite a existência dessa variedade padrão:

A Sociolingüística nos ensina que onde tem variação (lingüística) sempre tem avaliação (social). Nossa sociedade é profundamente hierarquizada e, conseqüentemente, todos os valores culturais e simbólicos que nela circulam também estão dispostos em categorias hierárquicas que vão do “bom” ao “ruim”, do “certo” ao “errado”, do “feio” ao “bonito” etc. E entre esses valores culturais e simbólicos está a língua, certamente o mais importante deles. Por mais que os lingüistas rejeitem a **norma-padrão** tradicional, por não corresponder às realidades de uso da língua, eles não podem desprezar o fato de que, como bem simbólico, **existe uma demanda social por essa “língua certa”, identificada como um instrumento que permite acesso ao círculo dos poderosos, dos que gozam de prestígio na sociedade** (grifos meus).

Neste ponto, faz-se necessário tecer algumas observações acerca do que se entende por **norma**. Tomemos, inicialmente, as definições apresentadas em dois dicionários da língua portuguesa, reconhecidamente incontestáveis. O *Novo Dicionário Aurélio* traz, dentre outras, as seguintes:

---

<sup>11</sup> [http://www.marcosbagno.com.br/art\\_nada-na-lingua-e-poracaso.htm](http://www.marcosbagno.com.br/art_nada-na-lingua-e-poracaso.htm).

[Do lat. *norma*.] *S. f.* **1.** Aquilo que se estabelece como base ou medida para a realização ou a avaliação de alguma coisa (...). **2.** Princípio, preceito, regra, lei (...). **3. Modelo, padrão** (...). **4. Bibliogr.** (...). **5. Filos.** Tipo concreto ou fórmula abstrata **do que deve ser, em tudo que admite um juízo de valor.** (FERREIRA, 1986, p. 977, grifos meus).

O *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, em sua versão eletrônica,<sup>12</sup> registra o seguinte:

(...) substantivo feminino

**1. aquilo que regula procedimentos ou atos; regra, princípio, padrão**

Ex.: <n. técnicas> <n. sociais> <n. de redação num jornal>

2. padrão representativo do desempenho usual de um dado grupo
3. avaliação padrão obtida através dos resultados de um teste
4. Rubrica: lingüística, gramática.

**conjunto dos preceitos estabelecidos na seleção do que deve ou não ser usado numa certa língua**, levando em conta fatores lingüísticos e não lingüísticos, **como tradição e valores socioculturais (prestígio, elegância, estética etc.)**

**5.** Rubrica: lingüística.

tudo o que é de uso corrente numa língua **relativamente estabilizada pelas instituições sociais** (...) (Grifos meus.)

Pode-se concluir então que, num sentido mais amplo, **norma** pode ser apreendida como um conjunto de práticas sociais e culturais avaliadas positivamente por uma comunidade.

Em termos lingüísticos, o sentido de norma pode ser considerado sob dois aspectos: o *interno* e o *externo*. O primeiro está contido no âmbito do **padrão real** cultural de

<sup>12</sup> <http://houaiss.uol.br/gramatica.jhtm>.

uma sociedade, que é obtido quando se descreve “a fala de uma comunidade mediante análise de elocuições espontâneas de um ou vários membros dessa comunidade” (RODRIGUES, 2002, p. 13). Refere-se, portanto, a um conjunto de regras existentes no interior da língua, estabelecidas pela sua própria gramática, que dita o que é *certo* ou *errado* (ou, como recomenda a Sociolinguística, *adequado* ou *inadequado*) em situações **reais** de interação sociodiscursiva. Essas regras, conforme nos revelaram, no século XX, os estudos lingüísticos de Chomsky, são respeitadas e seguidas, consciente ou inconscientemente, pelo ser humano porque são apreendidas ao longo da sua convivência com a família, os amigos, enfim com a comunidade à qual pertence.

Isso implica a produção de frases com estruturas lexicais e sintáticas instituídas, historicamente, como intrínsecas a uma determinada língua natural. Um falante da língua portuguesa, por exemplo, que produzir um enunciado do tipo “**as** velhos recordavam **sua** tempo de escola” estará violando uma das regras da gramática dessa língua. Sua frase apresenta um *erro* quanto à sintaxe de concordância de gênero entre os pares de palavras **as/velhos** e **sua/tempo**. É, por conseguinte, considerada **anormal** em situações **reais** de interação comunicativa porque se trata de uma construção que não pertence, sistematicamente, a nenhuma das variedades dessa língua. Foge, pois, aos parâmetros da *norma objetiva*, que “resulta da maneira como as pessoas **efetivamente** praticam a linguagem na comunidade, quando necessitam comunicar-se oralmente ou por escrito” (PRETI, 2004, p. 13, grifo meu).

O segundo aspecto, ou seja, o *externo*, encontra-se no âmbito do **padrão ideal** cultural, que é obtido ao se considerar o que os membros de uma comunidade afirmam ser a melhor maneira de exprimir-se em determinadas situações, sobretudo em produções de textos que exigem um maior grau de formalidade, como as realizadas na modalidade escrita. Subentende-se “nessa atitude perante a língua a idéia de existência de uma *norma subjetiva* de

bem expressar-se” (PRETI, *ibid.*, p. 13). Esse aspecto está relacionado, portanto, a um conjunto de regras — **aceitas e utilizadas** — estabelecido pela própria sociedade, que, a partir de então, escolhe uma variedade como modelo a ser seguido. Em termos de língua portuguesa, tem-se, como mencionado, o **dialeto padrão** ou **variedade padrão**. A infração ou obediência às suas regras resultam, respectivamente, em *erros* ou *acertos* — e aqui, sim, no sentido exato das palavras. Assim sendo, um enunciado do tipo “*eu se* alegrei quando vi que tinha *menas* gente na fila do banco” é considerado *errado* por infringir duas dessas regras: (1) a discordância sintática de pessoa entre os pronomes *eu/se*, quando o “correto” seria *eu/me*; e (2) a flexão da palavra *menas* para concordar com *gente*: funcionando, contextualmente, como advérbio, o vocábulo *menos* deve permanecer invariável. Trata-se, pois, de uma construção tida como **anormal** em situações **ideais** de interação sociodiscursiva. Por ser, fundamentalmente, utilizada quando se escreve, essa variedade lingüística é **descrita** ao mesmo tempo em que é **prescrita**, por força e pressão de uma tradição milenar, nas gramáticas normativas, tidas como verdadeiros “manuais de etiqueta” do “bem falar e escrever”.

Pode-se concluir, pelo exposto, que a noção de *certo/adequado* e *errado/inadequado* dentro de uma determinada comunidade, em termos lingüísticos, está estreitamente ligada àquilo que é considerado **normal** em dois sentidos principais, como aponta Gilbert: o que é tido “como modelo real de comportamento, (...) no sentido de **ser regular** ou modelarmente feito por membros de uma população”, e o que é tido “como padrão prescrito, como o que é considerado **ser**, em uma dada população, **a coisa a fazer**” (*apud* ALVAREZ, 2002, p. 201, grifos meus).<sup>13</sup>

Bakhtin, em seu *Estudo das ideologias e a filosofia da linguagem*, já refletia sobre esses “modos de comportamento” social:

---

<sup>13</sup> GILBERT, M. Norma. In: OUTHWAIT, W., W. BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

*Eis porque a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre a classificação das formas da comunicação verbal. Estas últimas são inteiramente determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sócio-política. Uma análise mais minuciosa revelaria a importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre formas de enunciação. O respeito às regras da “etiqueta”, do “bem falar” e as demais formas de adaptação da enunciação à organização hierarquizada da sociedade têm uma importância imensa no processo de explicitação dos principais modos de comportamento (BAKHTIN, 1986, p. 43, grifos do autor).*

### **5.3.1 - A questão da *norma culta*: por que ensinar?**

Retomando a discussão acerca da variação lingüística, uma pergunta se faz presente: se há tantas variedades numa mesma língua, e todas são igualmente legítimas, por que motivo se prioriza, no Brasil, o ensino de uma delas — a **padrão** —, e não de outras na escola?

Comungo a opinião de Louzada (2001, p. 12), que considera ser “função inalienável da escola levar a criança a adquirir e praticar o dialeto padrão e praticar na modalidade culta e formal, não somente porque ela será socialmente avaliada, mas porque ela terá acesso à tradição cultural escrita”.

Possenti (1997, p.17, grifos do autor) é ainda mais incisivo: “*o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico*”.

Rocha (2002, p. 43), mais preocupado com o contexto pragmático e sociocultural em que se manifestam as várias competências lingüísticas,<sup>14</sup> amplia o papel da escola:

(...) o objetivo *primordial* da escola é ensinar o português padrão. À escola cabe desenvolver as diversas competências lingüísticas comunicativas do aluno, nos mais variados registros, níveis, circunstâncias e aplicações, para que o indivíduo se torne, na expressão de Evanildo Bechara, “um poliglota dentro de sua própria língua” (grifo meu).

E inúmeras são as razões pelas quais se atribui à escola esse objetivo primordial. Dentre elas, uma, que é exigida pela própria sociedade, se destaca: a necessidade de os indivíduos se expressarem adequada e corretamente em situações de formalidade, quer seja por meio da fala, quer seja por meio da escrita. Nessas circunstâncias, tão freqüentes no dia-a-dia, devem-se produzir diferentes textos em que se espera o domínio da norma culta, tais como: livros didáticos; requerimentos; procurações; currículos; artigos e resenhas científicos; monografias, dissertações e teses científicas; bem como entrevistas para seleção de candidatos a emprego; palestras; seminários; exposições para defesa de dissertações e teses científicas; dentre tantas outras.

Louzada (2001, p.18) reforça esse ponto de vista ao sublinhar que “levar a criança ao domínio da norma padrão (...), dar-lhe condições de responder às exigências formais do texto escrito, fazê-la ampliar os modos de representação do mundo são, certamente, objetivos precípuos da escola”. Afinal, deve-se ensinar ao aluno a forma lingüística que ele ainda **não domina**. O seu dialeto ele já sabe utilizar muito bem e sem nunca ter recebido aulas explícitas, pois sua aquisição, como já foi dito, deu-se de forma

---

<sup>14</sup> Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental — PCN —* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 23) assim definem competência lingüística: “refere-se aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais ou escritos, formais ou informais, independentemente de norma padrão, escolar ou culta”.

natural, desde o seu nascimento, em situações comunicativas informais que se instauram nas relações sociais e dialógicas cotidianas. Luft (1985, p. 62) atesta essa idéia ao apresentar a seguinte afirmação de Noam Chomsky: “Não foi por escolha nossa que adquirimos o idioma que falamos: ele simplesmente se desenvolveu em nossa mente em virtude de nossa constituição interior e do meio ambiente em que vivemos”.

A variedade padrão, no entanto, sobretudo na modalidade escrita, é adquirida na sala de aula, em contextos comunicativos formais. Venho, insistentemente, enfatizando a escrita porque, no mundo contemporâneo — altamente modernizado e “escancarado” pelo processo irreversível da globalização —, mais do que uma tecnologia, essa modalidade da língua se transformou num bem social imprescindível, “sua prática e avaliação social a elevaram a um *status* mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder” (MARCUSCHI, 2003, p.17). Se a escola se omitir ou fracassar no exercício dessa tarefa, estará contribuindo para o alargamento do fosso que discrimina e marginaliza as camadas menos favorecidas da sociedade.

Esse ponto de vista é ratificado por Soares (1986, p. 78) ao analisar as relações entre linguagem e escola numa perspectiva social:

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 têm 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.

Refletindo a esse respeito, Geraldi (2004, p. 44, grifos do autor) faz uma significativa asserção:

Parece-me que simplesmente valorizar as formas dialetais consideradas não cultas, mas lingüisticamente válidas, tomando-as como o objeto do processo de ensino, é desconhecer que “a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”.<sup>15</sup>

(...) cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam *oportunizar aos seus alunos o domínio de uma outra forma de falar, o dialeto padrão*, sem que isto signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social etc. *Isto porque é preciso romper o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um dos caminhos*. Se ela serve para bloquear — e disto ninguém duvida — também serve para romper o bloqueio.

E essa responsabilidade — não só do professor mas também da escola como instituição social —, conforme sustentam os PCNLP, “é tanto maior quanto menor for o grau de **letramento** das comunidades em que vivem os alunos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 19, grifo meu). Letramento, segundo Marcuschi (2003, p. 21, grifo do autor), é “um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita, em contextos informais para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, *letramentos*”. Soares, em seu artigo *Letrar é mais que alfabetizar*, explicita esse “conjunto de práticas”:

[É] o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: sabe ler e lê jornais, revistas, livros; sabe ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone; sabe escrever e escreve cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldade, sabe preencher um formulário, sabe redigir um ofício, um requerimento. São exemplos das práticas mais comuns e

---

<sup>15</sup> GNERRE, M. Linguagem e poder. In: *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o segundo grau*. São Paulo, Secretaria do Estado da Educação, 1978, v. IV.



cotidianas de leitura e escrita; muitas outras poderiam ser citadas (*apud* ROCHA, 2002, p. 12).

Vale repetir que priorizar o ensino da língua padrão na escola não significa menosprezar as tantas outras variedades em uso no Brasil. Elas são igualmente importantes no panorama das atividades sociodiscursivas dos falantes/ouvintes de uma comunidade, e a escola deve não apenas valorizá-las como também criar condições para o aprendizado daquelas que os alunos não conhecem ou com as quais não se familiarizam. Como sustenta Louzada (2001, p. 18), “é no respeito e na discussão ampla das variedades lingüísticas que a escola pode possibilitar ao aluno o acesso à norma culta, sem as conseqüências prejudiciais da imposição escolar, eivada de preconceitos”.

Contudo é preciso atentar para o fato de que, não obstante a ocorrência de inúmeras variações nos usos da língua, a base lingüística que configura a sua unidade é a mesma, conforme observa Sena (1986, p. 5, grifos meus):

(...) uma língua não é nem só o núcleo comum, nem cada um dos sistemas de que é constituída. O mais exato seria afirmar que o português é o **conjunto de todos os sistemas** que fazem dele uma língua distinta das demais. Assim, a língua que falam os camponeses do nordeste brasileiro é a portuguesa, apesar de ela apresentar características especiais que a diferenciam de outras variedades do português.

Essa concepção é confirmada por Corbeil (*apud* SIGNORINI, 2002, p. 107)<sup>16</sup>, ao asseverar que:

---

<sup>16</sup> CORBEIL, J.-Cl. (2001). Elementos de uma teoria da regulamentação lingüística. [1983] In: BAGNO, M. (org.). *Norma Lingüística*. São Paulo: Edições Loyola, p. 175-201.

O conjunto assim organizado (indivíduo-infragrupos-grupo-supragrupo) constitui um *continuum* ao mesmo tempo lingüístico e cultural formado por um núcleo (o que faz o francês ser o francês e não o árabe) e de modulações mais ou menos numerosas e importantes enxertadas sobre o núcleo.

O lingüista Thomas (*apud* SIGNORINI, *ibid.*, p. 101)<sup>17</sup> reforça ambas as assertivas aduzindo a ênfase dada pelos teóricos funcionalistas da Escola Lingüística de Praga quanto à

necessidade ‘paradoxal’ de a língua resistir às mudanças (princípio da estabilidade) e, ao mesmo tempo, ser capaz de modificar-se (princípio da elasticidade), de maneira a poder desempenhar todas as funções requeridas (princípio da polivalência) e assegurar seu prestígio”.

Esse movimento de oscilação no interior da língua traz o que Signorini considera como uma espécie de efeito colateral indesejado — a racionalização dos

processos de controle da língua enquanto processos históricos naturais e inevitáveis no seu desenvolvimento, e que são realizados por “mãos invisíveis”, o que acaba se tornando um ingrediente poderoso da retórica de naturalização da “cultura de padronização”, descrita por Silverstein (1996).<sup>18</sup> Em seu estudo da cultura “monoglóssica” de valorização do padrão (*standart*) lingüístico nos EUA dos anos 80/90, esse autor destaca a importância dessa retórica para a reafirmação da crença compartilhada pela comunidade lingüística na existência de uma norma funcionalmente diferenciada para o uso correto e verdadeiro da língua na

---

<sup>17</sup> THOMAS, G. *Linguistic Purism*. New York: Longman Inc., 1991.

<sup>18</sup> SILVERSTEIN, M. (1996). Nonoglot ‘Standart’ in America: Standartization and Metamophors of Linguistic Hegemony. In: BRENNEIS, D. & MACAULAY, R. K. S. (orgs.). *The Matrix of Language. Contemporary Linguistic Antropology*. Bolder: Westview Press.

comunicação em “contextos interacionais que contam na sociedade”, sendo que a apropriação adequada dessa norma distingue os melhores falantes e marca a condição de membro da comunidade lingüística” (SIGNORINI, *ibid.*, p. 107-108).

No que se refere ao português padrão, não se pode negar a sua existência muito menos sua utilidade no mundo civilizado: ser um instrumento de comunicação, relativamente homogêneo e funcionalmente referencial, em determinadas situações discursivas em que as outras variedades são consideradas inadequadas, e até mesmo rejeitadas, em decorrência do paradigma escolhido pela própria sociedade, como na produção de textos técnicos ou científicos, dentre os quais esta minha dissertação se inclui.

A respeito disso, Corbeil afirma com muita propriedade:

À medida que uma sociedade se complexifica, ela gera uma dupla tendência lingüística. Duma parte, a variação lingüística se manifesta, seja como reflexo das línguas, dialetos e variantes das populações que se encontram reunidos pelo movimento unificador, seja como marca da complexificação socioeconômica crescente da população. Por outro lado, aparece a necessidade de reduzir as conseqüências da variação por uma prática, tanto consciente como inconsciente, da regulação lingüística. A standardização dos comportamentos lingüísticos é, pois, parte integrante da organização social, independente da descrição ou da interpretação que dela podem fazer os observadores, antropólogos, sociólogos, lingüistas (*apud* SILVA, 2003, p. 30).<sup>19</sup>

Não obstante o ponto de vista de Corbeil, tanto essa descrição quanto essa interpretação acabam gerando, conforme já tivemos a oportunidade de verificar, uma

---

<sup>19</sup> CORBEIL, J.-Cl. Elementos d’une theorie de régulation linguistique. In: BEDARD, E. e MAURIS, J. (orgs.). *La noume linguistique...* p. 281-303.

interminável discussão. Esse embate traz como consequência um conflito de natureza sócio-cultural-pedagógica, como bem assinala Soares:

De um lado há os que pretendem que a escola deva respeitar e preservar a variedade lingüística das classes populares, e sua peculiar relação com a linguagem, consideradas tão válidas e eficientes, para comunicações, quanto a variedade lingüística socialmente privilegiada. Nesse caso, a escola deveria assumir a variedade lingüística das classes populares como instrumento legítimo do discurso escolar (dos professores, dos alunos e do material didático). Por outro lado, há os que afirmam a necessidade de que as classes populares aprendam a usar a variedade lingüística socialmente privilegiada, própria das classes dominantes, e aprendam a manter, com a linguagem, a relação que as classes dominantes com ela mantêm, porque a posse dessa variedade e dessa forma específica de relação com a linguagem é instrumento fundamental e indispensável na luta pela superação das desigualdades sociais (*apud* GERALDI, 2004, p. 44).<sup>20</sup>

#### 5.4 - Contemporizando

Variedade lingüística padrão *versus* variedades lingüísticas não-padrões: um embate, reconheçamos, de difícil conciliação. Entretanto, as reflexões que fizemos até aqui, em torno das variedades lingüísticas existentes no seio desse “conjunto de todos os sistemas” que constitui a nossa língua portuguesa, obrigam-nos a rever a nossa postura na sala de aula como profissionais da educação. Não podemos mais ficar impassíveis diante do fato de que a variação lingüística **é uma realidade**, quer seja na modalidade falada, quer seja na escrita. Como bem observa Bagno (2002, p. 197-198), é necessário, portanto,

---

<sup>20</sup> SOARES, M. B. *Aprendizagem da língua materna: problemas e perspectivas*. *Aberto*, ano 2, n. 12, 1983.

o reconhecimento sereno das múltiplas variedades sociais e estilístico-individuais que conformam, concretamente, a língua materna dos brasileiros naquilo que, para usar a expressão de Guimarães Rosa (...), é um “miúdo recruzado”—<sup>21</sup> a malha sutil e constantemente tecida, desfeita e retecida, de que é feita a volátil realidade do uso da língua nas filigranas da interação social.

O caminho, pois, a seguir me parece ser aquele que propicie a convergência e a fusão de ambos os lados dessa contenda. Isto é, que essa diversidade dos usos da língua constitua o **ponto de partida** para um trabalho que realmente efetive o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Um trabalho que tenha como **objetivo primeiro** a formação e o desenvolvimento de um conhecimento crítico e criativo; ou seja, que possibilite o desenvolvimento de uma competência lingüístico-discursiva, como recomendam os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para a língua portuguesa, focalizado nas reais necessidades dos nossos alunos, bem como da nossa sociedade.

---

<sup>21</sup> A expressão é de Riobaldo, em *Grande Sertão: Veredas*: “São tantas horas, de pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo recruzado” (GUIMARÃES ROSA, 1963, p. 175).

**6 - A LINGÜÍSTICA E SUAS RAMIFICAÇÕES: (CO)OPERANDO PARA SE (RE)PENSAR O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA**

*Um galo sozinho não tece uma manhã:  
 ele precisará sempre de outros galos.  
 De um que apanhe esse grito que ele  
 e o lance a outro: de um outro galo  
 que apanhe o grito que um galo antes  
 e o lance a outro: e de outros galos  
 que com muitos outros galos se cruzem  
 os fios de sol de seus gritos de galo,  
 para que a manhã, desde uma teia tênue,  
 se vá tecendo, entre todos os galos.*

João Cabral de Melo Neto

Neste capítulo, busco evidenciar de que forma os novos conhecimentos procedentes de estudos realizados pelas várias Ciências lingüísticas, dentre as quais a Lingüística Aplicada e a Lingüística Textual, têm (co)operado para se (re)pensar o ensino da língua portuguesa.

Pesquisando e refletindo, descobrindo e difundindo, as Ciências da Linguagem vêm dando sua contribuição, na medida em que trazem uma visão mais clara e funcional acerca dos fenômenos enunciativos, apontando para a concepção da linguagem como forma de interação mediadora e constitutiva das relações sociais, para a percepção das diferenças dialetais, para a necessidade de se ensinar a partir da diversidade textual, para adoção das práticas de leitura e produção e de análise lingüística em suas condições de uso e de reflexão como conteúdo da disciplina.

E essa mudança começa na consciência dos profissionais envolvidos nessa prática docente, sobretudo no que se refere às suas crenças. Dentre elas, a mais enraizada: a de que ensinar a língua portuguesa se resume em descrever a sua estrutura e prescrever as regras fixadas pela gramática normativa para o bem “falar e escrever”, tendo como principal paradigma a competência lingüística demonstrada por autores consagrados no meio literário. Uma crença que se origina da visão de que a língua é um produto acabado, do qual o indivíduo se apropria para se comunicar, quando, na verdade, ele sofre as ações da linguagem e também age sobre a língua.

No universo docente, afigura-se um significativo número de professores de língua portuguesa que demonstram estar teoricamente atualizados quanto a muitas das inovações propostas, sobretudo na área da Lingüística Aplicada, bem como dispostos a colocá-las em prática na sala de aula. Entretanto, pesquisas que aferem as crenças e a efetiva postura dos professores, tal como a realizada por NEVES (cf. cap. 6, seção 6.2), revelam um grande paradoxo, apontado também por CECCANTINI e PEREIRA (2004, p. V). O de que nas

aulas de Português concretamente ministradas nas salas de aula brasileiras, dificilmente os problemas são enfrentados nos moldes postos em voga, no debate teórico e cultural das últimas décadas, de sorte que os problemas de longa data persistem e persistem e persistem, com alunos muitas vezes desmotivados ou até mesmo com verdadeiro horror a essa coisa velha e empoeirada chamada “aula de Português”.

Mais adiante, CECCANTINI e PEREIRA (*ibid.*, p. 1) acrescentam:

Além disso, muitos dos problemas recebem um tratamento que parece ser o da “maquiagem” lingüística das questões enfrentadas do que propriamente a sua efetiva superação. Um exemplo clássico é o peso que se dá às atividades de memorização

das regras e fenômenos associados à Gramática normativa, que acabam ocupando boa parte das aulas de Português, ao passo que atividades básicas, de leitura e produção de textos, passam a segundo plano.

É preciso reconhecer, contudo, a dificuldade desses docentes de livrar-se dessas crenças e buscar uma mudança de postura, frente à difícil tarefa de aglutinar as várias propostas oriundas dos estudos lingüísticos, estabelecendo as ligações necessárias para a proficiência de suas aulas. Quanto a isso, proponho a leitura — dentre outros trabalhos — de *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa – volume I*<sup>22</sup>, que visa a lançar uma luz sobre essa questão.

### **6.1 - A Lingüística como ciência: seus principais tecelões**

Como se pôde observar ao longo do segundo capítulo desta dissertação, a linguagem humana tem sido alvo de estudo desde a Antigüidade, quer seja filosoficamente — começando por Platão —, quer seja política e ideologicamente — pelas nações dominadoras.

Entretanto, é freqüente a idéia de que a lingüística só veio a adquirir o *status* de ciência a partir das teorias estruturalistas de Ferdinand de Saussure, difundidas após a sua morte por alguns de seus discípulos no livro *Cours de Linguistique Générale* (1916). De fato, ao estabelecer a dicotomia entre *langue* (língua, ou sistema lingüístico) e *parole* (fala, ou comportamento lingüístico), bem como entre *significante* (forma) e *significado* (substância), Saussure possibilitou que os estudos lingüísticos focalizassem os aspectos estruturais da língua, a partir de princípios teóricos e por meio de metodologias investigativas científicas e consistentes.

---

<sup>22</sup> Os dados bibliográficos completos desse Caderno encontram-se na lista de Referências desta dissertação. Nessa listagem, podem-se encontrar ainda outros trabalhos importantes relacionados a essa questão.



Desde então, os estudos na área da lingüística não param de se expandir. Entre as Primeira e Segunda Grandes Guerras, outros lingüistas, como o americano Leonard Bloomfield, o escandinavo Louis Hjelmslev, os franceses Antoine Meillet e Émile Benveniste, desenvolveram sua própria versão estruturalista. Contudo, foram as pesquisas desenvolvidas pelos membros da Escola de Praga, inspirados nos trabalhos de Vilém Mathesius, Roman Jakobson, Nikolai Trubetzkoy, dentre outros, que mais influências trouxeram.

Segundo Weedwood (2002, p. 138), a importância desses estudos reside no fato de que, neles, há uma combinação de estruturalismo com funcionalismo. Tomado no sentido do envolvimento de “uma apreciação da diversidade de funções desempenhadas pela língua e um reconhecimento teórico de que a estrutura das línguas é, em grande parte, determinada por suas funções características”, o funcionalismo se manifesta em muitos postulados da doutrina da Escola de Praga. Os lingüistas dessa Escola destacaram-se grandemente, ainda, pelos estudos realizados nas áreas da Fonologia, da Morfologia e da Sintaxe, as quais, hoje, se incluem no chamado “núcleo duro” da lingüística, ou na microlingüística.

Weedwood (*ibid.*, p. 10-13) afirma que as pesquisas desenvolvidas na microlingüística têm como objeto a língua em si mesma, sem levar em conta sua função social, a forma como ela é adquirida pela criança, dentre outros fatores. Incluem-se também no âmbito da microlingüística as disciplinas Fonética, Lexicologia e Semântica. Desenvolvendo-se antagônica e paralelamente, encontra-se, segundo a autora, a macrolingüística, com grandes campos de pesquisa que extrapolam o “núcleo duro” da lingüística e avançam rumo a uma crescente interdisciplinaridade, fruto que são de novos conceitos sobre a aquisição e o funcionamento da língua(gem) humana.

Em 1957, Avram Noam Chomsky publicou seu livro *Syntactic Structures*, que veio a se tornar um divisor de águas na lingüística do século XX. Desenvolvendo o conceito

de uma *gramática gerativa*, Chomsky demonstrou que a estrutura gramatical da língua possui dois diferentes níveis — o *superficial* e o *profundo*. Fornecer um instrumento de análise que levasse em conta o nível *profundo* da língua constitui-se um dos objetivos principais da gramática gerativa. Para tanto, Chomsky estabeleceu uma distinção fundamental, semelhante à dicotomia *langue-parole* de Saussure, entre *competência* — o conhecimento que um indivíduo tem das regras de uma língua — e *desempenho* — o uso efetivo dessa língua em situações sociodiscursivas.

Assumindo esse ponto de vista, Chomsky passou a defender que a lingüística não deveria restringir seus estudos ao *desempenho* do falante (como acontecia até então, por meio de amostras de falas gravadas em fitas cassete), mas, sim à sua *competência*, por acreditar que o falante utiliza esta a fim de ultrapassar os limites de qualquer *corpus*, tendo capacidade de criar e reconhecer enunciados inéditos, além de identificar erros de desempenho. Como bem assinala Weedwood (2002, p. 133), descrever “as regras que governam a estrutura desta competência era, portanto, o objetivo mais importante”, pois, a “competência é vista como um aspecto de nossa capacidade psicológica geral”.

Considerada como uma disciplina mentalista, a Lingüística deveria alcançar, a longo prazo, um objetivo maior: oferecer uma gramática — a chamada Gramática Universal — capaz de analisar a adequação de diferentes níveis de competência, para se chegar à natureza da linguagem humana em sua totalidade, pela descoberta dos “universais lingüísticos”. Esta seria, para Chomsky, a verdadeira contribuição da lingüística. Isso porque, em sua perspectiva gerativista, a linguagem é uma faculdade exclusivamente humana, programada nos genes dos homens, e, portanto, inata e universal.

