

CENTRO UNIVERSITÁRIO NOVE DE JULHO - UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**O (DES)AFIO DA LINGUAGEM
NA REALIDADE ESCOLAR.**

NANCI PRIETO MOREIRA CESAR

SÃO PAULO

2003

NANCI PRIETO MOREIRA CESAR

**O (DES)AFIO DA LINGUAGEM
NA REALIDADE ESCOLAR.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE do Centro Universitário Nove de Julho - Uninove, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Prof. Dr. José Eustáquio Romão - Orientador

SÃO PAULO

2003

FICHA CATALOGRÁFICA

Cesar, Nanci Prieto Moreira.

O (Des)Afio da linguagem na realifdade escolar. /Nanci Priteto Moreira Cesar. 2003.

170 f.

Dissertação (mestrado) – Centro Universitário Nove de Julho - UNINOVE, 2003.

Orientador: Prof. Dr. José Eustáquio Romão.

1. linguagem 2 Escola. 3.Desenvolvimento.

CDU – 37

**O (DES)AFIO DA LINGUAGEM
NA REALIDADE ESCOLAR**

Por

NANCI PRIETO MOREIRA CESAR

Dissertação apresentada ao Centro
Universitário Nove de Julho - Uninove,
Programa de Pós-Graduação em Educação -
PPGE, para obtenção do grau de Mestre em
Educação, pela Banca Examinadora, formada
por:

Presidente: Prof. José Eustáquio Romão, Dr. – Orientador, UNINOVE

Membro: Prof. José Luís Vieira de Almeida, Dr., UNINOVE

Membro: Prof^ª. Sandra Maria da Silva Palomo, Dra., UNINOVE

Membro: Prof. José Rubens Lima Jardimino, Dr., UNINOVE

São Paulo, 2003.

*Ao Mestre José Eustáquio Romão, por seu fundamental
estímulo e generosa atenção.*

*Às educadoras do Colégio Nossa Senhora da Misericórdia
que, com dedicação, ensinaram-me as primeiras letras e com
carinho receberam-me como educadora.*

A Nilte Bianchini, por me ensinar a acreditar sempre na Educação.

*Ao meu irmão Prieto e ao meu filho Gabriel, cuja saudade é
dor sem fim que nada encobre.*

*À minha mãe, pelo apoio incondicional em todos os
momentos.*

Ao Ronaldo, companheiro na alegria e na dor.

A Laís, luz de nossas vidas.

A Adelaide Guiaquinto, pelo conforto de sua amizade.

A todos aqueles que me ajudaram a chegar até aqui.

*"Segundo a graça que nos é dada, se é ensinar
haja dedicação ao ensino."
(Romanos,12:27.)*

SUMÁRIO

Lista de Quadros.....	i
Lista de Quadros.....	ii
Lista de Anexos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Apresentação.....	1
Introdução.....	5
Capítulo I – A congregação das Filhas da Misericórdia.....	7
1. A Congregação.....	7
2. O Colégio.....	7
3. O projeto de redação.....	13
Capítulo II – A metodologia.....	21
1. Retomando os objetivos.....	21
2. Seleção dos sujeitos de pesquisa.....	23
3. Especificação do <i>corpus</i>	24
4. Os procedimentos para a análise do <i>corpus</i>	24
Capítulo III – Fundamentação teórica – Pelos caminhos da linguagem.....	29
1. A linguagem no contexto escolar.....	29
2. A contribuição da linguagem.....	39
3. (Com) Um vocabulário presente.....	57
4. O pretexto da leitura do texto.....	66
5. A relação da gramática com o texto.....	73
6. Uma perspectiva do erro, no contexto escolar.....	76
Capítulo IV – A situação de produção escrita na escola – Abordagem	
Quantitativa.....	81
1. Opinião I – dos alunos.....	83
2. Opinião II – dos professores.....	104
3. Opinião III – dos pais.....	109

Capítulo V – A situação de produção escrita na escola – Abordagem qualitativa.....	116
Capítulo VI – Interpretação de dados na abordagem quantitativa:.....	124
1. A visão do aluno.....	124
2. A visão dos professores	128
3. A visão dos pais.....	129
Capítulo VII – Interpretação dos dados na abordagem qualitativa:.....	131
1. A primeira fase da pesquisa qualitativa.....	131
2. A segunda fase da pesquisa qualitativa.....	132
Conclusão.....	135
Bibliografia.....	138
Anexos.....	145
Depoimentos.....	170

LISTA DE QUADROS

01. Corpo discente.....	8
02. Componentes curriculares do 1º Seg. do Ens. Fund. 1ª.a 4ª.série.....	9
03. Componentes curriculares do 1º Seg. do Ens. Fund. 5ª.a 8ª.série.....	10
04. Diferença entre a língua falada e a escrita.....	39
05. Resposta em percentuais dos alunos ao quesito – a.....	84
06. Resposta em percentuais dos alunos ao quesito – b.....	855
07. Resposta em percentuais dos alunos ao quesito – c.....	86
08. Resposta em percentuais dos alunos ao quesito – d.....	87
09. Resposta em percentuais dos alunos ao quesito – e.....	88
10. Resposta em percentuais dos alunos ao quesito – f.....	89
11. Resposta em percentuais dos alunos ao quesito – g.....	90
12. Resposta em percentuais dos alunos ao quesito – h.....	91
13. Resposta em percentuais dos alunos ao quesito – I.....	92
14. Resposta em percentuais dos alunos ao quesito – j.....	93
15. Teste de Consistência – 6ª. Série F.....	94
16. Teste de Consistência – 7ª.Série A.....	96
17. Teste de Consistência – 7ª.Série B.....	97
18. Teste de Consistência – 7ª.Série C.....	98
19. Teste de Consistência – 7ª.Série D.....	99
20. Teste de Consistência – 8ª.Série D.....	101
21. Aspecto Geral da Opinião I – dos alunos.....	103
22. Teste de Consistência da Opinião II – dos professores.....	108
23. Opinião II – dos professores, em níveis percentuais	109
24. Opinião III – dos pais, em níveis percentuais	112
25. Teste de Consistência da Opinião III – dos pais.....	113
26. Itens de Avaliação da “Ficha de Redação”.....	117
27. Tabela de notas para os textos produzidos pelos alunos.....	120
28. Desempenho dos alunos nas produções de textos.....	121
29. Desempenho dos alunos na produção textual, em níveis percentuais.....	131
30. Amostragem de grau de desempenho de três alunos em séries sequenciais.....	132

LISTA DE ANEXOS

01. Foto da escola	146
02. Mapa de São Paulo – localização de Osasco.....	147
03. Exemplos de atividades das aulas de Redação	148
04. Exemplo de texto produzido pelo aluno de 5 ^a .série.....	150
05. Pesquisa de Opinião I – dos alunos	153
06. Pesquisa de Opinião II – dos professores	154
07. Pesquisa de Opinião III – dos pais	155
08. Propostas das atividades nas aulas de Redação.....	156
09. Modelo de Ficha de Redação.....	157
10. Redação do Aluno A – 5 ^a .série.....	158
11. Redação do Aluno B – 5 ^a .série	160
12. Redação do Aluno C – 5 ^a .série	162
13. Redação do Aluno A – 6 ^a .série.....	164
14. Redação do Aluno B – 6 ^a .série	165
15. Redação do Aluno C – 6 ^a .série	166
16. Redação do Aluno A – 8 ^a .série.....	167
17. Redação do Aluno B – 8 ^a .série	168
18. Redação do Aluno C – 8 ^a .série	169

RESUMO

Constatando em seus alunos o desinteresse em desenvolver leituras baseadas em textos pré-estabelecidos pelo professor, independentemente do autor ou do tipo de texto a ser estudado, ocasionando, na maioria das vezes, insatisfação pela leitura e, conseqüentemente, o cerceamento do desenvolvimento pelo prazer de fazê-la, dificuldades em produzir textos, em linguagem escrita, na capacidade e na competência do saber escolar, o Colégio Nossa Senhora da Misericórdia optou por implantar o Projeto de Redação para os alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental, mais exatamente, para alunos de 5^a.à 8^a. séries. Buscava, a escola com a introdução de duas aulas semanais de redação, integradas às aulas de português, uma atuação pedagógica que viesse responder às necessidades dos alunos em suas reais dificuldades em relação à linguagem textual: na capacidade e na competência de expressão escrita, de leitura, de ortografia e vocabulário, letra cursiva legível; enfim, em uma situação de produção escrita na escola. Assim, as aulas de redação apresentavam como objetivo oferecer ao aluno a oportunidade de desenvolver a capacidade criativa, a socialização e o espírito crítico. Trabalhar a gramática, utilizando textos, a linguagem verbal escrita e familiarizá-lo com o universo de textos, oferecendo melhor oportunidade de desenvolvê-los com espontaneidade e criatividade, enfim, a aprender mais sobre produção textual. O Colégio Nossa Senhora da Misericórdia ao perceber as necessidades de seus alunos, buscou mudar seu comportamento. Entretanto, essa mudança de comportamento, de procedimento pela escola ainda não foi verificada quanto aos seus resultados mais efetivos. Opondo-se à concepções reducionistas a respeito da língua escrita e do significado de sua aprendizagem, o presente estudo entende-a como uma produção social, como uma contribuição para a formação da personalidade do aluno, no sentido de

que, dotando-o de uma linguagem rica, diversificada e fluente, desenvolve nele a capacidade de compreender, sentir, refletir, agir e julgar; permitindo, assim, formas mais amplas de interação, consciência, integração social e (re)interpretação da realidade. O objeto desse estudo será o de medir o impacto da introdução das aulas de redação no Colégio Nossa Senhora da Misericórdia, na capacidade e na competência de situação de produção escrita nos trabalhos escolares dos alunos de 7ª série.

Palavras-chave: Linguagem. Escola. Desenvolvimento.

ABSTRACT

Our Lady of Mercy Catholic School (Escola Nossa Senhora da Misericórdia) implemented a Composition Project for Junior High students, in particular students from the 5th to the 8th grade, due to their disinterest in reading texts pre-determined by the teacher. No matter the author or the kind of text to be studied, it would cause most of the times, dissatisfaction and consequently, diminishing the pleasure in reading, creating difficulties in writing texts, in their capability and competence of learning. Through a bi-weekly classes of composition, in conjunction with Portuguese classes, the program aimed to respond the students difficulties concerning the text language: ability and skills of writing, reading, spelling, vocabulary, and legible cursive writing. Thus, the Composition classes had as its main objective to offer the student opportunity to develop creative and critical ability, and social skills. It also aimed to work the grammar, through texts, the oral and the written languages and make the student familiar with the universe of texts, offering better opportunities to develop them with spontaneity and creativity, that is, to learn more about text production. Our Lady of Mercy Catholic School noticed the need of the students and tried to change its teaching guidelines. However, effective results caused by these changes have not been assessed yet. Opposing to reductionists conceptions regarding the written language and the meaning of its learning, the present study classifies it as a social production, and contribution to form the student's personality, as well. This would provide the student a rich, diversified and fluent language, which would develop his/her skills of comprehension, feeling, reflecting, acting and judging, allowing a broader form of interaction, awareness, social integration and (re) interpretation of the reality. The objective of this study will

assess the impact of the introduction of the composition classes in Our Lady of Mercy Catholic School, in the ability and skills of the writing production of the 7th grade students

Key-world: Language. School Development.

APRESENTAÇÃO

Em toda escolha profissional há a marca das primeiras relações. A opção de ser professor pode advir da convivência com professores que, por se mostrarem sensíveis, tornam-se mais autênticos e permitem ao aluno um contato com essa autenticidade tornando a aula mais apaixonante.

Assim, também não foi o acaso que me trouxe ao magistério, mas a lembrança de professores com aulas sedutoras, como as de literatura da Escola Normal. Havia encantamento na leitura da professora e no seu falar.

E foi assim que, ao concluir, no segundo semestre de 1979, a faculdade de letras (Português/Inglês) havia já iniciado a docência. Lecionava Português/Gramática e Literatura para o ensino médio, curso preparatório para vestibular. Em 1981, voltei-me, também, para o ensino fundamental, lecionando na rede particular de ensino, curso supletivo para adultos e curso regular em instituições católica e ortodoxa, além de algumas experiências na rede estadual de ensino como ACT Admitido em Caráter Temporário, lecionando por um período de vinte e dois anos.

Durante o período em que exercia a docência, lecionei em todas as séries do ensino fundamental e ensino médio. Entretanto, nesses últimos anos, estive mais voltada para o ensino fundamental, atuando com várias turmas de 7ª. e 8ª.séries.

Mesmo considerando minha graduação de boa qualidade, não perdi a oportunidade de sempre participar de cursos, palestras e oficinas, de profissionais reconhecidos na área de educação, como Agostinho Dias Carneiro, Douglas Tufano, Josette Joulibert, Lino de Macedo, entre outros.

Iniciei a docência promovendo estudos intensos, no sentido de dar conta das disciplinas que ministrava, participando de cursos e desenvolvendo estudos sistemáticos por conta própria. Procurava, desta forma, consolidar minha prática docente e, com isso, desenvolver o gosto pela pesquisa.

Em 1994, atuando com salas de 7^a.série do ensino fundamental no Colégio Nossa Senhora da Misericórdia, procurando responder à realidade dos alunos daquele ano, apresentei um projeto : "Integração Família Escola - Uma Parceria".

Esse projeto tinha por objetivo buscar mais envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, por meio de uma parceria entre pais, professores e a escola, já que todos, de alguma forma, apresentavam queixas: a dos pais era que os filhos não tiravam nota; a dos filhos, que os pais só cobravam nota, e a dos professores de que os alunos não participavam das atividades e ambos, pais e filhos apresentavam um grau de ansiedade bastante forte quanto à nota.

O projeto foi posto em prática naquele mesmo ano de 1994 e, no seguinte, aplicado nas demais séries, de acordo com a realidade apresentada por esta ou aquela classe.

Dessa forma, as inquietações de professor não me permitiram recuar ante a possibilidade de fazer o curso de mestrado. Algumas idéias nascidas na recém terminada Pós-Graduação *lato-sensu* em Psicopedagogia Institucional, careciam de um arremate.

Em 1998, busquei a seleção de Mestrado junto ao Centro Universitário Nove de Julho, onde, após aprovação, iniciei estudos na Pós - Graduação, *stricto sensu*, na área de Educação.

Já na fase de orientação, quando as dúvidas são muitas e poucas as nossas respostas para as próprias ansiedades e inseguranças, pareceu ter-me perdido um pouco de meu objetivo primeiro, aquele assunto que havia me trazido para o mestrado.

Meu trabalho no Colégio Nossa Senhora da Misericórdia havia sofrido mudanças, possibilitando-me uma nova atuação em sala de aula. Uma outra realidade foi se apresentando: eu estava deixando de ensinar gramática e texto para ensinar, especificamente, redação.

As inovações vieram pedindo novas atitudes e empreendimentos, passando de uma situação já definida de professor de gramática e texto para uma outra, a de trabalhar com os alunos com

produção de textos como professora de redação, a princípio e por si só, esse era mesmo um desafio sedutor.

No desenvolvimento desse trabalho, desse processo de aceitação do novo e da busca da melhor atuação possível, outras inquietações foram surgindo e dando origem a “novos fazeres” em meu trabalho, agora, como professora de redação. E foi assim que quando iniciei a orientação de Mestrado; eu estava justamente no meio da efervescência desse “fazer” e fascinada com as possibilidades de atuação nas aulas de redação.

E quase sem perceber, ia respondendo às perguntas, nas conversas com meu orientador, quando dei por mim, havia me decidido por pesquisar e escrever sobre essa experiência que estava vivendo com as aulas de redação e que naquele momento tanto me encantavam. Passei a desenvolver, a partir de então, os estudos que ora apresento.

Para o desenvolvimento dessa reflexão, muito contribuíram as disciplinas cursadas. Em linhas gerais, posso dizer que todas que compunham a grade curricular do curso de Pós-graduação, contribuíram, direta ou indiretamente, para a elaboração do meu trabalho, pois me permitiram, entre outros aspectos, uma visão multifacetada do mesmo assunto, qual seja, o estudo de diferentes aspectos e questões pertinentes à educação brasileira.

Dos estudos sistemáticos e desenvolvidos junto ao curso de Programa de Pós-graduação, pude entender melhor os desafios do cotidiano escolar que estavam à minha frente, de forma viva e intensa, representado pelas muitas possibilidades de atuação como professora, seguindo os caminhos já assinalados pelas palavras de Freire:

Não podemos duvidar de que nossa prática nos ensina. Não podemos duvidar de que conhecemos muitas coisas por causa de nossa prática.(...) Mas esse conhecimento que ganhamos com a nossa prática não basta.Precisamos ir além. Precisamos de conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos. (1982: 80).

Acreditando realmente que a prática nos ensina, mas que apenas esse conhecimento não basta, que é necessário conhecer outras coisas, é que busco contrapor minha prática como educadora aos novos conhecimentos a que tive acesso no Programa de Mestrado.

INTRODUÇÃO

Para desenvolver o presente estudo, optei por iniciar com um capítulo que retrata o contexto escolar da Congregação das Filhas da Misericórdia. Apresento a estrutura da escola e sua descrição didática e ainda o projeto de redação proposto e desenvolvido nessa escola.

Mostro, no Capítulo II, a metodologia de pesquisa, contendo uma exposição detalhada dos objetivos, do *corpus* e dos procedimentos de análise desta pesquisa.

O Capítulo III apresenta a fundamentação teórica sobre a qual este estudo está apoiado, destacando a linguagem, o vocabulário, a leitura, a gramática no texto e o erro no contexto escolar.

Dando continuidade a este trabalho, discuto a preocupação principal desse estudo que é pesquisar o impacto da introdução das aulas de Redação na produção escrita dos alunos do segundo segmento do ensino fundamental, especificamente pré-adolescentes de 7ª.série (turmas A,B,C,D, totalizando um grupo de 145 alunos), do período matutino.

Optei por desenvolver o presente estudo por meio de pesquisa comparativa de opinião aplicada aos pais, professores e alunos, apresentada no Capítulo IV – uma abordagem quantitativa.

O Capítulo V segue a análise de situação de produção escrita pelos alunos na escola – uma abordagem qualitativa.

A análise do *corpus* segue com a interpretação de dados no Capítulo VI – a abordagem quantitativa e no Capítulo VII – a abordagem qualitativa. Há ainda as considerações finais deste trabalho, as referências bibliográficas e os anexos contendo o *corpus*.

Este trabalho deve-se, fundamentalmente, ao interesse pelo funcionamento do universo da linguagem numa perspectiva de produção social. A definição do tema deriva da minha observação como professora de Português.

Assim, este estudo se apresenta como uma reflexão sobre a prática, uma vez que “... a prática ajuíza o discurso” (FREIRE, 1982:29) e tem por objeto medir o impacto das aulas de redação na produção escrita dos alunos de 7ª.série do Colégio Nossa Senhora da Misericórdia. Para tanto, “... usei no tratamento do tema, em consonância com a minha forma de ser e com o que posso fazer” (id.ib.:24), uma vez que a caracterização do problema a ser estudado surgiu das inquietações do meu cotidiano como professora.

CAPÍTULO I: A CONGREGAÇÃO DAS FILHAS DA MISERICÓRDIA E O COLÉGIO NOSSA SENHORA DA MISERICÓRDIA

1. A Congregação:

Originária de Savona, na Itália, a Congregação das Filhas de Nossa Senhora da Misericórdia fundou o Colégio Nossa Senhora da Misericórdia.

A escola localiza-se num dos bairros próximos ao centro de Osasco, bairro Bela Vista, e conta, ao seu redor, além de residências, com muitos estabelecimentos comerciais dos mais variados segmentos, com uma população de classe sócio-econômica bastante heterogênea. Por estar localizada na Grande São Paulo, a população beneficia-se com grande número de transportes coletivos, o que vem facilitar sobremaneira o acesso dos alunos à escola (veja anexo 1).

A prefeitura de Osasco substituiu grande parte de seus terrenos baldios por praças iluminadas e vem aplicando seu orçamento em cultura e lazer. Alguns ginásios de esporte foram reformados, além da construção do Centro cultural – Teatro de Osasco, situado na Avenida dos Autonomistas, em frente aos hipermercados: Carrefour e Wall Mart, duas empresas que já refletem grande arrecadação para os cofres públicos, além de atrair população de outras regiões.

Assim, a cidade de Osasco, localizada na região Oeste do Estado de São Paulo, pôde contar, também, com o Colégio Nossa Senhora da Misericórdia educando suas crianças, desde 1943 (veja anexo 2).

2. O Colégio:

O Colégio tem por objetivo favorecer as relações interpessoais construtivas de fraternidade e solidariedade; a ajuda recíproca no grupo, o diálogo aberto com quem tem a tendência a marginalizar-se ou a fechar-se nos seus complexos.

Por ser uma escola construída na década de 40, conserva, ainda, traços da época, sendo que a direção preocupa-se muito com a preservação do imóvel, não descuidando da manutenção hidráulica e elétrica, assim como do mobiliário, pois boa parte é da mesma década.

A escola conta com 31 dependências, incluindo a biblioteca, o conservatório, laboratórios e sala de brinquedos. Somam-se oito as dependências administrativas; há também uma capela, um ginásio coberto e outro descoberto.

O Colégio Nossa Senhora da Misericórdia congrega 79 professores, além da Orientadora Educacional, 4 coordenadores e 2.078 alunos distribuídos nos três níveis de Ensino Básico, conforme dados extraídos do Regimento Escolar/2001.

QUADRO 1
CORPO DISCENTE

Grau	Número de Alunos
Educação Pré-Escolar	388
Ensino Fundamental	1573
Ensino Médio e Normal	117

Fonte: Dados fornecidos pelo Colégio Nossa Senhora da Misericórdia.

A estrutura administrativa da escola compreende os seguintes cargos e funções:

- a- Diretora
- b- Assistente de Diretora
- c- Orientadora Educacional
- d- Coordenador Pedagógico – Ensino Médio
- e- Coordenador Pedagógico – Ensino Fundamental – 5ª. a 8ª. Série.
- f- Coordenador Pedagógico – Ensino Fundamental – 1ª. a 4ª. Série.
- g- Coordenador de Projetos Culturais.
- h- Secretária.
- i- Tesoureira.
- j- Inspectores de alunos.

O horário de funcionamento da escola é das 7 horas às 17:15 horas, dividido em dois turnos, sendo das 7 horas às 12:15 horas e das 13 horas às 17:15 horas.

O Colégio Nossa Senhora da Misericórdia é uma instituição católica. Atualmente conta com dois mil e setenta e oito alunos distribuídos nos cursos que vão da Pré-Escola à oitava série e Ensino Médio.

É prática do Colégio o acompanhamento individual do aluno. Isso significa que ele recebe orientação educacional, aconselhamento, elogios e repreensões em todas as fases do seu desenvolvimento na escola e, se necessário, também os pais são chamados, extraordinariamente, para ouvir sobre seu/sua filho (a).

Essa atuação pedagógica permitiu à direção, com o auxílio da orientadora educacional, perceber as dificuldades dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa.

As atividades são distribuídas em horário pedagógico, obedecendo ao número de aulas determinado na grade curricular, complementadas por outras atividades abrangendo as seguintes áreas de ensino e seus componentes curriculares.

A grade curricular para o 1º. segmento do Ensino Fundamental do Colégio Nossa Senhora da Misericórdia, dá uma idéia dos objetivos da escola.

QUADRO 2

1ª. a 4ª. Séries.

Componentes Curriculares	Números de Aulas por Séries			
	1ª	2ª	3ª	4ª
Língua Portuguesa	5	5	5	5
Estudos Sociais	4	4	4	4
Ciências Físicas/Biológicas (Progr.de Saúde)	2	2	2	2
Matemática	3	3	3	3
Educação Física	2	2	2	2
Educação Artística	1	1	1	1

Parte Diversificada Matérias Livre Escolha				
Educação Religiosa	2	2	2	2
Língua Estrangeira Moderna – Inglês	1	1	1	1
Arte Musical	1	1	1	1
Informática	1	1	1	1

Fonte: Dados fornecidos pelo Colégio Nossa Senhora da Misericórdia.

Completando a formação de crianças e adolescentes o C.N^a.Sr^a.da Misericórdia desenvolve a grade disciplinar exposta no quadro 3.

QUADRO 3
GRADE CURRICULAR
5^a. a 8^a. Séries.

Componentes Curriculares	Números de Aulas por Séries			
	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a
Língua Portuguesa	5	5	5	5
História	2	2	2	2
Geografia	2	2	2	2
O.S.P.B.	3	3	3	1
Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	3
Matemática	2	2	2	4
Educação Física	2	2	2	2
Educação Artística				
Parte Diversificada Matérias Livre Escolha				
Educação Religiosa	2	2	2	2
Língua Estrangeira Moderna – Inglês	2	2	2	2
Desenho	-	-	2	2
Comércio	-	-	-	1
Arte Musical	1	1	1	1
Informática	1	1	1	1
Orientação Educacional	1	1	-	-

Fonte: Dados fornecidos pelo Colégio Nossa Senhora da Misericórdia.

Atividades extra-curriculares:

- a) Catequese: alunos acima de 10 anos;
- b) Coral: para alunos a partir da 5^a. Série.
- c) Treinamento Esportivo: alunos convocados pelos professores de Educação Física.

A avaliação do Rendimento dos alunos se processa de modo a possibilitar a sua aferição, com segurança da identidade de cada um, considerados os seguintes componentes de acordo com dados extraídos do Regimento Escolar/2001:

a) Objetivos: A identificação das aprendizagens qualitativas e quantitativas, com predominância da primeira, tendo em vista transmitir o ensino de forma a desenvolver no aluno capacidades de observação, reflexão, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação.

b) Periodicidade: Nos momentos do período letivo em que o docente considere concluída determinada unidade de trabalho e, para efeito do cômputo global de aprendizagem, em cada bimestre letivo.

c) Forma: As avaliações são feitas pelo professor, por meio de, no mínimo, três instrumentos de avaliação, tendo em vista os objetivos fixados por componente curricular para a época e/ou período de sua realização. A nota bimestral obtida pelo aluno é resultante da média alcançada nos diferentes instrumentos de avaliação, aplicados pelo professor, com predominância da qualidade sobre a quantidade, onde numa escala de zero a dez inteiros, com variações decimais, 70% do valor, correspondem à prova e os demais 30% à trabalhos, pesquisas, seminários, fichamentos, avaliação contínua (AC). Se o aluno não atingir a média no bimestre, é aplicada uma prova de recuperação, somada à média bimestral e dividida por dois.

d) Registro: Cada nota atribuída é registrada no diário de classe e, bimestralmente, a média alcançada é lançada na papeleta anexa ao diário, sem rasuras ou emendas, juntamente com as faltas às aulas, de cada aluno respectivamente, remetendo-a imediatamente à Secretaria da Escola para o lançamento na ficha individual.

e) Média Final: Ao concluir o ano letivo, a Secretaria extrai a média final das notas bimestrais de cada aluno, em cada disciplina. O cálculo da média anual é sem peso. A média é aritmética.

A verificação do rendimento escolar compreende a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

Ter-se-á por aprovado diretamente:

- a) O aluno que obtiver no final do ano letivo, frequência igual ou superior a 75% e média igual ou superior a sete inteiros em cada disciplina;
- b) O aluno que tendo obtido frequência inferior a 75% até 50%, obtiver média final igual ou superior a oito inteiros.
- c) Será submetido à Prova de Recuperação Final, o aluno com frequência igual ou superior a 75% que não obtiver média igual ou superior a sete inteiros, nos componentes curriculares, desde que tenha média quatro inteiros no componente curricular.

A Prova de Recuperação Final deverá avaliar todos os objetivos trabalhados durante o ano, em cada componente curricular em questão. A nota de Recuperação Final obedecerá à escala de zero a dez inteiros, com variações decimais.

O cálculo da média após a Recuperação é aritmética, entre a média anual e a nota de Recuperação Final.

Ter-se-á por reprovado:

- a) O aluno com frequência inferior a 50%, seja qual for seu aproveitamento.
- b) O aluno que não obtiver a média igual ou superior a cinco inteiros em qualquer componente curricular, após a prova de recuperação.
- c) O aluno que não comparecer à Prova de Recuperação.

Com o intuito de que a educação ministrada tenha o necessário caráter individualizado, tanto a Direção quanto a Coordenação Pedagógica e os Professores de cada nível mantêm freqüentes entrevistas com os pais, de maneira sistemática e/ou eventual, por iniciativa da Escola ou a pedido dos próprios pais, nos horários preestabelecidos.

3. O projeto de redação

O projeto de redação no Colégio Nossa Senhora da Misericórdia nasceu da necessidade observada no cotidiano das aulas, sobretudo quando professores faziam leituras dos textos produzidos pelos alunos nas várias disciplinas.

Intrigava os professores o fato de os alunos registrarem na linguagem escrita e nos textos entregues para avaliação, a linguagem que usavam como verbal-oral. Era como declararam alguns professores, como se pudessem ouvir o aluno falando.

Além disso, a própria apresentação do texto produzido necessitava de um pouco mais de "capricho", não só a apresentação propriamente dita, mas, também, quanto à estética, onde se podia observar, muitas vezes, a ausência de paragrafação. Às vezes, todo o universo do texto constituía-se num único parágrafo, do início da folha ao rodapé. Observava-se repetição de uma ou mais palavras e ainda problemas com coerência, coesão, seqüência lógica entre outros.

A prática do colégio é o acompanhamento individual do aluno, significando que ele recebe orientação educacional, aconselhamento, elogios e repreensões em todas as fases de seu desenvolvimento na escola e, quando necessário, também os pais são chamados para ouvir sobre seu (a) filho(a).

Essa atuação pedagógica de acompanhamento e orientação individual permitiu, também, à Direção, através da orientadora educacional, perceber as dificuldades dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa. A queixa dos professores era grande sobre a qualidade de textos produzidos por eles como "respostas" em avaliações ou atividades de classe. Reclamavam, inclusive, da letra que, em alguns casos, quase não se entendia. Este fato era completamente conhecido pela Direção.

O problema era exatamente a linguagem dos alunos, a situação na produção em linguagem escrita. Era urgente e necessário que alguma atitude fosse tomada no sentido de trabalhá-la mais, já que o que se fazia, até aquela ocasião, não estava apresentando o resultado esperado. É comum aos profissionais dessa escola apresentarem projetos como resposta aos problemas encontrados no dia-a-

dia. Assim, o Projeto de Redação veio como tentativa de resposta ao problema de linguagem apresentado pelos alunos.

Numa iniciativa conjunta de professores, coordenadores, orientação e direção, pensou-se como alternativa pedagógica dividir as aulas de Língua Portuguesa em duas partes: três aulas para Gramática e duas para Redação.

Inicialmente, a grade curricular permitia que apenas as 5^a., 6^a. e 7^a. séries pudessem apresentar mais uma disciplina. A 8^a. série não poderia tê-la da mesma forma, já que a grade curricular estava completa, isto é, não havia espaço, a carga horária não comportava mais uma disciplina. Numa tentativa de atender também às necessidades dos alunos de 8^a. série, eles passaram a ter a disciplina Redação e Gramática em aulas distintas, porém, as notas das disciplinas eram somadas e apresentadas no boletim como uma só, em Língua Portuguesa.

Essa foi a solução apresentada para aquele primeiro ano de desenvolvimento do Projeto. Nos anos posteriores, também a 8^a.série pôde contar com Gramática e Redação como disciplinas, com aulas e notas separadas.

Uma situação nova, criada pela dicotomia das aulas de Língua Portuguesa em Redação e Gramática, foi a escolha do professor. Como distribuir as três aulas de Gramática e duas de Redação entre os seis professores da área?

É oportuno relatar que as pessoas que trabalham no Colégio Nossa Senhora da Misericórdia, em sua grande maioria, são também discentes da Instituição, têm ou tiveram filhos que estudam no Colégio; outros estão ali há mais de vinte anos; outros, ainda, tiveram sua formação acadêmica com os profissionais que hoje são responsáveis pelo funcionamento da escola. Todas essas características possibilitam um relacionamento mais aberto e seguro entre os profissionais envolvidos nesse processo escolar, além de viabilizar, aos que precisam tomar decisões, o conhecimento das preferências dos professores que estão à disposição da escola.

Entretanto, Direção e Coordenação ofereceram a opção, de forma que os professores escolhessem entre Redação e Gramática. Quatro deles optaram por ensinar Gramática. Então, a carga horária foi dividida, obedecendo ao número de aulas que já cumpriam anteriormente.

Prazerosamente, pude escolher Redação, ficando com trinta aulas semanais e atendendo à 6ª, 7ª e 8ª séries, somando 554 (quinhentos e cinquenta e quatro) alunos.

Naquele primeiro ano (1.997), as aulas de quintas séries ficaram com uma outra professora, que completou sua carga horária de Gramática com as aulas de Redação. Nessa mesma oportunidade, quando então se decidia sobre as aulas de Redação, pedi uma sala ambiente e um armário. Obtive-os e criei o "Laboratório de Redação," também chamado, carinhosamente pelos alunos, de "A Salinha 14".

Hoje, trabalho com Redação com a 5ª, 6ª, e 7ª, séries, totalizando 535 (quinhentos e trinta e cinco) alunos. A oitava série está com a professora que, inicialmente, houvera trabalhado com as 5ª séries.

A grade curricular da 8ª. série foi remanejada e já permite que Redação seja tratada como disciplina independente, com nota própria e desvinculada de Gramática.

Assim, os alunos, puderam usar um espaço específico para as aulas de redação e manifestavam alegria em usar uma sala própria para as atividades propostas nas aulas específicas. Alguns traziam material referente ao assunto que havéramos falado em aula anterior ou do qual ainda estivéssemos tratando. Esse material, às vezes, ficava exposto na sala por alguns dias, sem que isso causasse transtorno para outros alunos de outras séries que ali viessem ter aula também, porque aprendiam a respeitar e se interessar pelos assuntos que as outras salas/classes estivessem trabalhando.

O estímulo em produzir textos partia, muitas vezes, do próprio aluno que trazia para a sala de redação um assunto ou material que ele escolhera por achar interessante. Essas

oportunidades eram todas aproveitadas no sentido de que o aluno pudesse escrever, produzir textos em linguagem escrita, de uma forma espontânea e natural.

Todas as atividades escritas produzidas pelos alunos eram também por eles ilustradas com desenhos que, posteriormente, coloriam. Inicialmente, muitos ficavam constrangidos em desenhar. Porém, reforçando a "fala" do professor de que o importante era o "fazer," essa timidez foi se tornando um problema menor. Ao pedir para usar o desenho, pretendia-se tornar a aprendizagem dos elementos narrativos – personagens, espaço, tempo e enredo – mais fácil, na medida em que essa se apresentasse mais prazerosa. Também pelo desenho, o aluno poderia explorar a auto-expressão, coordenando o olho, a mão, a "inteligência". Essas atividades eram sempre produzidas a lápis. O aluno poderia refazê-las, à medida que ia fazendo novas descobertas sobre o trabalho proposto e seu grau de exigência para consigo mesmo fosse se modificando. A correção desses exercícios era sempre mais no sentido de uma orientação: eram sugestões de como ficaria melhor esse ou aquele item no texto em relação a uma ou outra expressão criada pelo aluno. Respeitando sempre sua idéia original, essas sugestões eram feitas, também a lápis, e buscavam orientar, principalmente, a concordância, a ortografia, enfim, a aplicação prática do conhecimento de gramática no uso da construção do texto pelo próprio discente. Na necessidade que ele sente para transmitir sua idéia com clareza, o aluno aplica os conhecimentos adquiridos nas aulas de gramática, de forma mais livre e prática.

Em relação ao vocabulário, a orientação era no sentido de substituir as expressões mais próprias da linguagem coloquial por expressões características de uma linguagem escrita simples e clara. Para tanto, podia-se usar, além do vocabulário apresentado pelos textos trabalhados, dicionários que estavam à disposição dos alunos para consulta no laboratório. Essa orientação tinha como objetivo propiciar situações para enriquecer o vocabulário ativo do aluno.

Toda mudança exige um período de aceitação e adaptação. Não seria diferente com as aulas de Redação que, agora, chegavam para fazer parte do quadro curricular da Escola.

Num primeiro momento, tudo parecia estar bem. As aulas de Redação tinham como objetivo desenvolver, no aluno, a capacidade de produzir textos com espontaneidade e criatividade, levá-lo ao

universo das narrativas, envolvê-lo na arte de contar e ouvir histórias; retratar personagens, lugares, objetos, situações, com palavras, por meio da produção de textos descritivos, e oferecer-lhe textos literários adequados à sua faixa etária para leitura, entendimento, compreensão e interpretação.

Dessa forma, essas aulas mostravam aos alunos alternativas para se colocar as idéias de uma maneira mais adequada em linguagem escrita. Podiam perceber a mensagem, facilitando a atividade de resumir, reescrever e, paralelamente, faziam exercícios de caligrafia como alternativa para uma letra cursiva mais legível.

O conteúdo programático, no planejamento das aulas e, conseqüentemente, todos os exercícios que nas aulas se desenvolviam, estavam inteiramente voltados para as necessidades que originaram o surgimento do projeto.

Convém deixar claro que tópicos como ortografia, acentuação, pontuação, concordância e regência não eram esquecidos, mas trabalhados, essencialmente, durante a orientação para redação. Pretendia-se com a produção de textos, não só despertar no aluno, o gosto pela arte de escrever, mas também levá-lo a descobrir que há prazer em redigir, mesmo quando se precisa respeitar algumas regras.

Com o ensino gramatical, pretendia-se levar ao aluno um pouco mais de informação sobre a estrutura da língua portuguesa, auxiliando-o na escrita e na compreensão de textos.

Houve sempre um esforço em tornar essas aulas agradáveis, explorando todos os sentidos, por intermédio da expressão corporal, de recursos audio-visuais, de jogos, de artes plásticas, roda de conversa, de leitura, onde eram explorados o vocabulário e as expressões idiomáticas. Os textos produzidos recebiam comentários, de acordo com a necessidade particular de cada aluno.

Ao final de uma proposta de redação apresentada e desenvolvida pelos alunos, a classe recebia, em conjunto, um recado que era lido e comentado. Esse "recado", na verdade, tinha sempre como objetivo a valorização da produção dos estudantes, o alerta sobre a possibilidade de sempre

redigirem ainda melhor e incentivo para alterarem o que poderia ser melhorado, revigorando a auto-estima deles.

As atividades das aulas eram geralmente introduzidas por uma dinâmica, seguidas de um exercício cujo objetivo era, principalmente, desinibir o aluno para o ato de escrever. Nas atividades propostas para a produção de texto, o aluno contava sempre com mais de uma opção. Era ainda permitido que ele conhecesse, antecipadamente, a atividade da aula subsequente, fato que lhe provocava a expectativa pelas atividades dessas aulas. As leituras apresentadas para os alunos eram organizadas de maneira que para as 6^a séries foi indicado livros contos e crônicas de autores contemporâneos da literatura nacional; as 7^a. e as 8^a. séries ficaram com a leitura também de contos, mas de autores clássicos brasileiros. Essas aulas eram planejadas e programadas com apoio de livros didáticos e específicos da área.

Representavam oportunidade de contato com textos de qualidade em linguagem escrita. Além de ser uma alternativa, senão para resolver, ao menos para amenizar os problemas apresentados pelos alunos para com a linguagem escrita, de caligrafia, de entendimento, compreensão e interpretação de texto. As aulas de Redação tinham ainda como objetivo mostrar aos alunos que gramática e redação estavam intimamente ligados e que, com a gramática, é possível colocar as idéias com clareza e objetividade, de forma a garantir o entendimento da mensagem que se quer passar, pois a Gramática dá sustentação ao texto, como explicam José de Nicola e Ernani Terra :

...o texto não explica a gramática, mas é a gramática que dá sustentação ao texto. Tanto no papel de leitor como no de produtor de texto, é fundamental ter uma postura de reflexão sobre a linguagem, compreender a íntima relação que há entre a organização de um texto e a gramática que o sustenta (1999:8) .

Outros autores também vêm apoiar essa afirmativa e reforçam a idéia de que, já nos primeiros anos em contato com a linguagem, a criança percebe como a língua se estrutura. Como afirma a autora Murrie que mostra que, desde cedo, a criança apresenta um sistema grammatical. Esclarece a autora que:

As crianças conseguem derivar regularidade presentes no sistema gramatical, sem nunca terem sido expostas a elas....O conhecimento da gramática de uma língua faz parte integrante do conhecimento lingüístico do usuário. O falante é capaz de operacionalizar as regras, sem nem mesmo conhecê-las, denominá-las ou pensar sobre elas. (1998:66)

Assim, a prática das aulas de Redação, incentivava a criatividade, a espontaneidade e ressaltava a importância de se conhecer a gramática para uma produção textual com clareza e qualidade literária.

Hoje, as aulas de Redação são integradas com outras disciplinas, mas, especialmente, com Português-gramática. Projetos envolvendo todas as áreas do conhecimento são desenvolvidos na escola, numa atuação integrada e interativa entre professores e alunos mediatizados pelo histórico-social. É nessa oportunidade que Redação e Gramática estão presentes, dando orientação nas produções de textos criados pelos alunos nas várias disciplinas. Veja exemplos de atividades das aulas de redação (anexo 3).

Foi pensando em ressaltar a gramática na Redação e a redação na Gramática que foram adotados, para o ano letivo de 2000, o livro didático *Aulas de Redação*, de Maria Aparecida Negrinho (1998), para as aulas de Português-Redação. O livro apresenta exercícios de entendimento, compreensão e interpretação de textos, exercícios de construção textual, textos de autores consagrados da literatura nacional das várias escolas literárias e também exercícios de gramática aplicada.

Para as aulas de Português-gramática, foi adotado o livro *Descobrendo a Gramática*, de Gilio Giacomozzi, Gildete Valério e Cláudia Rega Fenga, editora FTD. O livro estuda a gramática aplicada ao texto. Assim, em vários momentos, redação e gramática abordavam o mesmo assunto, ora com ênfase na produção textual, ora na estrutura das normas gramaticais.

Antes que terminasse o primeiro ano com as aulas de Redação, foi feita uma pesquisa de observação e comparação, mesmo de forma empírica, com o objetivo de verificar se houve alguma alteração na linguagem dos alunos, sobretudo em expressão escrita. Para tanto, a coordenação reuniu, em uma aula, todos os professores e conversou com eles, pedindo-lhes depoimentos e opiniões sobre a impressão que eles estavam tendo, agora, da linguagem escrita dos alunos e se haviam observado alguma mudança nesse sentido.

O parecer de todos os professores foi favorável às aulas de Redação, pois, na opinião dos professores, elas estavam ajudando o aluno em interpretação e entendimento dos enunciados, textos em geral e na expressão escrita da linguagem padrão.

Numa tentativa de verificar, também junto aos alunos, o impacto das aulas de Redação, a coordenação recolheu de cada classe, segundo o julgamento dos próprios alunos, o "melhor" e o "pior" caderno. Levando-os para sua sala, analisou-os, comparou-os, observou conteúdos aplicados e desenvolvidos por eles, enfim, deu atenção à linguagem e sua aplicação, especificamente. Devolveu os cadernos, posteriormente, sem nada dizer, senão de agradecimentos aos dois e votos de sempre muito empenho e dedicação.

Essa foi uma maneira de verificar, naquele momento, se as aulas de redação eram, verdadeiramente, uma resposta para o problema de linguagem apresentado pelos alunos.

Se anteriormente essas aulas de Redação foram analisadas empiricamente, o estudo que ora apresento tem por objetivo medir e verificar, cientificamente, o impacto dessas aulas na linguagem escrita dos alunos, no Colégio Nossa Senhora da Misericórdia.

CAPÍTULO II

A METODOLOGIA

Este capítulo é reservado para explicitar melhor os objetivos desta dissertação, já apontados na introdução, descrever o material sobre o qual ela se desenvolve e apresentar os procedimentos de análise utilizados. Primeiramente retomo os objetivos que impulsionaram este trabalho, com as questões de pesquisa para em seguida especificar melhor o *corpus* sobre o qual este estudo se apresenta, bem como pontuar os procedimentos utilizados para análise do referido *corpus*.

1. Retomando os objetivos

Como já foi apontado na introdução, o objetivo deste estudo é pesquisar o impacto da implantação das aulas de redação na competência de produção escrita dos alunos do segundo segmento do ensino fundamental, especificamente pré-adolescentes de 7^a.série (turmas A,B,C e D – 145 alunos), do período matutino do Colégio Nossa Senhora da Misericórdia no município de Osasco (SP).

Analisando a produção escrita dos alunos, pude observar que registravam a linguagem verbal-oral seus traços e vícios da oralidade na linguagem verbal-escrita. A estrutura básica do texto por eles produzido se apresentava num único parágrafo. Quando tentavam escrever usando o que haviam aprendido sobre gramática, o que se tinha como resultado era um texto com uma linguagem que não era deles, palavras usadas fora do contexto, repetição de uma mesma conjunção por todo o texto. Percebia-se que a preocupação dos alunos não estava em produzir algo criativo, no qual conseguissem expor seus verdadeiros pontos de vista com uma certa naturalidade. Não se sentiam livres para escrever, estavam sempre preocupados em cumprir uma tarefa, fazer o que o professor pedia em sala de aula.

Foram se tornando, cada vez mais evidentes, as dificuldades que apresentavam em interpretar, entender e compreender idéias expostas em textos, em escrever sobre um tema proposto ou a responder, objetivamente e com clareza, o que lhes fora perguntado, sobretudo nas avaliações escritas. Isso se refletia não só em Língua Portuguesa, mas, também, em outras disciplinas, como História, Geografia, Ciências, Matemática, cujas dificuldades se revelam mais no entendimento e compreensão dos enunciados dos problemas do que nas sentenças matemáticas.

A linguagem empregada nas “respostas” para as questões trazia, às vezes, em uma letra nem sempre legível, muitas gírias e expressões próprias da linguagem verbal oral.

Freqüentemente, os alunos não conseguiam comunicar-se adequadamente numa linguagem escrita convencional, isto é, não usavam os mecanismos próprios da linguagem escrita, a linguagem cuja estrutura obedece às normas gramaticais, o dialeto padrão, com idéias organizadas e com uma escolha mais cuidadosa do vocabulário, de modo a garantir, para as suas mensagens, uma forma mais eficaz e expressiva de comunicação no espaço escolar.

A realidade comunicacional adversa dos alunos preocupava não só professores que a relatava em reuniões pedagógicas e conselhos de classe, mas, também à direção da escola, que vive o cotidiano da vida escolar do aluno, bem como à orientadora educacional, que acompanha mais de perto os problemas de aprendizagem dos educandos.

Em resposta a essa realidade, algumas alternativas de atuação pedagógica foram tomadas para os alunos de 7ª.série do Colégio Nossa Senhora da Misericórdia. Uma dessas alternativas foi a implantação das aulas de redação, cujo objetivo era destinar duas aulas das cinco que se destinavam à disciplina Língua Portuguesa, de acordo com a grade curricular, para se trabalhar, com ênfase, a produção textual. A preocupação da escola em procurar outras ações pedagógicas mais voltadas para a necessidade apresentada pela linguagem escrita dos alunos, fez surgir a implantação das aulas de redação.

Assim, esse estudo se apresenta como uma reflexão da minha própria prática em sala de aula, tendo como objetivo medir o impacto da introdução das aulas de redação na capacidade e na competência para a produção escrita dos alunos de 7ª. série desse estabelecimento de ensino.

2. A seleção dos sujeitos de pesquisa

Serviram como sujeitos para a presente pesquisa estudantes da 7ª. série, turmas A,B,C e D, somando de 145 (cento e quarenta e cinco)no total. Foram tomados como referencial comparativo anterior 35 (trinta e cinco) alunos da 5ª.série A e 33 (trinta e três) alunos da 6ª. série F; e como referencial comparativo posterior, 35 (trinta e cinco) alunos da 8ª.série D, todos da mesma escola.

Tais estudantes pertencem a um extrato social que corresponde à chamada classe média, já que se trata de uma escola particular do centro da cidade de Osasco. A preocupação inicial em constituir a amostragem dos sujeitos a serem pesquisados foi a de escolher um grupo o mais homogêneo possível. Sabemos que não existem grupos homogêneos, no sentido exato da palavra. Contudo, para nosso universo de pesquisa, buscamos alunos de origens e características sócio-econômica-culturais próximas. . Para tanto, levaram-se em consideração as seguintes variáveis que podiam interferir na diversificação dos resultados dos alunos: escola, série, professor, idade cronológica, repetência e transferência.

Para as três primeiras variáveis foi mais fácil a observação e análise, visto que são alunos pertencentes a uma mesma escola, de uma mesma série, trabalhados por uma mesma professora.

No que concerne à idade cronológica, a lei nº /71 5692 indica, claramente, que em 1º. grau, o ensino se destina à crianças e pré-adolescentes, entre 7 e 14 anos de idade.É conveniente esclarecer que todos os alunos do universo dessa pesquisa, enquadram nos limites dessa faixa-etária.

Em relação à repetência e transferências, verificou-se que, do universo de alunos envolvidos na pesquisa, 98% deles são matriculados no Colégio Nossa Senhora da Misericórdia e vem freqüentando-o, desde o 1º.ano da pré-escola, ininterruptamente, alcançando o período desta pesquisa.

Consideradas, assim, as eliminações com repetência e transferência, o total de alunos envolvidos nesta pesquisa passou a ser de 145 (cento e quarenta e cinco) (7ª. série, turmas: A,B,C,D) sobre os quais se busca medir o impacto das aulas de Redação sobre a sua produção escrita.

Os alunos, excluída a turbulência natural da idade, não costumam causar maiores problemas de disciplina. Existe certo rigor na exigência do cumprimento das atividades por parte do corpo docente e da direção.

3. Especificação do *corpus*

Como pode ser observado nos anexos que compõem esta pesquisa, o *corpus* adotado para se verificar o impacto que as aulas de Redação causaram na produção textual dos alunos do Colégio Nossa Senhora da Misericórdia, é composto por:a)9 (nove) redações dos alunos – textos narrativos – que versam sobre temas variados; b) pesquisa feita aos alunos com o objetivo de conhecer como se estruturava sua relação com a disciplina Redação e como sentiam-se em relação à nova disciplina; c) pesquisa aos professores com o objetivo de coletar informações sobre a qualidade de produção escrita dos alunos em textos de outras disciplinas, depois da implantação das aulas de redação; d) pesquisa feita aos os pais dos alunos com o o objetivo de saber se eles haviam percebido alguma alteração no comportamento do filho em relação à letra legível, ortografia, interesse por leituras e produção de texto, se os filhos comentavam em casa sobre as aulas de redação e como os pais sentiam a nova disciplina na vida escolar do filho; e) depoimentos de professores e pais.

4.Os procedimentos para análise do *corpus*

Para interpretar os resultados obtidos, utilizei o método apresentado pelo pesquisador Pedro Marinho. De acordo com este autor, para se medir os escores de opinião, apresenta-se o juízo de valor com um grau de conordância ou discordância, para cada afirmativa apresentada, com um grau de concordância e discordância variando de 1 a 5.

Assim, cada sujeito pesquisado: aluno, professor ou pai, foi instruído a dar sua resposta para cada item apresentado, segundo esta escala de alternativas de 1 a 5, abrangendo a seguinte ordem de pareceres:

- 1 - discordo totalmente
- 2 - discordo parcialmente
- 3 - não tenho opinião formada
- 4 - concordo com alguma restrição
- 5 - concordo totalmente.

O trabalho de apuração se fez somando todos os números dados como resposta para cada item do conjunto da pesquisa. Foram destacados 20% dos sujeitos que acusaram, no conjunto de todos os itens, as menores somas de escores, assim como os 20% daqueles que acusaram as maiores somas de escores. A resposta de cada item foi dada de forma ponderada, dentro de uma escala de 1 a 5, isto é, desde o *discordo totalmente* até o *concordo totalmente*. Com o resultado dos 20% que representavam os escores mais altos, diminuiu-se os 20% que representavam os escores mais baixos. O resultado obtido dessa subtração foi dividido pelo número de itens apresentados no instrumento de coleta de opinião.

Nessa aplicação para coleta de dados e de análise de pesquisa de opinião, considera-se o item do questionário de pesquisa consistente quando a somatória e a divisão dos valores maiores e menores dadas para as alternativas – de concordância e discordância de 1 a 5 – traduz-se para cada um desses itens com valor igual ou maior que 2.0 pontos. O grau de consistência (C) de cada item, se traduz sempre que o valor de cada item for igual ou maior que 2.0. Quando esse grau de consistência (C) for menor que 2.0, significa que o item correspondente não possui validade adequada, capaz de justificar plenamente seu uso num questionário de pesquisa de opinião, traduzindo-se por inconsistente. Para melhor compreensão, veja a fórmula de Pedro Marinho a seguir

Fórmula: $d = \sum ma - \sum me$

$$C = \frac{d}{n}$$

Anotações

Σ ma: Somatória maior Σ me: Somatória menor

d: Diferença entre os dois somatórios.

n: N°. de casos de cada subgrupo

C: Grau de consistência

Este estudo abordará de forma conclusiva os itens consistentes e apresentará uma análise dos itens inconsistentes da coleta de Opinião I – dos Alunos, Opinião – II dos Professores e Opinião – III dos Pais, ainda, de acordo com esta ordem.

A análise de opinião dos estudantes, professores e pais permite identificar uma variada gama de aspectos : a leitura no cotidiano, a leitura na escola, a receptividade, por parte dos alunos, dos textos selecionados e indicados pelo professor; a repercussão das aulas de redação na letra legível e na linguagem verbal oral e verbal escrita dos alunos.

Dentre esses aspectos, relacionei três nucleares: o conceito de linguagem verbal oral, de linguagem verbal escrita e o conceito de redação. Parece que os alunos insistem em registrar a linguagem verbal oral, ou seja, a linguagem falada como linguagem verbal escrita.

Ora, de acordo com os autores apresentados neste estudo, é equivocado se pensar na linguagem escrita como transposição e representação gráfica da fala, já que a linguagem falada é espontânea, fruto de circunstâncias e situações econômicas, sociais, culturais e de faixa-etária em que se encontra o falante.

Já a linguagem escrita, atua como complemento da oralidade, porém, cumpre certas atribuições, cria um conjunto de regras próprias, normas gramaticais, que vêm suprir as diferenças apontadas na escrita em relação ao oral. Assim, a linguagem escrita apresenta o encadeamento de palavras, frases e parágrafos limitados por um texto que, por meio de princípios de coesão e coerência, desenvolvem limites de pontuação, vocabulário adequados, letra maiúsculas, ortografia etc.

A escola usa e divulga uma linguagem literária, isto é, toma por base os níveis mais altos da linguagem e seu objetivo é a linguagem escrita, uma vez que seu papel, como observa Dermeval Saviani (1995:33), em sua obra *Pedagogia histórico crítica - primeiras aproximações*, "consiste na socialização do saber sistematizado"(1995:6), ora todo o saber sistematizado, na escola, é feito por meio da linguagem escrita, de uma cultura letrada; daí, a preocupação com a linguagem escrita. Há, ainda, a preocupação de não substituir a linguagem que o aluno já fala por outra, a linguagem culta, mas de criar condições que lhe possibilitem adquirir a linguagem culta, a linguagem padrão e se apropriar dela, usando-a em seu cotidiano.

Assim, o ensino do texto, nas aulas de redação, apresenta-se como um exercício de contextualização, tem por objetivo propiciar ao aluno condições que lhe permitam relacionar-se mais prazerosamente com a linguagem, além de ajudá-lo a ampliar e enriquecer o repertório lingüístico. Permitir-lhe tomar consciência das normas coloquial e culta, valorizar o ato de escrever, falar, pensar e refletir numa linguagem crítica e criativa. Valorizando-o, também, nos seguintes aspectos: oralidade, perfil sócio-cultural, bagagem lingüística por ele apresentada e, sobretudo, sua produção textual,

Nesse contexto, das aulas de redação, de acordo com os objetivos expostos, esse estudo entende "Redação" como um exercício de liberdade criativa para se produzir textos, como espaço alternativo para o desenvolvimento do trabalho artístico em linguagem. Entende-a como uma oportunidade para aprimorar a capacidade do aluno de organizar sua própria aprendizagem, de permanente diálogo entre educador e educando, de liberdade de expressão individual, de senso crítico da realidade e reelaboração da linguagem. Apresenta como propósito aprimorar a linguagem escrita, enquanto veículo de idéias e desenvolver a capacidade de utilizar essa linguagem na produção de diferentes tipos de texto. Entende-a como uma oportunidade de afastar o estigma do medo, comum entre os principiantes de redação, em produzir textos. Vê as aulas de redação como um momento apropriado para mostrar para o aluno que a elaboração do texto parte do pensamento, da discussão, do amadurecimento das idéias, da observação da realidade e daquilo que cada um traz dentro de si, ressaltando que as famosas regras gramaticais não representam a principal meta no estudo da língua, mas constituem um dos meios disponíveis na busca de uma expressão escoreta e adequada.

Sob esses aspectos é que foram desenvolvidas as atividades das aulas de redação e sobre as quais se apresenta a seguir a coleta de opinião.

CAPÍTULO III

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – PELOS CAMINHOS DA LINGUAGEM

Antes de iniciar a análise do “corpus”, segue a fundamentação teórica sobre a qual esta pesquisa se apóia.

1. A linguagem no contexto das aulas de Português no Colégio N. Sr^a. da Misericórdia.

Ao passar especificamente para a análise do “corpus”, com o objetivo de medir o impacto da introdução das aulas de redação na produção escrita dos alunos no Colégio Nossa Senhora da Misericórdia, é importante explicar os caminhos percorridos pela linguagem na aprendizagem da língua nessa escola.

Em consequência de toda uma ação pedagógica mais voltada para a gramática, as aulas de Língua Portuguesa demonstravam a preocupação em vencer o conteúdo programático, suposto pré-requisito para o sucesso nos “vestibulinhos”.

Para mudar essa situação, o Colégio Nossa Senhora da Misericórdia entendeu que as aulas de Língua Portuguesa, priorizavam os assuntos gramaticais em detrimento dos de redação e que o aluno estava sempre mais envolvido com as regras e normas da gramática do que com o universo de produção e elaboração de textos. A escola verificou progressiva defasagem na fluência da linguagem escrita dos alunos, no contexto do saber elaborado e pouca familiaridade em entender, compreender e produzir textos. Buscando uma forma de atuação mais adequada à realidade apresentada, foram desenvolvidas as aulas de redação. O novo componente curricular visava oferecer, ao aluno, a oportunidade de compor textos com espontaneidade e criatividade, a aprender mais sobre produção textual, a conhecer o seu universo. Justificava, assim, a presença da nova disciplina no currículo da escola.

Costumeiramente, ouvia-se, em sala de aula no Colégio Nossa Senhora da Misericórdia, o aluno afirmar que não gostava de ler, não sabia escrever direito ou não sabia como começar uma redação. Isso acontecia porque a espontaneidade e a vivacidade da linguagem verbal oral dos alunos não podia se manifestar, quando buscavam produzir textos em linguagem verbal escrita, justamente porque, no cotidiano deles, a linguagem verbal escrita não se apresenta como a transposição gráfica da linguagem verbal oral.

O que se podia observar era que a prática das aulas de Língua Portuguesa tinha como resultado alunos que não se mostravam interessados por leituras, livros e textos, justamente porque não encontravam nelas o prazer e assim não desejavam fluí-las.

Falando do prazer em ler textos, Murrie (1998:86) afirma que essa fruição necessita do auxílio de um professor que irá motivar a leitura da obra porque "prazer" também se aprende e cita Carlos Drummond de Andrade, no seu poema "Procura de Poesia," refletendo sobre a importância do aprendiz-leitor:

Não faça versos sobre acontecimentos.
Não há criação nem morte perante a poesia.
Diante dela, a vida é um sol estático,
Não aquece nem ilumina.
Penetra surdamente no reino das palavras;
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
Estão paralisados, mas não há desespero,
Há calma e frescura na superfície inata.
Hei - los sós e mudos, em estado de dicionário.
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? (1998:86)

O aluno lia os textos por obrigação, nas aulas de Português do Col.N.Sr^a.da Misericórdia. Isso significava o desinteresse dos alunos pelos textos apresentados, independentemente do autor ou do assunto trazido pela leitura a ser estudado naquela aula. A leitura do texto não o encantava, ele não conseguia se aperceber de todo o universo que lhe poderia ser apresentado e do prazer que tudo isso traria. Ocasionalmente, um ou outro tema trazido poderia lhe chamar a atenção. Porém, dificilmente, isso o tornaria um leitor mais assíduo ou o cativaria por um período mais duradouro

O medo do aluno em produzir texto partia da imagem que ele fazia de seu interlocutor direto: o professor, o qual poderia avaliar sua produção textual, evidenciando, quase exclusivamente, os erros ortográficos, de concordância, enfim, os erros gramaticais e, talvez, ignorando a idéia apresentada por ele em seu texto. Essa forma de pensar e agir do professor fazia com que o aluno se sentisse ainda mais vulnerável e, assim, toda a espontaneidade e criatividade ficavam comprometidas. A preocupação das atividades contempladas pelas aulas de redação era desvincular a originalidade, a espontaneidade e a liberdade dos alunos dos possíveis e prováveis erros gramaticais que pudessem apresentar e, assim, produzisse textos criativos.

Podia-se observar, mesmo em respostas dadas nas avaliações de outras disciplinas, como História e Geografia, que o aluno transcrevia a sua "fala," conservava até mesmo os vícios da oralidade que apresentava, passando-os para a linguagem escrita. Da paragrafação ou pontuação, podia-se observar um único parágrafo, com muitas vírgulas e uma infundável repetição de uma conjunção específica como, por exemplo "pois," "mas," e "ou, ainda de advérbios como "então", e o parágrafo era feito do início da folha ao rodapé, terminando num ponto final.

A ênfase dada à gramática fez surgir alunos que mais decoravam regras e suas exceções, do que prazerosos pelo ato de ler, produtores de textos espontâneos, criativos e capazes de comunicarem-se, também, pela linguagem escrita. A possibilidade de mostrar que eles poderiam ser livres para criar um mundo de idéias e de narrativas, numa linguagem escrita, fez surgir na escola um espaço próprio, com uma carga horária específica para a disciplina “Redação“, criando-se o “Laboratório de Redação”.

O domínio do português padrão do ponto de vista da escola, refere-se à aquisição de determinado grau de domínio da escrita e da leitura. É difícil fixar os limites mínimos satisfatórios que os alunos deveriam atingir, mas a escola se propõe como objetivo para alunos que cheguem ao 2º. segmento do ensino fundamental, alunos que leiam, interpretem as idéias, escrevam diversos tipos de textos. Para que esses objetivos sejam atingidos, a escola propõe que os alunos leiam e escrevam constantemente, sobretudo como atividades essenciais às aulas do ensino da língua.

Entretanto, a produção escrita, possui algumas particularidades no âmbito escolar. Salienta-se que uma delas é o fato de o aluno ter que escrever usando uma linguagem que não é própria de seu cotidiano, normalmente, com muitas gírias e repetição de expressões próprias da linguagem verbal oral do adolescente. A carência de leitura é alarmante e o escrever limita-se a pouquíssimos interessados, como poucos, também, são os capazes de fazê-lo com proficiência. Além disso, como explica Brito:

... o estudante cria uma imagem do interlocutor resultante do caráter repressivo e valorativo da escola. Diante desse interlocutor o estudante sente-se impelido de mostrar o que "sabe" e a negar sua capacidade lingüística oral (1985:109).

Assim, tem que escrever sem perceber a identidade de seu interlocutor – o professor – que normalmente usa e exige uma linguagem diferente da sua, levando-o a forjar uma linguagem estereotipada, já que carrega, certamente, o peso da instituição escolar. “... a escola divulga uma norma culta, ela usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada.” (Soares,1999:17). Na verdade, o professor contribui para essa situação ao se colocar como um juiz, com caneta vermelha e pronto para assinalar os erros ortográficos e gramaticais. O aluno sente-se constrangido em mostrar o que sabe, consequência da insegurança em expor suas idéias no texto escrito para que o professor leia, pois sabe que o papel do professor será antes de quem corrigirá, analisará seu texto, do que alguém em quem o aluno possa confiar. Ele não consegue, nesse momento, ver no professor um orientador, um amigo e, assim, acaba por não aceitar produzir textos escritos. Essa postura pode revelar uma forma de se proteger, Nesse aspecto Kleiman, Cavalcanti e Bortoni explicam:

A interação só é possível quando os participantes estão engajados num esforço cooperativo de construção de um contexto propício para o ensino aprendizagem, construção esta impossível quando o interesse não está centrado no que o interlocutor tem a dizer, mas na maneira como ele o diz. Se ainda, um dos integrantes acredita que, por causa do poder a ele conferido pela instituição, pode corrigir coercitivamente a fala(/escrita) do outro, então a única resposta possível é aquela que as crianças dão: a resistência. (1993:481).

Mais do que o professor, o interlocutor de forte presença é a instituição escolar, na qual os termos das relações interpessoais assentam-se no princípio da autoridade, calcada, freqüentemente, no autoritarismo.

Essa obrigatoriedade, essa imposição que o aluno sente em escrever, faz com que ele passe a produzir textos que, além de apenas traduzirem a linguagem verbal-oral na linguagem verbal-escrita, ainda revelam toda sua insegurança em produzir com criatividade e espontaneidade. Tal circunstância não propicia ao aluno liberdade para produzir textos originais, sequer textos que revelem sua preocupação com a escolha de um vocabulário próprio da linguagem escrita.

Na escola, a grande maioria das aulas dadas são expositivas e estas são desenvolvidas, normalmente, numa linguagem pouco familiar para o aluno, além disso, as regras escolares valorizam a “disciplina”, muitas vezes, em detrimento da iniciativa pessoal quando, na verdade, a escola deveria se preocupar mais em formar atitudes e consolidar hábitos tais como acostumar o aluno a indagar o sentido das palavras desconhecidas com que se depara na rotina das aulas e aceitar que seus interlocutores lhe exijam esclarecimentos da mesma natureza.