Pela importância de sua obra, e por sua atuação política como crítico ferrenho do imperialismo norte-americano, Chomsky está “entre os dez autores mais citados em todas as

ciências humanas (à frente de Hegel e Cícero e depois de Marx, Lenin, Shakespeare, a Bíblia, Aristóteles, Platão e Freud, nesta ordem)” (WEEDWOOD, 2002, p. 136).

Na contramão do gerativismo de Chomsky, encontra-se a teoria do relativismo — ou determinismo — lingüístico de Benjamin Lee Whorf, discípulo de Edward Sapir, denominada Hipótese de Sapir-Whorf. O relativismo lingüístico é uma variedade moderna do relativismo cognitivo: a verdade é criada pela gramática e pela semântica de uma determinada língua. Embora tenha adquirido independência na Lingüística, essa teoria tem sua origem filosófica em Ludwig Wittgenstein. Whorf e seus seguidores negam a existência de propriedades universais nas línguas humanas, sustentando que cada língua é única e tem de ser descrita como tal.

Essa hipótese foi recentemente comprovada pelos estudos realizados por Peter Gordon, lingüista da Universidade de Columbia (EUA), publicados na revista *Science* (de abril de 2006),<sup>23</sup> com a tribo dos índios pirahãs, formada por cerca de 350 indígenas que vivem às margens do Rio Maici, no Amazonas. Suas pesquisas revelam que o idioma dos pirahãs elude a Gramática Universal de Chomsky.

Segundo matéria veiculada recentemente pela revista *Veja* (2007, p. 90):

Os pirahãs não têm palavras para descrever as cores. Não usam tempos verbais que indiquem ações passadas. Não há entre eles a tradição oral de contar histórias. Tudo é dito no presente. A língua escrita não existe. (...) Para completar, os pirahãs não usam números e não sabem contar — têm uma única palavra, “Hói”, que significa um ou pequeno. A ausência da abstração aritmética entre os pirahãs foi estudada recentemente pelo lingüista americano Peter Gordon. Ele tentou pacientemente ensinar os indígenas a contar de um a dez, explicando a eles o conceito de números e sua utilidade no dia-a-dia. Não obteve nenhum sucesso. As pesquisas de Gordon confirmaram a teoria do lingüista americano Benjamin Whorf de que o idioma

---

<sup>23</sup> (www.sciencemag.org).

condiciona o raciocínio. Whorf, nos anos 30, afirmava que o ser humano só é capaz de formular pensamentos a partir de elementos que possuam correspondência nas palavras. Como os pirahãs não têm palavras que os façam chegar ao conceito de números, é impossível que entendam seu significado.

Também o etnólogo inglês Daniel Everett, antigo discípulo de Chomsky, embrenhou-se na selva amazônica com o intuito de estudar a língua e a cultura dos pirahãs. Durante sete anos da década de 1970, ele morou com esses índios, e foram suas descobertas, descritas num artigo da revista *The New Yorker*, que chamaram a atenção do mundo acadêmico para as particularidades dessa tribo, a qual se revelou um desafio para a ciência no que se refere à formação dos idiomas. Segundo Everett, “a teoria da gramática universal é inadequada para explicar o idioma pirahã”, pois “sua gramática vem da sua cultura, que é absolutamente única” (VEJA, *ibid.*, p. 90).

Mas o que mais surpreendeu o mundo acadêmico ocidental foram as idéias do lingüista e pensador russo Mikhail Bakhtin, reveladas na década de 1970 pelas primeiras traduções européias de seu livro *Marxismo e filosofia da linguagem*. Publicada na Rússia em 1929, sob o nome de V. N. Voloshinov,<sup>24</sup> essa obra permaneceu desconhecida durante várias décadas. Nela, Bakhtin assume posturas teóricas que se concretizaram em trabalhos de sociolingüistas, em estudos da Pragmática e das várias escolas da Análise do Discurso. Ao criticar duramente as duas concepções de língua vigentes até então — às quais ele se refere como “subjetivismo idealista” (de Humbolt e Chomsky) e “objetivismo abstrato” (de Saussure), Bakhtin causou um impacto de tamanha proporção, cujos efeitos perduram ainda na lingüística do século XXI. Em oposição a essas duas concepções, ele defende a idéia de que a língua é uma atividade social, cuja existência se institui a partir das necessidades de comunicação dos falantes em interações sociodiscursivas. Para Bakhtin, o importante não é o

---

<sup>24</sup> Por questões pessoais e políticas, muitas de suas obras foram publicadas como se fossem de autoria de amigos e discípulos.

enunciado, o produto, mas sim a enunciação, que se constrói **dialogicamente**; a língua, pois, só existe onde houver possibilidade de interação social, **dialogal**.

O pensamento bakhtiniano tem influenciado toda uma série de abordagens do fenômeno lingüístico, que tece severas críticas à visão da língua como um sistema monolítico e estável, ao mesmo tempo em que defende uma visão mais abrangente da língua, na qual se devem levar em conta as condições de produção do enunciado lingüístico. Comungam esse ponto de vista disciplinas tais como: Análise do Discurso, Pragmática, Sociolingüística, Psicolingüística, Semântica Argumentativa e Lingüística Textual, disciplinas estas cujos estudos e descobertas vêm gerando verdadeiras revoluções científicas, as quais, conforme observação de Weedwood (2002, p. 155), “caberá a uma futura história da lingüística registrar e descrever”.

## **6.2 - A Lingüística e suas vertentes: tecendo “a manhã” do ensino da língua materna**

Como no poema que abre este capítulo, as várias vertentes da Lingüística, como “fios” de uma encorpada e duradoura “trama”, vão se entrelaçando e, assim, contribuindo para tecer “a manhã” do ensino da língua materna. Cada qual, com seus fundamentos teóricos, suas pesquisas e descobertas, vai lançando o seu “grito” a outro “galo”, e a mais outro, numa encadeamento infinito de “fios de sol”, que vão se entrecruzando para formar uma “teia” de conhecimentos, capaz de alterar práticas escolares “empoeiradas” pela estagnação imposta por séculos de crenças e tradições. Numa ação transdisciplinar — como afirmam alguns lingüistas —, ou interdisciplinar — como sustentam outros —, as Ciências da Linguagem vão interagindo e, dessa forma, (*co*)operando a fim de que se descortinem novos horizontes para o ensino da língua pátria.

Na segunda metade do século XX, a lingüística sofreu uma “guinada pragmática”, quando muitos lingüistas voltaram seus estudos para os fenômenos mais diretamente relacionados ao “uso” da língua pelos falantes. A Pragmática pode ser, portanto, “apontada como a *ciência do uso lingüístico*” (PINTO, 2003, p. 47, grifos da autora) porquanto analisa os fatores que regem as escolhas lingüísticas dos falantes nas interações sociodiscursivas e os efeitos dessas escolhas sobre seus interlocutores. Teoricamente, os usuários da língua podem dizer qualquer coisa; pragmaticamente, contudo, eles seguem determinadas regras sociais (consciente ou inconscientemente) que cerceiam os seus atos de fala. Apostando nos estudos da linguagem, repelindo a análise da língua isolada de sua produção social, a Pragmática nos ajuda a perceber o quão improdutivo é descrever a linguagem como um sistema homogêneo, monolítico e delimitável. Dessa forma, orienta-nos no sentido de trabalhar a linguagem incorporando à definição da mesma os conceitos de sociedade e de comunicação descartados pelo estruturalismo de Saussure.

Ao lado da Pragmática, a Análise da Conversação e a Análise do Discurso, partindo de pressupostos teóricos diversos, “estabelecem relações com a exterioridade da linguagem, problematizando a separação entre a materialidade da língua e seus contextos de produção” (MUSSALIN e BENTES, 2003 b, p. 13). Em interação com outras ciências, dentre as quais a Filosofia da Linguagem, a Antropologia, a Sociologia, a História, a Psicanálise e as Ciências Cognitivas, essas áreas proporcionam “diferentes olhares em relação às formas de construção dos sentidos, de nossa subjetividade/alteridade e de nossa historicidade” (MUSSALIN e BENTES, *ibid.*, p. 13).

A Fonologia, a Fonética, a Morfologia e a Sintaxe também contribuem para a “tessitura” do ensino da língua portuguesa na medida em que nos fornecem a descrição gramatical da língua. Os estudos realizados nessas áreas propiciam-nos escrutinar o fenômeno

lingüístico em seus diversos níveis — sonoro, estrutural e funcional — além de um olhar predominantemente formalista quanto às línguas naturais.

Numa mobilização que se inclui num esforço mais abrangente de construção de uma Lingüística que ultrapasse os limites da frase, a Lingüística Textual, ao se interessar, sobretudo, pela investigação dos processos de produção, recepção e interpretação dos textos, reintegra, em seu escopo teórico, o sujeito e a situação comunicativa. Como bem aduzem Heinemann & Viehweger (*apud* Koch, 2004, p. 18), “usar a língua significa realizar ações. A ação verbal constitui uma atividade social, efetuada por indivíduos sociais, com o fim de realizar tarefas comunicativas, ligadas com a troca de representações, metas e interesses”.

No que respeita ao texto escrito, a contribuição da Lingüística Textual está em “propiciar análises sistemáticas de produções textuais sociocognitivamente contextualizadas”, ao desenvolver pesquisas focadas “nas relações entre análise do texto/discurso e o desenvolvimento da competência textual e/ou discursiva na escola” (BENTES, 2004, p. 281). Para Koch,<sup>25</sup> a Lingüística Textual pode oferecer ao professor de língua portuguesa subsídios imprescindíveis à realização de seu trabalho, pois cabe a ela

o estudo dos recursos lingüísticos e condições discursivas que presidem à construção da textualidade e, em decorrência, à produção textual dos sentidos. Isto vai significar, inclusive, uma revitalização do estudo da gramática: não, é claro, como um fim em si mesma, mas com o objetivo de evidenciar de que modo o trabalho de seleção e combinação dos elementos lingüísticos, dentro das variadas 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 nossa busca pelo sentido.

---

<sup>25</sup> <http://www.unb.br/abralin/index.php?id=4&destaque=4>.

Partindo do princípio de que o texto é o ponto de partida e o ponto de chegada de todo processo de ensino/aprendizagem de língua, uma vez que engloba o todo do processo de enunciação, revelando-se como forma e discurso, Geraldi nos chama a atenção para um importante fato:

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores (GERALDI, 1997, p. 22).

Assim sendo, a Linguística Textual, ao proporcionar uma diferente concepção de linguagem, ajuda a elaborar não somente uma nova metodologia, mas também, e sobretudo, um novo conteúdo de ensino.

A Sociolinguística, como já vimos, centrada nas relações entre linguagem e sociedade, colabora enormemente no sentido de lançar por terra preconceitos linguísticos que, hoje, não se sustentam mais, ao revelar-nos a diversidade linguística existente numa mesma comunidade. Diante desse fato indiscutível, alerta a escola no sentido de valorizar as diferenças dialetais apresentadas por seus alunos, tomando-as como ponto de partida para que eles dominem não apenas a variedade culta da língua, mas também adquiram outras competências linguísticas. Como bem pontifica Scarpa (2003, p. 229):

Uma coisa é certa, porém: quando vai para a escola, a criança já percorreu um longo caminho elaborando sua linguagem, inserindo-se na língua de sua comunidade. Linguisticamente, a criança não é uma tabula rasa. Ela é perfeitamente proficiente em sua língua materna e continua a aprender outras formas pertencentes a outras modalidades da fala/linguagem, dentro e fora da escola. Isto é, a operar com objetos



lingüísticos. Assim, a escola vai lhe proporcionar o acesso a outras “gramáticas” pertencentes a modalidades escritas.

As áreas da Neurolingüística, da Psicolingüística e da Aquisição da Linguagem, articulando-se com os conhecimentos produzidos pela Lingüística, Psicologia e Neurociências, procuram responder a questões acerca das relações entre linguagem e cognição, linguagem e cérebro. Em suma, sobre as diferentes formas pelas quais os seres humanos adquirem, organizam e reelaboram o conhecimento. Com isso, jogam uma luz sobre que direção, ou direções, os professores de língua portuguesa devem, ou podem, tomar no exercício de sua árdua tarefa.

Por fim, faz-se necessário ressaltar a contribuição da Lingüística Aplicada para o ensino da língua portuguesa, pelas reflexões que produz no sentido de criar instrumentos inovadores, transformadores da complexa realidade comunicativa em que os usuários da língua interagem. Desde sua origem, na segunda metade do século XX, esse campo de pesquisa tem mantido uma íntima ligação com o ambiente de sala de aula, no ensino e aprendizado da língua materna e de línguas estrangeiras. Dessa forma, a Lingüística Aplicada está diretamente relacionada à resolução de problemas práticos na realidade lingüística das sociedades. Utilizando-se de vários instrumentos para compreender os fenômenos sócio-lingüístico-comunicativos, tenta encontrar respostas que contribuam para a melhoria e o esclarecimento dos mesmos. O caráter prático é, portanto, a principal característica dessa disciplina, exercendo um papel central nos estudos desenvolvidos por seus pesquisadores.

E é assim, por meio de investigações perseverantes, em que se analisam e interpretam dados concretos, consistentes e relevantes, para se chegar a respostas de questionamentos feitos a partir de problemas que se apresentam para o pesquisador e/ou a sociedade, que a Lingüística Aplicada, bem como todas as áreas da Lingüística Teórica,

contribuem para a produção de conhecimento acerca do fenômeno da língua(gem). Conforme bem testemunha o Prof. Luiz Carlos Travaglia,<sup>26</sup> um conhecimento

mais estruturado, científico e profundo sobre como ela se constitui e sobre como a língua é constituída e como ela funciona enquanto instrumento de comunicação com uma dimensão social e histórica que é mesmo constitutiva da língua. O professor que domina esse conhecimento tem melhores condições de decidir o que é pertinente trabalhar com os seus alunos e como estruturar as atividades que os ajudem a atingir um maior domínio da língua e a ter uma maior e melhor competência comunicativa.

Ao realizar minha pesquisa procuro dar uma parcela de contribuição na aquisição desse conhecimento, sobretudo nos capítulos 7 e 8 próximos, visto que neles se apresentam o desenvolvimento e os resultados obtidos a partir da análise dos dados que foram coletados. Tais resultados, acredito, convergem para respostas que, longe da pretensão de serem absolutas e irrefutáveis, alcançam um nível satisfatório para o esclarecimento do tema escolhido: **o papel da Gramática Normativa no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, no contexto escolar contemporâneo.**

---

<sup>26</sup> <http://paginas.terra.com.br/educacao/revel/index.htm>.

## 7 - A PESQUISA: METODOLOGIA

*Acho que ciência é todo tipo de investigação em que se produz algum tipo de conhecimento.  
Eu estou convencido de que o próprio da ciência é investigar e não explicar. A explicação é  
um dos seus feitos e não sua essência.*

Luiz Antonio Marcuschi

### 7.1 - A escolha do tema

Conforme aludi no capítulo que introduz esta dissertação (cf. capítulo 1, seção 1.1), o desejo de investigar o papel da gramática tradicional — ou normativa, como hoje se conhece — no ensino da língua portuguesa, no contexto escolar contemporâneo, é fruto de minhas reflexões diárias em relação à minha prática docente. Como professora atuante na área de Língua Portuguesa há cerca de quinze anos, importam-me sobremaneira quaisquer questões que impliquem o desenvolvimento das diversas competências lingüístico-discursivas dos meus alunos, visto que se trata do objeto-alvo da minha profissão. E o domínio da variedade lingüística prestigiada socialmente — a chamada língua padrão ou norma culta — sobretudo em sua modalidade escrita, se insere nesse conjunto.

O tema escolhido adveio, ainda, da convicção de que essas reflexões, bem como as angústias e frustrações ante à missão acima descrita, são compartilhadas por muitos professores de português e tantos outros profissionais da educação. A pesquisa que empreendi, portanto, foi desenvolvida, científica e criteriosamente, no sentido de buscar respostas que viessem a esclarecer, de forma satisfatória, se não todas as questões geradas a partir de problemas com os quais nos deparamos em nosso cotidiano docente, mas ao menos uma significativa parte delas.

## 7.2 - Natureza da pesquisa

Esta pesquisa pode-se incluir no quadro das investigações de base quantitativa e qualitativa, pois tem em vista a análise objetiva e subjetiva de testes — abrangendo exercícios gramaticais e produção textual escrita, do gênero redação escolar — aplicados a 102 alunos egressos do Ensino Fundamental e matriculados na 1ª série do Ensino Médio.<sup>27</sup> Para tanto faço uso de recursos, tais como: tabelas, quadros, gráficos, análise textual lingüístico-discursiva, dentre outros.

por ter em vista a análise objetiva e subjetiva de testes — abrangendo exercícios gramaticais e produção textual escrita, do gênero redação escolar

É importante ressaltar que o *corpus* desta pesquisa representa apenas um “recorte” do universo discente como um todo, visto que investiga a competência lingüístico-discursiva dos alunos acima descritos, focalizando sobretudo o domínio do português padrão escrito. Sendo assim, não se podem generalizar os resultados obtidos. Entretanto, como bem atesta Moita-Lopes (*apud* REZENDE, 2004, p. 106), eles tornam possível “uma generalização construída intersubjetivamente, que privilegia a especificidade, o contingente e o particular”, indicando fatos que estão ocorrendo no contexto sócio-lingüístico contemporâneo.

## 7.3 - Objetivos

### 7.3.1 - Objetivo geral

Esta pesquisa, num sentido mais amplo, tem como objetivo primordial verificar se o ensino da língua portuguesa — no qual se inclui o domínio do português padrão, sobretudo

---

<sup>27</sup> As razões pelas quais se opta por esse universo discente encontram-se explicitadas no item 7.5.

em sua modalidade escrita — tal como vem sendo conduzido na escola, atrelado sistemática e continuamente ao estudo gramatical tradicional, que se sabe é de caráter essencialmente metalingüístico e prescritivo — tem, de fato, se mostrado não só ineficiente como também prejudicial ao desenvolvimento das outras diversas habilidades lingüístico-discursivas dos alunos.

A abordagem desse tema, acredito, suscitará não apenas aos professores de língua portuguesa dos Ensinos Fundamental e Médio, como também a outros profissionais da educação, uma reflexão mais profunda sobre sua prática pedagógica, no sentido de buscar novos caminhos que possibilitem, efetivamente, desvincular o ensino da língua materna do método acima descrito, que utiliza essencialmente a gramática normativa. Dessa forma, acredito, estarei contribuindo para a desmitificação do papel “sacrossanto” que esta vem desempenhando, há séculos, na maioria das escolas do nosso país.

### **7.3.2 - Objetivos específicos**

Outros objetivos advêm do geral exposto, porquanto esta pesquisa se propõe a investigar não somente as relações existentes entre o conhecimento da gramática normativa e o domínio da língua padrão, mas também os reflexos dessas relações na escrita cotidiana de alunos egressos do Ensino Fundamental, mais especificamente, os matriculados na 1ª série do Ensino Médio.

São estes os objetivos específicos:

**7.3.2.1** - examinar o emprego do português padrão em textos escritos por alunos da 1ª série do Ensino Médio;

**7.3.2.2** - avaliar o ponto de vista desses alunos quanto ao próprio conhecimento acerca da língua portuguesa;

**7.3.2.3** - investigar, por meio da aplicação de um Teste Gramatical, o grau de conhecimento desses alunos quanto ao conteúdo explicitado na gramática normativa;

**7.3.2.4** - analisar, por meio da aplicação de um Teste de Produção Textual Escrita — do gênero redação escolar —, o desempenho lingüístico, efetivo, desses alunos no que se refere ao uso do português padrão;

**7.3.2.5** - comparar os resultados do Teste Gramatical com os resultados do Teste de Produção Textual Escrita, apresentados pelos alunos investigados, a fim de estabelecer relações entre o conhecimento gramatical adquirido — explicitado no Teste Gramatical — e o desempenho lingüístico no uso efetivo da língua padrão — explicitado no Teste de Produção Textual Escrita;

**7.3.2.6** - investigar os reflexos do ensino, essencialmente, gramatical no desenvolvimento da competência lingüístico-discursiva do universo discente em foco, sobretudo no que respeita ao emprego do português padrão em sua modalidade escrita.

#### **7.4 - Hipóteses**

Como se afirma na epígrafe que abre este capítulo, a pesquisa contribui para que se produza o conhecimento em quaisquer áreas. As respostas a questionamentos, provindos de problemas que se apresentam para o pesquisador e/ou a sociedade, somente surgem a partir de uma investigação insistente, que abrange reflexão, observação e coleta de dados, os quais devem ser analisados e interpretados de forma científica e criteriosa. Nesse processo, as

hipóteses levantadas pelo pesquisador são verificadas, na prática, a fim de que, frente aos resultados obtidos, sejam confirmadas ou refutadas.

As hipóteses levantadas nesta pesquisa estão arroladas a seguir.

**7.4.1** - A maioria dos alunos, ao ingressarem no Ensino Médio, demonstram ter conhecimento dos conteúdos explicitados na gramática normativa, por se constituir esta o principal instrumento de ensino-aprendizagem da língua materna no contexto escolar contemporâneo.

**7.4.2** - Para esses alunos, o domínio do português padrão e o conhecimento da gramática normativa são análogos, ou seja, estão diretamente relacionados.

**7.4.3** - A disciplina Língua Portuguesa é ministrada, na maioria das escolas, única e imprescindivelmente, por meio da gramática normativa.

**7.4.4** - Mesmo após oito anos de estudo contínuo e sistemático dos conteúdos explicitados na gramática normativa, esses alunos demonstram não dominarem o português padrão, em sua modalidade escrita, na produção textual do gênero redação escolar.

**7.4.5** - O ensino da língua portuguesa, como disciplina na escola, atrelado ao estudo indispensável, contínuo e sistemático da gramática normativa, não garante o desenvolvimento necessário das diversas competências lingüístico-discursivas no uso cotidiano e real da língua, sobretudo no que se refere ao domínio do português padrão escrito.

**7.4.6** - A gramática normativa, tal como se apresenta — de caráter essencialmente metalingüístico e prescritivo —, não possibilita o desenvolvimento das habilidades

lingüístico-discursivas desses alunos, principalmente no que respeita ao domínio do português padrão escrito.

**7.4.7** - A produção de um texto escrito não se resume a fenômenos estritamente metalingüísticos e normativos, pois envolve outros conhecimentos, tais como os de ordem pragmática e discursiva.

## **7.5 - Os sujeitos**

Esta pesquisa foi desenvolvida com um total de 102 alunos matriculados, no ano de 2006, na 1ª série do Ensino Médio de duas escolas sediadas em Barbacena, MG. A primeira, integrante da rede pública federal de ensino — Escola Preparatória de Cadetes do Ar – EPCAR (instituição militar de Ensino Médio, pertencente à Aeronáutica); a segunda, integrante da rede particular municipal de ensino — Instituto Tenente Ferreira, pertencente à Rede Salesiana de Escolas. Esses alunos foram selecionados de forma aleatória e voluntária, a fim de se preservar o caráter científico dessa investigação.

Optou-se por esse universo discente por se tratar de alunos que completaram o Ensino Fundamental, “período escolar obrigatório e indispensável para o desenvolvimento das crianças e jovens, já que é nessa fase que elas adquirem o **domínio da escrita, da leitura**, e do cálculo, conhecimento indispensável para a vida em nossa sociedade”.<sup>28</sup> Como esta pesquisa parte do pressuposto de que a maioria das escolas utilizam a gramática normativa como principal e indispensável instrumento de ensino-aprendizagem da língua portuguesa nesse período escolar, espera-se, por conseguinte, que esses alunos demonstrem ter não

---

<sup>28</sup> Fonte: <http://nev.incubadora.fapesp.br/portal/educacao/escolasdeencisofundamental> (grifos meus).



apenas a capacidade de ler e escrever textos na língua padrão, como também o conhecimento do conteúdo gramatical estudado.

#### **7.6 - Coleta e análise dos dados: procedimentos**

Para atingir os objetivos desta pesquisa, buscando confirmar ou refutar as hipóteses levantadas, realizaram-se os procedimentos listados abaixo.

**7.6.1** - As escolas, cujos alunos seriam alvo da investigação, foram contatadas por meio de uma entrevista, na qual se explicou, dentre outros aspectos, a natureza e o objetivo geral da pesquisa, com o intuito de obter a necessária permissão para a realização da mesma. Nessa entrevista, foi-lhes entregue uma carta, em que se reitera a explicação acerca da pesquisa, bem como a importância dessa investigação para o aprimoramento dos estudos lingüísticos.

**7.6.2** - Obtida a permissão, procedeu-se à seleção dos alunos a serem investigados.

**7.6.3** - Esses alunos também receberam uma carta, cujo conteúdo explicita o objetivo geral da pesquisa e os procedimentos para a realização da mesma. Ao final dessa carta, encontra-se um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, objetivando a comprovação da participação consciente e voluntária por parte dos alunos investigados.

**7.6.4** - Dentre os alunos que se voluntariaram a participar, foram selecionados, aleatoriamente, 102 alunos egressos do Ensino Fundamental e matriculados na 1ª série do Ensino Médio, pelas razões mencionadas (cf. item 7.5 deste capítulo).

**7.6.5** - Primeiramente, aplicou-se aos alunos-participantes um Questionário — constituído de questões objetivas e subjetivas —, que me possibilitaria traçar-lhes o perfil, por meio da obtenção de dados, tais como: idade; grau de escolaridade;<sup>29</sup> rede de ensino em que se deu essa formação escolar (se pública e/ou particular); concepção acerca do que é “saber português”; dentre outros.

**7.6.6** - Em seguida, foram aplicados dois diferentes testes. O primeiro, composto de exercícios metalingüísticos — relacionados a um determinado texto<sup>30</sup> — envolvendo aspectos morfosintáticos, seguindo os modelos propostos pelas gramáticas normativas para o Ensino Fundamental (especificamente para a 8ª série, que representa o final desse ciclo). Esse teste visa a medir o grau de conhecimento metalingüístico acerca da estrutura da língua portuguesa, bem como das normas que regem o emprego da variante padrão. O segundo teste apresenta uma proposta de produção de um texto escrito, do gênero redação escolar, em estilo formal — utilizando, pois, o português padrão —, opinando sobre um determinado tema.

**7.6.7** - Após a devolução dos questionários e dos testes, procedi à análise minuciosa dos dados obtidos, etapa em que pude realizar um cotejamento entre a competência lingüístico-discursiva revelada pelos alunos-participantes, sobretudo quanto ao emprego do português padrão escrito, e o conhecimento do conteúdo explicitado na gramática tradicional. Os resultados alcançados foram, por fim, confrontados com as hipóteses suscitadas. A partir daí,

---

<sup>29</sup> Embora esse questionamento pareça redundante, a importância da resposta reside no fato de muitos dos alunos da 1ª série da Escola Preparatória de Cadetes do Ar serem repetentes, ou até mesmo terem concluído o Ensino Médio, já que eles lá ingressam com o objetivo de serem Cadetes da Força Aérea Brasileira e, futuramente, oficiais aviadores. Por fugirem aos objetivos da pesquisa, os alunos que se apresentaram como repetentes não foram incluídos no conjunto investigado.

<sup>30</sup> O texto apresentado — *Balada para não dormir*, de Lourenço Diaféria — objetiva demonstrar o fato de as gramáticas textuais se utilizarem de textos como pretexto para a aplicação de exercícios puramente metalingüísticos.

tornou-se possível formular algumas conclusões sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa referente ao universo discente investigado.<sup>31</sup>

## 7.7 - O corpus

7.7.1 - O corpus desta pesquisa se constitui de:

7.7.1.1 - 102 testes gramaticais constituídos de atividades metalingüísticas, conforme explicitado (cf. seção 7.6.6 deste capítulo);

7.7.1.2 - 102 testes contendo uma produção textual escrita, conforme exposto (cf. seção 7.6.6 deste capítulo);

A seguir, apresento uma amostra dos dois testes que foram aplicados aos sujeitos desta pesquisa.

### 7.7.5 - Teste Gramatical<sup>32</sup>

**NOME COMPLETO:** \_\_\_\_\_

**ESCOLA:** \_\_\_\_\_

**SÉRIE:** \_\_\_\_\_

-----

<sup>31</sup> Por apresentarem, após a aplicação do Teste Gramatical, resultados significativamente opostos, julguei necessária a divisão desses alunos em dois grupos distintos, denominados SPA (constituído apenas de alunos advindos de escolas particulares) e SPU (constituído apenas de alunos advindos de escolas públicas). Esses resultados, bem como a análise dos mesmos, estão registrados no Capítulo 8 deste trabalho.

<sup>32</sup> Por apresentar equívoco em relação ao gabarito, **optei por anular a questão de número 15**. Essa decisão foi tomada após a constatação de que a maior parte dos alunos não percebeu haver três alternativas incorretas, e não apenas uma — como pede o enunciado —, fato que poderia influenciar no resultado do Teste Gramatical.

## EXERCÍCIOS GRAMATICAIS

Leia, atentamente, o seguinte texto para responder às questões de número **01** a **06**.



Balada para não dormir

**Lourenço Diaféria**

Eu não sou criança.  
Eu sou de menor.  
Criança tem pai, tem mãe, tem irmão.  
Eu sou de menor.  
5 De menor tem a vida.  
Criança tem livro  
com figura colorida.  
De menor tem o código.  
Eu sou de menor.  
10 Criança aparece em anúncio bonito  
pedindo brinquedo.  
De menor não tem disso.  
De menor é no dedo puxando o gatilho.  
Criança tem disco do Carequinha  
e do Balão Mágico.  
15 Eu sou de menor.  
Eu escuto o Afanázio.  
Criança tem idade, faz aniversário,  
apaga velinhas.  
20 Eu sou de menor.  
Eu já nasci grande,  
sem mês e sem ano,  
apago velhinhas.  
Criança é bobinha.  
25 Eu sou de menor,  
imponho respeito.