O ato de escrever com liberdade passa também pela relação interpessoal professor-aluno e se este último sentir que pode ser livre para criar, ele vai ter o desejo em produzir, porque a linguagem, numa situação de ensino-aprendizagem torna-se fundamental para a consciência de algo que faz sentido para ele, como explica Louzada:

Qualquer criança que ingressa na escola já traz, uma rica prática de linguagem, maior ou menor conforme o exercício efetivo da comunicação e a variedade de suas experiências. A escola não pode interromper esse processo: deve manter e aprimorar os comportamentos sociais da interação verbal, multiplicando as experiências de atividade discursiva para diferentes propósitos sobre diferentes temas, em diferentes condições de produção e interlocução. (1999:16)

Entretanto, quando a criança chega na escola, às vezes, a única maneira que esta encontra para olhar a produção textual do aluno, é a de verificar a aplicação adequada das normas e regras gramaticais ali presentes. O aluno passa a escrever com a preocupação de não errar, ou seja, escrever pouco para errar pouco, desta forma, a liberdade, espontaneidade e criatividade ficam comprometidas. Ele passa a usar uma linguagem da qual não se apropriou que é a linguagem do professor. Escreve para o professor aquilo que, segundo ele, o professor aprovaria, entretanto, aquela linguagem não faz parte de seu cotidiano, o aluno não a vive, não se apropriou dela. Principalmente porque, o vocabulário do adolescente está focado na verbal-oral com muitas gírias e expressões próprias dessa faixa-etária.

A escola ensina a modalidade escrita, não propriamente a língua, ela mesma presuppõe que a criança tem um enorme conhecimento sobre a modalidade oral. Apesar disso, mesmo para ensinar apenas a língua “escrita” a escola faz um grande esforço que seria ainda maior se os alunos não soubessem falar, não tivessem domínio da linguagem oral. Principalmente porque os grandes problemas com a linguagem na escola estão no domínio do texto e não no da gramática, mas para ensinar a modalidade escrita deve pressupor um enorme conhecimento sobre a modalidade oral.

Leite, argumentando sobre o ensino da língua materna na escola, alerta:

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção

de linguagem como máscara de pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco de predicar como ato de invenção e liberdade. Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes, por isso não lêem livremente, mas resumem, ficham, classifica personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa mensagem definida. (1999:24).

Pode-se observar, ser difícil erigir um padrão rígido para qualquer língua, já que além de serem variados, por natureza, o pensamento e o sentimento nela expressos, o são também os contextos e situações de seu registro.

Um dos tipos de fatores que produzem diferenças na fala e são externos à língua são os fatores geográficos, de classe, de idade, de sexo, de etnia, de profissão etc. Também há aquelas pessoas que pertencem a classes sociais diferentes e acabam caracterizando sua fala por traços diversos em relação aos de outra classe. Assim, as línguas fornecem meios também para a identificação social. Os fatores internos à língua e que produzem diferenças na fala das pessoas e apresenta uma variação de alguma forma regrada por uma gramática interior da língua.

Esses fatores apontam a língua com uma realidade viva e em constante movimento. Nesse sentido o aluno pode colocar-se nela como um meio natural, expressando-se livremente e quem ensina deve estar consciente de toda a situação linguística, em que a linguagem se configura como interação, pois permite a cada um dizer-se e dizer o mundo, por isso o estudo da Língua Portuguesa deve começar pela construção das relações adequadas e de interação efetiva entre professor e aluno e também dos alunos entre si, pois só assim cada um poderá interagir no processo dialógico que é a linguagem e na relação desta com o mundo.

Apontando a relação mundo e linguagem, Freire assim se expressa(1982:12): "Linguagem e realidade se prendem dinamicamente."

É com a liberdade de expressão e de manifestação que se percebe como o sujeito constrói sua identidade no mundo, resultante do conhecer, do sentir e do agir pois, ainda segundo Freire:

... a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele,...este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente,...a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer de transformá-lo através da nossa prática consciente. Observa-se, assim, a necessidade de garantir esta manifestação do aluno. Criar, inclusive, condições para que isto ocorra. (1982:22).

Essa interação verbal e desenvolvimento da linguagem é tão importante para o aluno sentir-se e localizar-se no mundo em que vive que ao concluir seus estudos sobre interação verbal e desenvolvimento da linguagem, Moreira (1980:41) afirma que, com as investigações lingüístico-pedagógicas, as atividades específicas do ensino da língua materna devem centrar-se no desenvolvimento e estruturação da competência comunicativa para definição crítica e consciente do situar-se individual na práxis social. Afirma ainda que isto significa permitir ao aluno situar-se perante a linguagem própria e alheia, a fim de se definir e atuar diante do mundo e dos outros. Porque não há linguagem difícil ou fácil de aprender. Nenhuma língua apresenta um número de regras substancialmente diferente de outra, não se deve confundir capacidade ou dificuldade de aprender uma língua com a de aprender e escrever segundo determinado sistema de escrita. Um exemplo dessa realidade são os dialetos populares e padrão que se diferenciam em vários aspectos, mas não pela complexidade das respectivas gramáticas, já que não há dialetos mais simples que outros e sim as diferenças entre eles e estas estão menos ligadas às variações gramaticais e mais à avaliação que a sociedade faz desses dialetos, ou seja, a sociedade atribui um valor aos usuários de cada dialeto e quanto menos prestígio têm os falantes na escala social, menos valor tem o dialeto que falam. Isso demonstra que não é mais difícil aprender um dialeto do que outro, do mesmo modo que conhecer bem um dialeto não significa ser mais capaz do que quem não conhece.

Deste modo, fazer uma avaliação do aluno com base na desvalorização de seu modo de falar/escrever, isto é, avaliando-o apenas pelo domínio da língua padrão (oral, escrita) é falha, uma vez que alunos que falam dialetos desvalorizados são tão capazes quanto alunos que falam dialetos valorizados.

Assim, as aulas de redação e as atividades apresentadas e desenvolvidas buscaram oportunizar ao aluno, uma interação maior dele com a própria linguagem e com o mundo que o cercava. O objetivo era que com essa interação ele pudesse produzir textos que mais tivessem ligados ao seu mundo interior e que sua única preocupação, não fosse mais a de escrever apenas para o professor ou ler textos porque “o professor mandou”, que ele pudesse encontrar prazer em escrever e escolher suas próprias leituras.

E, todos os esforços despendidos pelos professores, no sentido de melhorar a capacidade lingüística de seus alunos, mostram que estão sendo coerentes e responsáveis, pois é incontestável a importância que assume a linguagem na formação e integração ao meio em que vive. Como afirma Carvalho:

... é pela linguagem que o mundo adquire ordem, pois as formas lingüísticas não são meros instrumentos de exteriorização, mas representam mesmo um esquema de compreensão da realidade que permite aos homens apreendê-la de maneira ordenada porque a suscitam à análise (1970:31-2)

Porque a linguagem nos abre a realidade. Nela ouvimos, percebemos, conhecemos, esperamos, imaginamos, calculamos, confiamos...(Buzzi 1975:235).

Também porque a linguagem não tem finalidade em si mesma, já que, como criação humana, é uma parte de cultura como qualquer outro produto. Tem, a linguagem, como função específica expressar a cultura para permitir a comunicação social, posto que ela possibilita o intercâmbio cultural na sociedade e o acompanha quando lhe dá um aditamento lingüístico e favorece a atuação entre os mesmos membros participantes de uma atividade cultural. Pode-se afirmar, ainda que a

linguagem é um dos fenômenos essenciais da vida social, porém sua importância está também nas relações entre a linguagem e o pensamento como concebe Ullmann:

...a linguagem, deixa de ser considerada como um mero instrumento de expressão dos pensamentos, visto que ela exerce uma influência especial sobre eles, moldando-os, pré-determinando-os e dirigindo-os para vias específicas. (1973:10).

Também Benveniste (1976:80) afirma a possibilidade de o pensamento ligar-se à faculdade da linguagem. Acredita numa ligação genética inseparável entre pensamento e linguagem. Apenas em termos de linguagem é possível o pensar, afirma Schaff (1968:163). Os estudos desses autores apontam para a possibilidade de que a linguagem de uma pessoa determina sua visão de mundo; o que pensa a respeito dele e o método que usa para pensar e tomar decisões.

Todas essas reflexões permitem observar que língua e pensamento são conceitos inseparáveis, interdependentes, pois enquanto se aprende língua, desenvolvem-se os esquemas mentais, pela possibilidade de se abstrair das coisas e do tempo. Os processos e os procedimentos lingüísticos favorecem o pensamento e a sua organização; os dois se interfluenciam.

A linguagem escrita, embora transmita pensamentos, mensagens da fala, ela não é a transposição gráfica da fala, já que aquela requer certos cuidados, características próprias da linguagem escrita, tais como vocabulário, uso de normas gramaticais etc.

Negar a importância da linguagem é omitir-se a um ensino produtivo, é negar a própria condição de ser do indivíduo, já que a fala é espontânea e justamente por isso, mais receptiva às mudanças e inovações; pode revelar o modo de pensar, sentir e agir do indivíduo que na língua encontra o instrumento de expressão desse pensamento e o revela na linguagem. Entretanto, essa linguagem que pode classificá-lo dentro do grupo social a que pertence, pois a linguagem como produção social pode ser classificatória, seletiva e mesmo excludente, apresentando-se em linguagem escrita, há de se preocupar em respeitar as características dela, apresentando-se mais cuidada.

O quadro abaixo sintetiza as diferenças que existem entre a língua falada e a escrita à luz da linguística textual proposto por Koch (1997:62):

QUADRO 4
DIFERENÇA ENTRE A LÍNGUA FALADA E A LÍNGUA ESCRITA .

Fala	Escrita
Contextualizada	Descontextualizada
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não planejada	Planejada
Fragmentada	Não fragmentada
Incompleta	Completa
Pouco elaborada	Elaborada
Pouca densidade informacional	Densidade informacional
Predominância de frases curtas, simples e coordenadas	Predominância de frases complexas, com abundância de subordinação.
Pequena frequência de passiva	Emprego freqüente de passivas

2. A contribuição da linguagem

A partir de algumas propostas sobre a importância da linguagem como produção social, buscou-se nas obras dos autores referenciados e citados, instrumentos para o exame dos mecanismos da linguagem textual no contexto escolar.

Entre todas as conquistas do homem, a linguagem é a que mais contribuiu para fazer dele um ser humano de fato. Na sua relação com o mundo, é a palavra a melhor representação do potencial simbólico, capaz de fazer a sutura entre o ser, o indivíduo em particular, a sociedade e o quadro de referências que se concretiza em cada situação de produção de sua própria história. É por meio da

linguagem que o ser humano se consagra em sua essência em um constante vir-a-ser, integrado à condição de "habitante do mundo", por excelência dinâmico e complexo. A importância da linguagem se revela em qualquer caminho que se siga no estudo da conduta humana.

Justificando a importância e a preocupação com a linguagem na escola, pode-se observar nas palavras de Postman e Weingartner que:

... quase tudo aquilo a que chamamos 'conhecimento' é linguagem. O que equivale a dizer que a chave para entender 'um assunto' é entender a sua linguagem...Uma 'disciplina' é um modo de saber e tudo o que é sabido é inseparável dos símbolos (mormente palavras) em que o saber está codificado. (1972:139).

Não obstante o homem dispor de diferentes signos, Jakobson (1970:18) reputa a linguagem, articulada como o sistema semiótico mais importante, a base de todo o restante pois, sendo de fato o próprio fundamento da cultura, todos os sistemas de símbolos são acessórios ou derivados em relação a ela.

Considerando que a língua é um patrimônio social, tanto os signos como as maneiras de combiná-los são perfeitamente aceitos, entendidos pelos membros daquela comunidade que a emprega. Assim, a língua apresenta-se como um verdadeiro contrato que os indivíduos de um determinado grupo social estabelecem. Como afirma Possenti:

A língua é produzida socialmente. Sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens: uma questão da vida e da morte, do prazer e do sofrer. Uma sociedade como a brasileira que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação. (1999:14)

Em toda experiência humana está registrado a linguagem como um fenômeno social e "... a cooperação cultural e intelectual constitui o grande princípio da vida humana". (Hayakawa,1963:09). De acordo com este autor, ainda, a vasta cooperação intra-específica com o emprego da linguagem é o mecanismo fundamental da sobrevivência humana.

A língua foi definida como a parte social da linguagem (Saussure 1975:26), um sistema de signos utilizados por um grupo social que convencionou e utiliza um conjunto organizado de elementos representativos.

Saussure (1975:26) compara a língua a "um dicionário cujos exemplares idênticos são distribuídos entre os indivíduos. Cada falante escolhe na linguagem os meios de expressão de que necessita para comunicar-se, confere-lhe natureza material, produzindo-se assim a fala".

A fala de aplicação, para Saussure (op.cit.:30), é momentânea, é fruto da necessidade psicológica de comunicação e expressão. Porque é uma realização individual da língua, torna-se fluente e varia, pois muda de indivíduo para indivíduo, de situação para situação. Ela se altera facilmente pela influência de fatores diversos: estados psíquicos, ascensão social, migração, mudança de atividade, etc. Não é, um fator de criação, mas de modificação. O indivíduo recebe, pelo ato da fala; não cria a linguagem, pois recebe e usa aquilo que a sociedade lhe ministrou e, de certa forma, lhe impôs.

Benveniste (1976:27) afirma que o indivíduo e a sociedade se determinam mutuamente dentro da e pela linguagem e, só por ela, é que a sociedade e indivíduos são possíveis. É a aprendizagem da linguagem – o despertar da consciência coincide com ela – que introduz a criança, pouco a pouco, como indivíduo, na sociedade.

Bram (1968:23), salientando o fato de que os meios de comunicação atuais ampliaram a área de interação social para muito além das limitações da proximidade física e social, observa que por causa da linguagem as coisas e os acontecimentos com os quais o homem tem que lidar não permaneceu limitado ao que lhe é fisicamente acessível ou perceptível.

Nota-se, assim, que a linguagem não é só uma intermediária entre homem e homem, mas também entre o homem e os fenômenos do mundo, que não necessitam ser tangíveis ou mesmo reais para se transformarem em objetos de sua atenção.

A língua tem sempre a possibilidade de fixação e sistematização em dicionários e gramáticas. É um patrimônio extenso e ninguém a possui na sua totalidade. Cada falante retém uma parte (embora grande) do sistema, que não existe perfeito em nenhum indivíduo.

Além de ser muito importante em si mesma, a linguagem é um instrumento para as disciplinas escolares, já que permite a aquisição de conhecimentos e informações. É por meio da Língua Portuguesa que outras disciplinas vão ensinar seus conteúdos.

Como afirmam Genouvrier e Peytrard (1974:17) a respeito do ensino de português,

... é o veículo de todos os conhecimentos que a escola proporciona: fala-se e lê-se o português para discutir sobre Matemática, sobre ciências naturais ou química. Tudo reconduz ao português, a todo momento da vida escolar.

A árdua tarefa de assumir a responsabilidade de orientar e corrigir os alunos, no que se refere ao desempenho lingüístico, mora não só com os professores de português, mas também com os professores das demais disciplinas. Observa-se que os alunos se sentem desobrigados de qualquer preocupação, cuidado e zelo para com a língua, quando não estão em aula de português.

Ao empregar os signos que formam uma língua, obedece-se às regras de organização que a própria língua oferece; eles são subordinados a padrões determinados de organização. Conhecer uma língua não significa apenas ser capaz de identificar os signos que ela contém, mas de conhecer o uso adequado de suas regras combinatórias.

Segundo Suassure (1975:35), como vimos, a língua é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude de uma espécie de contrato entre os membros da comunidade. Cada um desses indivíduos, porém, pode empregar e utilizar a língua de seu grupo social de uma maneira particular, personalizada, desenvolvendo, a fala, que está na língua como uma maneira livre de se expressar, desde que não fuja do conjunto mais amplo que forma a própria língua.

Ainda segundo Suassure (op.cit.:45), a fala é sempre individual e dela o indivíduo é sempre senhor. A língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça; historicamente, o fato da fala vem sempre antes. O conceito de língua é bastante amplo e flexível, capaz de conter as mais diferentes manifestações particulares de fala.

Segundo Genouvrier e Peytard (1974:17), só com uma reflexão sobre a própria noção de língua e pela análise da situação lingüística em que todo indivíduo está envolvido é que se pode justificar um ensino do português como língua.

Para Fishman (1974:27-9), os indivíduos nem sempre exibem o mesmo uso ou o mesmo comportamento em relação à língua. Isto porque, em cada situação, os interlocutores se acham mutuamente relacionados de uma maneira determinada, comunicando sobre um determinado tópico, num contexto determinado. Por ser típica, cada situação requer a utilização de um determinado tipo de linguagem. Se diferirem as situações, é bem provável que haverá de ser diferentes as relações mútuas e os papéis das pessoas, os temas de suas conversas e o contexto. E qualquer uma dessas variações pode ser suficiente para requerer a utilização de uma linguagem ou variedade lingüística em cada caso.

Outros fatores podem caracterizar o uso individual da língua: a forma com que a língua portuguesa assume, nas mais diferentes regiões do Brasil, faz surgir com seus falares e dialetos próprios daquela região, o regionalismo.

Preti (1975:13-24) admitindo que as variações extralingüísticas de ordem geográfica, sociológica e contextual são as três espécies que podem manifestar-se no diálogo, subordina os níveis da fala aos seguintes fatores:

- a) Situacionais - variações devidas às condições extra-verbais que cercam o diálogo.
- b) Contextuais - variações determinadas pela "entourage" do ato verbal e pelo tratado.

- c) Psicológicas- variações devidas à projeção da individualidade do locutor e do ouvinte sobre a fala.
- d) Regionais - variações provenientes de diversidades locais.
- e) Sociológicas - variações ligadas diretamente às condições sócio-culturais de seus interlocutores.
- f) Etnológicas - são as devidas à origem racial ou cultura da comunidade do locutor.
- g) Naturais.

É difícil precisar a ação mais direta de um ou de outro fator sobre os níveis sociolingüísticos da fala, uma vez que as influências desses fatores se entrecruzam e se sobrepõem nessas variações tão comumente verificadas. Segundo ainda Preti, esses fatores são fundamentais para a explicação da diversidade de uma língua, embora sejam, até certo ponto, compensados pela ação de fatores sociais de unificação e nivelamento da língua.

Cada indivíduo participa de um número de agrupamentos sociais de extensão muito variável: familiar, escolar, profissional e assim por diante, e o que se pode observar da diversidade da comunidade em geral, também pode afirmar-se com relação à comunidade lingüística, conforme Carvalho (1970:297-302). Para ele, dois seriam, essencialmente, os fatores que determinam a maior ou menor intimidade das relações entre os indivíduos e, daí, a maior ou menor semelhança em todo o seu comportamento social, portanto, lingüístico também: de ordem geográfica ou local; especificamente social ou cultural. Acentua, entretanto, que, além dessas variedades observadas de um para outro indivíduo, de um para outro agrupamento social, há variedades que afetam a própria atividade lingüística homogênea, devido à adequação das formas que o sujeito falante faz às finalidades específicas de cada um de seus atos e fala.

Palomino admite ser a heterogeneidade uma das características da língua:

Portanto, uma língua, não é, como se acredita, um sistema completamente homogêneo; ao contrário, é o que poderíamos chamar, empregando a terminologia já clássica de Weinreich, um diasistema, quer dizer, um sistema de sistemas (diferenciados). (1974:56)

No ponto de vista desse autor, a língua apresenta-se como um conglomerado de dialetos, sejam estes regionais ou sociais e, conseqüentemente, os falantes de uma língua são bidialetais, isto é, capazes de comunicar-se em mais de um dialeto. E para o seu ensino deve-se concebê-lo antes como um sistema heterogêneo do que homogêneo.

Baseando-se em Labov, Pride (1970:289) assinala que, além das formas econômicas, educacionais e outras observáveis de mobilidade social, há as avaliações subjetivas que influenciam as pessoas na escolha da linguagem.

As pessoas com acesso à escola e aos meios de instrução possuem uma forma de se expressar com a linguagem, a norma culta, cujo domínio é solicitado como forma de ascensão e prestígio social e profissional que pode ser usado como forma de domínio e discriminação social. Esta vai opor-se à forma de língua empregada por aquelas pessoas privadas de escolaridade. Segundo Hayakawa (1963:08): ... saber ler e escrever equivale à faculdade, aproveitamento e participação nas maiores realizações humanas, o que torna possível todas as demais.

Alguns profissionais, no exercício de suas atividades, usam uma língua específica. As chamadas "línguas técnicas" têm uso restrito a seu meio específico. As línguas técnicas são usadas, por exemplo, entre médicos, engenheiros e outros especialistas.

Quando, em diferentes situações comunicativas, há a necessidade de se empregar diferentes formas de língua como a que adequa o nível vocabular e sintático ao ambiente lingüístico, usam-se as línguas situacionais segundo Buzzi:

... o poeta que escuta e ouve e é pastor que cuida e administra; pastor, na medida em que for poeta; poeta na medida em que for pastor, ...encontramos na sepultura da língua que falamos o esplendor da sabedoria. Para garimpar esse ouro nativo precisamos amá-la poeticamente. (Buzzi - 1975:234).

Por meio da linguagem se pode experimentar, representar e administrar não só a realidade, mas também o prazer que vem dela. Na linguagem, o ser humano efetua a sua existência no mundo. Veja-se o que dizem os versos de Olavo Bilac em sua exaltação à Língua Portuguesa:

Última flor do Lácio, inculta e bela,
 És a um tempo, esplendor e sepultura
 Ouro nativo que na ganga impura
 A bruta mina entre cascalhos vela...
 Amo-te assim. Desconhecida e obscura,
 Tuba do alto clangor, lira singela,
 Que tens o trom e o silvo da procela,
 E o arrollo da saudade e da ternura!
 Amo o teu viço agreste e o teu aroma
 De virgens selvas e de oceano largo!
 Amo-te, ó rude e doloroso idioma,
 Em que da voz da natureza ouvi: Meu filho!
 E em que Camões chorou no exílio amargo
 O gênio sem ventura e o amor sem brilho. (Lelis 1968:429).

Assim, palavra, que pode ser conceituada como a faculdade natural de falar, é, na verdade, a expressão final da inteligência. O silêncio é a mais pura manifestação da inteligência que se revela através da palavra. (Lima, 1962:30). Ainda segundo este mesmo autor: " Em sua elaboração, a palavra passa por um processo interior de espiritualização. Assim, palavra escrita é o complemento natural da palavra falada."

Ou como afirma Saviani (1995:11), "... a produção espiritual, não é outra coisa senão a forma por meio da qual o homem aprende o mundo expressando a visão daí decorrente de distintas maneiras". Tanto na palavra falada como na palavra escrita está a luta pela expressão.

A situação de produção oral possui tais especificidades que estas chegam a invalidar a concepção equivocada da escrita, vista como transposição gráfica da fala. É comum a tendência de se pensar na língua escrita como uma transposição, representação gráfica da fala, da oralidade.

A aprendizagem da língua oral e da língua escrita apresenta características próprias. A língua escrita funciona como um complemento da oralidade e cumpre certas especificidades que vão além da oralidade; conta com estratégias mais sistemáticas de aprendizagem e esta linguagem é marcada pela assimilação por parte das camadas sociais mais privilegiadas que a manipulam com mais propriedade.

Ser falante nativo, com competência lingüística no idioma, por vezes, não qualifica o aluno como redator. Escrever requer aprendizado formal, gradação de níveis de dificuldades e contínuo exercício, sendo que, na oralidade, o aprendizado está no cotidiano da própria vida e, por vezes, não apresenta rigor na escolha do vocabulário ativo.

Explicando sobre as características da linguagem escrita afirma Murrie:

Na linguagem escrita ... há necessidade do uso de uma gramática mais elaborada, intencional, consciente, específica que supra as diferenças apontadas, na escrita, em relação ao oral. Para tanto a escrita cria um conjunto de regras próprias: o encadeamento de palavras, frases e parágrafos, limitados por um texto que, através de princípios de coesão e coerência, desenvolvem limites (pontuação, vocabulário adequado, letras maiúsculas, ortografia etc). (1998:68)

A transposição de comportamentos verbais típicos da modalidade oral para a escrita revelou a urgência de se examinar as condições de produção escrita na escola; revelou ainda, a preocupação relativa à coerência e coesão textuais, decorrentes da situação de produção.

No linguagem escrita há a necessidade da apresentação de um texto com coerência como a estrutura organizacional subjacente que faça das palavras e sentenças uma unidade de discurso, que faça sentido para aqueles que o criaram ou o compreendem, analisando a coerência na produção textual.

Entretanto, aluno escreve sem nenhum propósito, não identifica seu interlocutor. Vê no professor um revisor que em nada alterará seu texto para torná-lo mais claro e objetivo. E mesmo revisado, ele não irá em direção alguma, não vê uma meta para aquele texto e assim não há necessidade de rever e refazê-lo, portanto a preocupação com coerência e coesão quase não existe.

Entende-se por coesão, Segundo Ramos (1999:72) o conjunto de amarras de nível superficial que evidenciam relações entre elementos do texto. Pécora (1983:54-59-63) enumera três problemas com relação à coesão: (a) as orações permanecem incompletas ou desconectadas, (b) na escolha inadequada de relatores discursivos, isto é, o sentido explicitado pelo termo de ligação não coincide com o sentido possível de ser estabelecido entre elas, incluindo reiteração cuja função não é esclarecer nem alcançar efeitos poéticos e (c) ambigüidade de referência anafórica.

Já na oralidade, a situação não é muito diferente, muitas vezes, o medo da perda da palavra ou a necessidade de se ver livre dela mais rapidamente e a inibição levam o locutor adolescente a truncar sua frase, retomá-la outras vezes e, não raro, quando termina de falar, não conseguiu expor seu pensamento com clareza ou como desejava.

A preocupação com a linguagem na escola é porque ela é o principal instrumento da comunicação informativa, dada a sua importância no currículo escolar. É por meio dela que se apresenta todo o conhecimento que acontece na vida escolar do aluno. Ela é o instrumento para o conhecimento das várias disciplinas. Daí essa preocupação da importância atribuída à linguagem e à apropriação eficiente e eficaz desta pelo aluno. Argumentando sobre a relação escola e linguagem, Azevedo afirma que a escola:

...deve garantir o conjunto de conhecimentos necessários para que o aluno possa fazer uso competente da língua e, com isso, ter acesso às diferentes áreas do saber humano. Deve, portanto, desenvolver sua capacidade de ler textos os mais diversos, de falar e escrever com fluência, além de ensiná-lo a reconhecer as estruturas mais de acordo com o padrão culto exigido pela comunidade (1999:02).

A escola é um organismo tradicional por excelência em termos de ensino da língua. Ela procura uma uniformização, tendo por base os níveis mais altos da linguagem. Divulga uma norma culta e seu objetivo principal é a língua escrita. Cabe à escola propiciar instrumentos que possibilitem o acesso do aluno à cultura letrada e a primeira exigência para isso é que o aluno saiba ler e escrever.

Somando-se às considerações anteriores o fato de que na escola o aluno é constantemente solicitado a fazer uso da linguagem, da língua escrita, também pelas exigências das várias disciplinas que compõem o currículo escolar e considerando que para todo o ensino, o processo deve ser intencional, deve-se considerar, também que o estudo do aluno em suas necessidades e interesses constitui a primeira fonte para determinação dos objetivos e, assim, se deve dar a preocupação com o ensino da língua, que também é apresentado por Lopes(1976:60) como ligado à recuperação de sua função social, nas suas instâncias de sentido e significação, no desvelamento da realidade e na possibilidade de sua reconstrução.

Assim, a função primeira da escola deve ser a de ensinar o aluno a ler e escrever com proficiência para que ele possa ter acesso a outros saberes do currículo escolar, mas, sobretudo, para que ele tenha domínio sobre a capacidade de comunicar e expressar seus pensamentos em linguagem tida por adequada e aceitável pelos grupos sociais de prestígio. A instituição ideal para a apropriação dessa linguagem é a escola como afirma Possenti quando diz que a função da escola é ensinar o português padrão:

A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões, baseia-se no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. Isso é falso, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto do grau de complexidade de um dialeto padrão as razões pelas quais não se aprende, ou se aprende e não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem, e tem a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis (1998:33,55)

Em seus estudos, Possenti (1998:37) alerta para que no ensino da língua de uma determinada série, seja feito um levantamento do que aquele grupo de alunos aprendeu na série anterior, verificando o que eles ainda não sabem, ou ainda erram em relação ao padrão. Alerta ainda para o fato de que "o passar do tempo é um fator importante de aprendizado lingüístico, porque implica interação social cada vez mais complexa para o aluno que vai crescendo."(id.,ib.).

Alguns educadores (professores) questionam-se quanto à organização do ensino da língua, posto que o aluno não "aprende" o domínio real da língua escrita, já que não só apresenta dificuldade em texto das várias disciplinas, de produção, entendimento, interpretação, mas, também, apresenta dificuldade com a própria leitura do texto, principalmente no que diz respeito ao vocabulário.

Os professores afirmam que quando pedem para produzir um texto, o aluno argumenta que não sabe começar, que tem dificuldade e, na tentativa de apresentar um texto "bom", segundo ele próprio, dá mostras de que lhe falta mais do que leitura ou aquisição de regras e conceitos de normatização da língua.

Para os professores, o aluno não apresenta familiaridade com o quadro formal da língua escrita ou as funções que esta pode cumprir. Alguns professores atribuem esse quadro ao fato de que o aluno não escreve bem porque não lê, outros, entretanto, se preocupam com os motivos que resultam em alunos com problema de produção, mais do que com a condenação do estudante e buscam uma alternativa de atuação para com esse aluno.

O domínio da escrita resulta de uma prática efetiva de linguagem, de atividades rotineiras que, realmente, tenham sentido para o aluno, exercícios que tragam assuntos, temas que tenham ligação com seu mundo interior e exterior.

Assim, após enumerar objetivos para a prática da redação escolar, Ilari, faz a seguinte observação:

Creio, porém, que dentro de certos limites é possível criar em sala de aula situações propícias para usos e registros diversificados, e que nesse sentido deve ser explorada ao máximo a disposição, normal nas crianças, para imitar, parodiar, representar papéis, criar e verbalizar regras de jogos, formular hipóteses, eventualmente refutá-las, a partir de fatos observados.(1985:66).

O autor sugere o exercício da linguagem no maior número possível de funções e, sem a ilusão de que se trate apenas de um jogo, de uma representação, de uma simulação. De certa forma, trata-se de lidar com o caráter inevitavelmente forjado das atividades escolares, explorando aspectos lúdicos e dramáticos das situações de comunicação lingüística.

Embora a função da escola seja a de transmitir a variedade culta da língua, é importante respeitar que o indivíduo deve conhecê-la, não impô-la, assim, o professor deve respeitar a linguagem do aluno e ajudá-lo a compreender e a expressar a realidade que o cerca.

Falando da importância que representa o ensino de português para os alunos que o têm como língua materna, afirmam Genouvrier e Peytard que seu ensino é uma espécie de educação permanente, pois o português: "...é o veículo de todos os conhecimentos que a escola proporciona: fala-se e lê-se o português ao discutir sobre Matemática, sobre ciências naturais ou química. Tudo reconduz ao português, a todo momento da vida escolar." (1974:17).

Entretanto, em algumas situações, a ânsia de alguns professores para que o aluno se aproprie da linguagem padrão, leva-o a disconsiderar o que o aluno já traz como expressão lingüística, fazendo com que aconteça o abandono ou a substituição da experiência lingüística que o aluno apresenta.

Nessas circunstâncias, afirma Louzada:

Quando a escola tenta substituir a língua que o aluno já fala por outra, a dita 'cultura', ela fracassa e assim será enquanto não perceber que o respeito à fala do aluno é condição primeira para atingir o objetivo mais amplo: ensinar tudo a todos. O respeito à fala do aluno é postura que se coaduna à maneira de se compreender e conceber a linguagem como forma de interação. (1999:14).

Assim, também, entende esse estudo, pois acredita que o aluno não aprende a língua a partir do momento em que passa a freqüentar a escola, uma vez que ele já chega nela comunicando-se em língua portuguesa e traz com ele, em sua forma de se expressar, características de sua própria história de vida: influências de ordem geográfica, social e cultural e da vida familiar que compõem o contexto a que ele pertence. Assim, o papel destinado à escola seria o de acrescentar, a partir do momento em que o aluno a encontra, ensinamentos rumo à construção da formação de sua história de vida como cidadão.

Guiando-se pelas palavras de Possenti (1999:33): "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."

Mostra-se, assim, a preocupação de que o aluno não somente tenha contato com a norma culta, na escola, mas que a exercite de forma rotineira, em seu cotidiano e não apenas em oportunidades nas quais, ele sabe, será avaliado, classificado, selecionado, mas em práticas efetivas de ter a linguagem culta como algo que lhe é próprio.

A escola enquanto agência de linguagem e do conhecimento é, justamente, o espaço onde o aluno tem acesso à língua exemplar, que vai instrumentalizá-lo para situações, sobretudo futuras, de sua própria vida.

Nesse sentido, esclarece Louzada (1999:12):

... é função inalienável da escola levar a criança a adquirir e praticar o dialeto padrão e praticar na modalidade culta e formal, não somente porque por ela será socialmente avaliada, mas porque por ela terá acesso à tradição cultural escrita.

A preocupação com que o aluno tenha a oportunidade de aprender e praticar o dialeto padrão, a modalidade culta e formal, está presente nos currículos das escolas brasileiras de 1º. e 2º graus, com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 no Parágrafo 1 do art.26 afirmando que:“ Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger obrigatoriamente o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.” A lei afirma, ainda, na Seção III, do Ensino Fundamental, art. 32, I: “ O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo com meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. E no Título I – da Educação, parágrafo 2º. do art. 1º.” A educação da escola deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Cabe esclarecer o que é a modalidade padrão, a norma culta, e como a entende esse estudo, aqui apresentado pelas palavras de Louzada que destaca dois pontos básicos importantes:

...corresponde ao usos e atitudes de determinado segmento da sociedade, precisamente aquele que desfruta de prestígio dentro da nação, em virtude de raízes políticas e culturais. ...uso lingüístico concreto e corresponde ao dialeto social praticado pela classe de prestígio. Neste sentido, ela é também chamada 'norma objetiva', 'norma explícita', 'padrão real'. (1999:12).

A apropriação de tal linguagem pelo aluno é um fator importante, pois, assim, terá mais oportunidade de sucesso no grupo social dominante, a escola é o local onde a apropriação e desenvolvimento dessa linguagem é possível.

Segundo a autora, a norma representa a atitude que o falante assume em face da norma objetiva, corresponde ao que a classe socialmente prestigiada " espera que as pessoas ou façam ou digam em determinadas situações." (1999:13).

Não obstante a clareza com que é definido o objetivo da língua, nota-se que mais e mais os alunos encontram-se deficientes. A melhor resposta que se poderia dar à importância da língua seria tê-la como um instrumento de atuação, execução e atualização eficientes e não só conhecê-la.

Segundo Genouvrier e Peytrard (1974:17), "... só através de uma reflexão sobre a própria noção de língua e pela análise da situação lingüística em que todo indivíduo está envolvido é que se pode justificar um ensino do português como língua." Uma vez que a língua é instrumento do pensamento e da comunicação e deve ser trabalhada em sala de aula como uma possibilidade de ampliar a capacidade do aluno como emissor e como receptor.

O papel da escola é o de desenvolver, desde as primeiras séries do Ensino Fundamental, a sensibilidade das crianças em relação às variações lingüísticas e deve-se abandonar os preconceitos sociais que possam privilegiar umas, discriminar e estigmatizar outras. Nesse sentido, a Proposta Curricular para o ensino da Língua Portuguesa deve ser vista como um estímulo à reflexão e à mudança de atitudes em relação à linguagem e à língua e quanto ao papel do professor de Língua Portuguesa que ele seja capaz de adequar suas ações a esse novo papel.

Assim, o professor, usando do espaço social escola, no cotidiano das aulas, poder-se-ia adotar o exercício de uma linguagem mais dentro do padrão ideal, dialeto padrão, não só enquanto conteúdo a ministrar, mas, sobretudo, com a preocupação em fazer conviver o aluno com um ambiente de interesse sempre alerta para com a preocupação da escolha do vocabulário, o cuidado com a linguagem. Dar-lhe condições de domínio de uma forma padrão e culta e de responder às exigências formais do texto escrito, da mesma forma possibilitar que ele amplie os modos de representação do mundo.

Entretanto, sem abandonar a fala do aluno, mas respeitando-o, e entendendo que esta é a condição primeira para atingir o objetivo mais amplo que é o de ensinar a todos, a escola poderá conceber a linguagem como forma de interação, já que para ele a interação possibilita o exercício constitutivo da linguagem e por meio de jogos, interagindo com os participantes interlocutors, vai construindo o seu conhecimento de mundo e dominando os recursos lingüísticos e discursivos com que se manifesta e expressa suas experiências.

A apropriação da linguagem, da norma culta para o aluno, na escola, deve passar pela observação entre os estilos de linguagem: a linguagem falada e a escrita. É importante mostrar para o aluno as características de cada uma, seu emprego e uso.

Esclarecendo sobre distinção de estilos, afirma Ramos, que

... tem a ver com a situação em que a interação lingüística se efetiva. Nas situações mais espontâneas, lidando com interlocutores com quem temos intimidade, quer falando ou escrevendo sobre assuntos do cotidiano, usamos o estilo coloquial. Já em situações mais formais, falando/escrevendo sobre temas mais específicos e lidando com interlocutores mais distantes, do ponto de vista social e pessoal, usamos o estilo cuidado. ...um outro critério para a distinção entre os estilos é a atenção sobre a fala em si.... quanto mais atentos a nosso comportamento lingüístico, mais cuidado será o estilo. Quanto menos atentos ao comportamento lingüístico, mais coloquial será o estilo. (1999:7).

Não que haja, aqui, um preconceito do domínio e a utilização da linguagem mais informal, mesmo porque grande parte dessa linguagem, por ser já falada e escrita pelas pessoas cultas do país, é hoje tida por correta. Assim, é que se faz conveniente expor e explicar ao aluno sobre as características, o uso e o emprego das linguagens: falada e escrita.

Argumentando sobre o uso e emprego da língua falada e da língua escrita Murrie afirma que:

Na escrita, pode-se dizer que a gramática é mais 'convencional' porque a própria produção escrita é também mais consciente: pensa-se antes de escrever, rascunha-se e apaga-se. A mensagem de erro deve ser menor, para que haja leitura. Um erro ortográfico, na escrita, pode causar interferência, uma quebra na leitura; um erro na fala passa despercebido, na maior parte das vezes. O que se escreve permanece; esse caráter permanente da escrita é que transforma as regras de atualização. (1998:68).

De acordo com seus estudos, acrescenta Ramos (1999:8), "... o usuário comum, embora seja capaz de distinguir os dois estilos, não é capaz de, sem treinamento específico, reconhecer os níveis gramaticais."

A autora conclui que, as diferenças de estilo podem ser objeto de exercícios escolares, ainda que os alunos não dominem termos indicadores de categorias descritivas e nem sejam capazes de fazer classificações e análises gramaticais.

Considerando uma criança analfabeta, usuária do dialeto não-padrão, ao chegar à escola e ser alfabetizada, ela toma contato com a língua em estilo formal e tudo o que for redigido por ela, na escola, terá que ser exatamente nessa linguagem. Ela se vê, dessa maneira, às voltas com uma linguagem que lhe foi apresentada e com a qual lhe será dada toda a informação e formação. Assim, além de sua preocupação de aprender o que lhe é dado, na escola, ela o terá que fazer com uma linguagem que em muitos momentos lhe é nova, não só como linguagem propriamente, mas também como vocabulário próprio de cada disciplina.

O aluno que tem menos contato com a linguagem padrão, tem mais dificuldades em expor suas idéias, de se comunicar, sobretudo em linguagem escrita, na produção de texto escrito.

É importante ressaltar que, por serem estigmatizadas, as falas em situações espontâneas ou o estilo não-padrão, falas regionais, devem ser tratadas na escola de maneira natural, e passadas para o dialeto-padrão de uma forma natural, deve ser passado para uma linguagem de peso social.

Tendo acesso a uma linguagem padrão, na escola, com exercícios efetivos de comunicação e expressão, tanto em linguagem falada quanto em linguagem escrita, tornar-se-á rotineiro ao aluno expressar-se em tal linguagem.

Compete à escola ampliar a experiência do aluno e aperfeiçoar seu nível de desempenho; mas, para desincumbir-se a contento dessa tarefa, cabe-lhe determinar o estágio de desenvolvimento do estudante para proceder a tal enriquecimento, conduzindo-o para além dos limites de sua atual capacidade de desempenho.

A importância da linguagem se dá por ser ela um meio de comunicação dos mais usados pelo homem, em todos os tempos. Todavia, apesar de ser natural da espécie, é desenvolvida na aprendizagem, em treinos específicos. É a capacidade de se comunicar com a linguagem. É um mecanismo indispensável à vida humana, principalmente porque com ela o homem tem a possibilidade de coordenar esforços, de pensar o bom funcionamento da sociedade e resolver conflitos.

Observe o que afirmam os versos de Caetano Veloso, na letra de sua música intitulada "Língua"; aí ele brinca com a linguagem, faz um jogo com a acepção das palavras, cita também versos do poeta português Fernando Pessoa para retratar uma reflexão crítica social.

Gosto de sentir a minha língua roçar
 A língua de Luís de Camões(...)
 Gosto do Pessoa na pessoa
 Da rosa no Rosa
 Eu sei que a poesia está para a prosa
 Assim como o amor está para a amizade
 E quem há de negar que esta lhe é superior
 E deixa os portugueses morrerem à mingua
 "Minha pátria é minha língua"
 (Caetano Veloso).

Minha pátria é a língua portuguesa, (Fernando Pessoa).

A escola tem a preocupação de que o aluno faça uso de uma língua formal, culta, para se expressar em linguagem verbal oral e ou, principalmente, em linguagem verbal escrita; entretanto, ela acaba por desprazer, por ocasiões, não só a história de vida do aluno, suas experiências vividas até então, mas também o fato de que é característica da educação escolar trabalhar com alunos em situações sociais, culturais heterogêneas, uma vez que o objetivo da escola é, também, de torná-las homogêneas ao final de seu processo educacional, considerando e respeitando, sempre, as diferenças individuais de cada aluno.

Considerando que, numa situação escolar de produção de texto, obedecendo às normas e relações rígidas e bem definidas, onde o aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e tendo consciência disso, Britto afirma que:

... o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do "gosto" e

da visão de língua do professor." – acabando assim, por escolher, desta forma, o vocabulário para aquele texto. (1999:120)

Algumas vezes, a pretexto de neutralizar a figura coercitiva do professor, a escola lança mão de associações livres, de "exercícios de criatividade". Lemos (1978:53), defende a idéia de que a articulação do discurso é determinada pela construção ou recuperação da presença do interlocutor. Eliminar, temporariamente, a representação do interlocutor dificilmente leva à construção de um discurso articulado, porque o aluno pode criar uma imagem de interlocutor repressivo ou valorativo e diante desse interlocutor o ele pode sentir-se constrangido em mostrar o que sabe negando assim, sua capacidade lingüística.

Os aspectos forçados e cerceadores da produção escolar constituem, de certa forma, traços inerentes e inevitáveis da atividade pedagógica; assim, uma situação ideal, na escola, seria criar condições de interação professor-aluno e proposta de redação para que o aluno se sinta livre para produzir textos com espontaneidade, liberdade e criatividade, partindo sempre da realidade que o cerca para atingir objetivos estabelecidos pelo currículo escolar.

3. (Com) Um vocabulário presente

O uso do vocabulário inadequado decorre, geralmente, de o aluno querer escrever com uma linguagem que não lhe é própria do cotidiano, principalmente em situações em que ele sente a necessidade de ter um “bom” texto oral ou escrito, quer por cobrança da escola, da sociedade, quer porque a oportunidade assim o exige.

Nessas circunstâncias explica Britto:

"... é lícito supor que a opção do estudante por uma forma específica estranha à sua experiência cotidiana de linguagem deva estar vinculada a uma determinada imagem que faz de seu interlocutor." (1999:120)

O aluno não sabe ao certo para quem escreve, a quem deve "agradar", ou, se assim não for, ele vê no professor seu juiz, aquele que vai ler, assinalar erros ortográficos, gramaticais, julgar e "dar

nota". Produzir texto na escola, está quase sempre ligado a uma obrigação, um dever, algo que com certeza servirá como instrumento para avaliação. Principalmente, por isso, não se deve usar gírias. Pensando desta forma, o aluno nem sempre consegue passar para o texto sua espontaneidade e criatividade de produção textual, considerando, ainda, que ele deve escolher o vocabulário, que, muitas vezes, não lhe é próprio, não faz parte de seu dia-a-dia.

Também é uma das preocupações do professor que o aluno desenvolva e enriqueça seu vocabulário ativo. Nesse sentido, sugere Garcia (1973:165): "Há vários modos de enriquecer o vocabulário; o mais eficaz, entretanto, é aquele que se baseia na experiência, isto é, numa situação real como conversa, a leitura ou a redação."

Explicando a escolha do uso do vocabulário por parte do estudante, Ramos (1999:85) afirma que: "... o aprendiz quer escrever correto demais e por querer acertar acaba errando."

Uma alternativa de ajudar o aluno, nessa oportunidade, é orientá-lo para falar e escrever com simplicidade e, na dúvida, usar palavras que já estão no seu cotidiano de uma forma mais efetiva, palavras que lhes sejam familiares. O professor deve ter sempre em sala um dicionário para ser consultado pelos alunos sempre que estes tiverem dúvidas quanto ao sentido de uma palavra ou quando procurarem por um termo mais adequado, quando houver um problema a ser resolvido em relação a esta ou aquela palavra.

O uso freqüente do dicionário em sala de aula permite ao aluno substituir expressões da linguagem falada por expressões da linguagem escrita; isso não deve ser de forma impositiva, mas optativa, já que ele pode escolher, no dicionário, as várias opções de sinônimos para a palavra que quer usar. O papel do professor, nessa situação, é o de orientar o aluno, nas várias opções apresentadas, escolher, inclusive com ele a palavra, a expressão que melhor se encaixe no texto. Entretanto é necessário deixar para o aluno a escolha da palavra que será usada. Essa atuação permite-lhe, além de se sentir livre em sua produção de texto, também conhecer outras palavras que, certamente, ele poderá usar em produções textuais futuros.

A preocupação do aluno em escrever com um vocabulário que, por vezes, não lhe é rotineiro, que não faz parte de seu uso freqüente de expressão e, estando consciente de que seu texto será avaliado, faz com ele, além de se sentir comprometido a escrever com um vocabulário que não lhe é próprio, priorize, também, a idéia de agradar ao seu leitor – o professor – seu juiz. Nessas circunstâncias, a criatividade, a espontaneidade e o prazer em produzir textos podem ficar comprometidos.

Quando o aluno vê a linguagem formal como algo que lhe é posto, imposto e não como algo que faz parte de seu uso regular de forma de expressar-se, pois não se apropriou efetivamente dela, a consequência não é a estilização, a apropriação mesmo da linguagem, mas uma aplicação de modelos preestabelecidos pelos valores sociais privilegiados.

Observa-se nos textos, inversão sintática, conjunções que raramente o aluno usaria na oralidade, repetição de pronomes (o mesmo/a mesma/o qual/os quais) e a presença de um vocabulário estranho à linguagem usual do aluno. Palavras que não se encaixam no contexto, além disso a argumentação pode vir apoiada em frases de efeito, clichês, jargões e associações inconsistentes.

O aluno não apresenta uma linguagem como algo que lhe é rotineiro, próprio, uma linguagem da qual ele se apropriou, mas uma linguagem que esperam que ele tenha, e, nessa tentativa, muitas vezes, acaba por usar palavras (conjunções, pronomes, etc) que não se encaixam no texto, que não têm função ideal para aquele pensamento, aquela idéia apresentada na oração ou no período.

Essa prática acontece porque o aluno tem necessidade de encher um certo espaço de linhas na folha do caderno; ele precisa mostrar que está dizendo alguma coisa, mesmo que não tenha nada para dizer acerca do assunto proposto. E, na tentativa de tornar o texto em uma redação na linguagem de norma culta, acaba usando recursos que obtém da imagem que constrói daquela mesma situação em que se encontra.

A apropriação da linguagem culta pelo aluno, na escola se faz porque todo o aprendizado escolar, em suas disciplinas, é feito em linguagem padrão, a norma culta, e esta serve como

instrumento para a aquisição de outros conhecimentos. Esse fator torna a preocupação com o uso da língua padrão ainda mais relevante.

Entre alguns dos fatores que atuam negativamente na aprendizagem de Matemática, Costa (1963:51-6), coloca a deficiência da própria língua, onde o aluno pode mostrar conhecimento de gramática, de análise, de grafia, mas tudo mecanicamente. Entretanto, desconhece a língua como veículo do pensamento e de idéias, por falta de compreensão e entendimento.

Condicionadas por fatores diversos, a língua atende às mais variadas necessidades em situações diferentes.

A situação do aluno em ciências não coincide com as situações de aluno em matemática, aluno em história, aluno língua em portuguesa, pois sendo os temas das conversas diferentes, qualquer uma delas pode ser suficiente para requerer a utilização de uma linguagem ou variedade lingüística específica em cada caso. Assim, tem-se uma idéia da variedade lexical a que é submetido um aluno de 7ª.série, por exemplo.

De acordo com observações feitas durante longos anos de magistério, Mira y Lopes afirma:

... muitos estudantes tropeçam com dificuldades graves na compreensão de certas matérias, pura e simplesmente por terem compreendido insuficiente ou equivocadamente, desde as primeiras lições, o significado de alguns termos básicos, que são depois repetidos a cada passo no texto. (1965:56)

Também Garcia (1973:143-5) parece não duvidar que a pessoa que dispuser de palavras suficientes e adequadas à expressão do pensamento de maneira clara, fácil e precisa, estará em melhores condições de assimilar conceitos, de refletir, de julgar, de que outros cujo acervo léxico seja insuficiente para a tarefa vital da comunicação. Afirma, o autor, que a imaginação e o poder criador estarão tolhidos, a capacidade de observar, compreender e até mesmo de sentir, estará limitada e, inclusive, o próprio desenvolvimento mental será minado quando um vocabulário é escasso, inadequado e incapaz de veicular impressões e concepções. Apresenta, ele, várias

orientações teórico-linguístico-práticas e acentua que o melhor processo para a aquisição de vocabulário é aquele que parte de uma experiência não apenas simulada, pois é só por intermédio dela que conceitos e idéias, que traduzem impressões vivas, são possíveis de ser satisfatoriamente assimilados.

Em seus estudos O'Rourke, afirma que: "... o vocabulário é uma parte vital da vida de cada estudante, pois ele afeta seus pensamentos, ações, aspirações e freqüentemente seu sucesso.". (1974:14-8). Para este autor, as palavras são "experience-namers" e o estoque de palavras das pessoas influencia-lhe a visão, percepção e concepção do mundo. Argumenta ainda que, com o desenvolvimento do vocabulário, obtém-se um meio de ver relações conceptuais e estabelecer controles sobre objetos e idéias com maior possibilidades de manipulá-los efetivamente. Para ele, a habilidade de nomear coisas claramente influencia a extensão das capacidades cognitivas. Propõe uma lista de procedimentos que poderiam constituir a base de um programa efetivo para o desenvolvimento do vocabulário, como alternativa para resolver não só o problema da inexistência de uma ciência do desenvolvimento do próprio vocabulário, mas também, à falta de uma orientação efetiva que auxilie o professor, a usar método científico na ilustração do vocabulário.

Clemente (1968:9) caracteriza as finalidades essenciais do ensino da língua materna e aponta as principais deficiências nesse setor, sugerindo algumas medidas para conferir ao ensino de português o papel formativo que de fato lhe é cabido. O autor ressalta a necessidade da mudança de mentalidade dos professores de língua portuguesa, justificando o estudo do vocabulário como uma preocupação fundamental do professor de vernáculo, já que há uma íntima relação entre o uso do vocabulário e o índice de desenvolvimento mental, demonstrado pela própria experiência.

O pensamento de Chagas (1957:132),apoiá-se na afirmação de Dewey, segundo a qual a imprecisão do pensamento coexiste com um vocabulário restrito. Conclui que, se a riqueza do pensamento se mede pela variedade das idéias em que se firma, pois ninguém pensaria se não tivesse idéias, a pobreza da linguagem e, conseqüentemente, a inevitável carência de idéias são indicadas em pessoas que possuem reduzido acervo de palavras. A queixa do autor está no fato de que a escolha do vocabulário ainda não figura, como é indispensável, entre as mais sérias preocupações dos professores e autores e que, por isso, se continua a incidir no paradoxo de ensinar por ensinar, sem ter a exata consciência de que se ensina. Mostra-se, então, a necessidade de que as atividades sejam orientadas à vista de uma seleção das palavras de maneira científica. Apresenta, ele, além de importantes subsídios teóricos, várias medidas práticas para o ensino do vocabulário.

Deve-se ensinar ao aluno a compreender e interpretar, mas enquanto isso não é possível, já que a compreensão e a interpretação dependem, também, da experiência passada e presente, pode-se ensinar capacidades básicas ao aluno das quais a compreensão e a interpretação dependem.

Para isso, destaca-se o vocabulário dentre as habilidades básicas que os estudantes necessitam para desenvolver o processo contínuo de leitura madura, uma vez que este afeta a avaliação como compreensão das idéias apresentadas no texto. Assim, ensino do vocabulário pode ser visto como a possibilidade de desenvolver conceitos, uma vez que o fato do aluno saber sinônimos de palavras não significa que ele conheça seu conceito, os conceitos devem ser desenvolvidos com experiência, vivência e não se limitar a uma lista de palavras no dicionário.

A experiência com leitura de forma atenta, de obras recomendáveis, oportuniza ao aluno a enriquecer o seu vocabulário ativo. Para essa prática, é aconselhável sublinhar as palavras desconhecidas e posteriormente procurá-las no dicionário, anotar-lhes o significado. Entretanto, para dominar realmente o sentido das palavras, assim conhecidas, para transformá-las em vocabulário ativo é necessário empregá-las, incorporando-as, efetivamente, aos hábitos lingüísticos.

As situações reais de uso da língua padrão, de uma forma rotineira, levam o aluno a assimilar novas palavras em seu vocabulário ativo, aproximando-o mais dessa linguagem. A possibilidade de comunicar-se em língua oral ou escrita, com uma linguagem mais cuidada será maior. O aluno poderá reconhecer-se como aquele que usa a língua que lhe é própria, principalmente quando solicitado a produzir textos em situações em que o texto o representará.

O contato do aluno com a língua padrão, na rotina das aulas, possibilitará que ele tenha uma imagem mais adequada não só da língua, mas principalmente do perfil do usuário dessa variedade. Apresentando-se na modalidade oral, muito do que ele já sabe poderá ser identificado por ele mesmo e lhe será útil, pois se reconhecerá mais facilmente como um interlocutor em situações de interação em que essa modalidade está selecionada.

Nesse aspecto, vale ressaltar que, mesmo as pessoas cultas variam em estilo. Assim, o estilo coloquial, usado na maioria das situações de interação face a face, será mais acessível ao aluno do que o estilo cuidado e que, o contato com a modalidade culta, deverá ser por ambos os estilos. Propiciando ao aluno um maior acesso ao uso da língua padrão, isso fará com que o professor deixe de ser, então, o único portador dessa variedade lingüística, como também o único destinatário dos textos falados e escritos, em norma culta.

É essa linguagem que a escola divulga, a norma culta; com ela, todo o conhecimento é apresentado para o aluno e o objetivo é que este se aproprie dela. Ela se apresenta com uma série de normas, regras e conceitos. Justificando a aprendizagem desses conceitos, Ferreira afirma:

A aprendizagem de conceitos, cuja formação é uma das formas de organização que maior papel desempenha na interpretação da experiência, é o ponto focal do trabalho escolar, pois todas as atividades escolares baseiam-se no desenvolvimento de conceitos por meio dos quais a criança compreende relações e conseqüências, isto é, significados. (1965:21-5)

Argumentando a respeito de conceitos, Carroll (1974:165-75) afirma que um grande número de palavras, em qualquer língua, pode ser considerado como nomes de conceitos e que, para usar uma palavra com propriedade, deve-se ter adquirido os conceitos subjacentes. Acredita o autor ser difícil explicar a aprendizagem de complexas regras gramaticais, mas não a maneira pela qual as crianças aprendem os significados dos signos e sim, tendo vista do considerável número de símbolos lingüísticos que correspondem a conceitos que a criança deduz das experiências comuns. E pelo fato de admitir que os conceitos bastante simples do condicionamento possam explicar a aprendizagem destes símbolos pela criança, acredita que o condicionamento operante (skinneriano) pode ser utilizado para ensinar uma criança a usar uma determinada palavra para denotar um determinado conceito. Crê, ainda, que a freqüência das palavras é uma variável poderosa em várias espécies de comportamento lingüístico.

O significado das palavras que são as generalizações mais amplas da língua, não são aprendidos apenas pela associação com as coisas que significam, mas em associações variadas em que se emprega a língua.

Hayakawa, ao caracterizar a nomeação como ato de classificar, pois um objeto individual ou um acontecimento recebe um nome após ser incluído numa classe, afirma:

a maioria dos problemas intelectuais são, em última instância, problemas de classificação e de nomenclatura. E são os contextos

verbal, físico e social que possibilitam a compreensão das palavras." (1963:177-8).

Ullmann (1973:83-4) não tem dúvidas em afirmar que, na própria raiz da idéia que o homem faz da língua, há uma convicção da existência da palavra como algo distinto das outras unidades lingüísticas. Enquanto, na página impressa, as palavras se lhe apresentam claramente delimitadas como elementos distintos, no dicionário ele as encontrará em estado puro, libertas de associações e, aí, cada uma se apresenta com o aspecto de uma entidade independente, com seu próprio significado ou significados.

Mesmo as pessoas que não refletem sobre ele, pode ter delas consciência. Daí o autor afirmar a existência de uma consciência potencial das palavras.

Não obstante da dificuldade em conceituar a palavra, há ainda a dificuldade de se determinar, de maneira confiável, o número de palavras que um indivíduo conhece, ou seja, do vocabulário por ele armazenado. Miller (1969:143), afirma a existência de vários vocabulários. Segundo ele, há um vocabulário para falar, outro para escrever, um terceiro para ler. E a amplitude do vocabulário é bem maior que as palavras empregadas.

Alvarez (1954:51-80) divide as palavras em categorias dinâmicas e em categorias estáticas. Enquanto nas primeiras se incluem os substantivos, qualificativos, verbos e participios, nas segundas estão as demais. Acredita ele que os vocabulários das categorias dinâmicas, além de serem indispensáveis para a formação do núcleo mínimo de expressão lingüística, são de difícil, talvez impossível, determinação, já que variam para cada circunstância particular. Ainda assim, os verdadeiros e indispensáveis, em todos os casos não são muitos. Acredita mesmo ser um grande erro dar-se à extensão o cuidado que se deveria dar à intensidade. Caracteriza o vocabulário em ativo e passivo. Enquanto a posse passiva permite reconhecer o vocabulário, compreender a sua significação, mas não o seu uso corrente, o vocábulo de posse ativa, bem menos extenso que o tipo anterior, é constituído pelo conjunto de palavras com as quais as pessoas estão tão familiarizadas que não somente as compreendem, mas as utilizam em cada momento que delas necessitam.

Sapir (1971:87-104) apresenta um quadro de análise de uma sentença do ponto de vista dos conceitos nela expressos e os divide em conceitos radicais e concretos, conceitos derivados e de relação. Embora afirme que os conceitos de relação tenham de ser expressos, ressalta, porém, que um bloco de conceitos básicos ou radicais – o assunto concreto da fala – são os conceitos absolutamente

essenciais na fala. Têm de ser forçosamente expressos para que a linguagem seja um meio satisfatório de comunicação. Apresenta um quadro dos conceitos fundamentais, objetos, ações, qualidades que normalmente são expressos por vocabulários independentes ou elementos radicais: não implicam, como tais, relações.

Segundo Miller (1968:136), enquanto o léxico se reserva à língua, o vocabulário, ao discurso. Denomina as unidades que compõem o léxico, de lexemas; quando essas unidades virtuais são utilizadas no discurso são chamadas de vocábulos. Para ele, palavra designa toda ocorrência de um vocábulo qualquer. Partindo de uma constatação empírica e banal, afirma o autor que todo o discurso, falado ou escrito, pode se decomposto em palavras; muitas palavras, de forma idêntica ou variável, podem representar um mesmo vocábulo, o qual constitui na língua um lexema comum ao autor e ao leitor.

Define Miller um vocabulário necessariamente ligado a uma fala, como o conjunto dos vocabulários apresentados um número qualquer de vezes no texto considerado, escrito ou falado, curto ou longo, literário ou utilitário, homogêneo ou composto, nos limites de um dado idioma. Assim, pode-se concluir que a determinação do léxico e sua definição pode ser muito mais complexa, pois, estando ligado a um ou vários locutores, transcende o vocabulário, embora este suponha a existência daquele e dele seja uma amostra. O conhecimento do texto é necessário e suficiente, entretanto, para determinar o vocabulário e submetê-lo à análise; e pode também fornecer indicações sobre o léxico, pois todo texto é sempre uma sua atualização, embora limitada.

Os estudos desses autores mostram a importância e as circunstâncias que envolvem a composição de um texto e quanto ela pode ser particular, tanto na escolha do vocabulário como na forma de expressar-se. Assim, ao analisar a produção do aluno, o professor pode vê-lo com os olhos do próprio aluno, transportar-se para o texto dele e procurar entender não só a mensagem que o texto traz, mas sobretudo como o aluno elaborou seu ato de pensar, escolheu palavras e as dispôs no texto produzido. Possibilita assim, ao professor, entender melhor por que caminhos andam sua linguagem em sua forma de expressão e, a partir disso, na maneira que julgar mais adequada, poderá orientá-lo nesse processo de produção de texto em linguagem de norma culta.

4. O pretexto da leitura do texto

A leitura é percebida, quase sempre, como um dever a ser cumprido. Entretanto, poder-se-ia encarar o ato de ler como um direito, no qual reside a possibilidade de ultrapassar barreiras espaço-temporais, inteirando-se da existência de outras realidades mediatas e imediatas e talvez, principalmente, encontrar nela muito prazer.

O aluno pode tomar consciência, com a leitura, da sua função social e intensificar sua participação não só no grupo social do qual faz parte, mas também no mundo. Promover o desenvolvimento da capacidade de ler, significa contribuir para a realização pessoal do aluno, do indivíduo e para o progresso social e econômico do país.

No contexto escolar, na instituição encarregada de responder pela educação formal, observa-se que o aluno lê muito pouco. O ambiente familiar e a sociedade em geral, também pouco incentivam o hábito da leitura e adultos que não lêem constituem fatores adversos à valorização dessa atividade.

A divulgação de livros de literatura infantil ou infanto-juvenil é dirigida aos pais e professores, pois são eles que detêm o poder de comprá-los, as crianças não possuem autonomia financeira para responder pela escolha desse material. Esse conjunto de circunstâncias e ainda a falta de estímulo para a leitura por parte de alguns professores, e também de pais que em casa faz com que o aluno não tenha contato com livros, jornais, revistas.

É papel da escola estimular leituras de valores estéticos e literários e que possa ser desenvolvida pelo aluno, pois essa pode ser, talvez, a única oportunidade do jovem entrar em contato com textos literários.

Nesse sentido o papel do professor, na relação do aluno com a leitura, é ensiná-lo a ampliar a compreensão do texto. Cabe ao professor procurar um contexto de cultura que acrescente um certo prazer à leitura do aluno, que o divirta e que lhe diversifique a cultura.

Considerando-se que quase todo conhecimento na escola é transmitido pela língua, sobretudo escrita, torna-se possível afirmar que a leitura se constitui em fator de grande importância para o sucesso dos alunos no processo educativo.

Pode-se observar uma série de fatores que interferem na boa leitura. Os de ordem sintática, segundo Miller (1969:155), Benveniste (1976:140) e Robins (1971:44); as experiências, Segundo

Schleich (1968:63); há os problemas da memória, fadiga, desvio de atenção, excitação emocional, drogas.

Defende Geraldi o ponto de vista de que o ensino da língua portuguesa deveria centrar-se em três práticas a saber: leitura de textos, produção de textos e análise lingüística, pois para este autor:

...essas práticas, integradas no processo ensino-aprendizagem tem dois objetivos interligados que são: "... tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita.. (1999:88)

Justifica-se esses objetivos porque, segundo ainda Possenti (1999), a maior parte do tempo e dos esforços gastos por professores e alunos durante o processo escolar, nas aulas de língua portuguesa, é destinada ao aprendizado da metalinguagem de análise da língua com um ou outro exercício de linguagem propriamente ditos.

Mostra o autor a diferença entre o domínio das habilidades do uso da língua em situações concretas de interação, entre entender e produzir enunciados adequados aos diversos contextos e o domínio de conceitos de metalinguagem. Ressalta, ainda, a presença de uma lingüística artificial instituída na prática escolar, onde assumem-se papéis de locutor/interlocutor, mas não efetivamente, durante o processo de aprendizado do uso da linguagem na escola.

Tanto a leitura e compreensão do texto quanto sua produção são faces da mesma moeda, partes de um mesmo processo, o de sua produção e entendimento. Essas atividades estão presentes no contexto escolar, não só em exercícios de Língua Portuguesa, mas nas várias outras disciplinas que compõem o currículo escolar. Daí sua, ainda, maior importância, pois é usada também para apropriação de outros conhecimentos, nas várias disciplinas.

Entretanto, nesse sentido, esclarece Geraldi que:

na prática escolar o 'eu' é sempre o mesmo; o 'tu' é sempre o mesmo. O sujeito se anula em benefício da função que exerce. Quando o tu - aluno produz linguisticamente, tem sua fala tão marcada pelo eu -

professor – escola que sua voz não é voz que fala, mas voz que devolve, reproduz a fala do eu – professor – escola. (1999:89)

Assim é que a aprendizagem, na escola, fica ainda mais comprometida dada essa artificialidade e pode-se facilmente comprová-la, principalmente quando se afirma que na escola não se escreve textos, mas se produz redações. O aluno fica assustado só com a proposta de atividade de “fazer” uma redação, já que ela nada mais é do que a simulação do uso da língua, ou seja, é um exercício onde o aluno terá que escrever com a “língua da escola”. Também na escola, não se lêem textos, mas se fazem exercícios de interpretação, compreensão e análise deles, simulando leituras.