Criança tem gênio.  
Eu tenho manias.  
Eu sou de menor.  
Criança tem clube.  
Eu sou de menor.  
Eu tenho minha gang.  
Criança tem sítio  
com pato, galinha, vaca,  
bezerro, carneiro, cabrito.  
Eu sou de menor.  
Eu tenho tudo isso, mas ganho no grito.  
Criança mergulha no azul da piscina.  
Eu sou de menor.  
Eu nado, me afogo, na funda lagoa.  
Eu sou de menor.  
Se toco na banda ninguém me elogia, prestigia.  
Se engraxo sapato, ninguém diz: "Legal".  
Eu sou de menor.  
Criança depende do bolso do pai.  
45 Eu sou de menor.  
Eu guardo automóvel com cara de anjo,  
divido a grana com os caras marmanjos.  
Me viro, me arranjo.  
Como pastel, tomo caldo de cana,  
50 descolo hambúrguer de gente bacana.

30

35

40

45

50



<p>Eu sou de menor. Atravesso vitrô, eu furo parede, 55 eu cavo buraco, eu salto muralha, eu miro no alvo, derrubo cigarro, endireito cano de curva espingarda, 60 sento na borda da escada rolante, levanto os dois braços na montanha-russa. Frequênto os cinemas da avenida Ipiranga, e tudo que passa eu já sei de cor. Eu sou de menor. Nada tem graça. 65 Às vezes me escalam para ser criança. É tarde demais. Eu sou de menor. Já morreu o sol da aurora da minha vida, saudades não tenho.</p>	<p>Eu sou de menor. 70 Sou a vidraça quebrada pela pedra do adulto. Sou o rosto molhado na água da chuva. Sou fliperama, sou barraco, a marquise, sou dois olhos mordendo a luz da vitrina, 75 Eu sou o trapo enxotado da loja, o cara suspeito empurrando carrinho. Sou o discurso jamais realizado. Sou a face clara da fortuna escondida. Sou o cão magrela do epular desperdício. 80 Sou o lado contrário do cabo da faca. Sou a garrafa vazia jogada no mar que volta coberta de restos da morte. Eu sou a resposta que não espera perguntas. Aqui estou. Nada mais sinto. 85 Apenas digo: Cuidado! Não sou criança. Meu nome é: de menor.</p>
---	---

(In *Jornal da Tarde*. São Paulo, 9 out. 1985.)

#### GLOSSÁRIO

<b>Balada<sup>1</sup>:</b>	[Do provenç. <i>ballada</i> , ‘canção para bailar’.] <i>S. f. I.</i> Canção para dançar, de estrutura variável. <b>2.</b> [Popular] Canção suave para ninar, fazer dormir.
<b>Balada<sup>2</sup>:</b>	[Do fr. <i>ballade</i> ] <i>S. f. I.</i> Pequeno poema narrativo de assunto lendário ou fantástico.
<b>Carequinha:</b>	Palhaço circense de três gerações de crianças, o grande mestre dos picadeiros e palcos do Brasil, começou sua carreira em um programa da extinta TV Tupi, sediada no Rio de Janeiro.
<b>Enxotar:</b>	<b>1.</b> Afugentar, empurrando, batendo ou gritando; afastar. <b>2.</b> Pôr fora; fazer retirar; expulsar.
<b>Épula:</b>	[Do lat. <i>epulae</i> .] <i>S. f. p. I.</i> Festa ou banquete sagrado público por ocasião de funeral ou cerimônia triunfal, na Roma antiga.
<b>Vitrô:</b>	[Equiv. a <i>vitri-</i> .] <b>I.</b> Elemento de composição = ‘vidro’.

1. Assinale a alternativa em que as palavras apresentam, nessa ordem: a primeira, um ditongo; a segunda, um hiato; e a terceira, um dígrafo.
  - a) Saudades, aurora, fliperama.
  - b) Pai, criança, Carequinha.
  - c) Vazia, cuidado, vitrina.
  - d) Manias, balão, clube.
  
2. Marque a opção que apresenta **ERRO** na divisão das sílabas.
  - a) A-nún-cio; A-fa-ná-zio; ve-lhi-nhas.
  - b) Gê-ni-o; car-nei-ro; ve-lin-has; ham-búr-guer.
  - c) E-lo-gi-a; au-to-mó-vel; dis-cur-so; á-gua.
  - d) Re-a-li-za-do; va-zi-a; gar-ra-fa.

3. Assinale a alternativa em que **uma** das palavras **NÃO** é paroxítona.
- Gatilho, código, espingarda.
  - Bobinha, respeito, aurora.
  - Balada, criança, livro.
  - Vidraça, água, morte.
4. Assinale a opção em que **todas** as palavras estão acentuadas graficamente de acordo com a **mesma** regra.
- Hambúrguer, mês, ninguém.
  - Vitrô, Balão, aniversário.
  - Diaféria, gênio, Afanázio.
  - Código, automóvel, água.
5. Considerando o processo de formação de palavras, numere a segunda coluna de acordo com a primeira.

**Primeira coluna****Segunda coluna**

- |                                   |                    |
|-----------------------------------|--------------------|
| ( 1 ) Hibridismo                  | ( ) Descolo        |
| ( 2 ) Derivação por sufixação     | ( ) Automóvel      |
| ( 3 ) Derivação por prefixação    | ( ) Carequinha     |
| ( 4 ) Composição por justaposição | ( ) Montanha-russa |

Assinale a opção que apresenta a seqüência correta.

- 4 – 3 – 2 – 1
  - 3 – 4 – 1 – 2
  - 3 – 1 – 2 – 4
  - 1 – 4 – 2 – 3
6. As palavras abaixo foram transcritas do poema *Balada para não dormir*. Levando em consideração a função morfológica de cada uma delas no texto, marque **V** (verdadeira) ou **F** (falsa) para a classificação dada.
- ( ) “Eu” (linha 1): é um pronome.
  - ( ) “gang” (linha 32): é um verbo.
  - ( ) “dois” (linha 60): é um numeral.
  - ( ) “Às vezes” (linha 65): é uma locução adverbial.
  - ( ) “jamais” (linha 78): é um adjetivo.

A seqüência correta é:

- V – F – V – V – F.
- F – F – V – F – V.
- V – F – F – V – F.
- V – V – F – F – V.

7. Marque a alternativa na qual o plural do substantivo destacado está **INCORRETO**.
- Ao chegar à cidade, passaremos por dois longos *túneis*.
  - Na velha caixinha, encontrei misteriosos *papeizinhos* amassados.
  - Estão vendendo botas e *chapéus* a um bom preço na loja da esquina!
  - A Seleção Brasileira de Vôlei já conquistou muitos *troféis* em disputas internacionais.
8. Assinale a opção em que o verbo em destaque está conjugado de forma correta.
- Se nós quiséssemos progredir, nada nos *impediria*.
  - Tudo estará sob controle enquanto *mantermos* a calma.
  - Eu espero que o carpinteiro *faz* um trabalho bem feito amanhã.
  - Se o governo *proposse* medidas mais eficazes, o país estaria melhor.
9. Assinale a alternativa em que o verbo (na forma simples ou composta) sublinhado está classificado **INCORRETAMENTE** com relação à voz na qual o mesmo se apresenta (ativa, passiva ou reflexiva).
- Lúcia, chocada com a situação, imobilizou-se. (*voz reflexiva*)
  - O príncipe virou mendigo. (*voz ativa*)
  - Coitada da Marina! Foi enganada pelo vendedor! (*voz ativa*)
  - Tarde demais, a decisão já fora tomada pela maioria. (*voz passiva*)
10. Leia o seguinte poema (adaptado), escrito por Eno Teodoro Wanke:

*No princípio era o verbo.*

*Depois, veio o sujeito e os outros predicados:*

*os objetos, os adjuntos, os complementos, os agentes.*

*E Deus ficou contente. Era a primeira oração.*

Assinale a alternativa que apresenta a classificação sintática **INCORRETA** do termo da oração transcrito do poema.

- “*No princípio*” (1º verso) → sujeito.
- “*o sujeito e os outros predicados*” (2º verso) → sujeito composto.
- “*os objetos, os adjuntos, os complementos, os agentes*” (3º verso) → aposto.
- “*ficou*” (4º verso) → verbo de ligação.





15. Leia, com atenção, o poema abaixo, também escrito por Manuel Bandeira:

***O bicho***

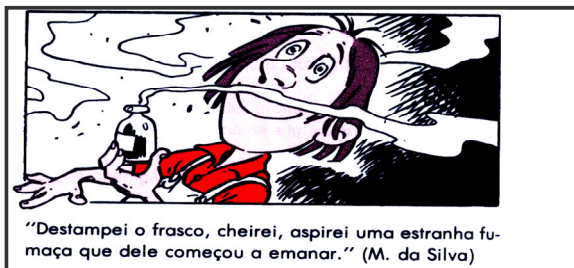
- |   |   |
|---|---|
| 1. <i>Vi ontem um bicho</i>                 | 7. <i>O bicho não era um cão.</i>           |
| 2. <i>na imundície do pátio</i>             | 8. <i>Não era um gato.</i>                  |
| 3. <i>catando comida entre os detritos.</i> | 9. <i>Não era um rato.</i>                  |
| 4. <i>Quando achava alguma coisa,</i>       | 10. <i>O bicho, meu Deus, era um homem.</i> |
| 5. <i>não examinava nem cheirava:</i>       |   |
| 6. <i>engolia com vontade.</i>              | (Texto adaptado.)                           |

Analisando sintaticamente seus versos, é **INCORRETO** afirmar que

- a) a 1ª estrofe (versos 1, 2 e 3) é formada por um único período, e ele se classifica como simples.
- b) na 2ª estrofe (versos 4, 5 e 6), há uma oração subordinada adverbial condicional.
- c) a 3ª estrofe (versos 7, 8 e 9) é constituída de um período composto por coordenação sindética.
- d) em “*O bicho, meu Deus, era um homem*” (verso 10), a expressão destacada é um vocativo.
16. Assinale a alternativa que apresenta **ERRO** com relação às normas de concordância.
- a) Eliana recebeu o prêmio e, comovida, disse: “Muito obrigado a todos vocês!”.
- b) A entrada desorganizada dos peões atrapalhou o início do rodeio.
- c) É proibida a permanência de pessoas estranhas neste recinto.
- d) Fui eu que retirei as crianças do ônibus acidentado.
17. Marque a opção cujas palavras substituem corretamente, na ordem em que aparecem, os quadradinhos das seguintes frases:
- De ponta  ponta da rua, viam-se cartazes dos candidatos  presidente.
  - Todos que assistiram  peça teatral a aplaudiram de pé.
  - Agradeço muito  Vossa Senhoria pelas lições que me ensinou.
- a) a – a – a – a
- b) à – a – à – a
- c) à – à – à – à
- d) a – a – à – a

18. Somente **um** dos quadrinhos abaixo apresenta **ERRO** com relação às regras de regência verbal. Assinale a alternativa correspondente.

a)



b)



c)



d)



### 7.7.6 - Teste de Produção Textual Escrita

Nome completo: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_

-----

## PRODUÇÃO DE TEXTO

Leia, atentamente, o seguinte texto:



Balada para não dormir

### Lourenço Diaféria

Eu não sou criança.  
Eu sou de menor.  
Criança tem pai, tem mãe, tem irmão.  
Eu sou de menor.  
5 De menor tem a vida.  
Criança tem livro  
com figura colorida.  
De menor tem o código.  
Eu sou de menor.  
10 Criança aparece em anúncio bonito  
pedindo brinquedo.  
De menor não tem disso.  
De menor é no dedo puxando o gatilho.  
Criança tem disco do Carequinha  
15 e do Balão Mágico.  
Eu sou de menor.  
Eu escuto o Afanázio.  
Criança tem idade, faz aniversário,  
apaga velinhas.  
20 Eu sou de menor.  
Eu já nasci grande,  
sem mês e sem ano,  
apago velinhas.  
Criança é bobinha.  
25 Eu sou de menor,  
imponho respeito.

Criança tem gênio.  
Eu tenho manias.  
Eu sou de menor.  
Criança tem clube.  
Eu sou de menor.  
Eu tenho minha gang.  
Criança tem sítio  
com pato, galinha, vaca,  
bezerro, carneiro, cabrito.  
Eu sou de menor.  
30 Eu tenho tudo isso, mas ganho no grito.  
Criança mergulha no azul da piscina.  
Eu sou de menor.  
Eu nado, me afogo, na funda lagoa.  
Eu sou de menor.  
40 Se toco na banda ninguém me elogia, prestigia.  
Se engraxo sapato, ninguém diz: "Legal".  
Eu sou de menor.  
Criança depende do bolso do pai.  
Eu sou de menor.  
45 Eu guardo automóvel com cara de anjo,  
divido a grana com os caras marmanjos.  
Me viro, me arranjo.  
Como pastel, tomo caldo de cana,  
50 descolo hambúrguer de gente bacana.



<p>Eu sou de menor. Atravesso vitrô, eu furo parede, 55 eu cavo buraco, eu salto muralha, eu miro no alvo, derrubo cigarro, endireito cano de curva espingarda, sento na borda da escada rolante, 60 levanto os dois braços na montanha-russa. Frequênto os cinemas da avenida Ipiranga, e tudo que passa eu já sei de cor. Eu sou de menor. Nada tem graça. 65 Às vezes me escalam para ser criança. É tarde demais. Eu sou de menor. Já morreu o sol da aurora da minha vida, saudades não tenho.</p>	<p>Eu sou de menor. 70 Sou a vidraça quebrada pela pedra do adulto. Sou o rosto molhado na água da chuva. Sou fliperama, sou barraco, a marquise, sou dois olhos mordendo a luz da vitrina, 75 Eu sou o trapo enxotado da loja, o cara suspeito empurrando carrinho. Sou o discurso jamais realizado. Sou a face clara da fortuna escondida. Sou o cão magrela do epular desperdício. 80 Sou o lado contrário do cabo da faca. Sou a garrafa vazia jogada no mar que volta coberta de restos da morte. Eu sou a resposta que não espera perguntas. Aqui estou. Nada mais sinto. 85 Apenas digo: Cuidado! Não sou criança. Meu nome é: de menor.</p>
---	---

(In *Jornal da Tarde*. São Paulo, 9 out. 1985.)

#### VOCABULÁRIO

<b>Balada<sup>1</sup>:</b>	[Do provenç. <i>ballada</i> , ‘canção para bailar’.] <i>S. f. I.</i> Canção para dançar, de estrutura variável.
<b>Balada<sup>2</sup>:</b>	[Do fr. <i>ballade</i> ] <i>S. f. I.</i> Pequeno poema narrativo de assunto lendário ou fantástico.
<b>Carequinha:</b>	Palhaço de três gerações de crianças, o grande mestre dos picadeiros e palcos do Brasil, começou sua carreira em um programa da extinta TV Tupi, sediada no Rio de Janeiro.
<b>Enxotar:</b>	<i>I.</i> Afugentar, empurrando, batendo ou gritando; afastar. <i>2.</i> Pôr fora; fazer retirar; expulsar.
<b>Épula:</b>	[Do lat. <i>epulae</i> .] <i>S. f. p. I.</i> Festa ou banquete sagrado público por ocasião de funeral ou cerimônia triunfal, na Roma antiga.
<b>Vitrô:</b>	[Equiv. a <i>vitri-</i> .] <i>I.</i> Elemento de composição = ‘vidro’.

No texto *Balada para não dormir*, Lourenço Diaféria traz à tona um grande problema social: a situação do menor abandonado, carente de bens espirituais (família, amor, carinho, atenção, estudo, dignidade, auto-estima...) e bens materiais (casa, alimentação, roupa, calçado...). Crianças e adolescentes cuja escola é a vida, com lições aprendidas, duramente, nas ruas que lhes servem de moradia.

Veja que a situação nos é apresentada sob o ponto de vista do próprio menino de rua: “Eu não sou criança. / Eu sou de menor”. Um “*de menor*” que se coloca numa condição paradoxal: nega sua infância ao mesmo tempo que anseia por ela, com os olhos “mordendo a luz da vitrina” que separa a sua existência da vida de outras, verdadeiramente, crianças. E assim vão vivendo os “de menores”, não só no Brasil, mas em muitos outros países do nosso planeta.

Tomando por base *Balada para não dormir*, redija um texto expondo a sua opinião<sup>33</sup> sobre o tema abordado: a vida das inúmeras crianças de rua, sem direito à infância, a um futuro digno, e obrigadas a “se arranjarem”, dia após dia, com o pouco que a vida lhes dá.

Observação importante: seu texto deverá ter um título e se constituir de no mínimo **20** linhas e no máximo **35**.

<sup>33</sup> Por se tratar de alunos recém-egressos do Ensino Fundamental, não se explicita a tipologia predominante do texto a ser produzido — a argumentativa — nem o seu formato — em prosa. Com base no conteúdo ministrado pela maioria das escolas, pressupõe-se que os alunos investigados não possuam, ainda, o conhecimento e o domínio necessários acerca do gênero dissertação argumentativa.

<b>Título:</b> _____	
01	
02	
03	
04	
05	
06	
07	
08	
09	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	
33	
34	
35	

Após o exposto, é importante firmar que

Pesquisar em qualquer área é contribuir para a produção de conhecimento. É buscar respostas através de investigação insistente. Faz-se necessário observar, gerar e coletar dados, analisá-los e interpretá-los, para chegar às respostas dos questionamentos feitos a partir de problemas que se apresentam para o pesquisador e/ou a sociedade. O pesquisador cria hipóteses iniciais que são verificadas na prática a fim de serem confirmadas ou refutadas. A metodologia científica é constituída justamente por estas quatro fases: a observação a partir de conhecimentos e informações prévias; a criação de uma hipótese científica; a verificação dessa hipótese na prática e, por fim, a conclusão a respeito da situação. A Linguística Aplicada é a área de pesquisa que está diretamente relacionada à resolução de problemas práticos na realidade lingüística das sociedades. Utiliza-se de vários meios para compreender os fenômenos lingüísticos ocorridos na comunicação social, e procura por respostas que contribuam para a melhoria e esclarecimento desses fenômenos.<sup>34</sup>

No próximo capítulo, apresento a análise dos dados coletados, bem como os respectivos resultados obtidos. A verificação da teoria na prática revela respostas que, certamente, contribuirão para a melhoria e o esclarecimento de alguns dos fenômenos lingüísticos referidos na citação acima.

---

<sup>34</sup> Fonte: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Ling%C3%BC%C3%ADstica\\_aplicada](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ling%C3%BC%C3%ADstica_aplicada)>. Tal fonte não cita o autor da citação.

## 8 - A ANÁLISE DOS DADOS: A TEORIA VERIFICADA NA PRÁTICA

*Chega mais perto e contempla as palavras.*

*Cada uma*

*tem mil faces secretas sob a face neutra*

*e te pergunta, sem interesse pela resposta,*

*pobre ou terrível, que lhe deres:*

*Trouxeste a chave ?*

Carlos Drummond de Andrade

Todo texto se apresenta como um desafio ao leitor, no qual o questionamento do poeta Drummond é essencial: “trouxeste a chave?” Ele se refere à chave moldada, paulatina e sociointerativamente, por meio de inferências, referências históricas, experiências do leitor, intertextualidade, dentre outros recursos textualizadores, a partir da memória discursiva. Essa chave tem o poder de abrir a porta que dá acesso ao texto não só àquele que o lê, mas também àquele que o produz. Sendo assim, para que a comunicação entre os interlocutores de um texto seja bem-sucedida, é fundamental que a resposta à pergunta de Drummond seja “**sim**”.

Sabe-se que cabe à escola, primordialmente, entregar ao aluno essa chave tão valiosa e necessária em nossos tempos. É o que nos atestam Evangelista *et al.* (1998, p. 11):

Uma das várias atribuições da escola é ensinar a ler e a escrever. Desenvolver nos alunos a capacidade de transitar pelo mundo da escrita, como leitores e produtores de texto, tem sido, pelo menos em tese, uma das grandes preocupações que orientam os conteúdos da disciplina Língua Portuguesa.

Entretanto, os dados apresentados no capítulo 3 (cf. seção 3.2.6), colhidos das estatísticas apresentadas pelo Inep — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira —, a partir dos resultados das Provas do Saeb,<sup>35</sup> atestam o contrário: o fracasso da escola nessa empreitada. Como se viu, os números indicam que a grande maioria dos alunos que participaram da pesquisa não foi capaz de ler e escrever um texto demonstrando ter em mãos essa preciosa chave. Ou seja, uma imensa fatia desses alunos ficou bem abaixo da média máxima considerada ideal, que é a de 325 na escala.

O Provão realizado pelo programa televisivo *Fantástico* — levado ao ar no dia 9 de dezembro de 2007 — confirma esses dados. O *Fantástico* aplicou uma prova de *Conhecimentos Gerais* a 270 alunos matriculados na rede de escolas públicas das 27 capitais do Brasil. Os resultados da *Prova de Português* foram desanimadores. Os alunos de treze das capitais investigadas não conseguiram alcançar a média 5,0 — num total de 10 pontos, que representam o valor total da prova —, sendo que apenas cinco capitais ficaram acima da média 6,0. A figura abaixo, extraída do *Resultado do Provão*, apresentado na revista eletrônica do *Fantástico*,<sup>36</sup> mostra as médias alcançadas na Prova de Português<sup>37</sup> pelas cidades pesquisadas.

---

<sup>35</sup> A primeira aplicação das provas do Saeb ocorreu em 1990. Essas provas são aplicadas de dois em dois anos. A última edição foi em 2005; no corrente ano houve nova prova. As provas, de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas), avaliam estudantes de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e também estudantes do 3º ano do ensino médio, da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural. A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participam da prova. Os dados completos dessa prova se encontram disponíveis na página do Inep (<http://www.inep.gov.br/>).

<sup>36</sup> Disponível em: <http://fantastico.globo.com/Jornalismo/Fantastico/0,,AA1661719-4005-0-0-11112007,00.html>.

<sup>37</sup> Disponível em: <http://fantastico.globo.com/Jornalismo/Fantastico/0,,AA1661719-4005-0-0-11112007,00.html>.



FIGURA 3 – Médias alcançadas na prova de português

Português		
posição	Alunos	média
1	ESCOLA ESTADUAL JOQUIM MURTINHO, Campo Grande (MS)	8,0
2	COLÉGIO ATHENEU SERGIPENSE, Aracaju (SE)	7,4
3	INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS, Manaus (AM)	6,8
4	INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS / ESCOLA ESTADUAL LEON RENAULT, Belo Horizonte (MG)	6,7
5	ESCOLA ESTADUAL LICEU PARAIBANO, João Pessoa (PB)	6,3
6	COLÉGIO LICEU PIAUIENSE, Teresina (PI)	5,9
7	ESCOLA RENATO PACHECO, Vitória (ES)	5,8
8	INSTITUTO CARMELA DUTRA E ESCOLA JOÃO BENTO DA COSTA, Porto Velho (RO)	5,8
9	COLÉGIO ESTADUAL MANOEL NOVAES, Salvador (BA)	5,6
10	ESCOLA ESTADUAL JULIO DE CASTILHOS, Porto Alegre (RS)	5,6
11	COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, Curitiba (PR)	5,6
12	ESCOLA NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO, São Luis (MA)	5,4
13	COLÉGIO ESTADUAL AMARO CAVALCANTI, Rio de Janeiro (RJ)	5,2
14	COLÉGIO BARÃO DO RIO BRANCO, Rio Branco (AC)	5,0
15	CENTRO DE ENSINO MÉDIO STA RITA DE CÁSSIA, Palmas (TO)	4,9
16	ESCOLA ESTADUAL ANA LIBORIA, Boa Vista (RR)	4,7
17	INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, Florianópolis (SC)	4,5
18	ESCOLA ESTADUAL TIRADENTES, Macapá (AP)	4,3
19	ESCOLA ESTADUAL MARIA LUIZA ALVES, Natal (RN)	4,1
20	LICEU DO CEARÁ, Fortaleza (CE)	4,0
21	ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ASCENDINO REIS, São Paulo (SP)	4,0

**FIGURA 3 – Médias alcançadas na prova de português**

Conclusão

22	ESCOLA ESTADUAL MARGAREZ LACET, Maceió (AL)	3,7
23	COLÉGIO ESTADUAL PAES DE CARVALHO, Belém (PA)	3,6
24	COLÉGIO ESTADUAL LYCEU DE GOIÂNIA, Goiânia (GO)	2,8
24	COLÉGIO ESTADUAL LYCEU DE GOIÂNIA, Goiânia (GO)	2,8
25	ESCOLA JORDÃO EMERENCIANO, Recife (PE)	2,3
26	CENTRO EDUCACIONAL AVE BRANCA, Brasília (DF)	2,0
27	ESCOLA PRESIDENTE MÉDICI / LICEU CUIABANO, Cuiabá (MT)	1,7

Essa é a realidade que, também eu, procurarei demonstrar por intermédio dos resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados e presentes no *corpus* de minha pesquisa. Antes, porém, faz-se necessário expor algumas concepções acerca do que se considera um *texto*, sobretudo aos olhos da Lingüística Textual, em cujos fundamentos me baseio.

Koch (2004, p. XII, grifos da autora) nos apresenta algumas concepções de *texto* acolhidas pela Lingüística Textual ao longo de sua trajetória como Ciência da linguagem:

1. texto como frase complexa ou signo lingüístico mais alto na hierarquia do sistema lingüístico (concepção de base gramatical);
2. texto como signo complexo (concepção semiótica);
3. texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
4. texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
5. texto como discurso “congelado”, como *produto* acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);

6. texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
7. texto como *processo* que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista);
8. texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional).

Esta pesquisa acolhe como concepção de texto a última apontada por Koch, já que se coaduna com o ponto de vista bakhtiniano de língua, segundo o qual o texto é fruto de uma atividade social — a língua —, cuja existência se institui a partir das necessidades de comunicação dos falantes em interações sociodiscursivas.

Segundo Bakhtin (2003, p. 26), o caráter e as formas do uso da língua são tão multiformes quanto as esferas da atividade humana. Assim, dentro de uma dada situação lingüística, surgirá uma estrutura comunicativa que se constituirá em formas-padrão relativamente estáveis de um enunciado, denominadas gêneros textuais, marcadas a partir dos contextos sócio-culturais e históricos dos falantes/ouvintes que as produzem. Sendo assim, pode-se considerar qualquer **espécie de texto** como pertencente a um determinado **gênero textual** (BRONCKART, 2003, p.72).

Os textos presentes no *corpus* desta pesquisa pertencem ao gênero redação escolar, e foram analisados sob a óptica bakhtiniana. Não obstante isso, esta pesquisa não se desviou do seu objetivo primeiro, que é o de fazer uma avaliação crítica acerca do papel que a *gramática normativa* exerce no ensino da língua portuguesa e os seus reflexos no processo de ensino-aprendizagem da língua padrão.

A seguir, apresentam-se a análise dos dados coletados e seus respectivos resultados.

## 8.1 - Questionário: perfil dos sujeitos

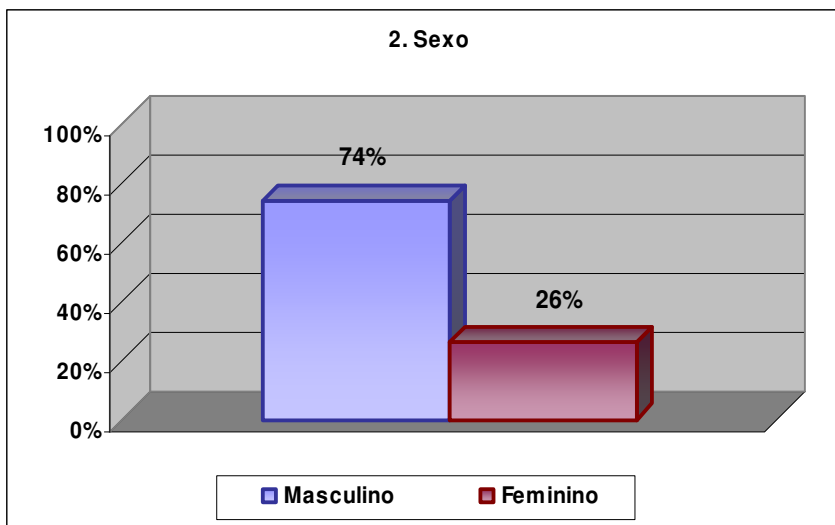
A partir da compilação dos dados obtidos na análise do questionário, já apresentado no capítulo anterior (cf. cap. 7, seção 7.7.4), com perguntas/respostas objetivas e subjetivas, foi possível delinear o perfil dos sujeitos investigados nesta pesquisa. A seguir, apresentam-se os resultados.

### 8.1.1 - Análise das questões objetivas

#### 8.1.1.1 - Sexo dos sujeitos

74% dos alunos investigados pertencem ao sexo masculino, conforme o gráfico apresentado a seguir.