A situação fica ainda mais grave quando não se dá atenção à diferença existente entre a variedade que se quer ensinar e a variedade que o aluno domina ou, mesmo constatando essa diferença, não se toma nenhuma atitude capaz de escutá-la; entretanto, o compromisso primeiro do professor de Língua Portuguesa é de criar condições e possibilidades do aluno ter um domínio efetivo da língua padrão.

Para Miller, mesmo considerando essencial que seja ensinado um núcleo comum de sinais, a fim de que todos, na comunicação, possam decodificar e codificar na mesma forma, afirma que o problema não termina aí, pois "... as palavras são utilizadas combinadas, e um aluno, mesmo que tenha fixado um percentual julgado necessário, pode fracassar quando se encontra com uma oração complexa, embora constituída de palavras comuns.". (1969:155)

Schaff (1968:155-262) entende que qualquer questão da comunidade está ligada à mesma compreensão pelos dois interlocutores de certas declarações definidas. Assim, ele vai além do nível sintático e individual dos signos, uma vez que, para ele, qualquer análise do processo social e da significação tem de partir de uma análise do processo social de comunicação da situação signo.

Para o autor, entre todos os elementos da situação-signo há relações específicas, como, por exemplo, entre os homens que se comunicam entre si; entre homens e realidade; entre homens e signo; entre signos e realidade; e entre os signos e outros signos num determinado sistema de signos.

Halliday (1970:141-2), considerando a linguagem de acordo com seu uso, entende o ato da fala como uma seleção simultânea de um grande número de opções inter-relacionadas e que estas opções representam o potencial de sentido da linguagem e que o sistema de opções utilizáveis é a sua gramática.

Dentro desse ponto de vista, continua o autor, os atos de fala envolvem o exercício criativo e repetitivo de opções em situações e ambientes sociais e pessoais, pois, dentro do sistema, o falante não seleciona no vácuo, mas no contexto das situações de fala.

Afirma Geraldi que " Se o objetivo último do processo é o domínio ativo e passivo da variedade culta da língua portuguesa, os caminhos possíveis me parecem aqueles apontados pela pesquisa psicolinguística, na área de aquisição da linguagem." (1999:90).

O aluno vai construindo sua linguagem e atingindo sua maturidade de leitor ao longo de sua familiaridade com os textos, com os quais vai tendo contato, estreitando sua relação com a leitura dos textos, da vida, do mundo.

Geraldi(1999:90), citando Lemos, afirma que, na pesquisa dessa autora, ela demonstra que a criança, muito antes de analisar as formas linguísticas, utiliza-as na interação linguística efetiva. O processo parece seguir do uso contextualizado para a descontextualização. Muito antes de a criança dizer (e usar) uma forma como "faz", ela usa "fiz".

Lemos justifica, afirmando:

Fenômenos como esse, indicativos de que a análise de vocábulos e estruturas é posterior ao seu uso enquanto procedimentos comunicativos e cognitivos relativamente eficazes, podem ser detectados ao longo de todo o desenvolvimento linguístico. (1982:104).

Na escola, a leitura do aluno diz respeito ao diálogo entre ele e o texto, o papel do professor é o de mostrar uma das leituras possíveis.

De acordo com os estudos de Lemos:

... essas considerações finais me levam a concluir que é através da linguagem enquanto ação sobre o outro (ou procedimento comunicativo) e enquanto ação sobre o mundo (ou procedimento cognitivo) que a criança constrói a linguagem enquanto objeto sobre o qual vai operar. (1982:119:120)

Assim é possível, com o emprego da linguagem padrão, o aluno tornar essa linguagem para comunicar e expressar-se. Tornando rotineiro o uso da linguagem culta para isso.

Os estudos dos autores aqui apresentados vêm embasar a ação do professor no que diz respeito à situação de produção escrita dos alunos e sua relação com a linguagem padrão, a linguagem culta.

A maior parte do tempo e dos esforços, nas aulas de Língua Portuguesa, está em desenvolver atividades, com os alunos, que mais exercitam o aprendizado da metalinguagem, da análise da língua, do que com exercícios de língua propriamente ditos. Ora, saber a língua significa dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo textos adequados aos mais diversos contextos, observando e percebendo as diferenças e dificuldades entre uma determinada expressão e outra.

As oportunidades oferecidas ao aluno para trabalhar com textos em linguagem padrão deve ser uma constante, centrada em leitura, produção de texto e análise lingüística; já que, como afirma Geraldi (1990: 90), "...o compromisso político primeiro do professor de Língua Portuguesa é possibilitar o domínio efetivo da língua padrão."

A preocupação com texto na escola parte de queixas como: a) na escola, o aluno não escreve textos, mas redação, em uma linguagem artificial, já que ele reproduz, a fala do professor e, muitas vezes, com o objetivo principal de agradá-lo porque este corrigirá seu texto; b) na escola, o aluno não lê texto, simula leituras c) na escola, não se faz análise lingüística, mas a simula através de aplicação de dados pré-existentes.

A conceituação da prática da leitura tem, aqui, o intuito de esclarecer e aprofundar mais sobre essa questão, sem entretanto, trair a concepção de linguagem até agora apresentada.

Assim é que, em sua obra Geraldi (1999:91), cita Lajolo quando a autora conceitua a prática da leitura:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (1982:59).

A concepção para Geraldi de leitura é que "é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto". Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita(1999:91).

O autor justifica esse comportamento dada a artificialidade com que, muitas vezes, a atividade lingüística assume frente aos papéis locutor/interlocutor durante o processo e como, segundo ele, não se é locutor/interlocutor efetivamente, isso torna a relação intersubjetiva, ineficaz, simulando-a.

Classificando o leitor, nesse processo, como não passivo, mas agente que busca significações, Geraldi (1999:91), citando Authier-Revuz, afirma que: "o sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis." (1982:104). Para Geraldi (1999:91) o escritor não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação. Segundo esse autor, "...é por isso que se pode falar em leituras possíveis e é por isso também que se pode falar em leitor maduro,(...) construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos."

Para Lajolo (1982:53), citada na obra de Geraldi, esta é a característica de um leitor maduro, pois para ele, cada nova leitura altera o significado de tudo o que já leu e torna mais profunda sua compreensão dos livros, das pessoas e da vida.

Geraldi, citando Marilena Chauí, em conferência proferida no Primeiro Fórum da Educação Paulista (10 a 12 de agosto de 1983), afirma:

...utilizou excelente imagem: o diálogo do aprendiz de natação é com a água, não com o professor, que deverá ser apenas mediador desse diálogo aprendiz-água. Na leitura, o diálogo do aluno é com o texto. O professor, mera testemunha desse diálogo, é também leitor, e sua leitura é uma das leituras possíveis. (1999:92)

Para quaisquer das leituras feitas pelo aluno, ele terá sempre, frente ao texto, uma oportunidade concreta de buscar informações, inclusive das várias outras disciplinas, justamente porque a razão de se afirmar que em Língua Portuguesa há uma simulação da leitura, se dá pelo fato de que as demais disciplinas apresentam um texto e uma série de questões que devem ser respondidas após a leitura, extraíndo-lhe as informações que ele traz. A disciplina Língua Portuguesa também apresenta essa atividade, mas nem sempre ela o faz, trazendo, necessariamente, uma informação a ser

extraída, como quando apresenta exercícios por meio dos textos de jornais, livros científicos, texto literário, romance etc. O que é imediato certamente, nessa atividade de Língua Portuguesa é responder às questões formuladas no exercício de interpretação de texto, pois o objetivo para esse exercício é que o aluno entenda a mensagem do texto, a entenda e a interprete.

Já numa leitura em que se pretende um estudo do texto, pode-se observar, por exemplo, a própria estrutura, paragrafação, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, as idéias por ele apresentadas, a argumentação, a coerência, a coesão. Neste tipo de estudo, pode-se, ainda, por exemplo, estudar as narrativas e é, por isso mesmo, muito mais praticado em outras disciplinas.

A leitura pode ser usada como um pretexto para dramatização, para produção de outros textos, em poesia ou prosa, para ilustração etc. O mais significativo, entretanto, é que a leitura se apresente como um prazer, o prazer de ler.

Em seus estudos sobre leitor/interlocutor Geraldí conclui que:

Diante de qualquer texto, qualquer uma dessas relações de interlocução com o texto/autor é possível. Mais do que o texto definir suas leituras possíveis, são os múltiplos tipos de relações que com eles nós, leitores, mantivemos e mantemos, que o definem.(1999:93).

O contato rotineiro com textos possibilita, também ao aluno conhecer, outras palavras, expressões, oferecendo maior oportunidade de ampliar o próprio vocabulário ativo.

Além destes, outros fatores podem ser apontados como necessários para uma boa leitura. Porém, os mais acentuados pelos especialistas são os de ordem gramatical, os problemas sintáticos e, ainda, os que dizem respeito ao vocabulário, sendo este último um sério empecilho para uma boa leitura.

Apresentação de textos de autores diversos, por interédio de leituras rotineiras, na escola e no cotidiano do aluno, possibilita-lhe perceber como aqueles escrevem, quem é o interlocutor, o receptor do texto, a mensagem apresentada e como a apresentam. Enfim, é uma oportunidade de trabalhar a linguagem culta em seus múltiplos aspectos e características. Entretanto, há de se ter a preocupação em selecionar o texto de acordo com o interesse, também, do grupo-classe e, para isso, algumas referências devem ser respeitadas. Entre elas está a de conhecer o grupo-classe e procurar assuntos

que sejam relevantes para ele, que mais chamem a atenção; para tanto, é importante considerar a faixa etária do aluno.

A razão da leitura deve estar no próprio texto, na forma como se apresenta e como apresenta a idéia da mensagem que quer divulgar, como a linguagem representa seu autor e a relação emissor-receptor.

5. A relação da gramática com o texto.

Num processo similar ao que ocorre com a imagem do interlocutor, o estudante vê-se à voltas com uma imagem de língua culta. O abismo entre as aulas de redação e as de gramática não parece ter condições de tornar viva a relação entre expressão correta e conhecimento gramatical. O aluno acaba com uma imagem escolar de língua que não se destina ao uso, mas ao aprendizado de regras. Por vezes, a automatização de procedimentos gramaticais não é objeto de trabalho específico e constante e pouco se exercita o trabalho de auto-correção, que é o principal índice de maturidade redacional. A preocupação concentra-se em escrever um texto que pareça culto.

Dada a situação acima exposta, fez-se necessário destacar para o aluno o reconhecimento do caráter essencial do uso de um sistema de notações para registro gráfico de textos, a gramática.

Defende Vigotski a idéia de que a criança domina a gramática de sua língua materna, muito antes de entrar na escola, o modo inconsciente e graças ao aprendizado de gramática e da escrita, torna-se consciente do que está fazendo, aprendendo, assim, a usar suas habilidades conscientemente.

Segundo explica este autor:

A gramática é um assunto que parece ter pouca utilidade prática. Ao contrário de outras matérias escolares, não ensina novas habilidades à criança, pois esta já conjuga e declina antes de entrar na escola. Já se chegou até mesmo a dizer que o ensino da gramática poderia ser abolido. Podemos replicar que a nossa análise mostrou claramente que o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança. ... Ela pode não adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas graças ao aprendizado da gramática e da

escrita, realmente torna-se consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente. (Vigotsky 1999.125-126)

Assim, a ênfase dada às aulas de gramática está, também, na rotina do aluno fazer uso dela como uma forma de apresentar as idéias mais claramente e garantir, assim, uma comunicação mais eficiente e eficaz.

Câmara Jr (1975a:10) concorda que a gramática normativa deva dar atenção à língua escrita. Ressalta a importância do ensino dessa modalidade de língua, pois, além de sua preferência nas sociedades ditas civilizadas, a língua escrita, por reger toda a vida geral e superior do país, sobrepõe-se, inevitavelmente, à língua oral. Segundo ele, mesmo o rádio e a televisão são, em última instância, modalidade da língua escrita.

Embora se negue a opor léxico à gramática como se fossem dois campos rigorosamente delimitado, já que isto seria falsear a imagem da língua, Perrot, afirma que:

... o vocabulário tem uma particular importância pelo fato de que o fundamental das significações se encontre depositado nos elementos léxicos e que as características gramaticais que se acrescentam às bases léxicas, servindo sobretudo para construir a mensagem e estabelecer relações entre os elementos léxicos utilizados, podem desaparecer, num certo limite, sem tornar a mensagem ininteligível. Há exemplos em que sujeitos que ignoram os mecanismos gramaticais de uma língua podem efetuar comunicações do tipo "petit negre" em que a gramática é praticamente inexistente, pois toda a significação é sugerida pela designação dos elementos léxicos. Mas o aspecto inverso, a gramática sem o léxico, é inconcebível. (1973:111).

Este capítulo buscou mostrar a linguagem como uma produção social e, na reprodução de classes, a reprodução da própria linguagem. Apresenta-a como de fundamental importância para qualquer caminho no estudo da conduta humana, como caminho para o conhecimento. Aponta, na função da escola, a linguagem por meio da divulgação da norma culta.

O Colégio Nossa Senhora da Misericórdia, constatou que o resultado final dos textos escritos pelos alunos revelavam mais do que a falta de leitura ou má aquisição de conceitos, regras e técnicas. Além de observar traços da oralidade na produção de texto escrito, eram claras as inadequações tanto do quadro formal da escrita, quanto em relação às funções que a linguagem deve cumprir.

Buscando uma atuação pedagógica alternativa, o colégio incluiu, em sua grade curricular, aulas de redação. Objetivava oferecer ao aluno a oportunidade de um contato mais efetivo com a norma culta. Contava, para tanto, com a integração entre as aulas de gramática e redação, num trabalho conjunto, para uma maior valorização do uso e emprego da própria língua portuguesa no contexto escolar e entre esta e o aluno quanto à sua forma de expressão e comunicação, nas várias possibilidades em que ele pode expor e comunicar suas idéias, sobretudo no emprego de um vocabulário ativo mais próximo de uma linguagem padrão em textos orais e escritos.

Entretanto, a análise dos autores aqui apresentados mostrou que falar e escrever devem, primeiro, ser relevantes para o aluno, uma vez que vários fatores envolvem a situação de produção de texto em linguagem padrão. Além da prática rotineira de leitura, de um adequado vocabulário ativo, há, também, por parte do aluno, a dúvida de quem é seu interlocutor, ou seja, para quem ele escreve e, ainda, a preocupação de quantos e como serão encarados os erros de seu texto, principalmente no que diz respeito à gramática.

Tentar medir o impacto dessas aulas de redação sobre a produção de textos escritos pelos alunos, caracterizando o quadro de suas condições de produção é, portanto, o objetivo desse estudo.

Nesse sentido, a identificação de procedimentos e recursos lingüísticos pelos autores aqui apresentados ajudam a entender e analisar as condições de produção de texto no contexto escolar, especificamente, do Colégio Nossa Senhora da Misericórdia, sob a ótica da linguagem como produção social e apontando para a necessidade de tornar rotineiro a prática de leitura de texto e, antes disso, a própria leitura do mundo, ou seja, a leitura crítica da realidade de cada um, vendo, na palavra, a expressão da inteligência capaz de representar, comunicar e expressar as idéias e o próprio indivíduo.

6. Uma perspectiva do erro, no contexto escolar

É função da escola, no que diz respeito à língua portuguesa, levar o aluno a adquirir a norma culta.

Segundo Ramos: "A norma culta seria um uso lingüístico, concreto e correspondente ao dialeto social praticado pela classe de prestígio". E nesse sentido, explica o autor, ela é também chamada norma objetiva ou norma explícita (1999:04).

Também Rodrigues, explicando a norma culta, afirma:

A norma padrão representa a atitude que o falante assume em face da norma objetiva. Essa atitude correspondente ao que (o falante julga) a classe socialmente prestigiada espera que as pessoas ou façam ou digam em determinadas situações.(1968:43)

Cabe à escola a função de transmitir ao aluno essa variedade culta da língua, respeitando a linguagem que ele já apresenta em escrita e oralmente. Cabe ao professor ficar atento ao caráter de mediação da oralidade para a construção do conhecimento sobre o funcionamento da escrita. Assim, o aluno vai construindo concepções de texto, de recursos argumentativos e de mecanismos de expressão, posto que a necessidade de elaboração lingüística deve acompanhar o processo de produção textual.

Entretanto, as línguas não são faladas uniformemente por todos. Na modalidade escrita, a variação é bem menos, embora também exista.

Como observa Possenti:

Todas as línguas variam, isto é, não existe nenhuma sociedade ou comunidade na qual todos falem da mesma forma. A variedade lingüística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existe alguma diferença de status ou de papel, essas diferenças se refletem na linguagem. (...) As línguas fornecem também meios de constituição de identidade social.(1999:35).

Faz-se necessário, nessa oportunidade, considerar os conhecimentos, habilidades e experiências dos alunos, para que a escola possa ser a extensão do seu mundo real, sem deixar de enfatizar a importância da linguagem, da língua culta como instrumento de ascensão social.

Entretanto, quando o aluno está justamente no meio desse processo de reconhecimento da linguagem padrão, em várias oportunidades, ele usa ainda uma linguagem verbal oral e a apresenta na linguagem escrita. E, na escola, diante de uma produção de texto apresentada, onde o aluno traz como linguagem escrita as características próprias da oralidade, ou seja, de uma linguagem verbal-oral, o professor tem então a tentação de dar ênfase para os erros, destacando-os. Esse procedimento além de constranger o aluno, ainda o inibe na iniciativa de nova produção de texto.

Assim, importa para a reflexão desse estudo apresentar o erro na prática escolar, não como gênese de sofrimento e condição necessária para o crescimento, sobretudo intelectual, mas como fonte e matéria-prima para novos procedimentos didáticos-pedagógicos.

Argumentando sobre a situação do erro na escola, explica Romão:

... embora a prática escolar se identifique, de forma discursiva, com a "preservação e criação do saber", ela dá um sentido completamente diferente ao atribuído pelos pesquisadores aos resultados de um processo de conhecimento. (1999:91)

Segundo este autor, para o pesquisador, um resultado diferente das hipóteses levantadas não significa o abandono do projeto em questão, nessa circunstância o pesquisador:

... registra o resultado como um novo conhecimento não vislumbrado nas hipóteses e continua sua busca do produto (de conhecimento) inicialmente projetado. Ou seja, em vez de considerar "erro" o processo de investigação e seu resultado, indaga sobre o que ocorreu durante a pesquisa, seja para verificar o equívoco da hipótese inicial, seja para constatar mudanças provocadas pela interveniência de fatores não previstos e não controlados. (1999:91-93).

Afirma Romão que, numa pesquisa científica, um equívoco de previsão pode ser revelador de aspectos e nuances não previstos ou não percebidos inicialmente. E, nesse sentido, alerta, que:

... no processo educacional, as respostas comportamentais e a performance dos alunos são reveladores das formas discentes de processamento do conhecimento, ou, no mínimo, esclarecem sobre as razões da resistência ou indiferença dos alunos àquilo que a escola lhes oferece. (1999:92)

O autor ressalta, em ambos os casos, ser fundamental para uma elaboração conjunta de novos procedimentos didáticos-pedagógicos. E acrescenta:

Os erros dos alunos constituem a matéria prima do planejamento das atividades curriculares, pois a função precípua da escola nada mais é do que a transformação da cultura primeira, a partir dela mesma, a passagem da consciência ingênua para a crítica. (Romão: 1999: 93)

Segundo Possenti (1999:36), é relativamente pequena a diferença entre o que um aluno já conhece da língua e aquilo que lhe falta para ser um usuário semelhante ao que a escola imagina. Essa afirmativa se justifica quando observamos o texto produzido pelo aluno e verificamos que muitas vezes ele cometeu o mesmo “erro” (ortografia) várias vezes, pois usou aquela palavra em seu texto repetidas vezes.

Além disso, afirma Possenti: "Temos de respeitar os níveis de compreensão que os educadores – não importa quem – estão tendo de sua própria realidade." (1999:31). Explica que os alunos acertam mais do que erram e que os erros são, em geral, hipóteses significativas (se a comunidade de falantes não as abandona, elas são abandonadas), esclarecendo, ainda que o número de erros é bem maior do que os tipos de erros, o que significa que a substituição de uma hipótese por outra elimina muito mais erros do que regras erradas. Conclui: "Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas, contextualizadas." (1999:36). Justifica seu pensamento argumentando que "... no processo de aquisição fora da escola existe correção. Mas não existe reprovação, humilhação, castigo, exercícios, etc." (1999:36)

Expondo a visão do erro na prática escolar, Romão (1998:93) citando Luckesi, afirma que:

Se a visão culposa do erro, na prática escolar continuar sendo predominante, não haverá como encará-lo como fonte de conhecimento pedagógico e a avaliação prosseguirá na sua trajetória de instrumento de seleção, discriminação, meritocracia e exclusão. Nesta perspectiva, a verificação de aprendizagem deixa de ser verificação da aprendizagem, para se transformar em exposição de "quem não sabe". (1995:48).

Em sala de aula, a prática de redação procurou tratar o erro como parte do processo de se produzir textos. O aluno esteve consciente de sua liberdade em produzir textos sem a preocupação com o erro, já que os possíveis e prováveis erros que pudesse apresentar teriam como resposta a orientação do professor, sem que esta se traduzisse em menor nota ou fosse de alguma forma coercitiva.

Nesse sentido, o aluno pôde contar com a orientação do professor para a dificuldade apresentada naquele momento de produção textual. Assim, tornou-se comum ao aluno fazer pesquisa em dicionário por sua própria iniciativa, bem como ficar em dúvida sobre uma ou outra expressão por ele escrita e selecionada para usar em determinada parte de seu texto. Não raro ele vinha pedir opinião do professor sobre sua escolha de vocabulário, de expressão lingüística.

O erro nas aulas de redação passou a ser visto não como uma “falha”, mas como algo que estava inserido na rotina de produção de texto. Os alunos não se preocupavam com o fato de errar, pensavam no erro como parte integrante do processo de escrever e sabiam que para cada erro não havia punição, mas uma orientação.

Argumentando sobre a visão do erro no contexto escolar, ensina Romão:

A concepção moralista do "erro" trai uma visão de mundo autoritária, porque ela tem como pressuposto básico a apropriação e imposição de padrões considerados como verdades absolutas, pré construídos ou incorporados pelo avaliador, aos quais serão comparados os desempenhos dos alunos. A mínima discrepância entre esses

desempenhos e aqueles padrões gera um verdadeiro arsenal de punições, cujo efeito mais maléfico é o desgaste da vontade de aprender, da motivação e, no limite, o assassinato da auto-estima do avaliado. (Romão,1999:93)

Destaca o autor que esse procedimento se dá porque a subjetividade de quem corrige nem sempre leva em consideração outras formas corretas de respostas ao que foi indagado. De um modo geral, argumenta Romão (1999:98), na pesquisa, as respostas e os desempenhos não são encarados como erros, mas como acontecimentos, dos quais se podem tirar lições. Se visualizados como erros, teriam como pressuposto a existência de um preconcebido padrão correto, que impediria o avanço científico, pois todo o conhecimento já estaria previamente estabelecido em padrões congêneres.

A abordagem do erro exposta nesta pesquisa buscou nos estudos dos autores, aqui apresentados, embasamento teórico para uma atuação pedagógica que objetiva a construção do saber escolar. Adivulgação da norma culta na realidade escolar, sobretudo, na situação de produção escrita, valoriza o conhecimento que o aluno já traz consigo mesmo.

Por meio de práticas significativas e contextualizadas, o aluno vai tomando contato com o texto, orientado em suas dificuldades e deficiências para com a língua padrão. O professor pode ver os "erros," dos alunos como temas de atuação didáticos-pedagógicos para as próximas aulas. Oferecendo ao aluno alternativas e sugestões para substituir expressões, palavras ou trechos de textos que tenha produzido, mas que possam ser "melhorados". Nunca lhes impondo modelos pré-estabelecidos, mas apresentando as possíveis correções como sugestões de fragmentos de textos, sugestões construídas com eles, com palavras e expressões, principalmente escritas, produzindo juntos, dentro de uma linguagem mais caprichada, a norma culta, como, por exemplo, a opção de vocabulário, expressões mais adequadas ao contexto em linguagem escrita. Enfim, reler com o aluno, o texto por ele produzido e, juntos, reescrevê-lo de forma que o educando se sinta sempre livre para escolher as palavras e expressões que poderão compor seu texto bem como se sinta também, valorizado pelo que já produziu.

CAPÍTULO IV: A SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA

A situação de produção escrita dos alunos de 5^o.à 8^a. Séries do Colégio Nossa Senhora da Misericórdia tem sido objeto de atenção por parte do corpo docente, principalmente dos professores de Língua Portuguesa.

Ocorre que os alunos, freqüentemente, registram, em língua escrita, traços da oralidade, com muitas gírias e expressões próprias da linguagem verbal oral do cotidiano do adolescente. Observa-se, também, alarmante carência de leitura, uso e aplicação do conhecimento de gramática, de entender para quem eles escrevem seus textos, uma vez que apresentam dificuldade de reconhecer seu interlocutor. Além disso, poucos estão interessados em escrever, bem como poucos conseguem fazê-lo com proficiência, ou seja, escrever usando a linguagem divulgada na escola, a linguagem literária, a linguagem padrão. Veja exemplo de texto produzido pelo aluno (veja anexo 4).

Diante dessa realidade, o Colégio Nossa Senhora da Misericórdia incluiu em sua grade curricular, para cada série do segundo segmento do ensino fundamental, duas aulas semanais de redação. Elas tinham por objetivo ocupar-se mais com a linguagem desenvolvida na escola, segundo os autores apresentados nesse estudo, a literária, a linguagem padrão.

Para entender melhor os problemas referentes à linguagem escrita dos alunos, na escola, este estudo aborda a linguagem como intermediária entre o homem e o homem , entre o homem e os fenômenos do mundo. Entende-a como uma produção social e caminho para todos os conhecimentos que a escola proporciona. Reconhece que a fala é sempre individual e sua aplicação é momentânea, fruto natural da necessidade de comunicação e expressão e que esta diferencia-se de indivíduo para indivíduo e de situação para situação, alterando-se e sofrendo influência de fatores diversos. Entende, ainda, que a fala é uma maneira livre de se expressar, desde que não fuja do conjunto mais amplo que forma a própria língua; já que a língua tem sempre a possibilidade de fixação e sistematização em dicionários e gramáticas, e, desta forma, cada falante retém uma parte do sistema que não é perfeito em nenhum indivíduo. Conhecê-la, entretanto, significa conhecer o uso adequado de suas regras combinatórias.

Entende este estudo que, enquanto o aluno vai tendo maior contato com textos, em sala de aula, conhecendo diversos autores por meio de suas obras, ele vai se apercebendo mais da linguagem literária e das várias possibilidades em se produzir textos nessa linguagem, tornando-a mais presente

em sua própria rotina de comunicar e expressar suas idéias, apropriando-se de um vocabulário mais adequado com a norma culta.

Nesse aspecto, buscou mostrar este estudo que os erros encontrados durante esse processo de produção de texto, em situação de linguagem escrita pelo aluno, podem ser vistos como assuntos para orientação em futuras aulas, também no sentido de que o aluno venha a perceber que pode substituir seu "erro" por outra palavra ou expressão mais adequada ao texto que está produzindo em linguagem escrita e que, para essa substituição, ele tem um leque de opções de sinônimos, expressões, vocábulos em linguagem padrão; podendo, ainda, utilizar-se dos recursos oferecidos pela gramática para sanar dúvidas e ajudá-lo na construção de sua produção textual, aproveitando-se, ainda, da experiência que a frequência das leituras, também nas aulas de redação, lhe ofereceu.

A reflexão feita, por meio dos autores apresentados na fundamentação teórica, neste estudo, mostra que o aluno, para usar de uma linguagem padrão, deve primeiro apropriar-se dela. Isso será possível não só através de exercícios da língua, mas também de uma prática efetiva e eficaz do uso e emprego dessa linguagem não só na disciplina Língua Portuguesa, mas entendendo que essa é uma preocupação que devem ter, também, as demais disciplinas, principalmente porque, segundo entende esse estudo, é por intermédio da linguagem padrão que outras disciplinas se apresentam e cobram seu conteúdo. Entende, assim, que a responsabilidade sobre a divulgação da norma culta se faz importante na atuação de todos os professores das várias disciplinas, na escola.

E, nesse sentido, as atividades desenvolvidas nas aulas de redação, os exercícios efetivos de linguagem, sobretudo aqueles que oferecem ao aluno a possibilidade de tornar-lhe rotineira a presença de textos em linguagem padrão, pode oferecer maior oportunidade de mudança sobre a linguagem escrita do aluno, alterando sua forma de se expressar, do uso do vocabulário etc. não só nas aulas da disciplina Redação, mas também nas demais disciplinas.

Com o objetivo de medir o impacto das aulas de redação na linguagem escrita dos alunos de 7ª série, foi aplicado um questionário: aos alunos, professores e pais, buscando saber da opinião destes sobre a influência ou não das aulas de redação na linguagem escrita dos alunos. Os dados coletados foram tabulados e serão apresentados e analisados a seguir, na pesquisa de abordagem quantitativa.

Este estudo apresenta, também, uma análise das produções de textos dos alunos, numa abordagem qualitativa, depoimentos dos professores das várias disciplinas e orientadora educacional.

Para melhor entendimento, apresentar-se-á primeiro a pesquisa de opinião, ou seja, a pesquisa quantitativa, seguida da pesquisa qualitativa.

A pesquisa quantitativa está organizada sob três aspectos. A primeira é a Análise da Opinião dos Alunos, (Opinião I) que se apresenta como um questionário aplicado aos alunos e tem por objetivo, conhecer como se estrutura a relação dele com a nova disciplina "Redação" e o conteúdo por ela apresentado. Veja modelo de questionário de pesquisa de opinião aplicado (veja anexo 5).

O segundo aspecto mostra a Análise de Opinião dos Professores (Opinião II) com o objetivo de conhecer a influência ou não das aulas de redação na produção escrita dos alunos, nas várias disciplinas. Veja modelo de questionário de pesquisa aplicado (veja anexo 6).

O terceiro aspecto, mostra a Análise de Opinião dos Pais (Opinião III) com o objetivo de conhecer o acompanhamento destes na vida escolar do filho. Veja modelo de questionário de pesquisa aplicado (veja anexo 7).

1. A Opinião I – dos alunos

A pesquisa de Opinião I - envolveu um universo de 211 alunos. Destes foram tomados 20%, ou seja, 42 para coleta e tabulação de dados. Procurou-se conhecer como o aluno via as aulas de redação e como se sentia em relação a elas. O objetivo era observar como eles relacionavam as aulas de redação dentro da Língua Portuguesa no que diz respeito à gramática, leitura, vocabulário e a própria produção de texto escrito, inclusive nas demais disciplinas.

Apresentou-se introduzida por um texto que dizia ser a opinião dele muito importante, e não sendo necessário identificar-se, dando a oportunidade de ter dúvidas sobre a resposta pois, caso errasse, bastaria riscar o quadradinho, anulando-o escrevendo, ao lado, o número da resposta desejada. Esses números variavam de 1 a 5, dando graus de concordância ou discordância sobre a afirmativa apresentada. Assim eles puderam optar por:

- 1 - discordo totalmente
- 2 - discordo parcialmente
- 3 - não tenho opinião formada
- 4 - concordo com alguma restrição

5 - concordo totalmente.

Observe-se a análise em termos percentuais de cada série e turma sobre as respostas dadas pelos alunos para cada afirmativa (quesito) que lhes fora apresentado.

Quesito A:

“A possibilidade de trabalhar mais com textos permite que os erros ortográficos e de concordância diminuam”.

Essa primeira afirmativa buscava perceber se os alunos entendiam que, no contato rotineiro com textos, vendo sempre as palavras aplicadas adequadamente, neles, eles poderiam sanar dúvidas de gramática e, assim, terem a oportunidade de cometer menos erros, apresentar menos dúvidas sobre ortografia e concordância.

QUADRO 5
RESPOSTAS DOS ALUNOS AO QUESITO A
(%)

Opções	Séries/Turmas					
	6 ^a	7 ^a				8 ^a
	F	A	B	C	D	D
1	5.6	-	-	37	7	15.7
2	-	4.9	9.7	11	10	12.5
3	19.4	17	9.9	9.5	13	3.1
4	25	26	26.8	20.5	27	18.7
5	50	52.1	53.6	54.4	42	50

Podemos observar que o índice de concordância para esse quesito ultrapassa 50%. Assim, entendemos que o aluno pôde perceber que o contato mais rotineiro com textos pode ajudá-lo com questões de ordem gramatical.

Quesito B:

“As aulas de redação estimulam a ler mais”.

O quesito B mostrou-se mais audacioso, no sentido de que o objetivo era o de perceber se eles estavam motivados para a leitura, também fora do contexto escolar; se eles estavam buscando a leitura espontaneamente.

QUADRO 6
RESPOSTAS DOS ALUNOS AO QUESITO B
(%)

Opções	Séries/Turmas					
	6 ^a	7 ^a				8 ^a
	F	A	B	C	D	D
1	5.6	-	-	37	7	15.7
2	-	4.9	9.7	11	10	12.5
3	19.4	17	9.9	9.5	13	3.1
4	25	26	26.8	20.5	27	18.7
5	50	52.1	53.6	54.4	42	50

Verificamos, nesse quesito, que a somatória das alternativas de respostas de concordância, opções 4 e 5, ultrapassaram 50%. Assim, podemos observar, de acordo com esses dados, que esse grupo se sentia motivado para buscar outras leituras, também fora da escola. Interessavam-se em procurar leituras que não apenas as pedidas pela escola.

Quesito C:

“Pode-se afirmar que as aulas de redação ajudam na redação de respostas das outras disciplinas (história/geografia/ciências e outras)”.

Buscávamos, com essa afirmativa, observar se o aluno fazia uso das informações adquiridas nas aulas de redação para outras disciplinas. Se ele usava dos conhecimentos adquiridos sobre produção de textual, nas aulas de produção de textos das demais disciplinas na escola.

QUADRO 7
RESPOSTAS DOS ALUNOS AO QUESITO C
(%)

Opções	Séries/Turmas					
	6 ^a	7 ^a				8 ^a
	F	A	B	C	D	D
1	27.7	17.3	16.6	26.4	20	12.7
2	22.2	21.7	16.6	11.7	14	15.6
3	11.1	21.7	4.7	14.7	14	18.7
4	22.2	21.7	23.8	26.4	28	31.2
5	16.8	17.6	38.3	20.5	24	21.8

Podemos observar que, para cada série e turma, os alunos da mesma faixa etária pensam diferente. Na 6^asérie “F”, onde a somatória das opções 1 e 2 – discordância – é superior à somatória das opções 4 e 5 – concordância – com o quesito proposto, percebemos que os alunos parecem não fazer transferência das informações apresentadas nas aulas de redação para as demais disciplinas, onde também necessitam produzir textos. Situação muito parecida acontece na 7^a.série A, onde a somatória das opções de discordância – 1 e 2 – e concordância – 4 e 5 – apresentam um mesmo resultado. Revela-se-nos assim, que os alunos também não relacionam a produção de texto das aulas de redação com a produção de texto nas demais disciplinas.

Essas diferenças de opinião, da mesma faixa etária, revelam que cada grupo- classe se comporta de um modo diferente na sua forma de agir e reagir. Mostra a necessidade de o professor procurar alternativas de atuação de acordo com as características de cada grupo-classe; nesse caso, há a necessidade de o professor tornar mais clara para o aluno, a ligação existente entre a técnica de redação, as atividades de entendimento de texto desenvolvidas nas aulas e sua aplicabilidade na produção dos demais textos escolares.

Entretanto, as demais séries: 7^o.B., 7^aC., 7^aD e 8^a.D apresentam um resultado de concordância com o quesito proposto que pode permitir-nos perceber que usam da técnica de produção de texto apresentada nas aulas de redação para produzir textos em outras disciplinas.

Quesito D:

“A prática de se trabalhar textos nas aulas de redação ajudam, também, quando é preciso ler e entender textos em outras disciplinas”.

Essa afirmativa tem relação com a anterior, ela buscou perceber se a prática de ler e entender mensagens, trazidas pelos textos apresentados nas aulas de redação, eram utilizados, também, pelos alunos, nas várias disciplinas.

QUADRO 8
RESPOSTAS DOS ALUNOS AO QUESITO D
(%)

Opções	Séries/Turmas					
	6 ^a	7 ^a				8 ^a
	F	A	B	C	D	D
1	45	34.7	4.7	5.8	10.3	6.2
2	16.1	17.3	4.7	20.5	3.7	3.1
3	13.8	1.3	9.5	6.1	20.6	18.7
4	30.5	4.3	16.9	26.4	37.9	43.7
5	36	30.7	64.2	38.2	27.5	28.1

Observamos que, na 6^a.série F, os percentuais de discordância, 1 e 2, estão ligeiramente superiores à somatória dos percentuais de concordância, 4 e 5. Isso mostra que não está muito claro para os alunos que tal possibilidade existe, ou seja, que os exercícios das aulas de redação poderão ajudá-los, também com exercícios de outras disciplinas. Já a 7^a.série A apresenta um alto grau de discordância para o quesito apresentado, isto é, para esta série, as aulas de redação não contribuem para a leitura e o entendimento do aluno em outras disciplinas. Talvez, uma atuação oportuna, aqui, seria o professor trabalhar a leitura usando textos das demais disciplinas cujos assuntos estivessem sendo apresentados para o aluno naquela semana. E para que essa prática de entender a idéia apresentada pelo texto ficasse mais clara, ele mesmo perceberia, então, que pertencer a essa ou aquela disciplina não faz diferença alguma quando se quer trabalhar o texto. As demais séries, 7^aB, 7^aC, 7^a.D e 8^a.D concordam com a afirmativa apresentada por esse quesito.

Quesito E:

“As aulas de redação estimulam o interesse de ler outros tipos de textos escritos como: livros, revistas e histórias em quadrinhos”.

Esse item, a exemplo de item B, procurou perceber se o aluno estava disposto à leituras não pedidas "pela escola". Desta vez, sendo mais específica, a pesquisa nomeou tipos de leituras.

QUADRO 9
RESPOSTAS DOS ALUNOS AO QUESITO E
(%)

Opções	Séries/Turmas					
	6 ^a	7 ^a				8 ^a
	F	A	B	C	D	D
1	19.5	39.1	14.4	23.8	48.2	28.1
2	25	8.6	9.5	11.7	20.6	18.7
3	5.5	13	9.5	17.6	3.8	3.2
4	25	13.6	16.6	20.5	6.8	3.2
5	25	21.7	50	26.4	20.6	46.8

Verificamos, de acordo com os dados, que os alunos das séries 6^a.F., 7^a.B., 7^a.C. e 8^a.D concordavam que se sentiam motivados para procurarem outros tipos de leituras que não aquelas solicitadas pelas aulas de redação, pela escola. Assim, as outras séries que não se sentiam motivadas a fazê-las, precisavam ter uma atenção especial, no sentido de oferecer textos variados e perceber melhor qual o interesse desse e daquele grupo (7^aA e D), procurar cativá-los para a leitura, relacionando-a com o prazer de ler. E Essa atuação seria, na verdade, reforçar a “fala” das aulas de redação que tiveram no prazer de ler, um dos objetivos para as aulas de redação.

Quesito F:

“As aulas de redação ajudam a conhecer diversos gêneros da literatura (narrativas/poemas/poesias/outros)”.

O objetivo era observar se o aluno era sensível quanto a perceber as diferenças em relação aos gêneros literários.

QUADRO 10
RESPOSTAS DOS ALUNOS AO QUESITO F
(%)

Opções	Séries/Turmas					
	6 ^a	7 ^a				8 ^a
	F	A	B	C	D	D
1	5.0	-	48.8	8.8	3.4	3.1
2	5.5	4.5	7.8	8.8	3.4	6.2
3	5.5	4.3	4.7	11.7	3.4	12.5
4	23	13	2.3	8.8	10.5	18.3
5	61	78.2	72.4	61.9	79.3	59.3

Observamos, de acordo com os dados, que todos os alunos de todas as turmas e séries pesquisados afirmam serem capazes de distinguir tipos de textos, gêneros literários. Essa foi uma afirmação muito importante porque as aulas de redação tiveram sempre a preocupação, em trabalhar os vários tipos de texto, com o objetivo de que o aluno pudesse reconhecê-los em seus mais variadas tipos, apresentados no cotidiano.

Quesito G:

“Através das aulas de redação, observamos as características da linguagem escrita e da linguagem falada”.

A afirmativa buscava medir se os alunos já percebiam a diferença entre a linguagem falada e a linguagem escrita, depois de terem trabalhado com textos nas aulas de redação.

QUADRO 11
RESPOSTAS DOS ALUNOS AO QUESITO G
(%)

Opções	Séries/Turmas					
	6 ^a	7 ^a				8 ^a
	F	A	B	C	D	D
1	8.3	-	29	6.0	-	3.1
2	13.8	-	9.5	14.7	3.4	6.2
3	13.8	21.7	2.9	8.8	6.8	12.5
4	27.7	17.5	9.5	8.8	10.5	16
5	36.4	60.8	73.8	61.7	79.3	62.2

Nesse aspecto, verificamos, de acordo com os dados, que todo o grupo de alunos pesquisados afirmam conseguir perceber a diferença entre a linguagem falada e a linguagem escrita. Essa afirmativa é muito importante, sobretudo para a produção escrita dos alunos, pois eles conseguem perceber que a escrita não é a transposição gráfica da fala e, assim, não vão escrever como falam; situação muito comum no início das aulas de redação. Esse aspecto é importante porque está relacionado com a gíria, sempre muito presente no vocabulário do aluno adolescente, mesmo quando ele precisa produzir texto em linguagem escrita.

Quesito H:

“É importante conhecer gramática para melhor produzir textos”.

Buscava-se observar, nessa afirmativa, a relevância dada à gramática, na produção de texto por eles desenvolvida.

QUADRO 12
RESPOSTAS DOS ALUNOS AO QUESITO H
(%)

Opções	Séries/Turmas					
	6 ^a	7 ^a				8 ^a
	F	A	B	C	D	D
1	5.5	4.3	2.6	11.7	7.1	9.3
2	13.8	4.5	9.5	9.6	-	6.2
3	16.6	31.7	14.2	5.8	20.6	9.3
4	11.4	13	16	20.5	10.3	12.5
5	52.7	56.5	54.7	52.4	62	62.7

De acordo com os dados, pudemos observar que todas as séries e turmas do grupo de alunos pesquisado concordavam da importância da presença da gramática na produção de texto. Essa é uma postura bastante importante, porque com a divisão das aulas de Português em duas disciplinas distintas (Gramática e Redação), a preocupação era que o aluno rejeitasse uma ou outra. Então, a postura dos professores das duas disciplinas foi mostrar a importância da Redação para a Gramática e da Gramática para Redação, ou seja, a importância e a aplicabilidade dos conhecimentos de uma para com a outra disciplina.

Quesito I:

“As aulas de redação ajudam a conhecer e aplicar palavras novas no texto, desenvolver o vocabulário ativo”.

Essa afirmativa tentou observar se há preocupação do aluno na escolha do vocabulário ao produzir o texto, se ele se preocupava em escolher uma linguagem mais cuidada ao produzir texto em linguagem escrita. A proposta da afirmativa se embasou não só na rotina das aulas de Redação, mas também nas aulas das várias outras disciplinas, já que a preocupação da apresentação de um texto com a linguagem mais cuidada era uma das expectativas dos vários professores que se queixavam de textos produzidos pelos alunos com uma linguagem muitas vezes com expressões chulas.

QUADRO 13
RESPOSTAS DOS ALUNOS AO QUESITO I
(%)

Opções	Séries/Turmas					
	6 ^a	7 ^a				8 ^a
	F	A	B	C	D	D
1	5.5	4.3	7.5	14.7	3.7	12.5
2	11.4	4.3	9.5	17.6	3.4	3.2
3	19.4	13	9.5	11.7	6.8	6.2
4	36.1	43.7	33.3	35.5	34.4	25
5	27.7	34.7	38	20.5	51.7	53.1

Verificamos, de acordo com os dados, que todos os alunos do grupo pesquisado concordam que, nas aulas de redação, eles têm oportunidade de conhecer palavras novas e assim aumentar o vocabulário ativo. Esse quesito é uma das preocupações das aulas de redação, somado aos anteriores, por uma apresentação de texto com linguagem mais cuidada pelo aluno, e que ele deve, para isso, usar um vocabulário mais adequado à linguagem escrita e não mais empregando a linguagem falada como linguagem escrita. Pode-se usar as informações oferecidas pela gramática como uma forma de garantir-lhe qualidade textual.

Quesito J:

“Para entender melhor um texto é preciso conhecer a vida do autor”.

A intenção, neste item, foi a de observar se os alunos percebiam que um texto pode revelar traços de espaço temporal vividos pelo autor, isto é, do período da História vivido por aquele autor, retratar seu ponto de vista dentro do tempo, por exemplo.

Esse item era importante, sobretudo, porque, na rotina das aulas, um texto vem sempre acompanhado da história de vida de seu autor, características sociais, econômicas, políticas etc, do período vivido por ele. Esses dados estavam presentes quando apresentada a biografia do autor. Muitas informações eram dadas em forma de roda de conversa, onde cada um, professor e alunos, iam acrescentando o que achavam relevantes para se saber da vida do autor.

QUADRO 14
RESPOSTAS DOS ALUNOS AO QUESITO J
(%)

Opções	Séries/Turmas					
	6 ^a	7 ^a				8 ^a
	F	A	B	C	D	D
1	75	91.3	52.9	64.9	75.8	46.8
2	2.7	-	1	11.7	3.4	12.5
3	8.3	4.7	9,5	8.8	3.4	3.1
4	11.1	-	9.5	11.7	13.7	18.8
5	2.9	-	7.1	2.9	3.7	18.8

Nesse quesito, verificamos que houve uma discordância de todo o grupo de alunos pesquisados para com a afirmativa. Talvez o aluno tivesse entendido que falar sobre a vida do autor, antes de ler o texto que este escreveu, nas aulas de redação, fizesse parte apenas de uma roda de conversa.

A informação trazida pela pesquisa possibilitou olhar para esse quesito como provável assunto de próximas aulas de redação, com o objetivo de tornar mais clara, para os alunos, a importância de conhecer também a vida do autor, cujas idéias narrativas se apresentam no tempo e no espaço dentro da história do homem e que, assim, não deve ser vista apenas a obra pela obra, mas entendê-la num contexto social e histórico.

Tendo analisado o resultado da coleta de Opinião I (dos Alunos) e observado a consistência dos quesitos apresentados para pesquisa, passamos, agora, a apresentar o resultado. Sob esse aspecto, o que apresentamos a seguir é uma análise de cada série e turma, dos itens consistentes, para cada um dos quesitos: a, b, c, d, e, f, g, h, i e j, apresentados, ou seja, de um universo de 211 alunos das series: 6^aF., 7^o.A., 7^aB., 7^aC., 7^aD e 8^aD, sendo que a 6^aF apresenta-se como referencial anterior e a 8^aD como referencial posterior em futuras análises, neste estudo.

De acordo com os dados coletados, submetidos ao teste de consistência, obtivemos os seguintes resultados:

QUADRO 15
TESTE DE CONSISTÊNCIA DO INSTRUMENTO DE COLETA DE OPINIÃO DE ALUNOS
(%)

Ss	1(a)	2(b)	3(c)	4(d)	5(e)	6(f)	7(g)	8(h)	9(i)	10(j)	Total
I	5	2	4	5	4	5	4	5	4	4	42
II	5	4	3	3	5	3	5	3	5	5	41
III	5	3	5	2	5	5	5	5	5	4	4
IV	4	5	4	5	5	4	5	5	5	4	46
V	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	48
VI	4	5	4	5	4	5	5	5	4	3	44
VII	4	5	5	4	3	5	4	4	4	3	41
Σma	32	31	28	29	31	32	33	31	32	27	306
Σme	20	17	9	16	11	14	18	15	20	7	147
d	12	14	19	13	20	18	15	16	12	20	
c	1,7	2,0	2,7	1,8	2,8	2,5	2,1	2,2	1,7	2,8	
I	1	1	1	1	2	1	1	3	3	1	15
II	3	2	1	2	1	3	3	2	3	1	21
III	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
IV	3	4	1	2	1	4	5	2	5	1	28
V	5	3	2	5	2	1	3	2	2	1	26
VI	3	2	1	3	3	2	2	3	4	1	24
VII	4	4	2	2	1	2	3	2	2	1	23
Ss	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total

Os itens que se apresentaram consistentes na pesquisa, a respeito das aulas de redação, nessa série, foram: 2 (as aulas de redação estimulam a ler mais); 3 (as aulas de redação ajudam na redação de respostas de outras disciplinas) 5 (as aulas de redação estimulam o interesse em ler outros tipos de textos); 6 (as aulas de redação ajudam a conhecer diversos gêneros da literatura); 7 (por meio das aulas de redação observa-se as características da linguagem escrita e da linguagem falada); 8 (é importante conhecer gramática para melhor produzir textos) e item 10 (para entender melhor um texto é preciso conhecer a vida do autor).

A análise de pesquisa aplicada aos alunos da 6ª.série F mostrou que, para esse grupo, as aulas de Redação apresentaram-se como uma atuação positiva, pois afirmam se sentirem estimulados a ler mais. Mostra-nos, também, que um dos objetivos das aulas de redação parece ter sido atingido quando

a sala afirma, por meio do resultado da pesquisa, que eles apresentam interesse em ler outros tipos de textos, não somente aqueles que a escola oferece ou pede. Outro aspecto que se mostrou positivo foi o de os alunos afirmarem que puderam conhecer diversos gêneros da literatura. As aulas de Redação sempre procuraram mostrar e trabalhar uma variedade de textos com o intuito de agradar os mais variados gostos literários e assim cativar o aluno para a leitura, priorizando o prazer que ele teria ao fazê-la. Um aspecto muito importante para as aulas de Redação era que o aluno percebesse a diferença entre as linguagens, não mais registrando a linguagem falada na linguagem escrita. A possibilidade dessa proposta se confirmou na pesquisa, quando os alunos afirmaram conhecer as características de uma e outra linguagem. Afirmaram perceber, nesse registro escrito da linguagem, a importância do conhecimento da gramática para a elaboração do texto escrito. Esse, também, um outro objetivo das aulas de Redação.

Apresentaram-se inconsistentes, nessa pesquisa, os itens: 1 (a possibilidade de se trabalhar mais com texto permite que erros ortográficos e de concordância diminuam) e item 4 (a prática de se trabalhar textos nas aulas de redação ajudam a conhecer e aplicar palavras novas no texto, a desenvolver o vocabulário ativo).

As aulas de Redação vêm trabalhando no sentido de mostrar ao aluno a gramática aplicada ao texto. Alguns alunos são muito resistentes a isso e acreditam que a dificuldade com a ortografia só se resolve fazendo exercícios específicos de ortografia. Exercícios que pedem para se completar com s, ss, z, sc, ç etc. Ainda não conseguiram perceber que o texto traz a gramática e que, quanto maior o contato com textos em linguagem culta, menores serão as dúvidas, também com relação à ortografia.

Entretanto, observando-se esses mesmos itens, em níveis percentuais, na pesquisa, verificou-se que o item 1 (a possibilidade de se trabalhar mais com textos permite que erros ortográficos e de concordância diminuam) alcançou 50% na alternativa 5 (concordo totalmente) e 25% na alternativa 4 (concordo com alguma restrição), perfazendo, assim, um total de 75% de concordância para o item.

Também o item 9 (as aulas de redação ajudam a conhecer palavras novas no texto, desenvolver o vocabulário ativo) se apresentou inconsistente na pesquisa e alcançou, na alternativa 5 (concordo totalmente) 27.7% e na alternativa 4 (concordo com alguma restrição) 36.1%, perfazendo um total de 63.8% de algum tipo de concordância para o item.

Já o item inconsistente 4 (a prática de se trabalhar textos nas aulas de redação ajudam, também, quando é preciso ler e entender textos em outras disciplinas) alcançou na alternativa 1

(discordo totalmente) 45% e, na alternativa 2 (discordo parcialmente) 16.1%, perfazendo um total de 61.1% de discordância para o item. Pode-se verificar, em termos percentuais para o item que as alternativas de concordância: 4 (“concordo com alguma restrição”) e 5 (concordo totalmente) somam 66.5%, assim, tem-se uma percentagem de 61.1% para discordância e 66.5% para concordância.

Os resultados sugerem uma reformulação na apresentação dos quesitos para a coleta de dados da pesquisa aplicada. Talvez os itens perguntados não tenham se apresentado com clareza para os alunos. Os itens inconsistentes serão abandonados na aferição da pesquisa; porém, serão melhor elaborados e trabalhados para efeito de um melhor desenvolvimento das aulas de Redação.

De acordo com os dados coletados, submetidos ao teste de consistência, obtivemos os seguintes resultados para a – 7ª.série A.

QUADRO 16
TESTE DE CONSISTÊNCIA DO INSTRUMENTO DE COLETA DE OPINIÃO DE ALUNOS
(%)

Ss	1(a)	2(b)	3(c)	4(d)	5(e)	6(f)	7(g)	8(h)	9(I)	(j)	Total
I	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	45
II	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	49
III	4	5	5	4	5	5	5	5	4	5	47
IV	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5	47
V	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5	47
VI	5	5	5	5	2	5	5	5	5	1	43
VII	5	4	4	4	2	5	5	5	4	5	43
Σ ma	34	31	32	27	29	34	35	34	27	29	321
Σ me	11	09	16	12	13	15	18	16	13	08	131
d	23	22	16	15	16	19	17	18	14	21	
c	3,2	3,1	2,2	2,1	2,2	2,7	2,4	2,5	2,0	3,0	
I	1	2	4	1	2	1	5	4	1	1	22
II	3	2	3	1	2	1	3	1	2	1	19
III	1	1	3	3	1	3	3	3	3	1	22
IV	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
V	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	12
VI	3	1	2	2	5	5	2	5	1	1	27
VII	1	1	2	3	1	3	3	1	3	1	19
Ss	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total

Todos os itens apresentaram-se consistentes, justificando, assim, plenamente sua aplicação na pesquisa de coleta de opinião.

Na análise desta pesquisa, pôde-se verificar com esse resultado que ficou claro ao aluno que as afirmativas apresentadas nesse núcleo de pesquisa, formavam uma situação dada, isto é, as afirmativas apresentadas pela pesquisa de Opinião – do aluno, Opinião – I, buscavam medir a rotina das aulas de redação.

De acordo com os dados coletados, submetidos ao teste de consistência, obtivemos os seguintes resultados:

QUADRO 17

TESTE DE CONSISTÊNCIA DO INSTRUMENTO DE COLETA DE OPINIÃO DE ALUNOS (%)

Ss	1(a)	2(b)	3(c)	4(d)	5(e)	6(f)	7(g)	8(h)	9(i)	10(j)	Total
I	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	48
II	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
III	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	48
IV	5	5	4	5	5	5	5	5	4	3	46
V	5	5	4	5	4	5	5	5	5	2	45
VI	5	4	5	4	5	5	5	5	4	4	46
VII	4	5	5	5	5	5	5	4	4	3	45
VIII	5	5	4	5	5	5	5	4	5	2	45
Σ ma	39	39	36	39	39	39	40	38	37	27	373
Σ me	27	15	21	24	16	18	20	23	17	12	193
d	12	24	15	15	23	21	20	15	20	15	
c	1,5	3,0	1,8	1,8	2,8	2,6	2,5	1,8	2,5	1,8	
I	2	1	5	5	1	2	4	5	4	5	34
II	3	4	5	3	4	3	2	4	2	1	31
III	4	1	1	5	4	3	5	3	4	1	31
IV	3	4	5	3	1	5	5	3	2	1	32
V	4	1	1	1	1	1	1	2	1	1	14
VI	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	12
VII	5	1	2	4	1	1	1	2	2	1	20
VIII	4	2	1	2	3	2	1	2	1	1	19
Ss	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total

De acordo com a coleta de dados obtidos com a pesquisa de opinião aplicado aos alunos dessa série, observamos que os quesitos 2 (as aulas de redação estimulam a ler mais; 5 (percebem através das aulas de Redação a oportunidade de conhecer diversos gêneros da literatura como: narrativas, poemas, poesias e outros; 6 (conseguem observar as características da linguagem falada e da linguagem escrita, a diferença entre elas) e, finalmente o quesito 9 (as aulas de redação ajudam a aplicar palavras novas no texto, a desenvolver o vocabulário ativo).Esses quesitos se apresentaram consistentes, justificando assim, sua presença na pesquisa.

De acordo com os dados coletados, submetidos ao teste de consistência, obtivemos os seguintes resultados para a 7ª. Série C

QUADRO 18
TESTE DE CONSISTÊNCIA DO INSTRUMENTO DE COLETA DE OPINIÃO DE ALUNOS
(%)

Ss	1(a)	2(b)	3 (c)	4(d)	5(e)	6(f)	7(g)	8(h)	9(i)	10(j)	Total
I	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	46
II	4	5	3	5	5	4	4	5	1	5	41
III	3	5	4	5	5	4	4	5	1	5	36
IV	4	5	2	4	2	5	4	5	1	4	36
V	5	5	5	5	5	1	5	1	1	5	38
VI	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Σma	26	30	24	29	27	24	26	18	14	28	246
Σme	19	22	07	22	18	15	19	10	10	16	158
d	07	08	17	07	09	09	07	08	04	12	
c	1,1	1,3	2,8	1,1	1,5	1,5	1,1	1,3	0,6	2,0	
I	4	3	1	5	2	2	4	1	1	5	28
II	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	29
III	4	3	1	3	4	1	3	1	3	1	24
IV	5	4	1	4	3	1	2	1	1	2	24
V	1	5	1	3	3	5	3	3	1	1	27
VI	2	4	1	4	3	3	4	1	1	4	27
Ss	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total

Apenas dois quesitos se mostraram consistentes nessa série, de acordo com os dados coletados.

Os alunos confirmam que as aulas de redação ajudam na redação de respostas de outras disciplinas, quesito – 3. Esse mesmo quesito, em termos percentuais, obteve para a alternativa 4 (concordo com alguma restrição) 26.4% e para a alternativa 5 (concordo totalmente) 20.5%.

Já o quesito 10 (para entender melhor um texto é necessário conhecer a vida do autor) que apresenta grau de consistência, mostra em seus percentuais que 64.9% dos alunos discordam totalmente da afirmativa apresentada pelo item e 11.7% discordam parcialmente, perfazendo um total de 76.6% de discordância.

De acordo com os dados coletados, submetidos ao teste de consistência, na 7ª. Série – D, obtivemos os seguintes resultados:

QUADRO 19
TESTE DE CONSISTÊNCIA DO INSTRUMENTO DE COLETA DE OPINIÃO DE ALUNOS
(%)

Ss	1(a)	2 (b)	3 ©	4 (d)	5 (e)	6(f)	7 (g)	8 (h)	9 (i)	10 (j)	Total
I	5	5	4	5	5	5	4	5	5	2	45
II	5	2	5	5	1	5	5	5	5	4	42
III	5	5	3	4	5	4	5	5	5	4	45
IV	4	5	5	5	4	5	4	5	5	5	47
V	5	5	3	4	5	4	3	5	5	3	42
VI	5	2	4	5	4	4	3	5	5	5	42
VII	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	48
Σma	34	29	28	33	29	32	29	35	34	28	311
Σme	13	12	13	17	12	14	17	17	10	07	
d	21	17	15	16	15	18	12	18	21	24	
c	3,0	2,4	2,1	2,2	2,,1	25	1,7	2,5	3,4	3,0	
I	3	3	2	3	2	3	4	4	1	1	26
II	1	1	3	3	3	3	3	3	1	1	22
III	1	1	1	2	1	2	2	2	1	1	14
IV	2	2	1	3	2	2	1	3	2	1	19
V	1	1	2	2	1	1	2	2	2	1	19
VI	3	2	2	2	2	1	3	1	1	1	18
VII	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	18
Ss	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total

Apresentaram-se consistentes nessa coleta de dados de opinião os seguintes quesitos: 1(a) possibilidade de trabalhar mais com textos permite que os erros ortográficos e de concordância

diminuam) 42% dos alunos assinalaram a alternativa 5 (concordo totalmente) e 27% deles assinalaram a alternativa 4 (concordo com alguma restrição), somando-se um grau de concordância de 69%. Já para a alternativa 1 (discordo totalmente) o percentual foi de 7% e 10% para a alternativa 2 (discordo parcialmente), somando-se um grau de discordância de 17%.

O quesito 2 (as aulas de redação estimulam a ler mais) 32% dos alunos, dessa série, assinalaram a alternativa 5 (concordo totalmente) e 20% deles assinalaram a alternativa 4 (concordo com alguma restrição), somando-se um grau de concordância de 52%, já para a alternativa 1 (discordo totalmente) o percentual foi de 13 e para a alternativa 2 (discordo parcialmente) 25%, perfazendo um total de discordância de 38%.

O quesito 3 (pode-se afirmar que as aulas de redação ajudam na redação de respostas das outras disciplinas) as alternativas assinaladas foram de 24% para a alternativa 5 (concordo totalmente) e 28% para a alternativa 4 (concordo com alguma restrição), somando-se um percentual de concordância de 52. Já para a alternativa 1 (discordo totalmente) o percentual foi de 20% e para a alternativa 2 (discordo parcialmente) 14%, numa somatória de 34% de discordância.

Verificamos, de acordo com os dados que no quesito 4 (a prática de se trabalhar mais com textos nas aulas de redação ajudam, também, quando é preciso ler e entender textos em outras disciplinas) que as alternativas assinaladas revelam que 27.5% dos alunos escolheram a alternativa 5 (concordo totalmente) e 37.9% assinalaram a alternativa 4 (concordo com alguma restrição), para a alternativa 1 (discordo totalmente) 10.3% e para a alternativa 2 (discordo parcialmente). Verificamos, assim, uma percentagem de 3.7%, numa somatória de 14% para a afirmativa apresentada.

Em relação ao quesito 5 (as aulas de redação estimulam o interesse de ler outros tipos de textos escritos) os alunos assinalaram 20.6% para a alternativa 5 (concordo totalmente) e 6.8% para a alternativa 4 (concordo com alguma restrição), somando-se, assim, 26.8% de concordância com a afirmativa e 48.2% para a alternativa 1 (discordo totalmente), para a alternativa 2 (discordo parcialmente) 20.6% somando-se, assim, 68,8% de discordância da afirmativa proposta.

De acordo com os dados coletados o quesito 6 (as aulas de redação ajudam a conhecer diversos gêneros da literatura) nesse item a alternativa 5 (concordo totalmente) atingiu um percentual de 79.3% e a alternativa 4 (concordo com alguma restrição) atingiu um percentual de 10.5%; já a alternativa 1 (discordo totalmente) alcançou um percentual de 3.4% e a alternativa 2 (discordo parcialmente) 3.4%, atingindo um grau de discordância de 6.8%.

No quesito 8 (é importante conhecer gramática para melhor produzir textos) a alternativa 5 (concordo totalmente) alcançou um percentual de 62% e a alternativa 4 (concordo com alguma restrição) 10.3%, somando-se um percentual de concordância de 72.3% de concordância, já a alternativa 1 (discordo totalmente) apresenta um percentual de 7.1% e a alternativa 2 (discordo parcialmente) não foi assinalada nesse item.

Também no quesito 9 (as aulas de redação ajudam a conhecer e aplicar palavras novas no texto, desenvolver o vocabulário ativo) 51.7% dos alunos assinalaram a alternativa 5 (concordo totalmente) e 34.4% deles assinalaram a alternativa 4 (concordo com alguma restrição), somando-se 86.1% de concordância, já para a alternativa 1 (discordo totalmente) apresenta um percentual de 3.7% e a alternativa 2 (discordo parcialmente) 3.4%, somando-se um percentual de discordância de 7.1%.

E finalmente o quesito 10 (para entender melhor um texto é preciso conhecer a vida do autor) a alternativa 5 (concordo totalmente) apresenta um percentual de 3.7% e a alternativa 4 (concordo com alguma restrição) apresenta o percentual de 13.7%, já a alternativa 1 (discordo totalmente) apresenta um percentual de 75.8% e a alternativa 2 (discordo parcialmente) 3.4% perfazendo um total de discordância de 79.2%.

De acordo com os dados coletados, submetidos a teste de consistência, obtivemos os seguintes resultados na 8ª. série D.

QUADRO 20

TESTE DE CONSISTÊNCIA DO INSTRUMENTO DE COLETA DE OPINIÃO DE ALUNOS (%)

Ss	1(a)	2 (b)	3(c)	4(d)	(e)	6(f)	7(g)	8(h)	9(i)	10(j)	Total
I	4	5	4	4	3	5	5	5	3	3	41
II	3	5	5	5	5	5	5	5	2	2	42
III	5	4	5	3	4	5	5	4	5	4	44
IV	5	5	2	5	5	5	5	5	4	1	42
V	5	5	4	5	5	5	5	4	5	2	45
VI	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	48
VII	4	4	3	5	5	5	5	5	2	4	42
Σma	31	33	27	32	32	35	35	33	27	20	263
Σme	14	11	11	18	11	15	12	15	12	07	126
d	17	22	16	14	21	20	23	18	15	13	
c	2,4	3,1	2,2	2,0	3,0	28	3,2	2,5	2,1	1,8	

I	3	3	1	2	3	2	1	4	1	1	21
II	2	1	3	2	2	1	1	3	2	1	18
III	2	2	3	4	1	3	3	1	2	1	22
IV	1	1	1	3	1	3	3	3	3	1	20
V	2	2	1	1	1	3	2	1	1	1	15
VI	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
VII	3	1	1	5	2	2	1	2	2	1	20
Ss	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total

Os itens que se apresentaram consistentes nessa pesquisa foram:

O Item 1 (a possibilidade de trabalhar mais com textos permite que erros ortográficos e de concordância diminuam). Em percentuais essa afirmativa alcançou 50% para a alternativa 5 (concordo totalmente) e 18.7% para a alternativa 4 (concordo com alguma restrição), somando-se, assim, uma percentagem de concordância de 68.7%.

O item 3 (pode-se afirmar que as aulas de redação ajudam na redação de respostas de outras disciplinas) alcançou para a alternativa 5 (concordo totalmente) 31.1% e para a alternativa 4 (concordo com alguma restrição) 21%, somando-se em 52% o percentual de concordância para a afirmativa.