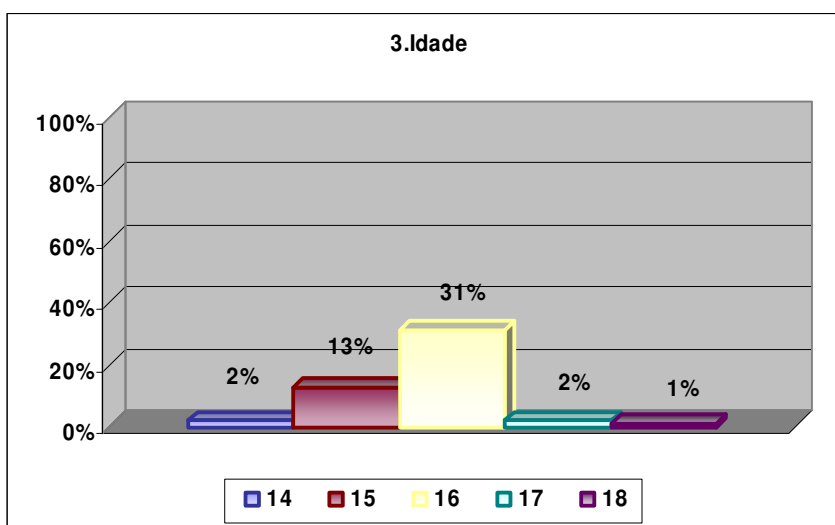
**GRÁFICO 1**



### 8.1.1.2 - Idade dos sujeitos

O gráfico a seguir demonstra que a idade dos sujeitos varia bastante, de 14 a 18 anos. A maior parte, 31%, está na faixa dos 16 anos; 13% têm 15 anos; 2% estão com 14 anos; 2%, com 17; e 1% tem 18 anos.

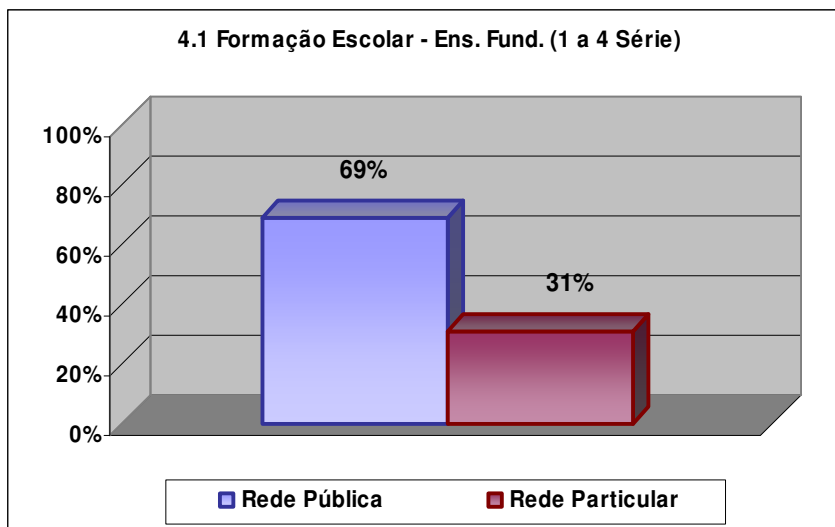
**GRÁFICO 2**



### 8.1.1.3 - Formação escolar dos sujeitos: ensino fundamental — 1ª à 4ª série

69% dos alunos investigados completaram o ciclo de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental em escolas da rede pública, conforme demonstra o gráfico abaixo.

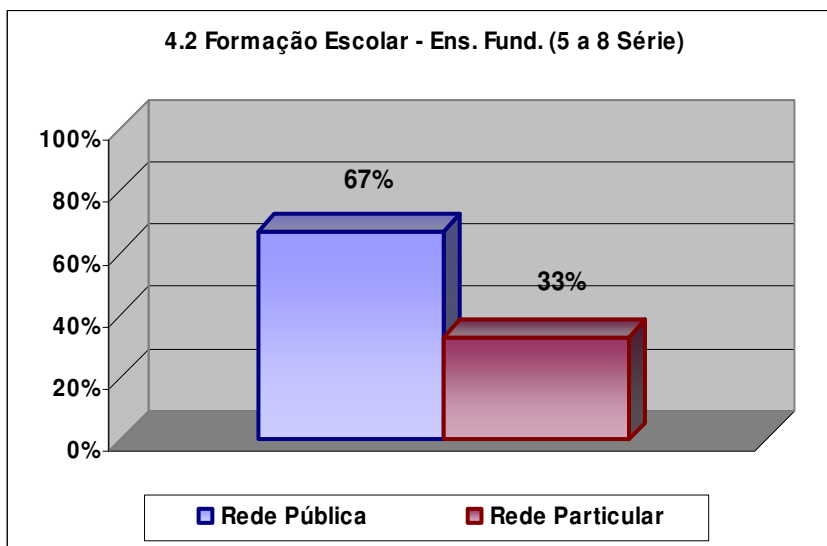
GRÁFICO 3



#### 8.1.1.4 - Formação escolar dos sujeitos: ensino fundamental — 5ª à 8ª série

O ciclo de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental foi completado em escolas da rede pública por 67% dos sujeitos pesquisados, como se observa no seguinte gráfico.

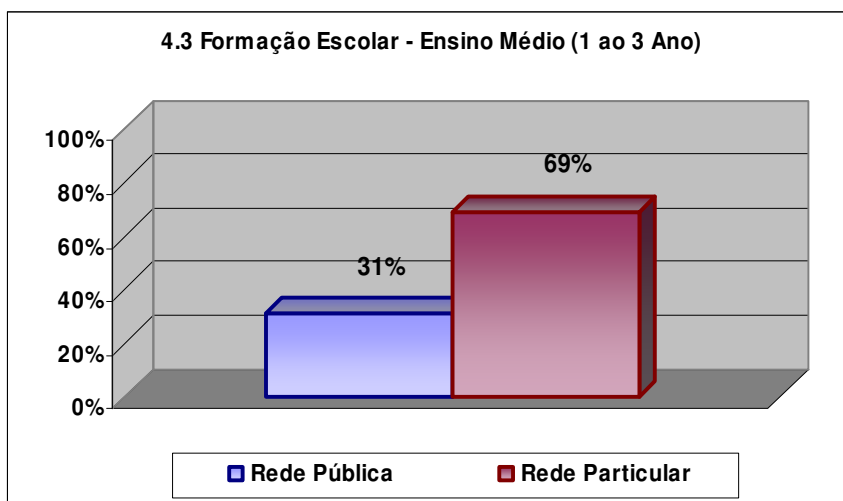
GRÁFICO 4



### 8.1.1.5 - Formação escolar dos sujeitos: ensino médio

Embora o universo docente investigado abranja apenas os matriculados na 1ª série do Ensino Médio, foi necessário coletar esse dado para fins de seleção dos alunos da Escola Preparatória dos Cadetes do Ar, pelos motivos já expostos no capítulo anterior (cf. Cap. 7, seção 7.6.5). Trata-se de um dado relevante, visto que surgiram bastantes alunos afirmando já terem completado a 1ª série; muitos, a 2ª série; e outros, até mesmo o Ensino Médio. Vale lembrar que, por razões óbvias, esses alunos não participaram desta pesquisa.

**GRÁFICO 5**

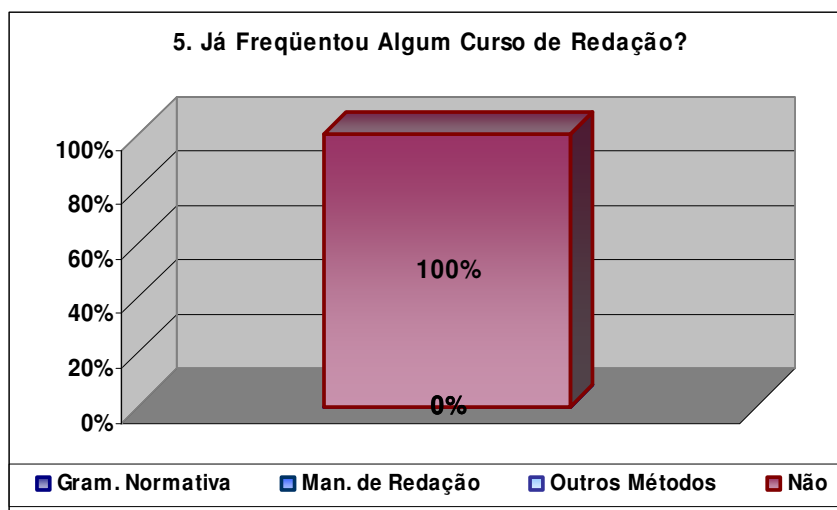


### 8.1.1.6 - Questão 5 – Já frequentou algum curso de redação?

Esse questionamento foi feito com o intuito de verificar se houve alguma interferência extracurricular no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, além do estudo gramatical. Pode-se observar pelo gráfico abaixo que 100% dos alunos

responderam “não”, ou seja, as aulas de Língua Portuguesa que eles receberam foram ministradas tão-somente na sala de aula. O seguinte gráfico mostra esse resultado.

**GRÁFICO 6**

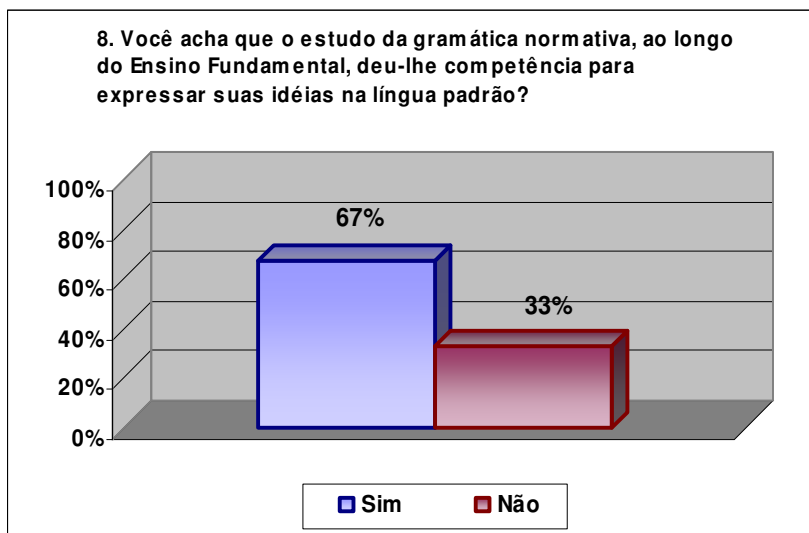


**8.1.1.7 - Questão 8 – Você acha que o estudo da gramática normativa, ao longo do Ensino Fundamental, deu-lhe competência para expressar suas idéias na língua padrão?**

Conquanto os resultados tenham-se revelado diametralmente opostos por ocasião da análise dos textos produzidos, 67% dos sujeitos responderam “sim” a essa pergunta, ou seja, a maioria deles acredita em que o ensino gramatical lhes deu competência para se expressarem na língua padrão. É o que se observa no gráfico a seguir.



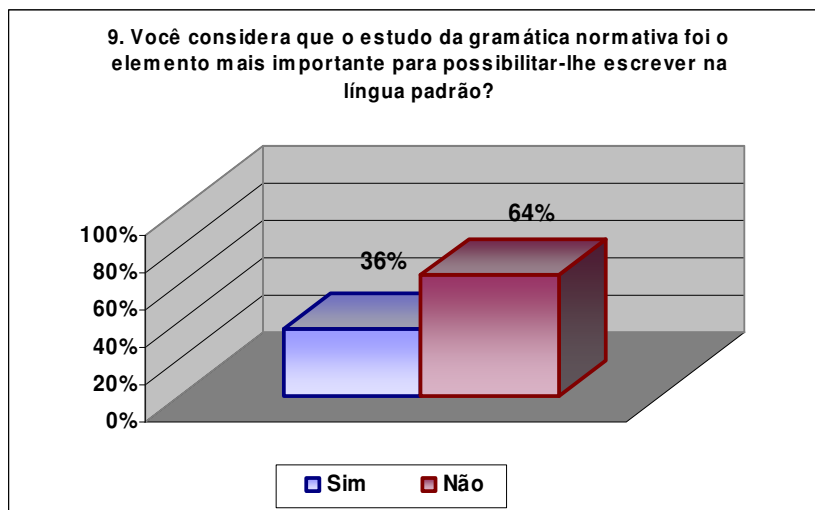
GRÁFICO 7



**8.1.1.8 - Questão 9 – Você considera que o estudo da gramática normativa foi o elemento mais importante para possibilitar-lhe escrever na língua padrão?**

64% dos sujeitos investigados responderam “não” a esse questionamento, isto é, a maior parte deles se mostrou convicta de que o estudo da gramática normativa foi o elemento mais importante para possibilitar-lhes o domínio da língua padrão. No gráfico a seguir pode-se verificar esse resultado.

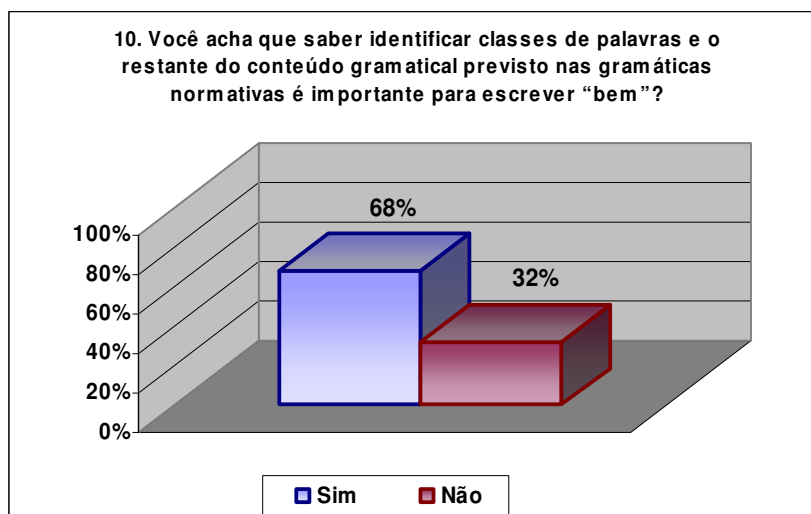
GRÁFICO 8



**8.1.1.9 - Questão 10 – Você acha que saber identificar classes de palavras, sujeito, predicado, tipos de oração e o restante do conteúdo gramatical previsto nas gramáticas normativas é importante para escrever “bem”, ou seja, com coerência e coesão, clareza e objetividade na língua padrão?**

Mais uma vez, contrariando os dados apresentados após a análise da produção do texto solicitado, 68% dos alunos-participantes demonstraram a crença em que o conhecimento metalingüístico da estrutura da língua portuguesa possibilitou-lhes escrever “bem” na língua padrão. É o que demonstra o seguinte gráfico.

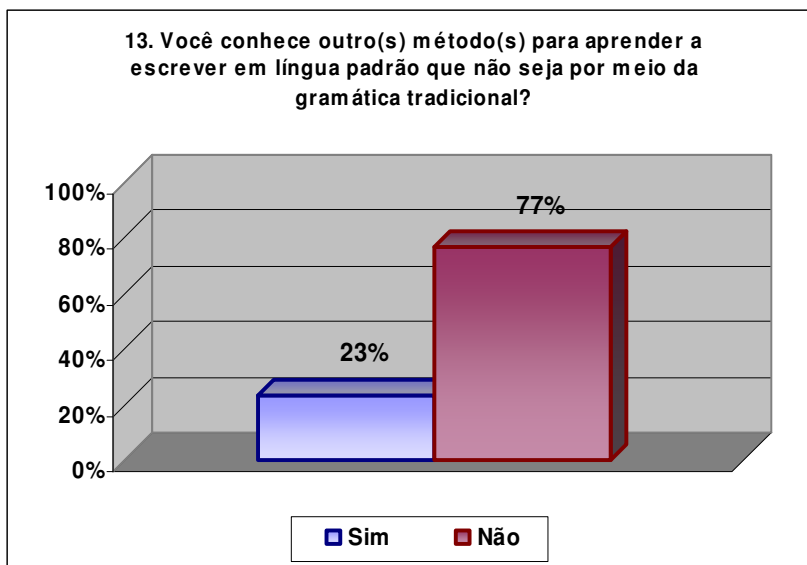
GRÁFICO 9



**8.1.1.10 - Questão 13 – Você conhece outro(s) método(s) para aprender a escrever em língua padrão que não seja por meio da gramática tradicional?**

77% dos alunos investigados responderam “não” a essa questão. Pelo universo discente pesquisado, pode-se concluir que a maioria das escolas brasileiras ainda utiliza a gramática normativa como instrumento fundamental, e único, para o ensino-aprendizagem da língua materna. O restante dos alunos-participantes, perguntados sobre quais métodos eles conheciam, responderam: prática da leitura, prática da leitura e da escrita, prática da escrita e debates, livros, situações discursivas. Isso pode ser verificado no seguinte gráfico.

GRÁFICO 10



### 8.1.2 - Análise das questões subjetivas

Por se tratar de questões abertas, surgiram as mais diversas respostas. Para alcançar um quadro que me permitisse uma visão ampla e geral sobre as idéias expressas pelos sujeitos, compilei as respostas por **aproximação de idéias**. As tabelas a seguir apresentam as questões de número 6, 7, 11 e 12, e as respectivas respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa.

#### 8.1.2.1 - QUESTÃO 6 – O que você entende por “gramática normativa”?

TABELA 1 – O que você entende por “gramática normativa”?

Respostas por aproximação de idéias	Nº. de sujeitos	Porcentagem
▪ Gramática tradicional, que apresenta um conjunto de regras a serem cumpridas.	34	33%
▪ Gramática que apresenta um conjunto de regras a serem cumpridas para se escrever e falar corretamente, além de padronizar a língua portuguesa.	26	25%
▪ Gramática tradicional, na qual se aprendem classes de palavras, análise sintática, sujeito, predicado, etc.	4	4%
▪ É a gramática tradicional que se aprende nos Ensinos Fundamental e Médio, ou seja, nas escolas.	15	15%
▪ É a gramática cujo conteúdo, cheio de regras, é decorado; portanto, sem aplicação no uso real e diário da língua.	4	4%
▪ É a gramática utilizada para ensinar a língua portuguesa nas escolas; um método tradicional, antiquado e “chato”.	3	3%
▪ Livro que trata da linguagem usada no dia-a-dia.	4	3%
<b>Subtotal</b>	<b>90</b>	<b>88%</b>

TABELA 2 - Outras respostas<sup>38</sup>

Respostas	Nº. de sujeitos	%
▪ “Gramática que ensina a, por exemplo, fazer análise sintática. Não acho que seja um tipo de matéria que deva ser aprofundada, pois não muda muito no nosso modo de falar e no futuro não deve ajudar muito em nossa vida”	1	1%
▪ “A naquele livro não da pra entender muito bem não.”	1	1%
▪ “Que as vezes eles dificultam um pouco mais há vários jeito de entender.”	1	1%
▪ “É bacana, porque ensina a escrever, analisar e até falar direito.”	1	1%
▪ “Um saco, mas é importante”	1	1%

<sup>38</sup> Respostas transcritas na íntegra, *ipsis litteris*, respeitando-se inclusive sua forma estrutural.

TABELA 2 - Outras respostas

Conclusão

Respostas	Nº. de sujeitos	%
▪ “Uma gramática mais básica”	1	1%
▪ “Eu acho legal e ela deveria ser mais trabalhada nas séries em que foi ensinada e durante toda a vida de estudante”	1	1%
▪ “Gramatica que todos nos falamos, e escrevemos quando a gente fala que a outra pessoa entende o que estamos falando ou, vise versa;”	1	1%
▪ “Que a escola não deveria ensinar gramatica do jeito tradicional, por que isso é forçar os outros a aprender Português. Com muitos exercicios”	1	1%
▪ “Eu acho muito importante, para o nosso conhecimento porque nós sabemos a classe gramatical de cada palavra então eu acho muito importante mesmo para o nosso conhecimento gramatical.”	1	1%
▪ “Eu entendo muito pouco, estudei bastante a gramatica, mas não lembro quase nada.”	1	1%
▪ Sem resposta.	1	1%
<b>Subtotal</b>	<b>12</b>	<b>12%</b>
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100%</b>

**8.1.2.2 - Questão 7 – De que maneira a gramática normativa lhe foi ensinada quando você cursou o Ensino Fundamental?**

**TABELA 3 – De que maneira a gramática normativa lhe foi ensinada quando você cursou o Ensino Fundamental?**

<b>Respostas por aproximação de idéias</b>	<b>Nº. de sujeitos</b>	<b>Porcentagem</b>
▪ De forma tradicional, estudando regras, morfologia, análise sintática, classificando e, depois, praticando por meio de muitos exercícios de fixação.	47	46%
▪ Por meio de livros e apostilas didáticos, com teoria e prática.	13	13%
▪ Ensinada de forma tradicional, “difícil”, “complexa”, “chata”, “cansativa”, “monótona”, decorando regras e teoria por meio de exercícios de fixação, sem aplicação no dia-a-dia.	20	20%
▪ Bem explicada, por meio de aulas expositivas, com exercícios, brincadeiras educativas, leitura de textos; de forma dinâmica e agradável.	12	12%
<b>Subtotal</b>	<b>92</b>	<b>90%</b>

**TABELA 4 - Outras respostas<sup>39</sup>**

<b>Respostas</b>	<b>Nº. de sujeitos</b>	<b>Porcentagem</b>
▪ “Bom foi ensinando de uma maneira bem corrida, não especificando muito bem cada assunto.”	1	1%
▪ “A escrever um pouco mais corretamente.”	1	1%
▪ “Nós trabalhávamos um texto logo após nós estudamos gramática e tíamos depois até ditado.”	1	1%
▪ “Foi ensinada as regras básicas da gramática. Foi ensinada que com muita competência entre os professores.”	1	1%
▪ “Não tão boa quanto as escolas particulares mas na minha escola eles ezigiam muito do portugues, então eu aprendi um pouco do português”	1	1%
▪ “Nas aulas de Portugues.”	1	1%

<sup>39</sup> Respostas transcritas na íntegra, *ipsis litteris*, respeitando-se inclusive sua forma estrutural.

**TABELA 4 - Outras respostas**

		Conclusão	
Respostas	Nº. de sujeitos	Porcentagem	
▪ “Em termos de exercícios, foi muito bom, mas no caso da pratica você acaba esquecendo de tudo.”	1	1%	
▪ “De modo mais difícil eu acho por que geralmente eu não entendia quase nada mas pode ser que eu não prestava atenção.”	1	1%	
▪ “De maneira impessoal, não juntamente com os padrões da boa escrita.”	1	1%	
▪ “A gramática me foi ensinada de uma maneira bastante superficial. Na escola onde estudava, o ensino da gramática normativa sempre ficou em segundo plano, dava-se mais importância à compreensão de textos e uso de linguagem, no Ensino Fundamental.”	1	1%	
<b>Subtotal</b>	<b>10</b>	<b>10%</b>	
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100%</b>	

### 8.1.2.3 - Questão 11 – O que você entende por “saber português?”

**TABELA 5 – O que você entende por “saber português?”**

Respostas por aproximação de idéias	Nº. de sujeitos	Porcentagem
▪ Saber se expressar de forma a estabelecer uma boa comunicação.	19	19%
▪ Saber se expressar com clareza e objetividade, tanto na fala quanto na escrita, e de acordo com a língua padrão.	53	52%
▪ Saber se expressar bem, tanto na fala quanto na escrita, de acordo com o conteúdo proposto pela gramática normativa.	17	17%



TABELA 5 – O que você entende por “saber português?”

		Conclusão	
Respostas por aproximação de idéias	Nº. de sujeitos	Porcentagem	
▪ Saber e entender a língua portuguesa, conhecendo, inclusive, sua origem e evolução.	4	4%	
<b>Subtotal</b>	<b>93</b>	<b>91%</b>	

TABELA 6 - Outras respostas<sup>40</sup>

Respostas	Nº. de sujeitos	Porcentagem
▪ “que é a nossa língua e todos nos sabemos falar português.”	1	1%
▪ “É uma linguagem usada por alguns países expressa pela fala e escrita.”	1	1%
▪ “que e uma língua falada em varios estados e não e padrão porém e entendida por todos”	1	1%
▪ “Aprender a ler”	1	1%
▪ “Saber português é saber gramática isso é o que varios professores falam”	1	1%
▪ “Ter competência para fazer uma boa redação sem ter que ficar decorando classes gramaticais, falar corretamente e saber se expressar na sociedade atual.”	1	1%
▪ “Intender Sua língua, sua cultura, que aqui e em todo o país é muito rica.”	1	1%
▪ “Por ser nossa língua-de-berço é muito importante ter uma noção básica daquilo que nos foi ensinado e cada vez mais aperfeiçoar a nossa língua.”	1	1%

<sup>40</sup> Respostas transcritas na íntegra, *ipsis litteris*, respeitando-se inclusive sua forma estrutural.

TABELA 6 - Outras respostas

Conclusão

<b>Respostas</b>	<b>Nº. de sujeitos</b>	<b>Porcentagem</b>
▪ “Saber expressar suas informações, com certo nível de conhecimento gramatical, um vasto conhecimento literário, político e social.”	1	1%
<b>Subtotal</b>	<b>9</b>	<b>9%</b>
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100%</b>

8.1.2.4 - **Questão 12 – Na sua opinião, para o brasileiro saber português é necessário estudar a gramática normativa?**

**TABELA 7 - Na sua opinião, para o brasileiro saber português é necessário estudar a gramática normativa?**

<b>SIM - Respostas por aproximação de idéias</b>	<b>Nº. de sujeitos</b>	<b>Porcentagem</b>
▪ Sim, para que saiba se expressar corretamente, com coesão, coerência, clareza e objetividade. Além disso, o estudo da gramática normativa possibilita a padronização da língua.	17	17%
▪ Sim, porque o estudo da gramática normativa é a base para o conhecimento da língua portuguesa.	9	9%
▪ Sim. Para se expressar bem e corretamente é necessário o conhecimento mais aprofundado da estrutura da língua portuguesa e da sua normalização.	6	6%
<b>Subtotal</b>	<b>32</b>	<b>31%</b>

TABELA 8 – Outras respostas<sup>41</sup>

SIM - Outras respostas	Nº. de sujeitos	Porcentagem
▪ “Sim. Porque ela e necessaria para que o brasileiro não seja passado pra trás.”	1	1%
▪ “Também, mais temos sempre que ir atrás de novos métodos para saber melhor a gramática, o básico.”	1	1%
▪ “Sim, porque ela é fundamental no nosso cotidiano”	1	1%
▪ “Sim, Por isto eles mandam ensinar na aula de Português.”	1	1%
▪ “Para que todos tenham uma boa leitura uma boa escrita, as vezes eu acho chato isto, mais sei que e importante.”	1	1%
▪ “Sim. Porquê e o que se pede”	1	1%
▪ “Sim. Embora não seja o elemento mais importante, sem tal conhecimento não se tem a base para a escrita padrão.”	1	1%
▪ “Sim. É importante conhecer as regras gramaticais para saber bem o português. É claro que só estudar a gramática não irá fazer dominar o português. Ler também é muito importante.”	1	1%
▪ “Sim. Porque a leitura ajuda, porém a gramática tira aquelas dúvidas de acentuação, significado e colocação de termos.”	1	1%
▪ “Sim. Pois está ligado, um não fica sem o outro.”	1	1%
▪ “Sim, embora o conhecimento total da mesma não se faz necessário. Para que tenha ao menos um conhecimento básico da gramática.”	1	1%
▪ “Quando vai procurar emprego chega e fala: — Nois vai, nois foi. Sabendo o português saberá como falar.”	1	1%
▪ “Sim. Mas não necessariamente desta forma.”	1	1%
▪ “Sim. Não precisa saber profundamente, mas ter uma noção para que a língua portuguesa se torne desorganizada e conseqüentemente descoesa, ninguém entendendo o que o outro fala ou escreve”	1	1%
▪ “Com certeza. Mas de um modo que os alunos aprendam a <u>usar</u> o português, usar a gramática e usar as regras. É preciso ensinar a gramática e ensinar também a sua prática na fala, escrita com redações debates (conversações) e etc.”	1	1%

<sup>41</sup> Respostas transcritas na íntegra, *ipsis litteris*, respeitando-se inclusive sua forma estrutural.

TABELA 8 – Outras respostas

Conclusão

SIM - Outras respostas	Nº. de sujeitos	Porcentagem
▪ “Sim. Mas não necessariamente desta forma.”	1	1%
<b>Subtotal</b>	<b>16</b>	<b>15%</b>

TABELA 9 - Na sua opinião, para o brasileiro saber português é necessário estudar a gramática normativa?

NÃO - Respostas por aproximação de idéias	Nº. de sujeitos	Porcentagem
▪ Não, pois o português é a língua natural dos brasileiros, todos conseguem se comunicar sem necessidade de aprender, por meio da gramática, a estrutura da língua.	21	20%
▪ Não, pois existem outras formas de aprender a se expressar corretamente, como por exemplo a prática de leitura e escrita.	5	5%
▪ Não, basta saber falar e escrever bem, com clareza e objetividade.	4	4%
▪ “Não, porque o estudo da língua portuguesa por meio da gramática normativa é pouco funcional no uso cotidiano da língua. Na maioria das vezes, o brasileiro se esquece do conteúdo gramatical e, ainda assim, consegue se expressar adequadamente.	6	6%
<b>Subtotal</b>	<b>35</b>	<b>35%</b>

TABELA 10 – Outras respostas<sup>42</sup>

NÃO – Outras respostas	Nº. de sujeitos	Porcentagem
▪ “Eu acho que não e preciso mais tem jente que acha necessario”	1	1%

<sup>42</sup> Respostas transcritas na íntegra, *ipsis litteris*, respeitando-se inclusive sua forma estrutural.

TABELA 10 – Outras respostas

Conclusão

<b>NÃO – Outras respostas</b>	<b>Nº. de sujeitos</b>	<b>Porcentagem</b>
▪ “Não, porque isso vai depender muito da região onde ele mora.”	1	1%
▪ “Não. Porque a gramática enrola muito bem em um assunto e não chega direto ao ponto, e são muitas outras coisas que confundem a cabeça.”	1	1%
▪ “Não, pois o brasileiro tem como termo, sabendo escrever bem você também falara corretamente conforme seu aprendizagem.”	1	1%
▪ “Não, pois o brasileiro não entendi muito bem sobre gramática que tenha alguma norma.”	1	1%
▪ “Não, pois a maioria dos brasileiros sabem o mínimo da gramática normativa e mesmo assim a maioria sabe português, até porque vão surgindo novas palavras, que facilita a comunicação.”	1	1%
▪ “Seria muito interessante o brasileiro saber o português tendo conhecimento da gramática normativa. Porém todos sabemos que essa não é a realidade.”	1	1%
▪ “Não, é necessário a pessoa se expressar bem de forma a que saiba um pouco de gramática também.”	1	1%
▪ “Talvez este seja um tópico essencial até mesmo para os professores, porém esta é uma técnica pouco funcional na minha opinião, pois torna o estudo da língua muito cansativo.”	1	1%
<b>Subtotal</b>	<b>9</b>	<b>9%</b>
<b>Parcialmente – Respostas por aproximação de idéias</b>	<b>Nº. de sujeitos</b>	<b>Porcentagem</b>
▪ Parcialmente. Para a comunicação cotidiana, não há necessidade de aprender a gramática normativa; entretanto, para se expressar na língua padrão, sim.	10	10%
<b>Subtotal</b>	<b>10</b>	<b>10%</b>
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100%</b>

## **8.2 - Teste Gramatical: análise**

Como a investigação focalizou os alunos que completaram o ciclo de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental, tanto o Teste Gramatical como o Teste de Produção de Texto abrangeram o conteúdo proposto pela gramática normativa para a 8ª série dessa fase de ensino.

Conforme notificado no capítulo 7 (p. 160), após a aplicação do Teste Gramatical, os alunos advindos de escolas públicas apresentaram resultados diametralmente opostos aos apresentados pelos alunos advindos de escolas particulares. Sendo assim, julguei necessária a divisão dos sujeitos em dois grupos distintos, denominados SPA (constituído apenas de alunos provenientes de escolas particulares) e SPU (constituído apenas de alunos provenientes de escolas públicas).

### **8.2.1 - Desempenho dos sujeitos que cursaram de 5ª à 8ª série em escola(s) da rede pública de ensino — SPU**

A tabela abaixo apresenta o número de acertos de cada um dos sujeitos que cursaram de 5ª a 8ª série em escola(s) da rede pública de ensino — SPU — nos exercícios gramaticais.

**TABELA 11 – Sujeitos que cursaram de 5ª à 8ª série em escola(s) da rede pública de ensino — Número de acertos de cada um dos sujeitos nos exercícios gramaticais**

<b>SPU</b>	<b>A</b>	<b>%</b>	<b>Suj.</b>	<b>A</b>	<b>%</b>	<b>Suj.</b>	<b>A</b>	<b>%</b>	<b>Suj.</b>	<b>A</b>	<b>%</b>
<b>01</b>	10	59%	<b>21</b>	06	35%	<b>41</b>	12	70%	<b>61</b>	06	35%
<b>02</b>	08	47%	<b>22</b>	06	35%	<b>42</b>	07	41%	<b>62</b>	08	47%
<b>03</b>	11	65%	<b>23</b>	12	70%	<b>43</b>	06	35%	<b>63</b>	10	59%
<b>04</b>	09	53%	<b>24</b>	06	35%	<b>44</b>	09	53%	<b>64</b>	10	59%
<b>05</b>	08	47%	<b>25</b>	07	41%	<b>45</b>	07	41%	<b>65</b>	14	82%
<b>06</b>	09	53%	<b>26</b>	08	47%	<b>46</b>	10	59%	<b>66</b>	14	82%
<b>07</b>	12	70%	<b>27</b>	06	35%	<b>47</b>	06	35%	<b>67</b>	09	53%
<b>08</b>	09	53%	<b>28</b>	08	47%	<b>48</b>	07	41%	<b>68</b>	13	76%
<b>09</b>	06	35%	<b>29</b>	07	41%	<b>49</b>	10	59%			
<b>10</b>	09	53%	<b>30</b>	06	35%	<b>50</b>	04	24%			
<b>11</b>	03	18%	<b>31</b>	08	47%	<b>51</b>	08	47%			
<b>12</b>	13	76%	<b>32</b>	04	23%	<b>52</b>	11	64%			
<b>13</b>	09	53%	<b>33</b>	06	35%	<b>53</b>	12	70%			
<b>14</b>	13	76%	<b>34</b>	11	65%	<b>54</b>	04	24%			
<b>15</b>	09	53%	<b>35</b>	14	82%	<b>55</b>	07	41%			
<b>16</b>	08	47%	<b>36</b>	12	70%	<b>56</b>	10	59%			
<b>17</b>	04	24%	<b>37</b>	08	47%	<b>57</b>	09	53%			
<b>18</b>	12	70%	<b>38</b>	05	29%	<b>58</b>	09	53%			
<b>19</b>	10	59%	<b>39</b>	08	47%	<b>59</b>	02	12%			
<b>20</b>	12	70%	<b>40</b>	06	35%	<b>60</b>	07	41%			

**Legenda:**

**SPU** – Sujeitos da Rede Pública

**A** – Número de acertos num total de 17

**%** - Percentual de número de acertos num total de 17

O quadro a seguir apresenta a relação entre o número de acertos e o desempenho, em termos conceituais, dos sujeitos na resolução dos exercícios gramaticais. Esse instrumento visa a oferecer uma visão sumária e referencial do desempenho dos sujeitos SPU no Teste Gramatical.

**QUADRO 3 – Desempenho na resolução dos exercícios gramaticais — Conceitos**

Desempenho	
Nº. de acertos	Conceito
Z <sup>43</sup>	Nulo
1 a 4	Fraco
5 a 7	Regular
8 a 11	Bom
12 a 14	Muito Bom
15 a 17	Ótimo

A próxima tabela apresenta o desempenho dos sujeitos SPU. Nas duas primeiras colunas à esquerda, verifica-se a relação entre número de acertos e seus respectivos percentuais. Nas outras duas colunas à direita, apresenta-se a relação entre o número de sujeitos da rede pública de ensino — SPU — e o respectivo percentual de acertos de cada um deles nos exercícios gramaticais.

<sup>43</sup> Segundo as normas da ABNT, emprega-se o símbolo Z, em um quadro ou tabela, “quando o dado for rigorosamente zero” (FRANÇA *et al.*, 2001, p. 94).



**TABELA 12 – Relação entre o número de acertos nos exercícios gramaticais e o número de sujeitos da rede pública de ensino — SPU**

<b>Nº. DE ACERTOS</b>	<b>PERCENTUAL DE ACERTOS</b>	<b>Nº. DE SUJEITOS</b>	<b>PERCENTUAL DE ACERTOS</b>
Z	0%	Z	0%
1	6%	Z	0%
2	12%	1	1%
3	18%	1	1%
4	24%	4	6%
5	29%	1	1%
6	35%	11	16%
7	41%	7	10%
8	47%	10	15%
9	53%	10	15%
10	59%	7	10%
11	65%	3	5%
<b>12</b>	<b>70%</b>	7	10%
13	76%	3	5%
14	82%	3	5%
15	88%	Z	0%
16	94%	Z	0%
<b>17</b>	<b>100%</b>	Z	0%
<b>TOTAL DE SUJEITOS</b>		<b>68</b>	<b>100%</b>

#### **8.2.1.1 - Desempenho dos sujeitos SPU no Teste Gramatical: conclusão**

Como se pode observar no quadro exposto, 55 sujeitos SPU (81% de um total de 68) não conseguiram obter 12 acertos (71% de um total de 17). Isso significa que 81% dos

sujeitos SPU pesquisados apresentaram um desempenho considerado de **Nulo** a **Bom** na resolução dos exercícios gramaticais, sendo que 19 desses sujeitos SPU (28%) tiveram um desempenho **Regular**, e 30 (44%) tiveram um desempenho **Bom**. Dos 68 sujeitos SPU pesquisados, apenas 13 (19%) ficaram entre as faixas de 12 a 14 acertos (respectivamente, 71% e 82% de um total de 17 acertos), apresentando um desempenho considerado **Muito Bom**.

Isso demonstra que a grande maioria dos alunos que cursaram de 5ª à 8ª série em escolas da rede pública — os sujeitos SPU — não conseguiu alcançar o conceito **Bom**, ou seja, a **média satisfatória** na resolução dos exercícios gramaticais.

#### **8.2.2 - Desempenho dos sujeitos que cursaram de 5ª à 8ª série em escola(s) da rede particular de ensino — SPA**

A tabela a seguir apresenta o número de acertos de cada um dos sujeitos da rede particular de ensino — SPA — nos exercícios gramaticais e seu respectivo percentual de acertos num total de 17.

**TABELA 13 – Sujeitos que cursaram de 5ª a 8ª série em escola(s) da rede particular de ensino — Número de acertos de cada um dos sujeitos nos exercícios gramaticais**

<b>SPA</b>	<b>A</b>	<b>%</b>	<b>SPA</b>	<b>A</b>	<b>%</b>
<b>01</b>	07	41%	<b>18</b>	13	76%
<b>02</b>	07	41%	<b>19</b>	16	94%
<b>03</b>	11	65%	<b>20</b>	15	88%
<b>04</b>	12	71%	<b>21</b>	15	88%
<b>05</b>	14	82%	<b>22</b>	15	88%
<b>06</b>	15	88%	<b>23</b>	17	100%
<b>07</b>	14	82%	<b>24</b>	16	94%
<b>08</b>	13	76%	<b>25</b>	13	76%
<b>09</b>	14	82%	<b>26</b>	13	76%
<b>10</b>	13	76%	<b>27</b>	16	94%
<b>11</b>	14	82%	<b>28</b>	16	94%
<b>12</b>	13	76%	<b>29</b>	15	88%
<b>13</b>	16	94%	<b>30</b>	17	100%
<b>14</b>	15	88%	<b>31</b>	15	88%
<b>15</b>	14	82%	<b>32</b>	15	88%
<b>16</b>	15	88%	<b>33</b>	16	94%
<b>17</b>	17	100%	<b>34</b>	15	88%

**Legenda:**

**SPA** – Sujeitos da rede particular de ensino

**A** – Número de acertos em um total de 17

**%** - Percentual de número de acertos num total de 17

A próxima tabela, seguindo a mesma configuração da tabela 10, apresenta o desempenho dos sujeitos SPA. Nas duas primeiras divisões à esquerda, encontra-se a relação entre número de acertos e seus respectivos percentuais. Nas outras duas divisões à direita,

apresenta-se a relação entre o número de sujeitos da rede particular de ensino — SPA —, e o respectivo número de acertos de cada um deles nos exercícios gramaticais.

**TABELA 14 – Relação entre o número de acertos nos exercícios gramaticais e o número de sujeitos advindos de escola(s) da rede particular de ensino**

<b>Nº. DE ACERTOS</b>	<b>PERCENTUAL DE ACERTOS</b>	<b>Nº. DE SUJEITOS</b>	<b>PERCENTUAL DE ACERTOS</b>
Z	0%	Z	0%
1	6%	Z	0%
2	12%	Z	0%
3	18%	Z	0%
4	24%	Z	0%
5	30%	Z	0%
6	35%	Z	0%
7	41%	2	6%
8	47%	Z	0%
9	53%	Z	0%
10	59%	Z	0%
11	65%	1	3%
<b>12</b>	<b>70%</b>	1	3%
13	76%	6	15%
14	82%	5	15%
15	88%	10	29%
16	94%	6	18%
<b>17</b>	<b>100%</b>	3	9%
<b>TOTAL DE SUJEITOS</b>		<b>34</b>	<b>100%</b>

### 8.2.2.1 - Desempenho dos sujeitos SPA no Teste Gramatical: conclusão

Os resultados apresentados permitem-nos constatar que, dos 34 sujeitos pesquisados advindos da rede particular de ensino, 31 (91%) ficaram acima da faixa de 12 acertos (71% de um total de 17 acertos). Isso significa que 91% dos sujeitos SPA demonstraram um desempenho considerado de **Muito Bom** a **Ótimo** na resolução dos exercícios gramaticais. Dos 34 sujeitos SPA investigados, 2 (6%) ficaram na faixa de 7 acertos (41% de um total de 17 de acertos), com um desempenho considerado **Regular**; e 1 (3%) obteve 11 acertos (65% de um total de 17), apresentando um desempenho considerado **Bom**.

Isso representa, conforme constatado, um resultado diametralmente oposto ao demonstrado pelos sujeitos SPU — os alunos-participantes que cursaram de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série em escolas da rede pública.

### 8.3 - Teste de Produção Textual: análise

A compreensão, bem como a interpretação de textos, envolve múltiplos processos cognitivos, e a compreensão total daquilo que se lê ocorre quando há uma perfeita sintonia e interação entre autor/leitor. É pela interação de diversos aspectos e níveis de conhecimento que o leitor consegue construir todo o sentido do texto.

Neste trabalho, focaliza-se o conhecimento lingüístico e textual proporcionado pelo ensino gramatical aos alunos-participantes, tendo como base o objetivo geral que orienta esta pesquisa, já citado no capítulo 7, e aqui reiterado. Ou seja, verificar se o ensino da língua portuguesa — no qual se inclui o domínio do português padrão, sobretudo em sua modalidade escrita — tal como vem sendo conduzido na escola, atrelado sistemática e continuamente ao

estudo gramatical tradicional, que se sabe é de caráter essencialmente metalingüístico e prescritivo — tem se mostrado, de fato, não só ineficiente como também prejudicial ao desenvolvimento das outras diversas habilidades lingüístico-discursivas dos alunos.

Evangelista *et al.* (1998, p. 12) ratifica esse ponto de vista ao afirmar que

O estudo classificatório, normativo/prescritivista que orientou (e ainda orienta) a análise lingüística parte de uma noção de língua como um sistema de regras que, se aprendido, automaticamente habilita o aluno a ler e a escrever. Segundo essa acepção — a de língua como um código —, é possível conhecer e descrever plenamente um sistema lingüístico analisando e classificando as palavras e as frases, através da análise morfológica e sintática. Essa gramática (...) privilegiou um único padrão lingüístico legitimado por fatores sócio-históricos. Encontramos nesse quadro teórico uma das razões que permitiu associar, de forma direta, a aula de Língua Portuguesa a uma aula de gramática normativa e/ou de nomenclatura gramatical (...).

(...) Quando situamos um outro horizonte de análise, temos de admitir que a língua é um sistema (...) mas um sistema que nasce, vive e se modifica na interação, e se estrutura para a interação. A realidade fundamental desse sistema é a interlocução — a ação lingüística entre sujeitos —, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos, e não de frases ou estruturas isoladas.

Por se tratar de uma análise textual muito complexa e, conquanto isso, necessitar apresentar resultados os mais claros, objetivos e concretos possíveis, o método utilizado para a análise dos textos que integram o *corpus* desta pesquisa se espelha no método utilizado por Evangelista *et al.* em seu livro *Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar* (1998, p. 88), cujos dados bibliográficos completos constam na parte de Referências desta dissertação.

O quadro apresentado abaixo — extraído da referida obra — é o utilizado por Evangelista *et al.* (1998, p. 88). para a análise dos textos do *corpus* da pesquisa apresentada na obra. Para tanto, os critérios para a correção das redações foram separados em dois grupos. O primeiro diz respeito aos fatores a serem considerados quanto à adequação conceitual. Tais fatores se encontram nas dimensões pragmática e semântica do texto. O segundo refere-se aos fatores a serem considerados com relação à adequação formal, ou seja, dizem respeito à forma como foi estruturado o texto; estão presentes, pois, na dimensão formal do texto.

Este é o quadro original.

### QUADRO 2 – Critérios para correção de redações

Fatores a serem considerados		Código	Pontos
1 -	<i>Adequação conceitual</i>		24
1.1 -	Adequação ao tema proposto	T	
1.2 -	Coerência (unidade temática)	CO	
1.2.1 -	Relação título-texto	Ti	
1.2.2 -	Continuidade	//	
1.2.3 -	Progressão (não-circularidade)	Ø	
1.2.4 -	Articulação	?[	
1.3 -	Consistência argumentativa (pertinência, suficiência e relevância de argumentos)	X	
		Subtotal	16
2 -	<i>Adequação formal</i>		
2.1 -	Coesão (recursos anafóricos, articuladores, operadores argumentativos, modalizadores, correlação de tempos e modos verbais, processos de coesão lexical — sinonímia, antonímia, hiperonímia, associação semântica)	____	
2.2 -	Morfossintaxe (estruturação de períodos — presença de oração principal e subordinadas necessárias e de termos essenciais e integrantes; concordância; regência; emprego de crase; colocação)	[x..y..z]	
2.3 -	Paragrafação e pontuação	§ e	
2.4 -	Ortografia e acentuação	O	
		Subtotal	
		Soma	
		Nota Final	

Fonte: EVANGELISTA *et al.*, 1998, p. 88.

Para proceder à análise dos textos do *corpus* de minha pesquisa, recorri a este mesmo quadro, fazendo as devidas e necessárias adaptações em sua configuração original. O quadro a seguir é o que adaptei às necessidades exigidas para a análise dos textos que pertencem ao *corpus* de minha pesquisa.

**QUADRO 3 – Critérios para análise de redações**

<b>Itens</b>	<b>Fatores a serem considerados</b>	<b>Código</b>
<b>1 –</b>	<b>Adequação conceitual</b>	
1.1 -	Adequação ao tema proposto	<b>AT</b>
1.2 -	Coerência (unidade temática)	<b>CO</b>
1.2.1 -	Relação título-texto	<b>T/T</b>
1.2.2 -	Continuidade	<b>CT</b>
1.2.3 -	Progressão (não-circularidade)	<b>PR</b>
1.2.4 -	Repetição desnecessária de palavras e/ou idéias	<b>RD</b>
1.2.5 -	Articulação	<b>ART</b>
1.2.6 -	Clareza (texto confuso, ilógico, ambíguo, obscuro)	<b>CLZ</b>
1.3 -	Adequação à tipologia textual predominante: argumentação	<b>TIP</b>
1.3.1 -	Consistência argumentativa (pertinência, suficiência e relevância de argumentos)	<b>CA</b>
1.3.2 -	Estruturação do parágrafo conclusivo	<b>EC</b>
<b>2 -</b>	<b>Adequação formal</b>	
2.1 -	<i>Adequação à tipologia textual</i>	<b>TP</b>
2.2 -	<u>Coesão</u> (recursos anafóricos, conectivos, operadores argumentativos, modalizadores, correlação de tempos e modos verbais, processos de coesão lexical — sinonímia, antonímia, hiperonímia, associação semântica)	<b>CS</b>



### QUADRO 3 – Critérios para análise de redações

Conclusão

Itens	Fatores a serem considerados	Código
2.3 - 2.3.1 - 2.3.2 - 2.3.3 - 2.3.4 - 2.3.5 - 2.3.6 -	<u>Morfossintaxe</u> ▪ estruturação de períodos — presença de oração principal e subordinadas necessárias e de termos essenciais e integrantes; ▪ emprego das classes gramaticais (adequação vocabular) ▪ concordância; ▪ regência; ▪ emprego de crase; ▪ colocação pronominal	<b>PE</b>  <b>AV</b> <b>CD</b> <b>RG</b> <b>CR</b> <b>CP</b>
2.4 - 2.4.1 - 2.5 - 2.6 -	Paragrafação Alínea do parágrafo (recoo insuficiente) Pontuação Notações léxicas	<b>§</b> <b>R§</b> <b>P</b> <b>NL</b>
2.7 - 2.8 - 2.9 - 2.10 -	Ortografia Acentuação Caligrafia (palavra ininteligível) Interferência da oralidade na escrita	<b>O</b> <b>A</b> <b>CLG</b> <b>OR ↔ Esc</b>

Segue-se a análise das produções textuais dos sujeitos dessa pesquisa. Embora os dois grupos — SPU e SPA — tenham apresentado diferenças significativas de desempenho na produção do texto solicitado, essa análise foi realizada com foco no conjunto dos alunos, e não separadamente como ocorreu com os testes gramaticais.

#### 8.3.1 - Análise das produções textuais

A análise dos textos foi efetuada partindo do pressuposto de que os alunos são locutores-escritores que se dirigem a um determinado interlocutor-leitor, no caso o(a) professor(a) e eu como pesquisadora. Solicitou-se a produção de um texto escrito, do gênero redação escolar, em estilo formal — utilizando, pois, o português padrão —, opinando sobre o

seguinte tema: a situação do menor abandonado, carente de bens espirituais e materiais. Crianças e adolescentes cuja escola é a vida, com lições aprendidas, duramente, nas ruas que lhes servem de moradia. Conforme notificado no capítulo 7 (p. 177), por se tratar de alunos recém-egressos do Ensino Fundamental, não se explicita a tipologia predominante do texto a ser produzido — a argumentativa — nem o seu formato — em prosa. Isso porque, com base no conteúdo ministrado pela maioria das escolas, parti do entendimento de que os alunos investigados não possuísem, ainda, o conhecimento e o domínio necessários acerca do gênero **dissertação argumentativa**.

A seguir, ao mesmo tempo em que explicito cada um dos itens que compõem o Quadro de Critérios para a Avaliação das Redações, apresento a análise dos textos produzidos pelos alunos-participantes, exemplificando com fragmentos de alguns desses textos. Outrossim, para que se estabeleça uma melhor compreensão dos itens explicitados, seguirei a numeração constante do referido quadro. Os fragmentos de textos apresentados como exemplos em cada uma das seções a seguir foram transcritos da mesma forma com que foram escritos no texto original.

### **1 - *Adequação conceitual***

Como referido antes, os critérios que se agrupam na área da adequação conceitual estão relacionados às dimensões pragmática e semântica do texto. São estes os fatores a serem considerados.

### 1.1 - Adequação ao tema proposto

Observa-se aqui se o texto aborda o assunto proposto como tema da redação. No caso, a situação do menor abandonado. Houve uma ocorrência de fuga total ao tema — o sujeito SPU 44 faz uma narrativa sobre as “peripécias” dele e de um amigo pelas ruas da cidade onde moram —; e uma ocorrência de fuga parcial ao tema — o sujeito SPA 18 aborda a questão da diferença entre as classes sociais, em que muitos não possuem nada, não tendo como oferecer melhores condições de vida aos seus filhos, e outros possuem muito. As cópias das redações dos referidos sujeitos estão disponíveis na parte de Anexos desta dissertação.

### 1.2 - Coerência (unidade temática)

Evangelista *et al.* (1998, p. 79) pontificam que

a estrutura semântica de um texto está relacionada à sua coerência. A rigor, a coerência não é propriedade exclusiva do texto, mas se constrói na interação com o leitor. A significação não é inerente ao texto, depende do contexto comunicativo, dos conhecimentos prévios partilhados entre locutor e interlocutor e do trabalho cooperativo dos dois na produção do sentido. (...)

Entretanto, podem-se levantar algumas irregularidades que o uso social estabeleceu para a estruturação semântica dos textos e que, por isso mesmo, fazem parte dos conhecimentos lingüísticos e das expectativas das pessoas em geral.

20% dos sujeitos pesquisados apresentaram mais de um tipo de incoerência textual. A título de exemplo, destaco três casos. O sujeito SPA 12 assim escreve em seu parágrafo conclusivo: “Permanecer vivendo com dignidade e continuar dentro das normas pode fazer com que essas pessoas atravessem a divisa para o lado da violência, iniciando um ciclo que só

leva o mundo para o fundo do poço mais fundo ainda”. Incoerência: um fato positivo deve ter como conseqüência outro fato positivo, e não negativo. O sujeito SPU 54 escreve o seguinte: “...as pessoas moram em beira de rios sem o menor valor, outras em marquises...” — apresentam-se aí duas incoerências: a primeira causada pela ausência de uma vírgula depois do vocábulo “rios”, gerando uma ambigüidade (quem ou o quê não tem valor? as pessoas ou os rios?); a segunda causada pela ausência da locução adverbial “em baixo de” antes de “marquises” — aqui, a incoerência reside no fato de que pessoas moram debaixo de marquises, e não em marquises. A ausência de um sinal de pontuação ou de um elemento que sirva de referência obriga o leitor a recorrer à sua memória discursiva para conseguir construir um sentido para as passagens assinaladas. O sujeito SPU 30 assim escreve: “Seriam de uma classe média, mas com o suficiente p/ viver.” Incoerência: pessoas da classe média possuem o suficiente para viver, já que essa é a expectativa do leitor para esse segmento. Essa incoerência foi provocada pelo emprego do conectivo “mas”, que tem valor adversativo. Seria coerente dizer: Seriam de uma classe média e com o suficiente para viver. Como se disse, muitos outros casos surgiram, mas o espaço aqui não é suficiente para comentar todos eles.

### 1.2.1 - Relação título-texto

Seis foram os casos em que o título não manteve relação com o texto desenvolvido. Essa impropriedade induz o leitor a se equivocar sobre o tema abordado no texto. O título indica uma direção, e o texto segue em outra, forçando o leitor a rever sua antevisão acerca do conteúdo exposto. Comentarei dois desses casos. O sujeito SPA 8 dá ao seu texto o seguinte título: “A realidade dos menores de idade”; dessa forma induz o leitor a conceber uma idéia de que ele irá falar sobre os problemas próprios da infância e da adolescência, e não especificamente sobre os menores de idade abandonados, as crianças de

rua, que se constitui o tema da redação. O sujeito SPU 52 dá ao seu texto este título: Rua X crianças. Isso induz o leitor a acreditar em que no texto haverá o desenvolvimento de um conflito entre “rua” e “crianças”. Na verdade, o que ele desenvolve no texto é especificamente o tema que foi proposto, ou seja, a vida do menor de idade abandonado e carente.

### **2.2.1 - Ausência de título**

Dois alunos não colocaram título em seu texto: o sujeito SPU 28 e o sujeito SPU 61. A colocação do título é própria da modalidade escrita. A ausência do título obriga o leitor a colaborar mais na construção do sentido do texto, uma vez que o título (assim como rótulos em recipientes, manchetes de jornal e revista, etc.) dá ao leitor uma pista sobre o assunto que será tratado no texto, qual o ponto de vista do autor e como será a sua argumentação.

### **1.2.2 - Continuidade**

Essa propriedade permite que se reconheça no texto um eixo, um fio condutor, “o fio da meada”, a idéia nuclear que se mantém e organiza todo o texto, garantindo a unidade textual. Houve apenas um caso de não-continuidade textual. O sujeito SPU 31 deixou de concluir seu texto, ou seja, faltou o parágrafo de conclusão. Ao leitor ficou a impressão de que ele parou o texto de repente, deixando o assunto em suspense. A fuga parcial ao tema cometida pelo sujeito SPA 18, já citado, constitui-se também numa forma de desarticulação textual.

### 1.2.3 - Progressão

A progressão textual também se dá quando se mantém o fio condutor, ou seja, o tema central, e, ao mesmo tempo, há acréscimo de informações novas sobre o tema central, um desdobramento do tema em subtemas.

Houve 4 casos de não-progressão textual. Citarei apenas um como exemplo. O sujeito SPU 50 ficou “amassando barro”, isto é, não saiu do lugar, não progrediu. Todo o tempo, ele ficou repetindo a mesma idéia. Observe os seguintes fragmentos. No terceiro parágrafo ele escreve: “É claro que o governo tem que ajudar, mas quem tem o direito maior de ajudar essas crianças somos nós”. No quarto parágrafo ele retorna à mesma idéia: “Todos nós temos o dever de ajudar essas crianças de rua o futuro do mundo estão nas mãos dessas crianças e pobres, temos que ajudar”. No penúltimo e no último parágrafos, ele conclui: “— Eu já me conscientizei de ajudar crianças pobres! E você já?”.

### 1.2.4 - Redundância

A redundância tem muito a ver com a não-progressão textual. 41% dos textos analisados apresentaram redundância. Por se tratar de uma impropriedade que demanda muito espaço para comentário, citarei apenas um exemplo, além do citado anteriormente.

O sujeito SPU 62 produz um texto repetitivo; portanto, redundante. Ao longo do texto, construído com períodos longuíssimos, ele vai repetindo não apenas idéias, mas também palavras e expressões. Exemplificarei com a transcrição de alguns trechos: “...é a realidade que hoje em nossas vidas não pode ser esquecida e nem ignorada por qualquer pessoa.”; “...e muitas vezes esse caminho é o mundo do crime ou o mundo das drogas que como podemos ver na nossa realidade de hoje...”; “...e quando essas crianças moram na zona

rural, no campo, muitas das vezes acabam sendo obrigado a trabalhar as vezes trabalhar de 12 até 16 horas ao dia...”. Outro exemplo é a expressão “dessas crianças”, que ocorreu quatro vezes seguidas. Como se vê, a redundância dá ao leitor a impressão de que o autor não “sai do lugar”. O texto fica repetitivo e bastante cansativo.

### 1.2.5 - Articulação

A articulação compõe-se com a continuidade e a progressão textuais. Segundo Evangelista *et al.* (1998, p. 81), “trata-se da inter-relação dos elementos lingüísticos entre si e com o todo, do nexos que estabelece o encadeamento entre as partes, através das relações lógico-semânticas de causa e conseqüência, de condição, de finalidade, (...) etc.” A construção de sentido do texto vai se construindo à medida que as expectativas do leitor vão sendo atendidas pelo autor do texto.