O item 4 (a prática de se trabalhar mais com textos nas aulas de redação ajudam, também, quando é preciso ler e entender textos em outras disciplinas) em percentuais a alternativa 5 (concordo totalmente) alcançou 28.1% e a alternativa 4 (concordo com alguma restrição) 43.7%, somando-se assim, um percentual de 71.8% de concordância para a afirmativa apresentada.

O item 5 (as aulas de redação estimulam o interesse de ler outros tipos de textos escritos), o item alcançou para a alternativa 5 (concordo totalmente) 46.8 e para a alternativa 4 (concordo alguma restrição) 3.2%, somando-se um percentual de concordância de 50%.

O item 6 (as aulas de redação ajudam a conhecer diversos gêneros da literature) a alternativa 5 (concordo totalmente) alcançou um percentual de 59.3% e a alternativa 4 (concordo com alguma restrição) 18.3%, somando-se um percentual de 77.6% de concordância.

O item 7 (através das aulas de redação observamos as características da linguagem escrita e da linguagem falada), o item alcançou na alternativa 5 (concordo totalmente) 62.2% e na alternativa 4 (concordo com alguma restrição) 16%, somando-se um percentual de 78,2% de concordância com a afirmativa.

O item 8 (é importante conhecer gramática para melhor produzir texto), a alternativa 5 (concordo totalmente), alcançou 62.7% e a alternativa 4 (concordo com alguma restrição) 12.5%, somando-se um percentual de 75.2% de concordância para a afirmativa apresentada.

Finalmente, o item 9 (as aulas de redação ajudam a conhecer palavras novas no texto), a alternativa 5 (concordo totalmente) , alcançou 53.1% e a alternativa 4 - concordo com alguma restrição, 25%, somando-se um percentual de concordância de 78.1 para a afirmativa.

Participaram dessa pesquisa alunos da 6^a.F, 7^a.A, 7^a.B, 7^a.C, 7^a.D e 8^a.D, num total de 211 alunos, dos quais foram selecionados 20% dos que apresentaram maiores escores e 20% dos alunos que apresentaram menores escores de cada série acima mencionada, num total percentual de 42 alunos, correspondente aos 20%. O Objetivo, aqui, é medir a opinião do universo dos alunos que compõem a coleta de opinião do aluno – Opinião I.

De acordo com os dados coletados, submetidos a teste de consistência, obtivemos os seguintes resultados num aspecto geral do universo de alunos pesquisados:

QUADRO 21
ASPECTO GERAL DA OPINIÃO I – DOS ALUNOS.

Ss	1(a)	2(b)	3 (c)	4 (d)	5 (e)	6 (f)	7 (g)	8(h)	9 (i)	10 (j)	Total
I	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	48
II	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	49
III	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	48
IV	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	49
V	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
VI	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
VII	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
VIII	4	5	5	5	4	5	4	5	5	5	47
Σma	39	40	38	40	39	40	39	40	38	38	386
Σme	12	13	10	13	12	13	14	15	14	11	127
d	27	27	28	27	22	21	24	25	24	27	
c	3,3	3,3	3,5	3,3	2,7	2,6	3,0	3,1	3,0	3,3	
I	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	18
II	1	1	1	1	2	1	1	3	3	1	15
III	2	4	1	4	3	3	4	1	1	4	27
IV	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	12
V	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
VI	1	1	2	2	1	1	2	2	2	1	15
VII	1	1	1	1	2	1	1	3	3	1	15

VIII	2	2	1	1	1	3	2	1	1	1	15
Ss	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total

De acordo com os dados coletados, num aspecto geral, verificamos que no grupo de alunos pesquisados, todos os quesitos apresentados pela pesquisa se apresentaram consistentes, justificando, assim, seu uso na pesquisa.

2. A Opinião II – dos professores

A pesquisa aplicada aos professores, apresentou por objetivo coletar informações de professores de outras disciplinas sobre a produção escrita dos alunos no Colégio Nossa Senhora da Misericórdia.

Um fator interessante foi perceber que os professores de outras disciplinas não conseguiram desassociar a disciplina Redação da professora de Redação. Isso fez com que as folhas de pesquisa distribuídas, para preenchimento, voltassem com "recadinhos" assinados com votos de sucesso e boa sorte. É do entendimento da pesquisadora que essa demonstração fica por conta do carinho com que, primeiro, as aulas de redação e, agora, o trabalho da pesquisa foram acolhidos.

Do preenchimento da pesquisa para coleta de dados, a exemplo da pesquisa de Opinião I – de alunos, os professores, também, não precisavam se identificar, embora alguns o fizessem, tinham como opção de resposta números de 1 a 5 em graus de concordância e discordância.

Nesse núcleo as afirmativas foram:

Quesito – A:

As aulas de redação ajudam na fluência da linguagem escrita dos alunos.

O objetivo era perceber se os professores observavam alteração na linguagem escrita dos alunos em textos produzidos por eles em outra disciplina que não redação.

De acordo com os dados coletados, submetidos a teste de consistência, obtivemos os seguintes resultados em termos percentuais: 30% dos professores assinalaram a alternativa - 4 - concordo com alguma restrição e 70% com a alternativa - 5 - concordo totalmente. As alternativas 1- discordo totalmente, 2 - discordo parcialmente e 3 - não tenho opinião formada não foram assinaladas nesse quesito.

Quesito – B :

Os erros ortográficos e de concordância em textos escritos, produzidos pelos alunos, passaram a ser melhor percebidos, por eles, depois da implantação das aulas de redação.

Buscava verificar, nessa afirmativa, se os professores percebiam, nos alunos, a preocupação em não cometer erros ortográficos, no sentido de buscar ajuda para suas dúvidas, ou seja, se eles tinham consciência delas.

De acordo com os dados coletados, submetidos a teste de consistência, obtivemos os seguintes resultados: 10% dos professores preferiram a alternativa 3 - não tenho opinião formada, 40% com a alternativa - 4 - concordo com alguma restrição e 50% com a alternativa - 5 - concordo totalmente. As alternativas 1 - discordo totalmente, 2 - discordo parcialmente, não foram assinaladas nesse quesito.

Quesito – C:

As aulas de redação ajudam os alunos a produzir textos mais organizados e com mais clareza em respostas de avaliações de outras disciplinas.

Esta afirmativa diz respeito a uma queixa muito comum entre os professores antes da implantação das aulas de redação. Argumentavam que a situação de produção escrita dos alunos apresentava uma linguagem verbal oral na linguagem verbal escrita, além dos problemas de ortografia, concordância, a letra nem sempre legível etc. O objetivo, aqui, era então saber dos professores, nas várias disciplinas, se eles conseguiam perceber alguma mudança quanto aos itens acima citados em textos produzidos pelos alunos.

Nesse sentido, de acordo com os dados coletados, submetidos a teste de consistência, obtivemos os seguintes resultados: 30% dos professores assinalaram a alternativa - 4 - concordo com alguma restrição; 70% com a alternativa - 5 - concordo totalmente. As alternativas 1 - discordo totalmente, 2 - discordo parcialmente e 3 - não tenho opinião formada, não foram assinaladas nesse quesito.

.

Quesito – D:

O aluno apresenta preocupação em usar um vocabulário mais característico da linguagem escrita, em textos apresentados ao professor, após a implantação das aulas de redação (em não usar gírias, expressões próprias da linguagem falada).

A questão era saber, exatamente, se os alunos continuavam registrando a linguagem falada em linguagem escrita com a mesma intensidade agora, com a presença das aulas de redação.

De acordo com os dados coletados, submetidos a teste de consistência, obtivemos os seguintes resultados: 20% dos professores preferiram a alternativa 3 - não tenho opinião formada; 30% - a alternativa 4 - concordo com alguma restrição; e 50% assinalaram a alternativa 5 - concordo totalmente. As alternativas 1 - discordo totalmente e 2 - discordo parcialmente não foram assinaladas nesse quesito.

Quesito – E:

Pode-se observar, nos textos produzidos pelos alunos, em outras disciplinas, que não em redação, a sequência da idéia apresentada pelo aluno para aquele texto, a coerência textual.

Este quesito está ainda mais ligado à disciplina que exige uma sequência lógica em textos respostas e essa era uma queixa principalmente dos professores de História, Geografia e Ciências quando precisavam ler textos narrativos ou descritivos produzidos pelos alunos.

Observou-se nesse quesito, de acordo com os dados coletados, submetidos a teste de consistência que: 10% dos professores escolheram a alternativa 1 - discordo totalmente; 10% a alternativa 3 - não tenho opinião formada; 30% com a alternativa 4 - concordo com alguma restrição e 50% com a alternativa 5 - concordo totalmente.

Quesito – F:

As aulas de redação auxiliaram no entendimento e interpretação de enunciados, de conceitos, enfim de textos de outras disciplinas.

O objetivo, neste item, era observar se as técnicas de redação, de entendimento e compreensão de texto estavam sendo usados pelos alunos, também, em outras disciplinas.

Nesse sentido, de acordo com os dados coletados, submetidos a teste de consistência, obtivemos os seguintes resultados: 40% dos professores assinalaram a alternativa 4 - concordo com alguma restrição e 60% a alternativa 5 - concordo totalmente. As alternativas 1 - discordo totalmente, 2 - discordo parcialmente e 3 - não tenho opinião formada, não foram assinaladas.

Quesito – G:

Após a implantação das aulas de redação, percebe-se, no aluno, a preocupação com a coesão do texto (idéias intrínsecas e concatenadas em respostas dadas nos textos de outras disciplinas).

Era comum o professor afirmar que o aluno mal lia o enunciado do exercício, da atividade a ser desenvolvida e, em consequência disso, afirmava não saber fazê-lo. Entretanto, a dificuldade era, na verdade, da não interpretação, do não entendimento do enunciado que apresentava o exercício, a atividade a ser desenvolvida.

Essa era a queixa principalmente dos professores de matemática que afirmavam que a dificuldade do aluno era entender o texto, o enunciado apresentado pelo exercício (problema), pela questão etc.

De acordo com os dados coletados, submetidos a teste de consistência, obtivemos os seguintes resultados para esse quesito: 30% dos professores assinalaram a alternativa 4 - concordo com alguma restrição e 70% com a alternativa 5 - concordo totalmente. As alternativas 1 - discordo totalmente, 2 - discordo parcialmente e 3 - não tenho opinião formada não foram citadas nesse quesito.

Responderam à pesquisa um total de 12 professores e destes, foram selecionados 20% dos que apresentaram respostas com maiores escores e 20% dos professores que apresentaram respostas de menores escores. Diminuindo os escores menores dos maiores e dividindo o resultado pelo número que representa 20% dos professores 6 (seis), obtém-se um resultado que se traduzindo por 2.0 (dois) pontos ou mais representa-se o quesito como consistente e de valor relevante para a pesquisa; apresentando um resultado menor que 2.0 (dois) pontos, traduz-se o quesito por inconsistente ou seja não deve ser considerado para efeito de pesquisa e coleta de dados.

De acordo com os dados obtidos, submetidos a teste de consistência, obtivemos os seguintes resultados na pesquisa de Opinião II – dos professores:

QUADRO 22
TESTE DE CONSISTÊNCIA DE COLETA DE OPINIÃO II – DOS PROFESSORES

Ss Itens	A	b	c	d	e	f	g	Total
I	5	5	5	5	5	5	5	35
II	5	5	5	5	5	5	5	35
Σ ma	10	10	10	10	10	10	10	70
Σ me	9	7	8	6	7	8	9	54
d	1.0	3.0	2.0	4.0	3.0	2.0	1.0	16
c	0,5	1,5	1,0	2,0	1,5	1,0	0,5	-
I	5	3	4	3	3	4	5	27
II	4	4	4	3	4	4	4	27
Ss	1	2	3	4	5	6	7	Total

Sob esse aspecto, o quesito que se apresentou consistente na Opinião II – dos professores, foi o quesito – d, onde os professores afirmam que o aluno apresenta preocupação em usar um vocabulário mais característico da linguagem escrita em textos apresentados para o professor, após a implantação das aulas de redação. Percebem, no aluno, maior preocupação em não usar gírias, expressões próprias da linguagem falada em textos escritos para o professor.

Os quesitos: a, b, c, e, f, g apresentaram-se inconsistentes. Pode-se justificar a inconsistência dessas alternativas por dois fatores:

1º-As alternativas não estabeleceram um grau de concordância ou contrariedade claramente definidos ao assunto investigado ou seja, as aulas de redação. Apresentaram-se sim, alternativas com respostas óbvias para a situação;

2º-Os profissionais, envolvidos no processo dessa pesquisa, estão também ligados no campo das relações pessoais. Talvez que uma situação tenha assim, interferido com outra.

Apresentação dos quesitos consistentes e não consistentes da pesquisa de Opinião II – dos professores em termos percentuais.

QUADRO 23
COLETA DE OPINIÃO II – DOS PROFESSORES
(%)

Quesitos	Opções (%)				
	1	2	3	4	5
A	-	-	-	30	70
B	-	-	10	40	50
C	-	-	-	30	70
D	-	-	20	30	50
E	-	10	10	30	50
F	-	-	-	40	60
G	-	-	-	30	70

Pôde-se observar, com a Pesquisa II que a preocupação dos professores, nas várias disciplinas, é que o aluno consiga expressar suas idéias com clareza, apresentando-as coerentes entre si, nas várias disciplinas.

Nesse sentido as aulas de redação vieram contribuir para esse aspecto já que os professores afirmam que com as aulas de redação, o aluno passou a se preocupar com o vocabulário a ser empregado, sobretudo em linguagem escrita. Veja depoimentos dos educadores envolvidos nesse processo cujo trabalho é tema para esse estudo e pesquisa.

3. A Opinião III – dos pais

A oportunidade de contato com os pais fica mais fácil em dias marcados, pela escola, em reunião para entrega de notas. Nessa oportunidade foi perguntado aos pais se eles poderiam responder à pesquisa que agora segue analisada

A redação de apresentação da pesquisa dos pais, trazia em primeiro lugar seu objetivo: medir o aproveitamento das aulas de redação pelos alunos. Explicava que a opinião dos pais era muito importante e que não havia necessidade de identificação, bastaria assinalar a alternativa que julgasse

mais adequada. A exemplo da pesquisa de Opinião I – dos alunos e Opinião II – dos professores, as respostas variavam de 1 a 5 de acordo com o grau de concordância ou discordância.

Nesse núcleo as alternativas foram:

Quesito A:

Ficou mais fácil entender a letra do (a) filho(a) depois que ele(ela) passou a ter aulas de redação.

O Objetivo era observar se o aluno estava usando fora da escola, também, uma letra cursiva legível.

De acordo com os dados coletados, obtivemos os seguintes resultados em níveis percentuais: 15.5% dos pais assinalaram a alternativa 2 - discordo parcialmente; 3.8% assinalaram a alternativa 3 - não tenho opinião formada; 38.4% deles optaram pela alternativa 4 - concordo parcialmente e, 42.3% escolheram a alternativa 5 - concordo totalmente. A alternativa 1 - discordo totalmente não foi assinalada.

Quesito – B.

Os erros na escrita diminuíram depois de ter aulas de redação.

Novamente, buscou-se nessa afirmativa, perceber se o aluno estava usando de uma linguagem mais cuidada, em textos, nos quais ele tinha certeza não estaria sendo avaliado.

De acordo com os dados coletados, obtivemos os seguintes resultados em níveis percentuais: 23.3% dos pais escolheram a alternativa 2 - discordo parcialmente; 15.3% deles assinalaram a alternativa 3 - não tenho opinião formada; 23% escolheram a alternativa 4 - concordo parcialmente e 38.4% assinalaram a alternativa 5 - concordo totalmente. A alternativa 1 - discordo totalmente não foi assinalada.

Quesito – C.

Meu (minha) filho (filha) comenta em casa sobre as aulas de redação.

O objetivo neste quesito era perceber um pouco mais do acompanhamento dos pais na rotina de aulas do filho, perceber um pouco mais da relação pais e alunos no cotidiano da vida escolar do filho.

De acordo com os dados coletados, obtivemos os seguintes dados em níveis percentuais: 19.3% dos pais assinalaram a alternativa 1 - discordo totalmente; 19.3% escolheram a alternativa 2 -

discordo parcialmente; 3.8% dos pais assinalaram a alternativa 3 - não tenho opinião formada; 15.3% escolheram a alternativa 4 - concordo com alguma restrição e 42.3% dos pais assinalaram a alternativa 5 - concordo totalmente.

Quesito – D.

Meu (minha) filho (filha) comenta em casa autores ou textos lidos nas aulas de redação.

Essa afirmativa está ligada, complementando a anterior. Muitos pais incentivam os filhos para leituras em casa, alguns oferecem livros sobre o autor trabalhado em sala de aula. Alguns alunos levam esse livro para a escola, mostra para o professor que comenta como o livro chegou até ali, lê um trecho do livro. Entretanto, isso só acontece quando os pais acompanham o dia-a-dia do filho (aluno) na escola. O objetivo nessa questão era medir exatamente essa proximidade do pai com a rotina escolar do filho.

De acordo com os dados coletados, obtivemos os seguintes dados em níveis percentuais: 23% dos pais escolheram a alternativa 1 - discordo totalmente; 19.2% deles optaram pela alternativa 2 - discordo parcialmente; 7.6% escolheram a alternativa 3 - não tenho opinião formada; 19.2% escolheram a alternativa 4 - concordo parcialmente; 31% dos pais escolheram a alternativa 5 - concordo totalmente.

Quesito – E.

Meu (minha) filho (a) gosta de ter aula de redação.

O Objetivo, nessa questão, era poder observar a impressão do aluno, sobre essa aula que agora o fazia ler e escrever mais.

De acordo com os dados coletados, obtivemos os seguintes dados em níveis percentuais: 3.8% optaram pela alternativa 1 - discordo totalmente; 15.3% assinalaram a alternativa 3 - não tenho opinião formada, 46.1% dos pais, optaram pela alternativa 4 - concordo com alguma restrição e 34.8% deles escolheram a alternativa 5 - concordo totalmente.

Quesito – F.

É importante que os pais leiam livros, revistas, jornais ou outros tipos de leitura para incentivar seu (sua) filho (filha) também a ler.

Essa afirmativa diz respeito a um aspecto tão relevante para este estudo que foi abordada na fundamentação teórica, apresentando-se como um dos fatores pelos quais o aluno não tem interesse em ler. O objetivo em tê-la, aqui, nesta pesquisa era o de medir em quantas famílias a leitura faz parte da rotina das pessoas daquela família.

De acordo com os dados coletados, obtivemos os seguintes dados em níveis percentuais: 19.2% dos pais assinalaram a alternativa 1 - discordo totalmente; 3.8% optaram pela alternativa 4 - concordo parcialmente e 77% escolheram a alternativa 5 - concordo totalmente. As alternativas 1 - discordo totalmente e 3 - não tenho opinião formada não foram assinaladas.

Quesito – G.

Os pais devem ler as redações que seus filhos fazem na escola.

O objetivo é perceber o grau de envolvimento dos pais na vida escolar do filho (aluno) exatamente no que diz respeito à leitura e produção de texto escrito.

De acordo com os dados coletados, obtivemos os seguintes dados em níveis percentuais: 3.6% dos pais escolheram a alternativa 1 - discordo totalmente; 7.6% optaram pela alternativa 2 - discordo parcialmente; 3.8% escolheram a alternativa 3 - não tenho opinião formada; 7.6% deles optaram pela alternativa 4 - concordo com alguma restrição e 77.4% escolheram a alternativa 5 - concordo totalmente.

Veja, no quadro a seguir, um resumo da Pesquisa III, em termos percentuais, lembrando que as alternativas de escolha variavam de: 1- discordo totalmente; 2 - discordo parcialmente; 3 - não tenho opinião formada; 4 - concordo parcialmente e 5 - concordo totalmente.

QUADRO 24
COLETA DE OPINIÃO III – DOS PAIS
(%)

Opções%	Quesitos						
	1(a)	2 (b)	3 (c)	4 (d)	5 (e)	6 (f)	7 (g)
1	-	-	19.3	23	3.8	-	3.6
2	15.5	23.3	19.3	19.2	7.6	19.2	7.6
3	3.8	15.3	3.8	7.6	15.3	-	3.8
4	38.4	23	15.3	19.2	46.1	3.8	3.8
5	42.3	38.4	42.3	31	26.9	77	77.4

De acordo com o universo de 25 pais, tomados 20%, resultam os índices do Quadro – 24 em relação aos quesitos: a,b,c,d,e,f, e g.

QUADRO 25
TESTE DE CONSISTÊNCIA DE COLETA DE OPINIÃO III – DOS PAIS

Ss	1(a)	2 (b)	3 (c)	4 (d)	5(e)	6(f)	7(g)	Total
I	5	4	5	4	5	5	5	32
II	4	5	5	4	5	5	5	32
III	5	5	5	5	5	5	5	35
IV	5	5	5	5	5	5	5	35
V	5	5	5	5	5	5	5	35
Σ ma	24	24	25	22	25	25	25	170
Σ me	12	12	08	07	18	13	19	89
d	12	12	17	15	07	12	16	
c	2,4	2,4	3,4	3,0	1,4	2,4	1,2	
I	2	2	2	2	3	5	5	21
II	2	2	2	1	3	2	5	17
III	2	2	2	2	4	2	2	16
IV	2	4	1	1	5	2	2	17
V	4	2	1	1	3	2	5	18
Ss	1	2	3	4	5	6	7	Total

A pesquisa de opinião aplicada aos pais, permitiu também observar o envolvimento desses na rotina escolar do filho no que diz respeito ao foco desse estudo, isto é, as aulas de redação.

De acordo com os dados coletados, submetidos ao teste de consistência, obtivemos os seguintes resultados:

a- Dos quesitos consistentes: 1 - Ficou mais fácil entender a letra do (a) filho (a) depois que le (a) passou a ter aulas de redação; 2 - Os erros na escrita diminuíram depois de ter aulas de redação; 3 - Meu (minha) filho (a) comenta em casa sobre as aulas de redação; 4 - Meu (minha) filho (a) comenta em casa sobre autores ou textos lidos em aulas de redação e item 6 - É importante que os pais leiam livros, revistas, jornais ou outros tipos de leitura para incentivar seu (sua) filho (a) também a ler.

Os quesitos que se apresentam consistentes (1,2,3,4 e 6) vêm confirmar que o trabalho desenvolvido na instituição escolar, cada vez mais necessita do apoio da família e do acompanhamento dos pais na vida escolar do filho; o ideal seria o de estabelecer-se uma parceria entre família e escola nas atividades destinadas ao filho ou ao aluno.

Em níveis percentuais do quesito 1, a pesquisa verificou que foi possível aos pais sentirem alteração na letra do filho, agora mais legível. Pôde-se verificar que 40% dos pais, discordam parcialmente; 20% concorda com alguma restrição e 40% concordam totalmente que ficou mais fácil entender a letra do filho após a implantação das aulas de redação. As alternativas 1 - discordo totalmente e 3 - não tenho opinião formada não foram assinaladas.

O quesito 2 da pesquisa confirma que os erros ortográficos diminuíram com a presença das aulas de redação, segundo a opinião dos pais. Destes 40% discorda totalmente, 20% discorda parcialmente e 40% concorda totalmente. As alternativas 1 - discordo totalmente e 3 - não tenho opinião formada não foram assinaladas neste item.

Quanto ao item 3 - sobre aulas de redação 20% dos pais assinalaram a alternativa 1 - discordo totalmente; 30% 2 - discordo parcialmente e 50% dos pais assinalaram a alternativa 5 - concordo totalmente. As alternativas 3 - não tenho opinião formada e 4 - e concordo com alguma restrição não foram assinaladas neste quesito.

A respeito do comentário dos filhos, em casa, sobre os textos, autores e as aulas de redação, neste quesito, 30% dos pais assinalaram a alternativa 1 - discordo totalmente; 20% escolheram a alternativa 2 - discordo parcialmente e 30% assinalaram a alternativa 5 - concordo totalmente.

Em sala de aula o aluno chega a afirmar ter tomado o livro emprestado do pai ou da mãe para trazer para a escola, ilustrando, assim, a aula anterior cujo tema tenha sido a apresentação de um determinado autor e uma de suas obras.

Esse é um fator importante para o aluno na medida em que ele pode perceber que a escola e a família apresentam idéias e atitudes coerentes entre si no que diz respeito à sua própria educação, é importante que o aluno perceba que que ambas instituições falam a mesma linguagem.

O quesito 6, pôde-se observar que ele estabelece uma relação de sintonia com a situação acima referida e confirma a preocupação dos pais de que os filho tome gosto pela leitura, consideram o incentivo à leitura, em casa, muito importante para o desenvolvimento do aprendizado filho. Neste item os percentuais foram: 80% dos pais assinalaram a alternativa 5 - concordo totalmente, à respeito da importância da rotina de leitura em casa; 20% assinalaram a alternativa 2 - discordo

parcialmente. As alternativas 1 - discordo totalmente, 3 - não tenho opinião formada e 4 - concordo com alguma restrição não foram mencionadas neste item.

Os quesitos: e - " Meu (Minha) filho (filha) gosta de ter aula de redação" e 7 " Os pais devem ler a redação que seus filhos fazem na escola" - apresentaram-se inconsistentes, não justificando, assim, sua presença na pesquisa de opinião.

A característica particular da pesquisa Opinião - III é que os pais tiveram um espaço para escrever o que julgassem importante sobre o assunto. Veja no anexo 03, algumas dessas observações, recados, por eles escritos.

A leitura dos "recados" escritos pelos pais no espaço que lhes fora reservado para observação, se assim o desejasse, permitiu confirmar algumas questões abordadas nas afirmativas da própria pesquisa. Pôde-se perceber, por exemplo, aquele pai que realmente sabia o que estava acontecendo com seu filho, pois acompanhando a rotina escolar, percebia o que se passava nas aulas de redação e isso lhe deu a liberdade de sugestões para essas aulas.

Apresentou-se inconsistente na pesquisa, o quesito 5 - "Meu (minha) filho (a) gosta de ter aula de redação". Pôde-se observar que muitos pais não puderam emitir uma opinião mais verdadeira nesse item, já que muitos pela rotina de trabalho que lhe é imposta, se vêem impossibilitados de acompanhar mais rotineiramente a vida escolar do filho e assim, ficam alheios a um ou outro aspecto da realidade escolar da qual o filho está participando. As atividades das aulas de redação, entretanto, estão sempre voltadas no sentido de atender a todos os alunos, em suas mais variadas necessidades, dentro da realidade de cada um.

De acordo com a opinião dos pais, obtida nessa pesquisa, a inclusão das aulas de redação como disciplina para o filho, para o aluno, foi positiva. Para eles, a começar pela letra do filho que se tornou- mais legível, puderam observar que os erros ortográficos diminuíram e confirmam que os filhos conversam em casa sobre os textos, os autores vistos nas aulas de redação.

Confirmam o interesse em reforçar essa nova realidade, da presença das aulas de redação, quando colaboram com ela, incentivando os filhos, oferecendo livros que tenham relação com assuntos vistos em aulas e ainda, quando, em casa, apresentam-se como modelo para os filhos sendo também leitores.

As questões das Pesquisas de Opiniões I,II e II procuraram perfazer um ciclo de opiniões de alunos, professores e pais cujo impacto das aulas de redação pudessem ser percebido.

CAPÍTULO V: A SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA – ABORDAGEM QUALITATIVA

Com a pesquisa qualitativa, envolvendo os alunos de 5ª., 6ª., 7ª. e 8ª. séries, pretendi acompanhar e registrar o impacto ou não das aulas de redação sobre a linguagem dos alunos, sobretudo em produção escrita, nessa nova relação deles com o universo do texto.

As atividades de produção de textos dos alunos eram feitas em um impresso especialmente elaborado para isso. Eles recebiam o impresso, apelidado por eles como “Ficha de redação” e ali tinham espaço reservado para as várias etapas de sua produção do texto. Na primeira parte dessa ficha, eles podiam desenhar a história que produziriam; na segunda, escreviam a história com lápis e a terceira e última parte era já o texto definitivo, escrito com tinta.

Essa ficha se apresentava com duas folhas e quatro versos, sendo que, no último verso, havia um espaço reservado ao professor para “recados e/ou observações” sobre o texto, seguido de um quadro de quesitos que seriam percebidos e avaliados no texto do aluno (veja anexo 8).

Os quesitos observados na ficha de redação foram: 1) Faz letra legível? Parágrafo. Margem; 2) Cabeçalho e título; 3) Ortografia e acentuação; 4) Pontuação; 5) Coerência e coesão; 6) Adequação à proposta; 7) Concordância, Regência e Colocação 8) Estrutura Frasal; 9) Criatividade do texto. Esses quesitos figuram em atividades desenvolvidas com os alunos na rotina das aulas de Redação desde a 5ª. até à 8ª.série. Veja, no quadro 26 como se apresentavam esses quesitos avaliativos e, a seguir, o objetivo de se avaliar cada um desses itens .

Os quesitos que compõem essa ficha de redação são itens que foram trabalhados com os alunos, na rotina das aulas de redação desde a 5ª. até à 8ª. Série; por isso, observá-los e analisá-los significa acompanhar o andamento das aulas de redação e do aluno nesse relacionamento com a linguagem.

QUADRO 26
ITENS DE AVALIAÇÃO DA “FICHA DE REDAÇÃO”

Itens da "Ficha de Avaliação".	Valor
1- Faz letra legível? Parágrafo .Margem.	1.0
2- Cabeçalho e título.	1.0
3- Ortografia e acentuação	1.0
4- Pontuação.	1.0
5- Coerência e coesão (começo,meio,fim).	1.5
6 - Adequação à proposta.	1.0
7- Concordância. Regência.Colocação.	1.0
8- Estrutura Frasal.	1.0
9- O texto é criativo?	1.5

De acordo com a ficha de avaliação apresentada aos alunos para os textos por eles produzidos, podemos observar o objetivo de cada item nela presente:

1 – Faz letra legível? Parágrafo. Margem.

Alertar o aluno para que ele se preocupe com a apresentação do texto, o capricho com a letra, a presença de paragrafação e margem; enfim, a boa aparência do texto. Para avaliação desse item o valor máximo foi de 1.0 e valor mínimo de zero.

2 – Cabeçalho e Título.

Tornar rotineiro ao aluno documentar e nomear os textos que produz e mostrar-lhe que o título faz parte da apresentação do texto; também é importante escrever o cabeçalho da apresentação da atividade desenvolvida naquele dia, naquela aula. Valor máximo de 1.0 e mínimo de zero.

3 – Ortografia e Acentuação.

Tornar as normas gramaticais sempre presentes nos textos produzidos. A noção de erro da grafia está redefinida aqui. Ao invés de ser concebida como evidência de uma falha de domínio de alguma das regras ortográficas, o erro é concebido como evidência de pistas para o professor identificar o estágio ou etapa do processo de aprendizagem da escrita do aluno, quais etapas foram vencidas e quais estão ainda por vencer.

Em relação à acentuação, entende-se que o problema é geralmente decorrente da falta de conhecimento sobre as normas e regras que regulam a utilização específica da escrita. O valor máximo atribuído foi de 1.0 e mínimo de zero.

4 – Pontuação.

Mostrar ao aluno a importância da pontuação na tonicidade da frase, no registro das idéias apresentadas em linguagem escrita., sobretudo, ter claro o reconhecimento do caráter essencial do uso de um sistema de notações para registro gráfico. Nos textos escolares, os chamados erros de pontuação são muito freqüentes e, quase sempre, acarretam problemas de coerência. Valor máximo de 1.0 e mínimo de zero pontos.

5 – Coerência e Coesão.

Tornar rotineiro ao aluno a apresentação de idéias seqüenciais, intrínsecas e harmônicas entre si, no texto, porque na falta de ter o que dizer, o aluno busca frases de efeito, chavões. Para que ele possa superar os problemas de coerência no texto, para evitar esse problema é necessário tornar-lhe relevante o ato de produzir textos.

Por coerência entende-se, aqui, a estrutura organizacional subjacente que faz das palavras e sentenças, uma unidade do discurso que faz sentido para aqueles que o criaram ou o compreendem.

Já, por coesão, entende-se o conjunto de amarras de nível superficial que evidenciam relações entre elementos do texto. Valor máximo de 1.0 e mínimo de zero pontos.

6 – Adequação à Proposta.

Garantir que o aluno realmente desenvolva o assunto proposto, que ele trabalhe no universo do assunto apresentado. O problema é que o aluno foge do tema proposto; inicialmente ele confunde tema e título.

Esse item tem relação com coerência e coesão, na medida em que o aluno começa a escrever sobre um assunto e, não conectando as idéias, apresentadas no texto, acaba fugindo do tema proposto.

Esse aspecto também está ligado ao vocabulário e ao conhecimento da gramática, sobretudo porque o aluno deve escolher os elementos conectores de seu texto de forma a garantir a ligação lógica entre as idéias e a unidade do texto. Valor máximo de 1.0 e mínimo de zero pontos.

7 – Concordância. Regência. Colocação.

Aplicar conhecimentos adquiridos com as aulas de gramática. Mostrar a importância da aplicação desses conhecimentos para a clareza do texto, porque a ausência de concordância nominal e verbal, no texto, é geralmente vista como um desconhecimento da língua padrão, da língua culta. Entretanto, mesmo as pessoas “cultas” podem empregar variavelmente a regra de concordância em sua fala. Considerando que há diferenças entre falar e escrever, é necessário esclarecer que, na escrita, a ausência de concordância é muitíssimo menos tolerada ou não é tolerada de modo algum. Na prática social, é a consciência dessa avaliação que faz o falante culto rever seu texto.