4% dos textos apresentaram problemas de desarticulação explícita, ou seja, emprego inadequado de conectores ligando blocos de idéias. Além do caso citado na seção 1.2, darei o exemplo de mais um caso. O sujeito SPU 54 assim escreve no primeiro parágrafo de seu texto: “Bom, no Brasil o cotidiano das pessoas de Baixa renda, das crianças, o modo de viverem é muito precario, quase todas não tem o que comer, brincar, etc então o único meio para essas crianças e a bandidagem, roubar...”. Como se pode verificar por esse trecho, o texto desse autor, além de problemas de articulação é fragmentado e obscuro. Faltam, além de conectores, palavras e/ou expressões que permitam ao leitor a construção de sentido sem ter que recorrer tantas vezes à sua memória discursiva para preencher as lacunas deixadas no texto. Nessa passagem, a ausência do conectivo “como” provoca uma desarticulação, uma vez que a lacuna deixada é preenchida, a princípio, pelo leitor pelo conector “que”. Isso acarreta uma incoerência, visto que a expectativa do leitor é que haja mais algum substantivo que remeta a um bem material que falte às crianças citadas. O verbo “brincar” indica uma ação, que solicita o conectivo “como”, para que a seqüência fique devidamente articulada. Dessa forma, a articulação se daria assim: ...quase todas não têm o que comer, como brincar, etc. No mesmo trecho encontra-se outro caso de desarticulação que gera uma incoerência: “então o único meio para essas crianças e a bandidagem, roubar...”. A ausência de acentuação no verbo

“ser” (...para essas crianças é a bandidagem...) transforma esse vocábulo em outra classe gramatical — o conectivo “e”, gerando uma obscuridade ao segmento.

### 1.2.6 - Clareza

Para que um texto seja claro, é necessário que as lacunas sejam devidamente preenchidas, ou que se apresentem pistas que permitam ao leitor preencher essas lacunas. Além disso, o texto deve ser objetivo e não conter ambigüidades. Para tanto, deve haver uma boa articulação entre as idéias com elementos que confirmam ao texto uma coesão pelo menos satisfatória. Os sinais de pontuação também devem ser bem empregados, pois são eles que substituem, no texto escrito, os gestos, as pausas, as entonações próprias da fala.

28% dos textos analisados apresentaram um ou mais casos de obscuridade em seu texto. Por se tratar de um assunto muito complexo, citarei apenas um caso como exemplo. O sujeito SPA 17 assim se expressa: “Todo dia quando saímos de casa vemos, nas ruas ou debaixo de pontes, crianças vivendo na miséria com a família sem condições de conceder um mínimo de alimentação, saúde e saneamento.” A ausência de uma vírgula entre os segmentos “crianças vivendo na miséria” e “com a família sem condições de conceder um mínimo de alimentação, saúde e saneamento” conferiu à frase um sentido, o de que as crianças vivem na miséria com a família sem que aquelas tenham meios de dar melhores condições de vida à família, ou, ao contrário, que a família não tenha meios de lhes dar melhores condições de vida. Por outro lado, se a vírgula tivesse sido colocada entre os segmentos “crianças vivendo na miséria com a família” e “sem condições de conceder um mínimo de alimentação, saúde e saneamento” ficaria explícito o sentido de que as crianças vivem na miséria com a família, e esta não tem meios de dar a essas crianças melhores condições de vida, sentido este que se revelaria mais claro com a colocação do pronome “lhes” após o verbo “dar”. Dessa forma, o



leitor teve de fazer uma maior esforço para preencher essas lacunas a fim de construir um sentido que ficasse de acordo com o restante do texto.

### 1.3 - Consistência argumentativa

Segundo Evangelista *et al.* (1998, p. 78), essa é uma questão que “está relacionada à intuição interativa das pessoas em geral, que esperam encontrar textos cujos argumentos sejam suficientes para convencê-las de sua legitimidade e pertinência”. O autor do texto deve procurar

dar a seus textos uma ‘lógica’ que possa ser apreendida pelos interlocutores (a ‘lógica’ de mundos reais possíveis, ou a dos sonhos, ou a da imaginação infantil, ou da literatura ficcional, por exemplo). Enfim, é preciso que o leitor considere que o texto não diz coisas “sem pé nem cabeça”.

18% das redações analisadas apresentaram um ou mais problemas de inconsistência argumentativa. Darei exemplo de dois apenas. O sujeito SPU 66 assim escreve em seu texto: “Mas além do número de adoções ser relativamente baixo, as famílias em geral procuram bebês brancos e sobre estes chega a haver até falta em orfanatos.” A inconsistência argumentativa reside no fato de que ele não recorre a dados concretos para fazer tal afirmação, mas somente à sua experiência de vida. Uma afirmação feita dessa forma, pode ser facilmente refutada. O sujeito SPU 45 assim se expressa: “Neste mundo existem muitas crianças com o futuro feito, com a vida formada sem necessidade alguma, sendo que muitas dessas crianças conhecem outras crianças que passam necessidades, que conhecem o mundo, que sabe as dificuldades de uma família pobre para não passar fome. E mesmo assim não fazem nada para mudar, para tentar fazer deste mundo um mundo melhor...”. Trata-se de uma

argumentação totalmente inconsistente e descabida, visto que não são as crianças bem formadas e que possuem melhores condições de vida que têm a obrigação de mudar a vida dos menores necessitados. Essa é uma tarefa para a sociedade adulta, para o governo, para os órgãos competentes, etc.

### **1.3.1 - Estruturação do parágrafo conclusivo<sup>44</sup>**

Houve 9 casos de estruturação insatisfatória, ou mesmo não-estruturação do parágrafo conclusivo. Além dos casos já citados na seção 1.2.2 — os sujeitos SPU 31 e SPA 18 —, citarei mais um caso. O sujeito SPU 13 não concluiu satisfatoriamente sua redação, em vez de fechar a unidade temática de sua exposição, inseriu informações novas no parágrafo de conclusão. Isso deu ao leitor a impressão de que o assunto ficou em suspense.

## **2 - *Adequação formal***

Os critérios aqui agrupados encontram-se na dimensão formal do texto, ou seja, estão relacionados à forma como o texto foi estruturado; dizem respeito, portanto, aos recursos lingüísticos utilizados pelo autor do texto, no caso o aluno-participante.

### **2.1 - Adequação à tipologia textual**

Embora não tivesse sido explicitada a tipologia do texto na proposta de redação — argumentativa e em prosa —, esperava-se que os sujeitos expusessem seu ponto de vista dessa forma, já que se pediu a opinião dos mesmos. E assim ocorreu. Dentre as 102 redações

---

<sup>44</sup> Se for necessária uma consulta aos textos referidos nesta seção, uma cópia dessas redações encontra-se na parte de Anexos desta dissertação.

analisadas, houve apenas dez textos escritos em tipologias diversas, sendo sete narrativas, uma letra de música e dois poemas.

## 2.2 - Coesão

Evangelista *et al.* (1998, p. 85-86) nos informa que a coesão é uma propriedade textual que “diz respeito à inter-relação entre os elementos lingüísticos no plano textual, abrangendo as relações entre as frases e entre as partes ou seqüências do texto”. Mais adiante os autores nos apontam alguns dos sinalizadores mais típicos da coesão textual:

- a) Os recursos anafóricos, como pronomes e advérbios que remetem ou apontam para elementos expressos em outra parte do texto, promovendo laços entre eles (...).
- b) Os articuladores, que explicitam relações semânticas entre orações, frases, parágrafos e partes do texto, entre os quais se incluem as conjunções e expressões como *por um lado/por outro lado; por exemplo; em primeiro lugar/em segundo lugar*, etc.
- c) Os operadores argumentativos, que manifestam, além de relações semânticas, a avaliação do locutor a respeito do que diz. São marcadores como *até, apenas, inclusive* e expressões como *na verdade, felizmente, talvez, em termos de*, entre muitos outros.
- d) Os tempos e aspectos verbais, que situam as informações textuais com relação ao momento da produção do texto (antes, o pretérito; durante, o presente; posterior, o futuro) e, na narrativa, marcam a importância dessas informações (...).
- e) Os modos verbais e o verbos modais, que manifestam a avaliação do autor com respeito ao estado de coisas expresso (o subjuntivo, por exemplo, sinalizando

hipótese ou possibilidade; verbos como *poder* ou *dever* indicando, respectivamente, possibilidade ou necessidade).

- f) Os processos de coesão lexical, como o emprego de vocabulário do mesmo campo semântico (exemplo: *escola, professor, aluno, matéria, nota*) e a substituição por sinônimos, antônimos ou por termos que estabelecem com o substituído uma relação do tipo “todo-parte”, “classe-indivíduo” (exemplo: *matérias/Português, objetos escolares/caderno*). (Grifos dos autores.)

Todos os elementos acima apontados contribuem para a fluência, a articulação e o bom funcionamento do texto. 82% dos textos analisados apresentaram um ou mais problemas de coesão textual. Pela complexidade do assunto e por falta de espaço, citarei apenas dois casos como exemplo.

O sujeito SPU 51 assim escreve: “Criança fonte de ternura, afeto, compreensão mas poucas crianças é composta por isso mas a grande maioria é composta de ódio, de rangor, abandono”. O emprego da conjunção “mas”, com valor adversativo, na passagem grifada, gera uma desconexão com a idéia anterior, quebrando a lógica e, por conseguinte, a expectativa do leitor. Entre os dois segmentos há uma relação de causa e consequência, o que seria explicitado com o emprego dos conectivos “pois”, “porque”, “já que”, dentre outros. Já o sujeito SPU 61, numa escrita bastante primária, assim se expressa: “...crianças que veem çalvação num mundo de droga e violência a salvação, se elas tivessem que escoler concerteza não escoleria essa, mas elas não podem, a vida as colocou lá não importa o que eles dizem são apenas crianças...”. Tem-se aqui, além de todos os problemas apresentados no fragmento, um caso de não-referente: “eles” quem? O leitor tem que recorrer a uma releitura do texto dado como tema para a produção textual, no caso *Balada para não dormir*, de Lourenço Diaféria, para tentar depreender de quem se trata esse “eles” citado nessa passagem. Caso contrário, o leitor fica “a ver navios”, sem noção de qual seria o referente desse pronome.

## 2.3 - Morfossintaxe

Consoante afirma Evangelista *et al.* (1998, p. 83, grifos da autora), na análise da dimensão gramatical consideram-se “os recursos lingüísticos do texto, sua função e relevância, sua inter-relação e possibilidades de sentidos. Essa dimensão está presente no nível da frase (na *sintaxe*) e também no nível textual (...) (na *coesão*)”. Sendo assim, a morfossintaxe aqui é “entendida como a inter-relação entre os elementos lingüísticos nos limites da frase. Os aspectos desse item são os mais difundidos pela tradição gramatical (...) e, ao lado da ortografia, constituem o critério predominante de avaliação de redação” (EVANGELISTA *et al.*, 1998, p. 86). Os fatores considerados na análise são os enumerados a seguir.

### 2.3.1 - Estruturação de períodos

Aqui se observa a estruturação dos períodos que compõem o texto com a presença de oração principal/subordinadas e/ou coordenadas necessárias à construção do sentido, bem como de termos da oração: essenciais, integrantes e acessórios.

A infração a essa propriedade ocorreu em 8% dos textos analisados. Dentre eles, cito dois casos como exemplo. O sujeito SPU 8 assim se expressa: “...muitas vezes nem chegam a completar 18 anos pelo fato de serem mortos ou de overdose, por causa do consumo indiscriminado de drogas.” O conectivo “ou” cria no leitor a expectativa de que haverá mais de um elemento se alternando. Houve uma quebra nessa lógica, uma vez que o autor do texto apontou apenas um elemento, que foi seguido de uma oração causal, e nada mais. Pode-se verificar com isso, que o período está incompleto, a idéia que deveria ser expressa não foi concluída. O sujeito SPU 38 escreve dessa forma: “Em quanto temos, comida, roupas boas,

sapatos um lar, um teto para nós escondermos da chuva, do frio.”. Além da inadequação vocabular — “em quanto” em vez de “enquanto” —, falta ao período a sua oração principal: o que acontece enquanto “se possuem comida, roupas boas, sapatos, um lar, um teto para se esconder da chuva e do frio? Faltou, pois, à frase a sua idéia nuclear.

### 2.3.2 - Emprego das classes gramaticais (adequação vocabular)

Observa-se nesse item a adequação vocabular. Isto é, se uma classe de palavra foi empregada adequadamente, ou se não houve algum equívoco na utilização de um vocábulo ou expressão, como verbos, advérbios, conjunções, adjetivos, substantivos, etc.

55% dos textos analisados apresentaram um ou mais casos de inadequação vocabular. Dentre os sujeitos, cito o caso de dois. Retomemos o sujeito SPU 38: “Em quanto temos, comida, roupas boas, sapatos um lar, um teto para nós escondermos da chuva, do frio.”. A expressão “em quanto”, da qual se infere quantidade, foi utilizada equivocadamente em vez da conjunção “enquanto”, que denota uma idéia de tempo, que é a idéia que está sendo passada no segmento. O sujeito SPU 23 se expressa dessa forma: “...mas sabemos que não depende só dos governantes, mas também dessas crianças, que possam acreditar em um mundo melhor, em um futuro digno e que possam ter um emprego, uma família e uma vida mais feliz.”. A construção do sentido do segmento em destaque poderia ser resolvida de duas formas. A primeira com a simples inserção da preposição “para” antes dos conectivos “que”. Dessa forma o sentido seria este: **para que possam** acreditar em um mundo melhor, em um futuro digno e que **para que possam** ter um emprego, uma família e uma vida mais feliz. A segunda seria a substituição do verbo “possam” pelo verbo “passam”, regendo a preposição “a”. Assim, teríamos o seguinte segmento: mas também dessas crianças, que passam a acreditar em um mundo melhor, em um futuro digno e que passam a ter um emprego, uma

família e uma vida mais feliz. Como se vê, a ausência da preposição “para” ou a inadequação vocabular deixou o texto obscuro, cujo sentido só pode ser construído com muita colaboração por parte do leitor.

### 2.3.3 - Concordância

Para que o texto fique claro, com a adequada inter-relação dos elementos que o compõem, é necessário que haja concordância entre eles: concordância nominal e concordância verbal.

74% dos textos analisados apresentaram um mais problemas de concordância entre os termos das frases. A título de exemplo, citarei quatro casos. Do sujeito SPU 54: “Na minha opinião, o melhor que, deveria ser feito para reverter essa pobreza e que todos mundo ajudem...”; do sujeito SPA 14: “Na parte, não tão grande, mas significativa das vezes que isso ocorre, se deve ao fato de pessoas estar passando necessidade.”; do sujeito SPA 1: “Na realidade esses de menores são como se fossem adultos pois não tem mais a inocência e a injenuidade de uma criança.”; e do sujeito SPU 8: “Felizmente (...), ainda há projetos sociais que ajudam esses jovem para tentar resgatalos dessa vida...”.

### 2.3.4 - Regência

A regência diz respeito à relação existente entre os termos (regentes) que pedem elemento(s) para lhes completarem o sentido e os termos que os complementam (regidos). Existem a regência nominal (entre os nomes) e a regência verbal (entre os verbos e outros termos).

65% das redações analisadas apresentaram um ou mais problemas de regência; dentre os sujeitos investigados, citarei apenas um caso. O sujeito SPA 14 assim escreve: “...há na verdade a perda quase que total da criança, pois este é um caminho que facilmente se entra mais dificilmente se sai.”. Nota-se no trecho grifado a ausência da preposição “em”, regida pelo verbo “entrar”; além disso, observa-se um caso típico que requer dupla regência — o verbo “entrar” rege a preposição “em”, e o verbo “sair” rege a preposição “de”. O correto, de acordo com a língua padrão escrita, seria o seguinte: ...pois este é um caminho em que facilmente se entra mas do qual dificilmente se sai.

### 2.3.5 - Emprego da crase

O emprego, ou não-emprego, do sinal indicativo da crase, como se sabe, tem a ver na maioria dos casos com a regência verbal e nominal. Uma regência incorreta, segundo os padrões gramaticais da língua escrita formal, gera uma inadequação no uso, ou não-uso, do sinal indicativo da crase. 20% das redações analisadas apresentaram mais de um emprego inadequado do sinal indicativo da crase. Dentre eles, cito o caso de dois sujeitos.

Caso do sujeito SPA 6: “...dormem em qualquer lugar, não temem à violência...”. Sabe-se que o verbo temer é transitivo direto, por isso dispensa o uso de preposição para se ligar ao seu complemento. A presença do sinal indicativo da crase indica a presença da preposição “a” antes do artigo “a”, o que não deveria ocorrer nesse caso. Sujeito SPA 25: “O Estatuto da Criança e do Adolescente é aplicado também à pessoas com idade inferior a 18 anos.”. O verbo aplicar exige a preposição “a”, o substantivo feminino “pessoas” admite ser definido pelo artigo feminino no plural “as”. Se ocorre apenas um “a” no singular, nota-se que não houve crase entre a preposição “a” e o artigo feminino no plural “as”. Não ocorrendo, pois, a crase, o sinal que indica a sua ocorrência não deve ser empregado. Nota-se em todos os



casos que a presença ou não incorreta do sinal indicativo da crase acarreta algum tipo de obscuridade ao texto. Por isso a necessidade de, na escrita, se dominar bem esse recurso textual.

### **2.3.6 - Colocação pronominal**

Na gramática tradicional, as regras de colocação pronominal não se encontram mais tão rígidas. Mas algumas delas ainda são observadas e exigidas. Ocorreram 4 casos de colocação pronominal que infringem essas regras, Citarei apenas dois deles.

O sujeito SPU 10 assim se expressa: “Então vamos cuidar desses problemas que atormentam-nos...”. Pelas regras da gramática normativa, o pronome relativo “que” atrai o pronome oblíquo, no caso “nos”, gerando a próclise. O correto, então, seria: problemas que nos atormentam. O sujeito SPU 38 assim escreve: “Se drogam, e se perde no mundo do crime...”. A gramática normativa não admite que se inicie uma frase com um pronome oblíquo. Pelas normas da colocação pronominal, esse pronome deveria aparecer enclítico ao verbo: Drogam-se.

### **2.4 - Paragrafação**

A correta aglutinação ou fragmentação das idéias em parágrafos é um recurso textual muito importante, uma vez que se agrupam frases em um mesmo bloco semântico, ou se separam frases em blocos de idéias diferentes. Esse recurso de segmentação confere ao texto clareza e objetividade, além de garantir a sua continuidade e progressão. Um texto em que as idéias que deveriam estar num mesmo bloco de significação aparecem demasiadamente separadas, ou, ao contrário, um mesmo bloco em que ocorrem idéias

diversas, apresenta-se ao leitor, respectivamente, muito fragmentado, ou “embaralhado”, “misturado” e confuso. Isso requer do leitor um esforço muito grande para aglutinar as idéias ou segmentá-las em parágrafos.

16% dos textos analisados apresentaram problemas de paragrafação. Por se tratar de um assunto que demanda muito espaço para exemplificação, não citarei nenhum caso. Contudo, as cópias de dois desses textos (SPU 04 e SPU 38) encontram-se disponíveis na parte de Anexos desta dissertação para uma necessária consulta.

#### **2.4.1 - Alínea do parágrafo**

Num texto manuscrito, o recuo insuficiente da alínea do parágrafo pode induzir o leitor a acreditar em que aquele bloco de idéias que se inicia pertence ao parágrafo anterior, tornando, assim, a passagem confusa. 22% dos textos analisados apresentaram essa impropriedade. Por se tratar de um critério puramente formal, e que demanda um grande espaço, não citarei nenhum caso. Entretanto, para uma necessária consulta, a cópia de um desses textos (SPU 65) estará disponível na parte de Anexos dessa dissertação.

#### **2.5 - Pontuação**

Juntamente com a paragrafação, a pontuação ajuda o autor do texto escrito a sinalizar a segmentação das idéias (unidades semânticas) e unidades sintáticas. Segundo Evangelista *et al.* (1998, p. 87), “esses dois recursos correspondem à maneira como convencionalmente se representam na escrita os significados expressos pela prosódia na língua falada e têm grande importância como auxílio à leitura”.

96% dos textos analisados apresentaram um ou mais problemas de pontuação, gerando períodos longuíssimos, ambigüidades, incoerências e, portanto, textos obscuros e muitas vezes até ininteligíveis. Citarei um caso mais significativo.

O sujeito SPU 54 produz um texto em que os períodos se apresentam excessivamente extensos por falta do ponto final. Há um período que se constitui todo um parágrafo. Por demandar muito espaço, descreverei apenas a extensão desse período-parágrafo. Ele é composto de mais de 19 orações. Além da ausência de fragmentação com a utilização do ponto-final, esse período apresenta problemas de emprego de vírgula ou ausência de vírgula. Enfim, o texto como um todo é bastante problemático. Esse aluno apresenta uma escrita bastante primária, próxima do início da aquisição dessa competência. Ou seja, pode-se dizer que o sujeito SPU 54 é um analfabeto funcional. Uma cópia de sua redação também se encontra na parte de Anexos dessa dissertação.

## **2.6 - Notações léxicas**

Trata-se aqui da utilização de sinais diacríticos em textos manuscritos, como o pingo no “i” e no “j”, cedilha, o til, etc. 16% dos textos analisados apresentaram problemas de ausência de sinais diacríticos.

## **2.7 - Ortografia**

Como a situação dos textos escritos é tipicamente formal, procedi à análise da ortografia de forma menos flexível, uma vez que se espera o uso das convenções do código preceituados pela gramática normativa. As passagens em que se observou a transposição da

fala para a escrita foram anotados à parte por se considerar um aspecto importante, que nos revela a pouca familiaridade do autor com textos escritos.

62% dos textos analisados apresentaram incorreções na grafia das palavras. Transcreverei o caso de dois sujeitos que considero mais graves. Um deles é o sujeito SPU 54, por apresentar, como já dito, uma escrita bastante primária; o outro é o do sujeito SPA 1. Uma cópia de cada um desses textos encontra-se disponível na parte de Anexos desta dissertação.

O sujeito SPU 54 assim escreve: “...por isso que no Brasil a pobreza é maio as pessoas em bera de rios sem o menor valor, outras em marquizes sem ter o que vestir as vezes os pais deixam de comer para alimentar os filhos, no testo mostra que uma pessoa que tem tudo e outra que não tem nada vai pra rua...”. O sujeito SPA 1 se expressa também de uma forma bastante primária: “Na realidade esses de menores são como se fossem adultos pois não tem mais a inocensia e a injenuidade de uma criansa.”.

## 2.8 - Acentuação

A acentuação, juntamente com a pontuação, sinalizam para o leitor a prosódia do texto escrito conforme seria produzida na fala. É, portanto, uma propriedade bastante importante. A ausência da acentuação, ou mesmo a presença de um sinal inadequado de acentuação, pode resultar num texto ambíguo e obscuro.

57% dos textos analisados apresentaram um ou mais problemas de acentuação. Citarei apenas um caso mais gritante, que é o do sujeito SPA 1. Assim ele escreve: “Esa situação do de menor, é uma situação muito seria que esta ocorendo no mundo, no nosso pais essa historia do de menor já é abordada a muito tempo.”. No caso do vocábulo “seria”, em vez de um adjetivo (séria), tem-se um verbo no futuro do pretérito (seria). O vocábulo “esta” passa da categoria de verbo (está) para a categoria de pronome demonstrativo (esta). O

substantivo “país” passa a ser o substantivo “pais”, o que altera totalmente o seu significado. Tudo isso acarreta ao leitor muito trabalho para resgatar a classe gramatical desses vocábulos a fim de construir a coerência do texto.

## **2.9 - Caligrafia**

O termo já tem o seu significado: boa grafia. Uma grafia mal formada, com “garranchos” e vocábulos ininteligíveis gera um texto de difícil leitura e, conseqüentemente, de construção de sentido. Ocorreram 7 casos em que o texto foi grafado dessa forma, com palavras ininteligíveis pela má-formação da grafia. O caso do sujeito SPA1 serve como exemplo. Para consultá-lo, basta recorrer à parte de Anexos dessa dissertação. Como já dito, uma cópia de seu texto estará disponível lá.

## **2.10 - Interferência da fala na escrita**

A interferência da fala na escrita, ou seja, a transposição da oralidade para o texto escrito é uma impropriedade que ocorreu em 45% dos textos analisados. Considera-se uma impropriedade por se tratar de um texto escrito formal. Conforme citado anteriormente, essa é uma impropriedade que denota dos sujeitos pouca familiaridade com textos escritos.

A título de exemplo, retomo o fragmento de texto do sujeito SPA 14: “...há na verdade a perda quase que total da criança, pois este é um caminho que facilmente se entra mais dificilmente se sai.”. Esse é uma caso típico em que se observa a transposição da fala para a escrita. Um outro caso em que se observa a transposição da oralidade para o texto escrito é o caso do emprego do pronome de tratamento “você”, quando o autor se dirige diretamente para o leitor. Citarei o caso do sujeito SPA 9: “Cada vez mais, o numero de

crianças nas ruas vem aumentando. Muitas vez quando você está passando de carro vem aquele garoto e pede esmola...”.

#### **8.4 - Análise do Teste de Produção Textual: conclusão**

Para concluir essa parte da dissertação, nada melhor do que apresentar duas tabelas que darão uma visão bastante sumária e, ao mesmo tempo, panorâmica da análise dos testes de produção textual. A primeira apresenta a síntese da análise de Adequação Conceitual, e a segunda, a síntese da análise de Adequação Formal.

É bom que se esclareça que o número de “ocorrências dos fatores considerados” corresponde ao **número de textos** em que as impropriedades relativas aos “fatores considerados” aconteceram. Conforme se registra no próximo capítulo (cf. Cap. 9, seção 4), há uma grande parcela de textos que apresentaram impropriedades relativas, se não a todos, mas à maioria desses fatores.

**TABELA 15 – Critérios para análise de redações — ocorrências dos fatores considerados**

<b>PRODUÇÃO TEXTUAL</b>			
<b>Itens</b>	<b>Fatores a serem considerados</b>	<b>Impropriedade Nº. de Ocorrências</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>1 –</b>	<b>Adequação conceitual</b>		
1.1 -	Adequação ao tema proposto	2	2%
1.2 -	Coerência (unidade temática)	20	20%
1.2.1 -	Relação título-texto	6	6%
1.2.1.1	Ausência de título	2	2%
1.2.2 -	Continuidade	1	1%
1.2.3 -	Progressão (não-circularidade)	4	4%
1.2.4 -	Redundância (repetição desnecessária de palavras e/ou idéias)	42	41%
1.2.5 -	Articulação	4	4%
1.2.6 -	Clareza (impropriedade: texto confuso, ilógico, ambíguo, obscuro)	29	28%
1.3 -	<i>Consistência argumentativa</i> (pertinência, suficiência e relevância de argumentos)	18	18%
1.3.1 -	Estruturação do parágrafo conclusivo	9	9%

**TABELA 16 – Critérios para análise de redações — ocorrências dos fatores considerados**

<b>PRODUÇÃO TEXTUAL</b>			
<b>Itens</b>	<b>Fatores a serem considerados</b>	<b>Impropriedade Nº. de Ocorrências</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>2 -</b>	<b>Adequação formal</b>		
2.1 -	<i>Adequação à tipologia textual</i>	11	11%
2.2 -	<u>Coesão</u> (recursos anafóricos, conectivos, operadores argumentativos, modalizadores, correlação de tempos e modos verbais, processos de coesão lexical — sinonímia, antonímia, hiperonímia, associação semântica)	84	82%
2.3 -	<u>Morfossintaxe</u>		
	▪ estruturação de períodos — presença de oração principal e subordinadas necessárias e de termos essenciais e integrantes;	8	8%
	▪ emprego das classes de palavras;	4	4%
	▪ adequação vocabular;	52	51%
	▪ concordância;	74	73%
	▪ regência;	66	65%
	▪ emprego de crase;	20	20%
	▪ colocação pronominal;	4	4%
	▪ autocorreção	10	10%
2.4 -	Paragrafação	16	16%
2.4.1 -	Alínea do parágrafo (recoo insuficiente)	22	22%
2.5 -	Pontuação	96	94%
2.6 -	Notações léxicas	16	16%
2.7 -	Ortografia	62	61%
2.8 -	Acentuação	57	56%
2.9 -	Caligrafia (impropriedade: palavra ou termo ininteligível)	7	7%
2.10 -	Interferência da fala na escrita	45	44%
2.11 -	Texto original rascunhado	14	14%



## 9 - CONCLUSÃO

*A educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido de risco, curiosas, indagadoras, não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que “treina”, em lugar de formar. Não pode ser a que “deposita” conteúdos na cabeça “vazia” dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a pensar certo.*

Paulo Freire

Ao iniciar este trabalho, pretendeu-se, conforme sugere o título, colocar a gramática no “banco dos réus” a fim de submetê-la a um “juízo justo”, com base na investigação de sua trajetória e nas pesquisas de dados que nos permitissem fazer uma avaliação clara, objetiva e concreta do papel que esse compêndio vem exercendo nas escolas brasileiras desde o Brasil Colonial.

Para que se tenha certeza de que o objetivo do trabalho de investigação realizado aqui foi alcançado, retomarei as hipóteses em cima das quais trabalhei a fim de fazer um balanço geral acerca da análise dos dados coletados e seus respectivos resultados. São estas as hipóteses levantadas.

1. A maioria dos alunos, ao ingressarem no Ensino Médio, demonstram ter conhecimento dos conteúdos explicitados na gramática normativa, por se constituir esta o principal instrumento de ensino-aprendizagem da língua materna no contexto escolar contemporâneo.

Essa hipótese foi confirmada apenas no que diz respeito aos alunos advindos de escolas da rede particular — os sujeitos SPA. A grande maioria dos advindos de escolas da

rede pública — os sujeitos SPU — demonstrou já ter esquecido o conteúdo gramatical estudado nas gramáticas normativas tradicionais; ao mesmo tempo, não conseguiram demonstrar a devida competência lingüístico-discursiva ao produzirem seu texto. Há que se ressaltar, porém, que o alto conhecimento demonstrado pelos alunos advindos de escolas da rede particular — os sujeitos SPA — deve-se ao fato de a grande maioria estar cursando o primeiro semestre da 1ª série da Escola Preparatória de Cadetes do Ar. Para tanto, prestaram, anteriormente, um concurso cujo conteúdo programático de língua portuguesa levou-os a estudar bastante a gramática normativa. Não obstante isso, estes alunos, assim como os sujeitos SPU, não aplicaram estes conhecimentos no texto que produziram. Isso significa que ambos os grupos perderam um tempo precioso com o estudo da gramática, um tempo que poderia ser preenchido com atividades, predominantemente, de leitura e escrita.

2. Para os alunos do universo discente investigado, o domínio do português padrão e o conhecimento da gramática normativa são análogos, ou seja, estão diretamente relacionados.

Pelas respostas apresentadas no questionário, esses alunos acreditam em que saber gramática tradicional é o mesmo que saber português. Entretanto, o fraco desempenho dos mesmos demonstrado no teste de produção de texto comprova o contrário: **saber gramática não significa saber português.**

3. A disciplina Língua Portuguesa é ministrada, na maioria das escolas, única e imprescindivelmente, por meio da gramática normativa.

Como se pôde verificar pelas respostas dos alunos-participantes ao questionário (cf. cap. 8, seção 8.1.1.10), 77% deles não conhece nenhum outro método para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Isso significa que a gramática é um instrumento única e

exclusivamente utilizado para esse fim. Diante do fraco desempenho demonstrado pelos sujeitos na produção do texto solicitado, pode-se concluir que esse tipo de ensino, ou seja, o estudo da gramática atrelado sistemática e obrigatoriamente ao estudo da língua portuguesa não só se mostra ineficaz como também prejudicial ao desenvolvimento das várias competências lingüístico-discursivas desses alunos, sobretudo no que respeita ao domínio do português padrão.

4. Mesmo após oito anos de estudo contínuo e sistemático dos conteúdos explicitados na gramática normativa, esses alunos demonstram não dominarem o português padrão, em sua modalidade escrita, na produção textual do gênero redação escolar.

Pelos resultados demonstrados na produção dos textos, verifica-se que essa hipótese foi comprovada. 95% dos sujeitos SPU pesquisados apresentaram problemas quanto à estruturação morfossintática do seu texto (os mais freqüentes foram de emprego das classes de palavras, concordância, regência e pontuação), sem contar os problemas relativos à organização das idéias, como coesão e coerência. Conquanto o conhecimento gramatical demonstrado na resolução dos testes gramaticais, 94% dos sujeitos SPA não aplicaram efetivamente esse conhecimento na estruturação morfossintática do seu texto, apresentando problemas semelhantes aos do grupo SPU.

5. O ensino da língua portuguesa, como disciplina na escola, atrelado ao estudo indispensável, contínuo e sistemático da gramática normativa, não garante o desenvolvimento necessário das diversas competências lingüístico-discursivas no uso cotidiano e real da língua, sobretudo no que se refere ao domínio do português padrão escrito.

Essa hipótese foi plenamente comprovada na medida em que a maioria dos sujeitos pesquisados não demonstrou ter uma competência lingüístico-discursiva satisfatória

na redação que escreveram, muito menos o domínio do português padrão em sua produção textual.

6. A gramática normativa, tal como se apresenta — de caráter essencialmente metalingüístico e prescritivo —, não possibilita o desenvolvimento das habilidades lingüístico-discursivas desses alunos, principalmente no que se refere ao domínio do português padrão escrito.

Essa hipótese foi comprovada, pois, como se afirma acima, a maioria dos sujeitos pesquisados não demonstraram habilidade lingüístico-discursiva satisfatória no texto que produziram, principalmente com relação ao domínio da língua padrão.

7. A produção de um texto escrito não se resume a fenômenos estritamente metalingüísticos e normativos, pois envolve outros conhecimentos, tais como os de ordem pragmática e discursiva.

Hipótese comprovada. **Saber português não significa saber o conteúdo da gramática tradicional.** A produção de um texto escrito requer habilidades, tais como leitura e escrita, que não se restringem aos conhecimentos metalingüístico e normativo adquiridos tão-somente por meio do estudo da gramática tradicional.

Após a análise das hipóteses levantadas nesta pesquisa, e levando-se em consideração a proposta desta dissertação — **colocar a gramática no banco dos réus para se proceder a um julgamento justo acerca de sua culpa ou inocência quanto ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa** —, pode-se concluir que, se se admitir com Fournier e Leeman que “toda gramática supõe uma teoria da língua e que nenhuma teoria da língua é inocente” (*apud* Silva, 2002, p. 25), também **a gramática normativa não é inocente.** Os

resultados desta pesquisa comprovam que ela é **culpada** na medida em que sua onipresença na sala de aula é ineficaz e prejudicial, como já se disse, ao desenvolvimento das diferentes habilidades lingüístico-discursivas dos alunos.

Entretanto, como pudemos verificar ao longo desta dissertação, não podemos colocar a culpa apenas na gramática normativa. Na verdade, vimos que a gramática faz parte de uma tríade: *ensino de língua portuguesa/gramática tradicional/função social da escola*. Isso significa que a gramática tradicional não impera sozinha nesse triângulo, ela é parte de um sistema arcaico que insiste em se manter, ou por falta de informação, ou por simples acomodação, ou porque ela integra um círculo vicioso no qual a máxima é a de que: “A escola ensina porque a sociedade assim exige, e a sociedade exige porque a escola ensina assim” (Britto, 1997, p. 184).

E é justamente aí, nessa tríade, que se torna necessário rever o papel que a gramática normativa vem exercendo desde sempre: um papel principal, “sacrossanto” e insubstituível. É necessário que nós, os professores de português, busquemos metodologias outras que revertam de uma vez por todas essa situação secular, que venham a eliminar a presença da gramática tradicional (ou de qualquer outra gramática) dos bancos escolares da educação básica; se não, ao menos colocá-la como coadjuvante, figurante mesmo no nosso cenário educacional.

### **Considerações finais**

Criticar o ensino puramente gramatical é fácil. Outros trabalhos já foram feitos nesse sentido. Eliminar a gramática do ensino da língua portuguesa é que é difícil. Entretanto, buscar outros métodos que tornem o ensino da língua materna eficaz pode ser o primeiro passo para uma mudança efetiva da realidade que acabamos de constatar. Por isso, sugiro, a

seguir, alguns outros métodos que podem vir a ser eficazes, se usados como instrumento principal, ou até mesmo em parceria com a gramática; esta agora, porém, não no papel principal, mas como **coadjuvante** no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Citarei somente alguns deles porque sei que muitos deve haver. Digo “citarei” apenas, já que não procedo a uma exposição minuciosa e aprofundada acerca dos mesmos. Deixo isso a cargo dos colegas, como forma de incitá-los a pesquisar e buscar instrumentos mais proficientes para a sua prática docente.

O primeiro deles é o método *GNM — Gramática nunca mais* —, proposto por Rocha (2002), em que é proposto um treinamento lingüístico baseado em exercícios em português padrão, o qual, segundo o autor, possibilitará ao aluno dominar, ao final do Ensino Fundamental, essa variedade da língua.

Outro método é o indicado por Decat (2002) e Marcuschi (2003), por intermédio de atividades de retextualização, a qual consiste em transformar textos produzidos oralmente em textos escritos, mediante determinadas operações. Trata-se de uma metodologia bastante profícua, uma vez que permite detectar mais precisamente aquilo que o aluno não sabe em termos de língua padrão. A partir de então, é possível elaborar uma série de atividades que possibilitem desenvolver sua competência lingüístico-discursiva.

É importante considerar também o que preconizam os *PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001): o ensino da língua materna adotando-se uma metodologia por meio da qual se estudem gêneros textuais que priorizem os textos que “caracterizam os usos públicos da linguagem, (...) tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros” (*ibid.*, p. 24).

Por fim, cito o livro *Língua Portuguesa*, adotado pela rede de escolas Salesianas — do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Fiz uma análise do livro da 5ª série do Ensino

Fundamental, e dos da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio<sup>45</sup>, e pude constatar que esse livro foge completamente ao formato da gramática tradicional, pois trabalha a partir dos gêneros textuais, conforme a orientação dos *PCN de Língua Portuguesa*. Em cada série é trabalhado um gênero textual e, a partir dele, desenvolvem-se as competências linguístico-discursivas dos alunos. O mais interessante nesse método é que, por diversas vezes, nele se aconselha ao aprendiz recorrer à gramática como fonte de consulta. Dessa forma, é o livro adotado — *Língua Portuguesa* — que protagoniza as aulas de português, e não mais a gramática normativa, que, assim, torna-se tão-somente sua coadjuvante.

Para terminar estas últimas palavras, retomo os dizeres de Paulo Freire: “(...) mudar é difícil, mas é possível. É o que nos faz recusar qualquer posição fatalista que empresta a este ou àquele fator condicionante um poder determinante, diante do qual nada se pode fazer”. E para que alguma mudança possa ser efetuada, é necessário um primeiro passo nessa direção. E essa atitude cabe a nós, professores e educadores, agentes diretos do processo de ensino-aprendizagem de nossos alunos.

---

<sup>45</sup> Os dados bibliográficos completos desses livros se encontram nas Referências desta dissertação.

**REFERÊNCIAS**

ANGELO, Débora Mallet Pezarim de; AGUIAR, Eliane Aparecida de. *Língua Portuguesa: Ensino Fundamental, 5ª série*. 1. ed. Brasília: CIB — Cisbrasil, 2004. (Coleção SER, FL5A).

ALVAREZ, Marcos César. Sociedade, norma e poder. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. v. 6 (Coleção Humanística). p. 201-215.

ANTUNES, Irandé Costa. No meio do caminho tinha um equívoco: gramática: tudo ou nada. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. v. 6 (Coleção Humanística). p. 11-25.

ARANHA, Ana; COTES, Paloma; AZEVEDO, Solange. *Reprovado!* Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG76363-6009-456,00.html>>. Acesso em: 16 fev. 2007.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 27. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. Língua, História & sociedade. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. v. 6 (Coleção Humanística). p. 201-215. p. 179-199.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <[http://www.marcosbago.com.br/art\\_nada-na-lingua-e-poracaso.htm](http://www.marcosbago.com.br/art_nada-na-lingua-e-poracaso.htm)>. Acesso em: 5 mai 2007.



\_\_\_\_\_. *Nada na língua é por acaso: ciência e senso comum na educação em língua materna*. Disponível em: <[http://www.marcosbagno.com.br/art\\_nada-na-lingua-e-poracaso.htm](http://www.marcosbagno.com.br/art_nada-na-lingua-e-poracaso.htm)>. Acesso: 10 jan. 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Introd. e trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal).

BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Dieli Vesaro. Porta de línguas: gramática e ensino numa visão plurilíngüe. In: BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Dieli Vesaro (Org.). *História entrelaçada: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 45-73.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BERRINI, Beatriz. O português do Brasil: heranças e invenções — 500 anos. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: IP-PUC-SP/EDUC, 2002. p. 33-42.

BIANCHET, Sandra Maria Gualberto B. (coordenadora); MENDES, Eliana Amarante de M. *et al. Língua portuguesa e literatura brasileira no vestibular 2005: provas e comentários*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BIZZOCCHI, Aldo. O fantástico mundo da linguagem. In: *Ciência Hoje*, São Paulo, vol. 28, nº. 164, set. 2000. Disponível em: <[cienciahoje.uol.com.br/controlPanel/materia/resource/download/41961](http://cienciahoje.uol.com.br/controlPanel/materia/resource/download/41961)>. Acesso: 12 jan. 2007.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. São Paulo: Mercado de Letras, 1997. (Coleção Leituras do Brasil).

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística: parte II. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 49-75. v. 1

CAMARGO, Leoleli. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/270906/p\\_094.html](http://veja.abril.com.br/270906/p_094.html)>. Acesso em 30 set. 2006.

CASAGRANDE, Nancy dos Santos. A Gramática da Linguagem Portuguesa de Fernão de Oliveira: desvelando a relação entre gramática e ensino no século XVI. In: BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Dieli Vesaro (Org.). *História entrelaçada: a construção de gramáticas e o*

ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 25-43.  
v. 2.

CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias; PEREIRA, Roni Farto; ZANCHETTA JUNIOR, Juvenal (orgs.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

CHERRY, Colin. *A comunicação humana: uma recapitulação, uma vista de conjunto e uma crítica*. Trad. de José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1971.

COSCARELLI, Carla Viana. Os alunos aprendem o que os professores ensinam? In: Gonçalves, Gláucia, Ravetti, Graciela (Orgs.). *Lugares críticos*. Belo Horizonte: Orobó, UFMG, 1998, p. 23-29.

COSTA, Emília Viotti da. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. 7. ed. São Paulo: Unesp, 1999.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luis Felipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Nova Fronteira: 1985.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. *Oralidade e escrita: a articulação de cláusulas no processo de retextualização em português*. Disponível em: <http://www.revistaveredas.ufjf.br/veredas11.htm>. Acesso em: fev 2008.

DILLINGER, Mike. O ensino gramatical: uma autópsia. In: SEMANA DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, I, 1993. Belo Horizonte: Departamento de Letras Vernáculas, Faculdade de Letras da UFMG, 1995, v. I, p. 31-65.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins *et al.* (1998, p. 11): *Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre avaliação de texto escolar*. Belo Horizonte: Intermédio/CEALE, 1998. vol. III. ano II.

FANTÁTICO, a sua revista eletrônica. Disponível em: <http://fantastico.globo.com/Jornalismo/Fantastico/0,,AA1661719-4005-0-0-11112007,00.html>. Acesso em: 11 nov 2007.

FÁVERO, Leonor Lopes. *As concepções lingüísticas no século XVIII: a gramática portuguesa*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996. (Coleção Repertórios).

\_\_\_\_\_. Heranças: o ensino secundário no Império. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org). *Língua portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: IP-PUC-SP/EDUC, 2002. p. 79-87.

FERNANDEZ, Candice Navarro. *Português padrão no Brasil: uma definição sociolingüística*. 2002. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FRANÇA, Júnia Lessa. *Manual para normalizações técnico-científicas*. Colaboração: Ana Cristina de Vasconcelos, Maria Helena de Andrade Magalhães, Stella Maris Borges. 6. ed. ver. e ampl. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FRANCO, Maria Ignez Salgado Mello; DI IÓRIO, Patrícia Leite. *Napoleão Mendes de Almeida e a Gramática Metódica da Língua Portuguesa*.

FREITAS, M. T. A. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C. A. , TEZZA, C., CASTRO, G. (Orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. p.165-187.

GABAS JÚNIOR, Nilson. Lingüística Histórica. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 77-102. v. 1.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004

GUIMARÃES ROSA, J. *Grande Sertão: Veredas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1963.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. *Ensino Secundário no Império*. São Paulo, Tese de Doutorado defendida na Universidade de São Paulo, 1971. Disponível em:

[http://sites.usjt.br/jol/arquivos2005/Colaboradores\\_2005\\_03\\_28ensino\\_brasil.php?PHPSESSID=c3d5dcd98e738b2](http://sites.usjt.br/jol/arquivos2005/Colaboradores_2005_03_28ensino_brasil.php?PHPSESSID=c3d5dcd98e738b2). Acesso em 8 de fev. de 2007.

HOUAISS. Disponível em: <<http://houaiss.uol.br/gramatica.jhtm>>. Acesso em: 5 mai 2007.

INAF — INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *3º Indicador nacional de alfabetismo funcional: um diagnóstico para a inclusão social pela educação [Avaliação de leitura e escrita]*. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/inaf03.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2007.

JUNQUEIRA, Fernanda Gomes Coelho. *Confronto de vozes discursivas no contexto escolar: percepções sobre o ensino de gramática da língua portuguesa*. 2003. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Faculdade de letras, PUC, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>>. Acesso: 13 dez. 2006.

LANDEIRA, José Luís Marques López; BITTENCOURT, Sylvia Homem. *Língua Portuguesa: Ensino Médio, 1ª série. 1ª reimpressão*. Brasília: CIB — Cisbrasil, 2005. (Coleção SER, FL1A).

LANDEIRA, José Luís Marques López; VIEIRA, Alice. *Língua Portuguesa: Ensino Médio, 2ª série. 1. ed.* Brasília: CIB — Cisbrasil, 2005. (Coleção SER, FL2A).

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 40 ed. José Olympio, 2001.

LOPES, António J. Lavouras. *A gramática: como ensiná-la*. Disponível em: <<http://ciberduvidas.sapo.pt/php/portugues.php>>. Acesso: 17 dez. 2006.

LOUZADA, Maria Silvia Olivi. O ensino da norma culta na escola. In: MURRIE, Zuleica de Felice (Org.). *O ensino do português*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Coleção Repensando o Ensino). p. 11-21. Luft (1985, p. 62).

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade: por uma nova concepção de língua materna e seu ensino*. Porto Alegre: L&PM, 1985. (Coleção Universidade Livre).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, Manuel Frias. *Estruturalismo checo*. Disponível em: ([http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/E/estruturalismo\\_checo.htm](http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/E/estruturalismo_checo.htm)). Acesso: 12 jan. 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (5ª a 8ª séries)*. 2. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO / DF. *Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais*. CEB-Par. 3/97, aprovado em 12/3/97 (Proc. 23001.000102/97-16). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0397.pdf>. Acesso em 12 fev. de 2007.

MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. v. 1.

NEVES, Maria Helena de Moura. Heranças: a gramática. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org). *Língua portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: IP-PUC-SP/EDUC, 2002. p. 43-52.

\_\_\_\_\_. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

NOGUEIRA, Sônia Maria; NOGUEIRA JÚNIOR, José Everaldo. Gramática e ensino de Português no Maranhão do século XIX: Grammatica Elementar da Língua Portuguesa, de Filipe Benicio de Oliveira Condurú. In: BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Dieli Vesaro (Org.). *História entrelaçada 2: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa na primeira metade do século XX*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 17-40. v. 2.

NORMA. In: DICIONÁRIO Houaiss da língua portuguesa. Disponível em: <<http://houaiss.uol.br/gramatica.jhtm>>. Acesso em: 15 fev. de 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PERINI, Mário A. *Para uma nova gramática do português*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. *Gramática descritiva do português*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. *Sofrendo a gramática*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.



POSSENTI, Sírio. Gramática e Política. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 47-56. (Coleção Na Sala de Aula).

\_\_\_\_\_. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997.

PRADO, Jason. *Fala sério!* Disponível em: <[http://www.leiabrasil.org.br/index.aspx?leia=conteudo/fala\\_serio](http://www.leiabrasil.org.br/index.aspx?leia=conteudo/fala_serio)>. Acesso em: 16 fev. 2007.

PROVAS BRASIL / SAEB. Disponível em: [http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=81&Itemid=9](http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=81&Itemid=9). Acesso em 11 de nov. 2007.

PROVAS SAEB. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995\\_2005.pdf](http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf); [http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com\\_wrapper&Itemid=148](http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_wrapper&Itemid=148). Acesso em 11 de nov. 2007.

REZENDE, Lucinéia. *A produção de texto no contexto escolar: o que os alunos dizem sobre o processo de produção de escrita e o que eles escrevem*. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Gramática: nunca mais: o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

\_\_\_\_\_. Pelo letramento ameaçado. In: *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 10, n. 2. Belo Horizonte: UFMG, 2002. p. 7-61.

\_\_\_\_\_. *Como elaborar trabalhos acadêmicos*. 3. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: Ed. do autor, 2002.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. v. 6 (Coleção Humanística). p. 11-25.

SENA, Wagner da Rocha. *Contribuição ao estudo da norma culta escrita do português do Brasil*. 1986. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, PUC, Rio de Janeiro.

SIGNORINI, Inês. Por uma teoria da desregulamentação linguística. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. v. 6 (Coleção Humanística). p. 93-125.

SILVA, Maurício Pedro da. Fundamentos do discurso gramatical brasileiro: a *Grammatica Portugueza* (1887) de João Ribeiro. In: BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Dieli Vesaro (Org.). *História entrelaçada 2: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa na primeira metade do século XX*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 41-60. v. 2.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2002. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa).

\_\_\_\_\_. *Contradições no ensino de Português*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SLOAN, Chris. Disponível em:  
<<http://nationalgeographic.abril.com.br/ngbonline/edicoes/0611/dikika.shtml>>. Acesso em 30 set. 2006.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1996. v. 10.

STAUB, Augustinus. Perguntas e afirmações que devem ser analisadas. In: CLEMENTE, Elvo; KIRST, Marta Helena Barão (Orgs.). *Linguística aplicada ao ensino do português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987, p. 18-31.

VIEIRA, Alice. Prática de ensino de português: nos domínios da teoria. In: MURRIE, Zuleica de Felice (Org.). *O ensino do português: do primeiro grau à universidade*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Coleção Repensando o Ensino). p.89-98.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Camara F. *Paulo Freire: biografia resumida — o caminho de um Educador*. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/paulo.html>. Acesso em: 15 fev. 2007.

Disponível em: <<http://www.klepsidra.net>> Acesso em: 15 de maio de 2006.

Disponível em: <<http://www.geocities.com>> Acesso em: 23 de abr. de 2006.

Disponível em: <<http://www.leonildoc.com.br>> Acesso em: 10 de maio de 2006. Acesso: 25 jan. 2007.

Disponível em:  
<<http://nev.incubadora.fapesp.br/portal/educacao/escolasdeencisofundamental>>. Acesso em  
21 de agosto de 2007.

## APÊNDICE

### 1. Carta às escolas

Barbacena, 31 de julho de 2006.

Ilm<sup>o</sup>. Sr. (Ilm<sup>a</sup>. Sra.) .....

Como aluna do Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais — FALE/UFMG, na área de Estudos Lingüísticos, pretendo desenvolver uma pesquisa com o intuito de investigar as relações entre o conhecimento gramatical tradicional explícito e o desempenho lingüístico de alunos matriculados na 1<sup>a</sup> série do Ensino Médio. A investigação focaliza, especificamente, esse universo discente por se constituir de sujeitos que concluíram o Ensino Fundamental. Presume-se, por conseguinte, que os mesmos demonstrem não apenas conhecimento do conteúdo gramatical tradicional explicitado ao longo desse período escolar, como também a capacidade de ler e escrever textos na língua padrão.<sup>46</sup>

Esta Pesquisa, num sentido mais amplo, tem como objetivo principal verificar se o ensino da língua padrão, sobretudo em sua modalidade escrita, tal como vem sendo conduzido na escola — atrelado sistemática e continuamente ao estudo da gramática tradicional (também denominada gramática normativa),<sup>47</sup> a qual se apresenta de cunho essencialmente

---

<sup>46</sup> Também conhecida como dialeto padrão ou norma culta, é a variedade lingüística socialmente definida como “modelo — daí a designação de *padrão*, de *norma* — segundo o qual se avaliam os demais dialetos. [...] É o dialeto falado pelas classes sociais privilegiadas, particularmente em situações de maior formalidade, usado nos meios de comunicação de massa (jornais, revistas, noticiários de televisão, etc.), [...]. É ainda, fundamentalmente, o dialeto usado quando se escreve [...]”. (SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986, p. 82-83, grifos da autora.)

<sup>47</sup> A denominação *gramática tradicional* ou *normativa* abrange qualquer tipo de compêndio gramatical tradicionalmente utilizado nas escolas como principal, ou até mesmo único, suporte para o ensino da língua

metalingüístico e prescritivo —, tem se mostrado, de fato, não só ineficiente como também prejudicial ao desenvolvimento das diversas outras competências lingüísticas<sup>48</sup> dos alunos. A abordagem desse tema, acredito, suscitará não apenas aos professores de Língua Portuguesa dos Ensinos Fundamental e Médio, como também aos profissionais da Educação, uma reflexão mais profunda sobre sua prática pedagógica, no sentido de buscar novos caminhos que possibilitem, de fato, desvincular o ensino da língua materna ao estudo sistemático e contínuo — por que não dizer obrigatório — da gramática normativa.

A pesquisa está, portanto, relacionada ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Como professora atuante nessa área há cerca de quinze anos, interesse-me sobremaneira por quaisquer questões que impliquem o desenvolvimento das diversas competências lingüísticas dos meus alunos, visto que se trata do objeto-alvo do meu trabalho. E o domínio do dialeto padrão, principalmente em sua modalidade escrita, se insere nesse conjunto. Estou convicta de que é possível levar o aluno a desenvolver suas várias competências lingüísticas, sobretudo o domínio do português padrão, sem o vínculo sistemático, contínuo e, na maioria das vezes, obrigatório do estudo da gramática tradicional. Por esse motivo, pretendo outrossim, em minha Dissertação, apresentar novas e diversas metodologias — maneiras outras de pensar e praticar o ensino da língua materna — que busquem torná-lo efetivamente eficaz, possibilitando ao aluno expressar-se adequadamente

---

portuguesa. Tais gramáticas explicitam tanto a parte *descritiva* quanto a *normativa* da língua padrão. Dessa forma, apresentam a estrutura dessa variedade lingüística e as regras do “bem falar e escrever” — sem nenhuma distinção entre essas duas modalidades — prescrevendo como e o que se deve ou não usar nas interações sócio-discursivas; por conseguinte, marginalizam as demais variedades lingüísticas, consideradas, pela maioria dos gramáticos, no mínimo como “inadequadas”. É importante ressaltar, pois, que, ao referir-me à *gramática tradicional* ou *normativa*, não estou abrangendo a *gramática internalizada* — a competência lingüística inerente ao falante, a qual envolve todos os níveis de constituição e funcionamento da língua natural, e permite que o usuário, mesmo não tendo consciência dela, consiga se comunicar em situações interacionais.

<sup>48</sup> Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental — PCN* — (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 23) assim definem **competência lingüística**: “refere-se aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais ou escritos, formais ou informais, independentemente de norma padrão, escolar ou culta”.

nas diversas situações sociodiscursivas<sup>49</sup> com as quais se depara em seu dia-a-dia, sobretudo no que respeita a textos escritos no português padrão. Dessa forma, acredito, estarei contribuindo para a *desmitificação* do papel *sacrossanto* que a gramática normativa vem desempenhando, há séculos, nos bancos escolares.

Para atingir o objetivo principal de minha pesquisa, será solicitado aos alunos-participantes que resolvam, sem consulta a quaisquer compêndios gramaticais, exercícios lingüísticos tradicionais que possibilitarão “medir” os seus conhecimentos acerca do conteúdo gramatical estudado ao longo do Ensino Fundamental, mais especificamente no período de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série. Após a resolução dos exercícios, os mesmos produzirão um texto, utilizando o dialeto padrão, em que expressarão seu ponto de vista acerca de um determinado tema. Os alunos-participantes preencherão, antes, um questionário que visa a não apenas lhes traçar um breve perfil sociocultural, como também a fazer uma análise de como concebem o que é “saber português”. Ainda por intermédio desse questionário, verificar-se-á junto aos discentes se o estudo da gramática tradicional forneceu-lhes, segundo sua opinião, a competência lingüística necessária para se expressarem na língua padrão escrita em situações sócio-comunicativas em que essa modalidade lhes é exigida.

É importante ressaltar que, quanto ao envolvimento nessa pesquisa, os alunos-participantes:

- serão voluntários;
- não sofrerão interferência alguma em seu processo normal de ensino-aprendizagem da língua portuguesa na escola em que estão matriculados;
- não sofrerão riscos quanto à integridade de sua saúde físico-mental;
- não receberão quaisquer formas de remuneração, isto é, não haverá ganho financeiro;

---

<sup>49</sup> Situações de uso efetivo e **real** da linguagem: os textos são produzidos com objetivos voltados para o contexto em que serão recebidos.

- terão total garantia de sigilo sobre sua identidade, ou seja, seus respectivos nomes não serão divulgados;
- terão à sua disposição, na biblioteca de sua escola, uma cópia da minha Dissertação, a fim de que tenham acesso aos resultados obtidos ao final da investigação.

A partir de agosto deste ano, a pesquisa, efetivamente, terá início. Sendo assim, o Questionário e as Atividades Lingüísticas serão entregues aos alunos-participantes em um prazo hábil para que possam ser efetuados a contento. O resultado dessa investigação, acredito, deverá convergir para uma resposta que, longe da pretensão de ser absoluta e irrefutável, alcance um nível satisfatório para o esclarecimento da questão levantada.

Isso posto, venho requerer de Vossa Senhoria permissão para realizar minha pesquisa nesta conceituada escola, comprometendo-me, desde já, a não somente apresentar-lhe os resultados obtidos, como também doar a este educandário uma cópia de minha Dissertação.

Na esperança do consentimento de Vossa Senhoria, mediante o seu entendimento sobre a importância da contribuição da mesma, não somente para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, mas também para o enriquecimento dos estudos realizados na área da Lingüística,

agradeço, antecipadamente,

**Virginia Mary Mendonça Prudente**

Mestranda do Programa de Estudos Lingüísticos da FALE — UFMG



## 2. Carta aos alunos

Barbacena, 3 de julho de 2005.

Prezado(a) aluno(a),

Como mestranda do Curso de Pós-Graduação em Lingüística da Faculdade de Letras da UFMG, pretendo realizar uma pesquisa com estudantes que já completaram o Ensino Fundamental (1ª à 8ª série), mais especificamente aqueles matriculados na 1ª série do Ensino Médio, com o objetivo de investigar as relações existentes entre o desempenho lingüístico-discursivo e o conhecimento gramatical descritivo-normativo explícito demonstrado pelos mesmos. Com essa pesquisa, almejo esclarecer duas questões cruciais acerca do ensino da língua portuguesa: (1ª) *Saber gramática* significa, realmente, *saber português*? (2ª) Para que se alcance o domínio da língua padrão (também denominada norma culta ou norma padrão) é de fato **imprescindível** o domínio da gramática tradicional de conteúdo descritivo-normativista?

O objetivo principal de minha pesquisa é verificar se o aprendizado da língua padrão e o estudo da gramática tradicional descritivo-normativa são, de fato, duas atividades distintas, ainda que interligadas. A gramática tradicional, tal como está sendo ensinada nas escolas, por força de uma tradição histórico-secular de nossa sociedade, não fornece efetivamente os elementos necessários para que os alunos dominem o português padrão. Tomem-se como exemplo as redações produzidas pela imensa maioria dos candidatos a vestibulares. Seus textos têm revelado uma enorme contradição: são redações repletas de infrações às normas prescritas pela mesma gramática que lhes foi “ensinada” na escola durante onze anos seguidos. Faz-se necessário, por isso, estimular a adoção de diferentes

práticas educacionais — mais modernas e eficazes — que possibilitem o **real** ensino-aprendizagem do português padrão (sobretudo em sua modalidade escrita).

A pesquisa está, portanto, relacionada com o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Acredito que é possível levar os alunos a dominarem a língua padrão sem o estudo sistemático e obrigatório da gramática tradicional descritivo-normativa.

Para atingir o objetivo principal (geral) dessa pesquisa, *três etapas* se realizarão: (1ª) será solicitado aos alunos-participantes que respondam a um questionário que me permitirá traçar-lhes um perfil sociocultural; (2ª) será solicitado aos alunos-participantes que resolvam uma série de exercícios lingüísticos previstos nas gramáticas tradicionais descritivo-normativas, sem consultar nenhuma delas; (3ª) por fim, será proposto um tema sobre o qual os alunos-participantes, após uma reflexão, produzirão um texto expressando sua opinião. Completadas essas três etapas, o material coletado será entregue a mim, num prazo a ser estabelecido, para que eu possa proceder imediatamente à análise do mesmo.

É importante ressaltar que, quanto ao envolvimento nessa pesquisa, os alunos-participantes:

- serão voluntários;
- não sofrerão interferência alguma em seu processo normal de ensino-aprendizagem da língua portuguesa;
- não sofrerão riscos quanto à integridade de sua saúde físico-mental;
- não receberão quaisquer formas de remuneração, isto é, não haverá ganho financeiro;
- terão total garantia de sigilo sobre sua identidade, ou seja, seus respectivos nomes não serão divulgados;
- terão à sua disposição, na biblioteca de sua escola, uma cópia da minha Dissertação, a fim de que tenham acesso aos resultados obtidos ao final da investigação.

Na esperança do seu consentimento em participar dessa pesquisa, mediante o seu entendimento sobre a importância da contribuição da mesma, não somente para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, mas também para o enriquecimento dos estudos realizados na área da Lingüística,

antecipadamente, agradeço-lhe

**Virginia Mary Mendonça Prudente**

Mestranda responsável pela Pesquisa – PosLin – FALE – UFMG

---

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu li a exposição acima sobre a pesquisa a ser realizada, estou ciente do seu objetivo principal (geral) e dos métodos a serem utilizados e, mediante isso, aceito participar voluntariamente da mesma.

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

### 3. Questionário

#### QUESTIONÁRIO

1. Nome completo:

---

2. Sexo:  Masculino  Feminino

3. Data de nascimento: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

4. Formação escolar:

a) Ensino Fundamental (1ª à 4ª série):  Rede pública  Rede particular

Nome da escola: \_\_\_\_\_

Ensino Fundamental (5ª à 8ª série):  Rede pública  Rede particular

Nome da escola: \_\_\_\_\_

b) Ensino Médio (1º ao 3º ano):  Rede pública  Rede particular

Nome da escola : \_\_\_\_\_

5. Já frequentou algum Curso de Redação?  Sim  Não

Em caso afirmativo, o ensino foi praticado por intermédio de:

gramática normativa.  manual de redação.  outro(s) método(s).

6. O que você entende por “gramática normativa”?

---

---

---

---

7. De que maneira a gramática normativa lhe foi ensinada quando você cursou o Ensino Fundamental?

---

---

---

---

---

8. Você acha que o estudo da gramática normativa, ao longo do Ensino Fundamental, deu-lhe competência para expressar suas idéias na língua padrão?     Sim     Não

9. Você considera que o estudo da gramática normativa foi o elemento mais importante para possibilitar-lhe escrever na língua padrão?     Sim     Não

10. Você acha que saber identificar classes de palavras (*substantivo, verbo, adjetivo, pronome, etc.*), sujeito, predicado, tipos de oração (coordenadas ou subordinadas; substantivas, adjetivas, adverbiais, etc.) e o restante do conteúdo gramatical previsto nas gramáticas normativas é importante para escrever “bem”, ou seja, com coerência e coesão, clareza e objetividade na língua padrão?     Sim     Não

11. O que você entende por “saber português”?

---

---

---

---

---

12. Na sua opinião, para o brasileiro saber português é necessário estudar a gramática normativa? Por quê?

---

---

---

---

13. Você conhece outro(s) método(s) para aprender a escrever em língua padrão que não seja por meio da gramática tradicional?  Sim  Não

Em caso afirmativo, qual (quais)?

---

---

---

---

#### 4. Tabelas

As tabelas a seguir dizem respeito às questões objetivas do Questionário aplicado aos sujeitos desta pesquisa.

**TABELA 17 – Questões 1 e 2 – sexo e idade, respectivamente**

1. Sujeitos	Respostas		
	2. Sexo		3. Idade
	Masculino	Feminino	
SPU 1		X	16
SPU 2	X		15
SPU 3	X		16
SPU 4	X		16
SPU 5		X	16
SPU 6	X		16
SPU 7		X	16
SPU 8	X		15
SPU 9		X	16
SPU 10		X	16
SPU 11	X		16
SPU 12	X		15
SPU 13		X	15
SPU 14	X		16
SPU 15	X		15
SPU 16	X		16
SPU 17		X	16
SPU 18	X		16
SPU 19	X		16
SPU 20		X	16
SPU 21		X	16
SPU 22	X		17
SPU 23		X	15
SPU 24	X		16

TABELA 17 – Questões 1 e 2 – sexo e idade, respectivamente

Continuação

1. Sujeitos	Respostas		3. Idade
	2. Sexo		
	Masculino	Feminino	
SPU 25	X		16
SPU 26	X		14
SPU 27	X		16
SPU 28	X		16
SPU 29	X		16
SPU 30		X	15
SPU 31	X		15
SPU 32	X		16
SPU 33	X		15
SPU 34	X		15
SPU 35	X		16
SPU 36	X		15
SPU 37		X	17
SPU 38		X	16
SPU 39	X		16
SPU 40		X	15
SPU 41		X	16
SPU 42	X		16
SPU 43	X		16
SPU 44	X		16
SPU 45	X		16
SPU 46		X	14



TABELA 17 – Questões 1 e 2 – sexo e idade, respectivamente

Continuação

1. Sujeitos	Respostas		3. Idade
	2. Sexo		
	Masculino	Feminino	
SPU 47	X		16
SPU 48	X		16
SPU 49	X		15
SPU 50	X		18
SPU 51	X		16
SPU 52		X	15
SPU 53	X		15
SPU 54	X		17
SPU 55	X		16
SPU 56		X	16
SPU 57		X	15
SPU 58		X	15
SPU 59		X	16
SPU 60		X	16
SPU 61	X		16
SPU 62	X		16
SPU 63	X		15
SPU 64		X	15
SPU 65	X		17
SPU 66	X		16
SPU 67	X		15
SPU 68	X		17
SPA 01	X		17
SPA 02		X	17

TABELA 17 – Questões 1 e 2 – sexo e idade, respectivamente

Continuação

1. Sujeitos	Respostas		3. Idade
	2. Sexo		
	Masculino	Feminino	
SPA 03	X		16
SPA 04		X	15
SPA 05	X		16
SPA 06	X		17
SPA 07	X		16
SPA 08	X		15
SPA 09	X		16
SPA 10	X		17
SPA 11	X		16
SPA 12	X		15
SPA 13	X		17
SPA 14	X		17
SPA 15	X		17
SPA 16	X		17
SPA 17	X		17
SPA 18	X		17
SPA 19	X		17
SPA 20	X		17
SPA 21	X		16
SPA 22	X		17
SPA 23	X		17
SPA 24	X		17
SPA 25	X		16
SPA 26	X		17

TABELA 17 – Questões 1 e 2 – sexo e idade, respectivamente

Conclusão

1. Sujeitos	Respostas		
	2. Sexo		3. Idade
	Masculino	Feminino	
SPA 27	X		16
SPA 28	X		17
SPA 29	X		16
SPA 30	X		17
SPA 31	X		17
SPA 32	X		17
SPA 33	X		17
SPA 34	X		18
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>75%</b>	<b>25%</b>

TABELA 18 – Questão 4 – Formação escolar

1. Sujeitos	Respostas					
	4.1 - Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)		4.2 - Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)		4.3 - Ensino Médio (1ª série, em andamento)	
	Rede Pública	Rede Particular	Rede Pública	Rede Particular	Rede Pública	Rede Particular
SPU 01	X		X			X
SPU 02	X		X			X
SPU 03	X		X			X
SPU 04	X		X			X
SPU 05	X		X			X
SPU 06	X		X			X
SPU 07		X	X			X
SPU 08	X		X			X

TABELA 18 – Questão 4 – Formação escolar

Continuação

SPU 09	X		X	X
SPU 10	X		X	X
SPU 11	X		X	X
SPU 12	X		X	X
SPU 13	X		X	X
SPU 14	X		X	X
SPU 15	X		X	X
SPU 16	X		X	X
SPU 17	X		X	X
SPU 18	X		X	X
SPU 19	X		X	X
SPU 20	X		X	X
SPU 21	X		X	X
SPU 22	X		X	X
SPU 23	X		X	X
SPU 24	X		X	X
SPU 25	X		X	X
SPU 26	X		X	X
SPU 27	X		X	X
SPU 28	X		X	X
SPU 29	X		X	X
SPU 30	X		X	X
SPU 31	X		X	X
SPU 32	X		X	X
SPU 33	X		X	X
SPU 34	X		X	X
SPU 35		X	X	X
SPU 36	X		X	X

TABELA 18 – Questão 4 – Formação escolar

Continuação

SPU 37	X		X	X
SPU 38	X		X	X
SPU 39	X		X	X
SPU 40	X		X	X
SPU 41	X		X	X
SPU 42	X		X	X
SPU 43	X		X	X
SPU 44	X		X	X
SPU 45	X		X	X
SPU 46	X		X	X
SPU 47		X	X	X
SPU 48	X		X	X
SPU 49	X		X	X
SPU 50	X		X	X
SPU 51	X		X	X
SPU 52	X		X	X
SPU 53	X		X	X
SPU 54	X		X	X
SPU 55	X		X	X
SPU 56	X		X	X
SPU 57	X		X	X
SPU 58		X	X	X
SPU 59	X		X	X
SPU 60	X		X	X
SPU 61	X		X	X
SPU 62	X		X	X
SPU 63	X		X	X
SPU 64	X		X	X

TABELA 18 – Questão 4 – Formação escolar

Continuação

1. Sujeitos	Respostas					
	4.1 - Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)		4.2 - Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)		4.3 - Ensino Médio (1ª série, em andamento)	
	Rede Pública	Rede Particular	Rede Pública	Rede Particular	Rede Pública	Rede Particular
SPU 65	X		X		X	
SPU 66	X		X		X	
SPU 67	X		X		X	
SPU 68		X	X		X	
SPA 01	X			X		X
SPA 02		X		X		X
SPA 03		X		X		X
SPA 04	X			X		X
SPA 05		X		X	X	
SPA 06		X		X	X	
SPA 07		X		X	X	
SPA 08		X		X	X	
SPA 09		X		X	X	
SPA 10		X		X	X	
SPA 11	X			X	X	
SPA 12		X		X	X	
SPA 13	X			X	X	
SPA 14		X		X	X	
SPA 15	X			X	X	
SPA 16		X		X	X	
SPA 17		X		X	X	
SPA 18		X		X	X	
SPA 19		X		X	X	



TABELA 19 – Questão 5 – Já frequentou algum curso de redação?

1. Sujeitos	Respostas			Não
	Sim			
	Gramática Normativa	Manual de Redação	Outros Métodos	
SPU 01				X
SPU 02				X
SPU 03				X
SPU 04				X
SPU 05				X
SPU 06				X
SPU 07				X
SPU 08				X
SPU 09				X
SPU 10				X
SPU 11				X
SPU 12				X
SPU 13				X
SPU 14				X
SPU 15				X
SPU 16				X
SPU 17				X
SPU 18				X
SPU 19				X
SPU 20				X
SPU 21				X
SPU 22				X
SPU 23				X
SPU 24				X



TABELA 19 – Questão 5 – Já frequentou algum curso de redação?

Continuação

1. Sujeitos	Respostas			Não
	Sim			
	Gramática Normativa	Manual de Redação	Outros Métodos	
SPU 25				X
SPU 26				X
SPU 27				X
SPU 28				X
SPU 29				X
SPU 30				X
SPU 31				X
SPU 32				X
SPU 33				X
SPU 34				X
SPU 35				X
SPU 36				X
SPU 37				X
SPU 38				X
SPU 39				X
SPU 40				X
SPU 41				X
SPU 42				X
SPU 43				X
SPU 44				X
SPU 45				X
SPU 46				X
SPU 47				X
SPU 48				X

TABELA 19 – Questão 5 – Já frequentou algum curso de redação?

Continuação

1. Sujeitos	Respostas			Não
	Sim			
	Gramática Normativa	Manual de Redação	Outros Métodos	
SPU 49				X
SPU 50				X
SPU 51				X
SPU 52				X
SPU 53				X
SPU 54				X
SPU 55				X
SPU 56				X
SPU 57				X
SPU 58				X
SPU 59				X
SPU 60				X
SPU 61				X
SPU 62				X
SPU 63				X
SPU 64				X
SPU 65				X
SPU 66				X
SPU 67				X
SPU 68				X
SPA 01				X
SPA 02				X
SPA 03				X
SPA 04				X

TABELA 19 – Questão 5 – Já frequentou algum curso de redação?

Continuação

1. Sujeitos	Respostas			
	Sim			Não
	Gramática Normativa	Manual de Redação	Outros Métodos	
SPA 05				X
SPA 06				X
SPA 07				X
SPA 08				X
SPA 09				X
SPA 10				X
SPA 11				X
SPA 12				X
SPA 13				X
SPA 14				X
SPA 15				X
SPA 16				X
SPA 17				X
SPA 18				X
SPA 19				X
SPA 20				X
SPA 21				X
SPA 22				X
SPA 23				X
SPA 24				X
SPA 25				X
SPA 26				X
SPA 27				X
SPA 28				X

**TABELA 19 – Questão 5 – Já frequentou algum curso de redação?**

				Conclusão
SPA 29				X
SPA 30				X
SPA 31				X
SPA 32				X
SPA 33				X
SPA 34				X
<b>Total:</b>	<b>102</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>

**TABELA 20 – Questão 8 – Você acha que o estudo da gramática normativa, ao longo do Ensino Fundamental, deu-lhe competência para expressar suas idéias na língua padrão?**

1. Sujeitos	Respostas	
	Sim	Não
SPU 01		X
SPU 02	X	
SPU 03	X	
SPU 04		X
SPU 05	X	
SPU 06	X	
SPU 07	X	
SPU 08	X	
SPU 09	X	
SPU 10		X
SPU 11	X	
SPU 12	X	
SPU 13	X	
SPU 14	X	

**TABELA 20 – Questão 8 – Você acha que o estudo da gramática normativa, ao longo do Ensino Fundamental, deu-lhe competência para expressar suas idéias na língua padrão?**

Continuação

1. Sujeitos	Respostas	
	Sim	Não
SPU 15	X	
SPU 16	X	
SPU 17	X	
SPU 18	X	
SPU 19	X	
SPU 20		X
SPU 21	X	
SPU 22	X	
SPU 23		X
SPU 24	X	
SPU 25	X	
SPU 26	X	
SPU 27	X	
SPU 28	X	
SPU 29	X	
SPU 30	X	
SPU 31		X
SPU 32	X	
SPU 33		X
SPU 34	X	
SPU 35	X	
SPU 36		X
SPU 37	X	
SPU 38	X	
SPU 39		X

**TABELA 20 – Questão 8 – Você acha que o estudo da gramática normativa, ao longo do Ensino Fundamental, deu-lhe competência para expressar suas idéias na língua padrão?**

Continuação

1. Sujeitos	Respostas	
	Sim	Não
SPU 40	X	
SPU 41	X	
SPU 42		X
SPU 43	X	
SPU 44		X
SPU 45	X	
SPU 46		X
SPU 47	X	
SPU 48	X	
SPU 49	X	
SPU 50		X
SPU 51		X
SPU 52		X
SPU 53		X
SPU 54	X	
SPU 55	X	
SPU 56	X	
SPU 57		X
SPU 58	X	
SPU 59	X	
SPU 60		X
SPU 61		X
SPU 62		X
SPU 63		X
SPU 64		X

**TABELA 20 – Questão 8 – Você acha que o estudo da gramática normativa, ao longo do Ensino Fundamental, deu-lhe competência para expressar suas idéias na língua padrão?**

Continuação

1. Sujeitos	Respostas	
	Sim	Não
SPU 65		X
SPU 66		X
SPU 67	X	
SPU 68		X
SPA 01		X
SPA 02	X	
SPA 03		X
SPA 04	X	
SPA 05	X	
SPA 06	X	
SPA 07	X	
SPA 08	X	
SPA 09	X	
SPA 10		X
SPA 11	X	
SPA 12	X	
SPA 13	X	
SPA 14	X	
SPA 15	X	
SPA 16	X	
SPA 17	X	
SPA 18	X	
SPA 19		X
SPA 20		X

**TABELA 20 – Questão 8 – Você acha que o estudo da gramática normativa, ao longo do Ensino Fundamental, deu-lhe competência para expressar suas idéias na língua padrão?**

Conclusão

1. Sujeitos	Respostas	
	Sim	Não
SPA 21	X	
SPA 22	X	
SPA 23	X	
SPA 24	X	
SPA 25		X
SPA 26		X
SPA 27	X	
SPA 28	X	
SPA 29	X	
SPA 30	X	
SPA 31	X	
SPA 32	X	
SPA 33		X
SPA 34		X
<b>Total:</b>	<b>102</b>	<b>33%</b>



**TABELA 21 – Questão 9 – Você considera que o estudo da gramática normativa foi o elemento mais importante para possibilitar-lhe escrever na língua padrão?**

1. Sujeitos	Respostas	
	Sim	Não
SPU 01		X
SPU 02	X	
SPU 03	X	
SPU 04		X
SPU 05	X	
SPU 06		X
SPU 07	X	
SPU 08	X	
SPU 09		X
SPU 10		X
SPU 11		X
SPU 12		X
SPU 13		X
SPU 14		X
SPU 15	X	
SPU 16	X	
SPU 17	X	
SPU 18		X
SPU 19	X	
SPU 20		X
SPU 21	X	
SPU 22	X	
SPU 23	X	
SPU 24		X
SPU 25		X
SPU 26		X

**TABELA 21 – Questão 9 – Você considera que o estudo da gramática normativa foi o elemento mais importante para possibilitar-lhe escrever na língua padrão?**

Continuação

1. Sujeitos	Respostas	
	Sim	Não
SPU 27	X	
SPU 28	X	
SPU 29	X	
SPU 30	X	
SPU 31		X
SPU 32	X	
SPU 33	X	
SPU 34		X
SPU 35		X
SPU 36		X
SPU 37	X	
SPU 38	X	
SPU 39	X	
SPU 40		X
SPU 41		X
SPU 42		X
SPU 43		X
SPU 44		X
SPU 45	X	
SPU 46		X
SPU 47	X	
SPU 48		X
SPU 49		X
SPU 50		X
SPU 51		X

**TABELA 21 – Questão 9 – Você considera que o estudo da gramática normativa foi o elemento mais importante para possibilitar-lhe escrever na língua padrão?**

Continuação

1. Sujeitos	Respostas	
	Sim	Não
SPU 52		X
SPU 53	X	
SPU 54	X	
SPU 55		X
SPU 56	X	
SPU 57	X	
SPU 58		X
SPU 59	X	
SPU 60		X
SPU 61		X
SPU 62		X
SPU 63		X
SPU 64		X
SPU 65		X
SPU 66	X	
SPU 67		X
SPU 68		X
SPA 01		X
SPA 02	X	
SPA 03		X
SPA 04		X
SPA 05		X
SPA 06		X
SPA 07	X	

**TABELA 21 – Questão 9 – Você considera que o estudo da gramática normativa foi o elemento mais importante para possibilitar-lhe escrever na língua padrão?**

Continuação

1. Sujeitos	Respostas	
	Sim	Não
SPA 08		X
SPA 09		X
SPA 10		X
SPA 11		X
SPA 12		X
SPA 13		X
SPA 14		X
SPA 15		X
SPA 16		X
SPA 17		X
SPA 18		X
SPA 19		X
SPA 20	X	
SPA 21		X
SPA 22		X
SPA 23		X
SPA 24		X
SPA 25		X
SPA 26		X
SPA 27	X	
SPA 28		X
SPA 29		X
SPA 30	X	
SPA 31	X	

**TABELA 21 – Questão 9 – Você considera que o estudo da gramática normativa foi o elemento mais importante para possibilitar-lhe escrever na língua padrão?**

Conclusão

1. Sujeitos	Respostas	
	Sim	Não
SPA 32		X
SPA 33	X	
SPA 34	X	
<b>Total:</b>	<b>102</b>	<b>36%</b>

**TABELA 22 – Questão 10 – Você acha que saber identificar classes de palavras (substantivo, verbo, adjetivo, pronome, etc.), sujeito, predicado, tipos de oração (coordenadas ou subordinadas; substantivas, adjetivas, adverbiais, etc.) e o restante do conteúdo gramatical previsto nas gramáticas normativas é importante para escrever “bem”, ou seja, com coerência e coesão, clareza e objetividade na língua padrão?**

1. Sujeitos	Respostas	
	Sim	Não
SPU 01		X
SPU 02	X	
SPU 03	X	
SPU 04	X	
SPU 05	X	
SPU 06	X	
SPU 07	X	
SPU 08	X	
SPU 09	X	
SPU 10	X	
SPU 11	X	
SPU 12	X	
SPU 13	X	
SPU 14	X	
SPU 15	X	

**TABELA 22 – Questão 10 – Você acha que saber identificar classes de palavras (substantivo, verbo, adjetivo, pronome, etc.), sujeito, predicado, tipos de oração (coordenadas ou subordinadas; substantivas, adjetivas, adverbiais, etc.) e o restante do conteúdo gramatical previsto nas gramáticas normativas é importante para escrever “bem”, ou seja, com coerência e coesão, clareza e objetividade na língua padrão?**

Continuação

1. Sujeitos	Respostas	
	Sim	Não
SPU 16	X	
SPU 17	X	
SPU 18	X	
SPU 19	X	
SPU 20		X
SPU 21		X
SPU 22	X	
SPU 23	X	
SPU 24		X
SPU 25	X	
SPU 26		X
SPU 27	X	
SPU 28	X	
SPU 29	X	
SPU 30	X	
SPU 31	X	
SPU 32		X
SPU 33	X	
SPU 34	X	
SPU 35		X
SPU 36	X	
SPU 37	X	
SPU 38	X	
SPU 39		X
SPU 40	X	
SPU 41	X	
SPU 42	X	
SPU 43	X	
SPU 44		X

**TABELA 22 – Questão 10 – Você acha que saber identificar classes de palavras (substantivo, verbo, adjetivo, pronome, etc.), sujeito, predicado, tipos de oração (coordenadas ou subordinadas; substantivas, adjetivas, adverbiais, etc.) e o restante do conteúdo gramatical previsto nas gramáticas normativas é importante para escrever “bem”, ou seja, com coerência e coesão, clareza e objetividade na língua padrão?**

Continuação

1. Sujeitos	Respostas	
	Sim	Não
SPU 45		X
SPU 46		X
SPU 47		X
SPU 48		X
SPU 49	X	
SPU 50	X	
SPU 51		X
SPU 52		X
SPU 53	X	
SPU 54		X
SPU 55	X	
SPU 56	X	
SPU 57	X	
SPU 58		X
SPU 59	X	
SPU 60		X
SPU 61		X
SPU 62		X
SPU 63		X
SPU 64		X
SPU 65	X	
SPU 66		X
SPU 67		X
SPU 68		X
SPA 01		X
SPA 02	X	
SPA 03	X	
SPA 04	X	
SPA 05		X

**TABELA 22 – Questão 10 – Você acha que saber identificar classes de palavras (substantivo, verbo, adjetivo, pronome, etc.), sujeito, predicado, tipos de oração (coordenadas ou subordinadas; substantivas, adjetivas, adverbiais, etc.) e o restante do conteúdo gramatical previsto nas gramáticas normativas é importante para escrever “bem”, ou seja, com coerência e coesão, clareza e objetividade na língua padrão?**

Conclusão

1. Sujeitos	Respostas	
	Sim	Não
SPA 06	X	
SPA 07	X	
SPA 08	X	
SPA 09	X	
SPA 10		X
SPA 11	X	
SPA 12	X	
SPA 13	X	
SPA 14		X
SPA 15		X
SPA 16	X	
SPA 17	X	
SPA 18	X	
SPA 19		X
SPA 20	X	
SPA 21	X	
SPA 22	X	
SPA 23	X	
SPA 24	X	
SPA 25	X	
SPA 26		X
SPA 27	X	
SPA 28	X	
SPA 29		X
SPA 30	X	
SPA 31	X	
SPA 32	X	
SPA 33	X	
SPA 34	X	
<b>Total:</b>	<b>102</b>	<b>32%</b>



**TABELA 23 – Questão 13 – Você conhece outro(s) método(s) para aprender a escrever em língua padrão que não seja por meio da gramática tradicional?**

Sujeitos	Respostas	
	Sim — Outro(s) método(s)	Não
SPU 01		X
SPU 02		X
SPU 03		X
SPU 04		X
SPU 05		X
SPU 06		X
SPU 07		X
SPU 08		X
SPU 09		X
SPU 10		X
SPU 11		X
SPU 12		X
SPU 13		X
SPU 14		X
SPU 15		X
SPU 16		X
SPU 17		X
SPU 18		X
SPU 19		X
SPU 20	Livro adotado pela escola	
SPU 21		X
SPU 22		X
SPU 23		X
SPU 24		X
SPU 25	Livro adotado pela escola	
SPU 26		X
SPU 27		X
SPU 28		X

**TABELA 23 – Questão 13 – Você conhece outro(s) método(s) para aprender a escrever em língua padrão que não seja por meio da gramática tradicional?**

Continuação

Sujeitos	Respostas	
	Sim — Outro(s) método(s)	Não
SPU 29		X
SPU 30		X
SPU 31		X
SPU 32	Leitura	
SPU 33		X
SPU 34	Situações discursivas	
SPU 35	Prática da escrita	
SPU 36		X
SPU 37		X
SPU 38		X
SPU 39		X
SPU 40		X
SPU 41		X
SPU 42		X
SPU 43		X
SPU 44		X
SPU 45		X
SPU 46		X
SPU 47		X
SPU 48		X
SPU 49		X
SPU 50		X
SPU 51		X
SPU 52		X
SPU 53	Leitura e escrita	
SPU 54		X
SPU 55		X
SPU 56		X

**TABELA 23 – Questão 13 – Você conhece outro(s) método(s) para aprender a escrever em língua padrão que não seja por meio da gramática tradicional?**

Continuação

Sujeitos	Respostas	
	Sim — Outro(s) método(s)	Não
SPU 57		X
SPU 58	Leitura e escrita	
SPU 59		X
SPU 60	Livro adotado pela escola	
SPU 61		X
SPU 62		X
SPU 63		X
SPU 64		X
SPU 65		X
SPU 66		X
SPU 67		X
SPU 68		X
SPA 01	Leitura de textos em língua padrão	
SPA 02		X
SPA 03	Leitura e interações sociodiscursivas	
SPA 04	Leitura e interações sociodiscursivas	
SPA 05		X
SPA 06		X
SPA 07		X
SPA 08		X
SPA 09		X
SPA 10		X
SPA 11	Leitura e interações sociodiscursivas	
SPA 12		X
SPA 13	Leitura	
SPA 14		X
SPA 15	Leitura e interações sociodiscursivas	
SPA 16		X

**TABELA 23 – Questão 13 – Você conhece outro(s) método(s) para aprender a escrever em língua padrão que não seja por meio da gramática tradicional?**

Sujeitos	Respostas	Conclusão
	Sim — Outro(s) método(s)	Não
SPA 17	Gramática aplicada a textos	
SPA 18		X
SPA 19	Leitura	
SPA 20		X
SPA 21		X
SPA 22	Leitura	
SPA 23	Interpretação individual da gramática normativa	
SPA 24	Leitura e escrita	
SPA 25		X
SPA 26	Leitura e interpretação de textos	
SPA 27		X
SPA 28		X
SPA 29		X
SPA 30	Leitura de textos em língua padrão	
SPA 31		X
SPA 32		X
SPA 33	Leitura e interações sociodiscursivas	
SPA 34	Leitura e escrita	
<b>102</b>	<b>23%</b>	<b>77%</b>

**ANEXOS**