No que se refere à regência nominal e verbal, entende-se esse estudo, como a seleção categorial que os itens lexicais exigem para a formação de constituintes sintáticos maiores (sintagmas, orações e sentences). Isso significa que, não cometer erros de regência é, pelos menos, selecionar as preposições adequadas para cada verbo, nome, adjetivo e advérbio.

Assim, também, a preocupação com a colocação pronominal está no fato de o aluno usar o pronome correspondente à pessoa do discurso, obedecendo às regras da colocação dos pronomes (próclise, ênclise e mesóclise). Valor máximo de 1.5 e mínimo de zero pontos.

8 – Estrutura Frasal.

Fazer com que o aluno se preocupe com a estrutura da frase, ao construí-la. Valor máximo de 1.0 e mínimo de zero pontos.

9 – Criatividade do texto.

Valorizar a produção do aluno, dar ênfase a sua auto-estima.

A nota para cada texto produzido é a somatória desses quesitos, perfazendo um total de 10.0 (dez) pontos. Assim, o aluno conta com uma nota de valor máximo de 10.0 e mínimo de zero pontos. Para melhor entendimento, fica estabelecido um juízo de valor para as redações, de acordo com a "Ficha de avaliação;" representada pelo quadro a seguir.

QUADRO 27

TABELA DE NOTAS PARA OS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

Muito Bom	MB	-	de	9.1	-	a	10.0 pontos
Bom	B	-	de	8.0	-	a	9.0 pontos
Mediano	M	-	de	6.0	-	a	7.0 pontos
Fraco	F	-	de	zero	-	a	5.0 pontos

Toda alteração que, porventura, se fizesse necessária ao texto do aluno, era-lhe apresentado por meio de uma orientação e sempre como sugestões que ele pudesse escolher para corrigir ou substituir palavras ou expressões do texto. Isso era feito individualmente.

Esteve sempre presente, para as correções de textos, nas aulas de redação, a preocupação em não diminuir ou desvalorizar o que o aluno estivesse naquele momento produzindo; mas partia-se do que ele apresentava, direcionando-o para o objetivo da aula.

As atividades de produção textual traziam a preocupação com que o aluno tivesse prazer e liberdade em desenvolvê-las. Desta forma, as atividades eram propostas, ou por intermédio de uma dinâmica de grupo, ou por meio de um desafio que lhe era apresentado, envolvendo, inclusive, informações de outras disciplinas em suas narrativas, como História, Geografia. Apresentava-se o objetivo da atividade proposta e os alunos tinham, dessa forma, clareza do que deveria desenvolver. Veja exemplos dessas propostas (veja anexo 8).

Com o objetivo de tornar mais claras as características da ficha de redação, segue a explicação sobre ela. A ficha de produção textual, usada rotineiramente nas aulas de redação, apresenta-se em três partes.

1ª. Fase : preparação - desenhe sua história,

2ª. Fase : rascunho, feito sempre a lápis,

3ª. Fase : elaboração do texto definitivo que acontece após a leitura com a auto-correção e/ou com o auxílio do professor.

Ao lado esquerdo dessa página, um quadrinho com um espaço para conceito/nota. Na última página, um espaço para comentários do professor, onde pudesse escrever, ali, "recadinhos",

orientação para o aluno, para que ele pudesse deixar seu texto “ainda melhor”. Veja modelo de “Ficha de Redação” no anexo 9.

Reforço, aqui, a preocupação do professor em elevar a autoestima do aluno, em oferecer oportunidade para que ele produza com liberdade e criatividade e, somente a partir disso, orientar-lhe sobre o conteúdo a ser ministrado.

A característica dos alunos que compõem essa pesquisa é de que 98% deles estão no Colégio Nossa Senhora da Misericórdia desde a pré-escola, isto é, ingressaram no colégio aos 4 anos e seguem sua vida escolar aí mesmo.

A idade dos alunos dessa pesquisa é, então, de 11 anos, cursando a 5^a.série; 12 anos, cursando a 6^a.série, 13 anos, cursando a 7^a.série; sendo esta, a série sobre a qual se baseia este estudo; e de 14 anos cursando a 8^a. série.

Para análise de pesquisa qualitativa tomarei 20%, de um grupo de 211 alunos de 5^a. 6^a.e 7^a. séries que perfaz um total de 42 alunos, e os analisarei de acordo com a tabela anteriormente explicada.

De acordo com os dados coletados na ficha de avaliação e submetidos em juízo de valor para os conceitos: MB - Muito Bom, B - Bom, M - Mediano e F - Fraco, obtivemos os seguintes resultados para as produções textuais, desse grupo de alunos pesquisa

QUADRO 28
DESEMPENHO DOS ALUNOS NAS PRODUÇÕES DE TEXTOS

Aluno	5 ^a .	6. ^a	7. ^a	Resultado Final
01	M	M	F	M
02	M	B	B	B
03	MB	B	MB	MB
04	MB	B	MB	MB
05	B	M	B	B
06	M	M	MB	B
07	B	B	B	B
08	B	M	M	M
09	B	M	B	B
10	MB	B	B	B
11	MB	B	B	B
12	B	MB	MB	MB
13	F	M	MB	M

14	MB	MB	MB	MB
15	B	MB	MB	MB
16	MB	B	MB	MB
17	MB	MB	B	MB
18	MB	B	B	MB
19	B	MB	MB	MB
20	M	B	B	B
21	B	MB	MB	MB
22	MB	B	MB	MB
23	F	M	B	M
24	B	MB	MB	MB
25	MB	MB	B	MB
26	B	B	B	B
27	MB	MB	B	MB
28	MB	B	MB	MB
29	MB	B	MB	MB
30	F	MB	B	B
31	M	M	B	M
32	M	MB	B	B
33	MB	MB	B	B
34	MB	MB	MB	MB
35	M	M	B	M
36	M	B	B	B
37	B	MB	MB	MB
38	MB	B	MB	MB
39	F	M	B	M
40	B	MB	MB	MB
41	MB	MB	B	MB
42	B	B	B	B

A pesquisa qualitativa permitiu observar que a maioria dos alunos na 5ª. série ficaram classificados nos conceitos “Mediano e Muito Bom”. Essa é uma situação bastante positiva. Considerando que esta série é um período, marcadamente de grande transição, chegar a 5ª.série e encontrar aulas que tratem especificamente de produção de textos onde está a maioria das dificuldades e a possibilidade de produzir textos se expondo em alguns momentos, é mesmo de entender um certo “acanhamento” por parte do aluno para com a disciplina Redação.

Entretanto, o resultado de pesquisa qualitativa mostrou a classificação de alunos de 5ª.série de aceitação da disciplina Redação e um conceito de aproveitamento de Mediano para Muito Bom, o que é um resultado animador. Significa que o professor tem um grupo de receptividade para trabalhos com textos que traduziu-se em aproveitamento das aulas de Redação.

O resultado de pesquisa apresentado pelos alunos na 6ª.série mostrou que eles já estavam mais seguros da disciplina e dos assuntos que ela envolvia. Assim eles se sentiram mais livres para trabalhar com os assuntos apresentados na aula. A disciplina não oferecia nenhuma ansiedade e as atividades avaliativas não se apresentavam, para eles, como cobrança. A cobrança começou a ser deles, para com eles mesmos na medida em que conheciam aspectos do texto e tendo oportunidade de produzi-los, queriam fazê-los da melhor forma possível. Como resultado de desenvolvimento e aproveitamento das aulas, os alunos tiveram conceitos Mediano, Bom e Muito Bom. Nessa série não figurou o conceito Fraco, mostrando que todos os alunos da 6ª. série estavam engajados nas propostas oferecidas pelas aulas de Redação.

No terceiro ano dos alunos com a disciplina Redação, na 7ª.série, as exigências iam-se tornando maiores e os alunos precisavam de mais empenho nas atividades proposta, de maior dedicação. Assim, tivemos um grupo de alunos entre os conceitos Mediano e Muito Bom. Isso significa alunos envolvidos com a responsabilidade de produzir textos, porque nessa série, a atividade de produção textual era já mais madura, as exigências que eles tinham com eles mesmos em relação à produção de texto eram mais claras e eles buscavam atendê-las.

As séries iniciais e finais apresentam sempre alguma ansiedade com que o aluno precisa administrar. Se na 5ª. série a ansiedade é porque o aluno está chegando, na 8ª. a ansiedade fica por conta da partida. Esse é o último ano do aluno no Colégio Nossa Senhora da Misericórdia que não oferece curso colegial como opção para ele continuar seus estudos. O aluno sabe que ao final do ano, ele terá que prestar vestibulinho em alguma outra escola da região. Assim, a cobrança do aluno para com ele mesmo fica ainda maior, sobretudo por saber que a “redação” vale muitos pontos nas avaliações que ele fará para entrar nessa ou naquela escola. Um outro fator importante para o aluno da 8ª.série do Colégio Nossa Senhora da Misericórdia é que as escolas da região oferecem porcentagem de bolsa para o futuro aluno, de acordo com seu desempenho no vestibulinho. Todos esses fatores contribuem para que o aluno procure “resolver” todas as suas dúvidas sobre produção textual e exija dele mesmo, cada vez mais. Por isso o resultado da pesquisa com conceitos Muito Bom e Bom não surpreende.

CAPÍTULO VI: INTERPRETAÇÃO DE DADOS NA ABORDAGEM QUANTITATIVA

A questão central no texto a seguir é fazer uma análise dos resultados obtidos na Pesquisa de Opinião (Abordagem Quantitativa: Opinião I – dos alunos, Opinião II – dos professores e Opinião III – dos pais) e apresentar, também, a análise dos resultados de pesquisa na Abordagem Qualitativa. Apresentar, ainda, uma análise comparativa de produção textual do aluno na 5ª, 6ª e 8ª séries, tendo tomado por amostragem os alunos A, B e C.

1. A visão do Aluno

De acordo com os dados obtidos nesta pesquisa, pôde-se verificar que – da possibilidade de os erros ortográficos e de concordância diminuírem ao se trabalhar mais com textos – concordam totalmente com essa afirmação 50% da 6ª.série F; 52.1% da 7ª.série A; 53.6% da 7ª.série B; 54.4% da 7ª.série C; 42% da 7ª.série D e 50% da 8ª.D, ou seja, dos 211 alunos do universo dessa pesquisa, atinge-se o percentual médio de 50.3% deles que confirmam a alternativa, ou seja, pouco mais da metade dos alunos concordam que o contato rotineiro com textos possibilita a diminuição de erros ortográficos e de concordância.

O que se pode concluir, frente ao resultado apurado para esse quesito, é que trabalhando mais com a presença de textos, na rotina escolar, o aluno pode não só perceber melhor possíveis erros de ortografia e concordância em sua prática de produção textual, mas também evitar essas mesmas dúvidas. Isso pode ocorrer justamente por ele estar em contato direto e rotineiro com vários textos. Como eles se apresentam nos mais variados estilos (narrativas, poesias, poemas etc.), ele certamente se identificará mais com um ou outro. Isso chama sua atenção, e, partindo do estilo, do assunto para a linguagem as palavras e o modo como elas são escritas e empregadas no texto.

Noutro aspecto, de acordo com a visão do erro apresentado nesse estudo, entendemos que a outra percentagem dos alunos (49.7%) que não concordam com a afirmativa, pode-se tomá-la como “tema”(assunto) para o professor ao preparar suas próximas aulas.

No que diz respeito ao estímulo dado às leituras pelas aulas de redação, observou-se que 24.3% da 6ª.série F, assinalaram que concordam totalmente; 47.8% da 7ª. Série A ; 42.8% da 7ª. Série B, 38.2% da 7ª. Série C, 32% da 7ª. Série D e 31.1% da 8ª.D, num percentual médio de 36% dos alunos que concordam totalmente e, para a alternativa - discordo totalmente, os percentuais

foram: 6ª.série F- 13.8; 7ª.série A -8.6%, 7ª.série -14,7%; 7ª.série.C-15%; 7ª.série D -13% e 8ª.série D - 7.4% , num percentual médio de discordância de 12%.

Fazer com que os alunos leiam, sempre foi uma árdua tarefa. Um dos caminhos escolhidos pelas aulas de redação, para com esse quesito, foi o de cativar o aluno para a leitura. Escolhendo textos mais adequados não só para a faixa etária do aluno, mas também, mais adequado para aquele grupo classe, as aulas de redação contam com um trunfo a mais, o de conhecer a classe antes de escolher as leituras, mesmo para com a 5ª.série que conta com redação pela primeira vez, as informações vêm do contato com os professores que com ela trabalhou na 4ª.série.

Assim, o resultado obtido na pesquisa para o quesito leitura, não nos surpreende pois que, se 36% dos alunos foram cativados para a leitura e concordam totalmente que as aulas de redação os estimulou para isso, consideramos esse percentual um bom resultado e vemos o percentual de 12% de discordância como um contínuo desafio para as aulas de redação. Relembrando que este é justamente, um dos seus objetivos: fazer com que o aluno encontre prazer nas leituras e assim as tenha presente em sua rotina.

Assim, consideramos que para 36% deles não há nenhuma dúvida de que se sentiram motivados , incentivados a fazer leituras depois das aulas de redação. Em relação aos 12% dos alunos que discordam totalmente dessa afirmativa, outras alternativas de atuação pedagógica devem ser propostas pelas aulas de redação para que esses alunos se sintam também motivados a participar de uma forma mais significativas dessas aulas.

Observa-se, de acordo com os resultados da pesquisa que a diferença entre os percentuais de concordância e discordância é de 24% em favor da alternativa que afirma que as aulas de redação estimulam a ler mais (alternativa a - de pesquisa). Assim, esse percentual de discordância deve ser motivo para o professor ao preparar suas próximas aulas de redação, volte-se para esse grupo e apresente atividades que os envolva mais significativamente e, desta forma, as aulas da disciplina Redação terão atingido seu objetivo de uma forma mais eficiente e eficaz.

Um outro quesito procurou medir se as aulas de redação auxiliam no entendimento e interpretação de textos nas várias outras disciplinas na escola (alternativa - b) . Nesse sentido, observou-se de acordo com os dados coletados que 45% da 6ª. série F, discordam totalmente; na 7ª.série A - 34.7% assinalaram também essa alternativa e 30.% - concordam totalmente na 7ª.série B - 64.2%; na 7ª. série C - 38.2% concordam com a alternativa - concordo totalmente; na 7ª.série D - 27.5% e na 8ª.série D - 28.1%, apresentando um percentual médio de discordância de 39.8% para um

percentual médio de concordância de 45.5% de que as aulas de redação ajudam no entendimento de textos de outras disciplinas. Com exceção da 6ª. série F e 7ª. Série A, as demais séries apresentaram para a alternativa 1 - discordo totalmente, percentuais abaixo de 10.3%.

Verificou-se nesse quesito, dado o percentual de concordância, que os alunos conseguem fazer a transferência e aplicação das informações obtidas nas aulas de redação para outras disciplinas.

Sobre estimular o interesse para outras leituras através das aulas de redação, como livros, revistas, verificou-se que: na 7ª. série A, 39.1% discordam totalmente da alternativa e na 7ª. série D, 48.2%; num percentual médio de discordância de 43.6%.

Verificamos, de acordo com os dados, que essas séries discordam da afirmativa apresentada. Para elas as aulas de redação não estimulam para outros tipos de leituras, para leituras extra-classe. Já a 6ª. série F apresenta 25% para a alternativa - concordo totalmente; também a 7ª. série B com 50% e a 7ª. Série C com 20.6% e ainda a 8ª. série D com 46.8%. A 7ª. série A e a 7ª. série D não concordam que as aulas de redação estimulem a leitura. Estas concordam com a afirmativa apresentada, isto é, que se sentem motivados a ler outros tipos de textos que não somente aqueles solicitados pelos professores, nas aulas.

A afirmativa F - procurou verificar se através das aulas de redação, os alunos puderam conhecer diversos gêneros da literatura. Pôde-se verificar, nesse sentido que concordam totalmente com a afirmativa todas as séries pesquisadas a saber: 6ª. Série F, 61%; 7ª. série A, 78.2%; 7ª. série B, 72.4%; 7ª. série C, 61.9%; 7ª. série D, 79.3% e 8ª. série D, 59.3%. Essa afirmativa permitiu verificar, de acordo com os dados obtidos que os alunos se sentem em contato direto com diversos tipos de textos nas aulas de redação, assim, nessa afirmativa as aulas de redação podem confirmar seu objetivo.

Abordando a linguagem na situação escrita, a afirmativa -g ,buscou verificar ,junto aos alunos, se eles percebiam a diferença entre a linguagem falada e a linguagem escrita. Nesse aspecto os resultados foram percentuais mais altos para a alternativa 5 - concordo totalmente, a saber: 6ª.série F, 36.4%; 7ª. série A, 60.8%; 7ª. série B, 73.8%; 7ª. série C, 61.7%, 7ª. série D, 79.3% e 8ª. série D, 62.2%. A 7ª. série A e a 7ª. série D, apresentaram percentuais iguais a zero para a alternativa 1 - discordo totalmente; a alternativa 2 - discordo parcialmente, também apresentou percentual igual a zero na 7ª. série A. Pode-se observar que apenas a 6ª. Série F apresenta um percentual abaixo de 60% para a alternativa 5 - concordo totalmente, dentre todas as classes.

De acordo com os dados coletados, verificamos que os alunos percebem claramente a diferença entre a linguagem falada e a linguagem escrita, os percentuais confirmam a afirmativa.

A preocupação com a presença da gramática na produção de texto escrito, está presente na afirmativa F, proposta aos alunos na afirmativa sobre a importância de se conhecer gramática para melhor produzir textos. Nesse sentido, todas as séries concordaram totalmente com a afirmativa cujos percentuais foram: 6ª. Série F, 52.7%; 7ª.série A, 56.5%; 7ª. série B, 54.7%; 7ª. série C, 52.4%; 7ª. série D, 62% e 8ª. série D, 62.7%. Observa-se que a alternativa 5 - concordo totalmente não apresenta percentual abaixo de 52% em nenhuma das séries pesquisadas.

Também nessa afirmativa se confirma o objetivo atingido das aulas de redação cuja preocupação se faz, constantemente, no sentido de trabalhar a importância da gramática para maior clareza do texto, trabalhando a gramática a partir do texto de maneira que esta sempre estivesse presente naquele.

O vocabulário ativo do aluno é fator de verificação (na afirmativa -i), desta pesquisa. Busca-se observar se o aluno percebe, nas aulas de redação, a possibilidade de conhecer e aplicar novas palavras no texto.

Nesse aspecto observou-se que concordam totalmente com essa alternativa a 6ª. Série F, com 27.7%; a 7ª. série A, com 34.7%; a 7ª. série B, com 38%; a 7ª.série C, com 20.5%; a 7ª. série D, com 51.7% e a 8ª.D, com 53.1%. Os percentuais para a alternativa 4 - concordo com alguma restrição, em cada série são: 6ª.F, 36.1; 7ª.A, 43.7%, 7ª.B, 38%, 7ª.C, 35.5%, 7ª.D, 34.4% e 8ª.D, 53.1%. Assim, pôde-se observar que para a 6ª.série F, 7ª.A, 7ªB e 7ª.C esse é um assunto que deve ser melhor trabalhado com os alunos. Já as demais séries concordam com a afirmativa apresentada ou seja, de que as aulas de redação ajudam a aplicar palavras novas no texto, a desenvolver o vocabulário ativo.

Buscando verificar se para entender um texto é preciso conhecer a vida do autor, verificou-se que todas as séries discordam totalmente dessa afirmativa. A 7ª. série A apresentou índice igual a zero para as alternativas 5- concordo totalmente, 4 - concordo com alguma restrição e 2 - concordo parcialmente. A 6ª. série f, a 7ª. série b; a 7ª. série D e a 8ª.D apresentaram percentuais inferiores a 20% para as alternativas de concordância.

Os dados mostram que os alunos precisam ser conscientizados do assunto que envolve a afirmativa. Esse deve ser um material para as futuras aulas de redação, ajudar o aluno a localizar o

autor e sua obra no espaço temporal e a situação político-social em que o texto produzido pelo autor estava inserido.

De acordo com os dados obtidos nessa pesquisa, verificou-se que do universo de 211 alunos pesquisados, envolvendo os alunos da 6ª.série F, 7ª. série A, 7ª. série B, 7ª. série C, 7ª. série D e 8ª. série D, a implantação das aulas de redação foi positiva em vários aspectos.

Entendem, 74% deles, que o contato rotineiro com textos, permite que os erros ortográficos e de concordância diminuam e, 55.3% afirmam, ainda, que as aulas de redação ajudam na redação dada como resposta em outras disciplinas; e também na leitura e entendimento de textos de outras disciplinas, segundo opinião de 70% dos alunos pesquisados.

Afirmam, 46% dos alunos que as aulas de redação estimulam o interesse para outros tipos de textos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos e que através dela podem ter contato com diversos gêneros da literatura, como as narrativas, os poemas e poesias etc, segundo a opinião de 81.3% dos alunos.

Asseguram, 77.3% dos alunos, que através das aulas de redação puderam perceber melhor as características da linguagem escrita e da linguagem falada. Afirmam ser muito importante a gramática na produção de texto para 49.8% dos alunos pesquisados.

Confirmam, ainda, 72.2% dos alunos que as aulas de redação ajudam a desenvolver o vocabulário ativo. Entretanto, discordam em 76% que para se entender melhor um texto é necessário conhecer a vida do autor.

É da opinião da pesquisadora que esse é um assunto que deve ser reelaborado e apresentado aos alunos em futuras aulas de redação

2. A visão dos professores

De acordo com os dados obtidos nessa pesquisa, pôde-se verificar que 70% dos professores concordam totalmente que as aulas de redação vieram auxiliar a fluência da linguagem escrita dos alunos; 50% deles afirmam que os erros ortográficos e de concordância em textos escritos, produzidos pelos alunos, passaram a ser melhor percebidos, por eles mesmos, após a implantação das aulas de redação; 70% dos professores concordam que essas aulas ajudam os alunos a produzirem textos mais organizados e com mais clareza e 50% deles, já observaram a preocupação, do aluno, em usar um vocabulário mais adequado à linguagem escrita.

Também a preocupação com a coerência do texto produzido, agora, pelo aluno foi percebida por 50% dos professores, e 60% deles afirmam que o aluno apresenta maior facilidade em entender e interpretar enunciados, conceitos; finalmente, 70% dos professores vêem, nos textos produzidos pelos alunos a preocupação com a sequência de idéias intrínsecas, a coesão do texto.

Verificou-se com a pesquisa de Opinião II - dos Professores que a preocupação destes, nas várias disciplinas, é que o aluno consiga expressar suas idéias com clareza, apresentando-as coerentes entre si, nas várias disciplinas.

Nesse sentido, segundo essa pesquisa, as aulas de redação vieram contribuir para esse aspecto, já que os professores afirmam que com as aulas de redação, o aluno passou a se preocupar com o vocabulário a ser empregado, sobretudo em linguagem escrita, preocupar-se com a coerência, a coesão do texto; enfim, em produzir texto em linguagem escrita, com idéias mais organizadas e com mais clareza.

É da opinião dos professores que as aulas de redação vieram contribuir, também, para melhorar o entendimento e a interpretação do texto, pelo aluno, já que se apresenta para o aluno como mais uma oportunidade de envolver-se mais com atividades que possibilitam um contato mais rotineiro com textos em linguagem escrita.

3. A visão dos pais

De acordo com os dados obtidos nessa pesquisa, pôde-se verificar que 42.3% dos pais afirmam que a letra do filho tornou-se mais legível após a implantação das aulas de redação; 38% deles observaram que os erros ortográficos diminuíram; 42.3% confirmam que os filhos comentem em casa sobre as aulas de redação; 31% dos pais afirmam que os filhos falam, em casa, dos autores vistos nas aulas de redação; 26.9% deles declaram que os filhos gostam de ter aula de redação; 77% reafirmam a importância da leitura, em casa, para incentivar os filhos e 77.4% dizem ler as redações produzidas por seus filhos.

Esses dados obtidos revelam que se os pais estavam aptos a dar informações é porque estão participando da vida escolar do filho, apontam para um acompanhamento dos pais no envolvimento dos filhos com os assuntos apresentados nas aulas de redação.

De acordo com a metodologia de pesquisa de Pedro Marinho, os itens que se mostraram consistentes revelam que os pais se sentiram envolvidos com questões que julgam relevantes para o filho; assim, nessa metodologia de pesquisa, analisando os itens consistentes, verificou-se que: 40% dos pais afirmam entender melhor a letra do filho depois das aulas de redação e 40% afirmam discordar, parcialmente, disso; na alternativa sobre a diminuição dos erros ortográficos após as aulas de redação, 40% dos pais afirmam que concordam totalmente e 40% afirmam discordarem totalmente dessa afirmativa. Apenas 38.4% deles concordam com essa afirmativa, revelando, assim, que não puderam perceber alteração na linguagem escrita dos filhos, especificamente quanto à alteração dos erros ortográficos.

Sobre os comentários, em casa, de autores trabalhados em aulas de redação, 50% dos pais dizem concordar totalmente, 30% discordam totalmente e 30 % concordam parcialmente; o que revela que de uma maneira ou outra eles se acham informados do que os filhos estão lendo, trabalhando nas aulas de redação e essa informação lhes é passada pelos comentários dos filhos.

Finalmente, sobre a importância da leitura em casa, pelos pais como forma de incentivar, também o filho a ler, 80% dos pais concordam totalmente. Obtivemos, de acordo com os dados coletados, uma percentagem de concordância de 80%, isso se confirma, também, quando os alunos trazem para as aulas de redação livros de autores cujos textos foram-lhes apresentados em aula anterior e afirmam que o livro foi “emprestado” pelo pai.

De acordo com a opinião dos pais, verificada nessa pesquisa, a inclusão das aulas de redação como disciplina para seu filho, para o aluno foi positiva.

Para eles, a começar pela letra do filho que se tornou mais legível, puderam observar que os erros ortográficos diminuíram e confirmam que os filhos conversam em casa sobre textos e autores vistos nas aulas de redação.

Confirmam, também, o interesse em reforçar essa nova realidade, da presença das aulas de redação, quando colaboram com ela, incentivando o filho, oferecendo livros que tenham relação com assuntos já trabalhados em aulas e ainda, quando, em casa, apresentam-se como modelo para o filho, sendo também leitor.

CAPÍTULO VII: INTERPRETAÇÃO DE DADOS NA ABORDAGEM QUALITATIVA

1. A Primeira Fase da Pesquisa Qualitativa

O resultado final dessa 1ª.fase da pesquisa, envolvendo alunos de 5ª.,6ª. e 7ª. séries objetiva medir se houve ou não impacto das aulas de redação sobre a linguagem escrita dos alunos, ou seja, medir o impacto das aulas de redação, especificamente na 7ª. série, apresenta-se em níveis percentuais de desenvolvimento, no quadro a seguir:

QUADRO 29
DESEMPENHO DOS ALUNOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL
(%)

Fraco	Mediano	Bom	Muito Bom
-	17	34	48

Lembrando que de acordo com os valores anteriormente estipulados: Fraco - corresponde à nota de zero a 5.0 pontos; Mediano corresponde à nota de 6.0 à 7.0 pontos; Bom - corresponde à nota de 8.0 a 9.0 pontos e MB corresponde à nota de 9.1 a 10.0 pontos.

Assim, interpretando a tabela acima, conclui-se que os alunos que iniciaram redação na 5ª. série, continuando com as aulas por toda a 6ª. e 7ª. série, ao final desta, nenhum aluno obteve média abaixo de 5.0 pontos e portanto não se encaixou na média - Fraco; 17% deles tiveram um desenvolvimento Mediano; 34% - um desenvolvimento Bom e 48% - atingiram um desenvolvimento Muito Bom.

2. A Segunda Fase da Pesquisa Qualitativa

Tomamos três textos já avaliados de três alunos de 5ª.série, a saber: aluno A, aluno B e aluno C e três textos de alunos da 6ª.série, também já avaliados a saber: aluno A, aluno B, aluno C e finalmente três alunos da 8ª.série com textos também já avaliados e também chamados de aluno A, aluno B e aluno C. Alunos da mesma escola e período e que também passaram pelas aulas de redação com a mesma professora. Analisando, então, a produção de texto em linguagem escrita desses alunos, tomando como base de valores a mesma ficha de avaliação, anteriormente apresentada para classificação dos textos até aqui avaliados, pode-se observar o grau de desempenho na 5ª.6ª. e 8ª.séries.

QUADRO 30

AMOSTRAGEM DE GRAU DE DESEMPENHO DE TRÊS ALUNOS EM SÉRIES SEQUÊNCIAIS

	Séries	5ª.	6ª.	8ª.	Média
Alunos	A	Mediano	Fraco	Muito Bom	Mediano
Alunos	B	Mediano	Mediano	Muito Bom	Bom
Alunos	C	Bom	Bom	Bom	Bom

Os textos dos alunos da 5ª.série:

De acordo com os dados, observamos que os textos produzidos pelo aluno A - 5ª. Série, apresenta o título, há a preocupação com a apresentação do texto através de frases e parágrafos, embora nem sempre acertadamente (veja anexo 10).

A característica de textos de 5ª.série, como nesse exemplo, é apresentar repetição da mesma palavra, geralmente iniciando ou ligando idéias, frases; nesse caso a palavra "mas". Também observa-se a troca do "g" por "q", na ortografia, a troca do ch por x; dúvidas de pontuação, acentuação e de concordância do verbo na frase.

O aluno B - 5ª. Série, deu título ao seu texto, preocupou-se com a paragrafação, apresenta dúvidas de ortografia, acentuação e ausência de pontuação (veja anexo 11).

O aluno C - 5ª.série, o texto apresenta título, preocupação com a estrutura da frase, do parágrafo e apresenta, também, dificuldades com a ortografia, com o verbo na frase e ainda, de repetição de palavras (veja anexo 12).

Observe-se, entretanto, a coerência dos desenhos com os assuntos apresentados no texto, a ilustração do texto. A redação, aqui observada, é a produção textual, da apresentação de textos de Castro Alves e Gonçalves Dias, trabalhados com os alunos de 5ª. e 6ª. séries, no primeiro bimestre do ano de 2.000 quando então se desenvolvia o assunto do projeto para aquele bimestre sob a temática - Brasil 500 anos - abordando a presença das raças negra e índia na formação do povo brasileiro. Daí os temas se repetirem.

Em todos os três textos dos alunos: A,B e C da 5ª.série, há a preocupação em cumprir com os itens da ficha de avaliação. Isso se justifica porque a ficha de redação ao ser apresentada ao aluno, pela primeira vez, na 5ª.série, é explicada e cada uma das dúvidas pode ser sanada com o professor, sem que isso acarrete em prejuízo de nota, já que o objetivo da ficha de redação é, sobretudo, o de orientar o aluno no sentido de construir seu texto, em linguagem escrita, da melhor forma possível.

Os textos dos alunos de 6ª.série.

O aluno A. Pode-se observar, no texto produzido por ele, a ausência de título, dúvidas de ortografia e pontuação e ainda, ele não apresentou um final para sua narrativa (veja anexo 13).

O aluno B. Pode-se observar que embora o aluno não tenha colocado um título para seu texto, observa-se a preocupação com a pontuação, paragrafação e poucas dúvidas de ortografia (veja anexo 14).

O aluno C. O texto apresenta título, parágrafos, algumas dúvidas de ortografia, acentuação (veja anexo 15).

Os textos dos alunos de 8ª.série.

Os textos dessa série também obedecem aos itens da ficha de avaliação de produção textual, conforme anteriormente explicado. Estão apresentados em folhas diferentes dos textos dos alunos de 5ª.e 6ª. séries porque são textos extraídos da rotina escolar do aluno, cujos itens, contidos na ficha de redação, segundo orientação da professora, devem estar presentes em todos os textos por eles produzidos e não apenas quando produzidos apenas na ficha de avaliação.

Assim, da rotina de produção de texto dos alunos de 8ª.série, são apresentados três textos de alunos que denominaremos, também A,B e C, dos quais segue abaixo a análise:

Aluno A. Observe-se a letra legível, a preocupação do aluno em documentar a aula, colocando nome da cidade e título da atividade e data em que será cobrada. Há, no texto, claramente definidos a pontuação, parágrafos, sequência lógica do texto, coerência e coesão; enfim, todos os itens da ficha de avaliação de redação e também percebe-se algumas dúvidas de ortografia (veja anexo 16).

O aluno B. Há, no texto, a ausência de cabeçalho e título. Entretanto, o aluno apresenta, em letra legível, preocupação com a estética, coerência, coesão, paragrafação, pontuação, acentuação; enfim, preocupação com os itens da ficha de avaliação, muito usada, principalmente, na 5ª.,6ª. e 7ª. séries e, agora na 8ª. série, com menos intensidade já que o processo é evolutivo e outros itens vão sendo apresentados sobretudo porque os textos são produzidos com mais frequência e nem sempre na ficha de redação, a maioria das vezes no próprio caderno, pois a maior parte do tempo é usada com técnicas e tipos de redação e análise de textos de autores da literatura nacional(veja anexo 17).

Entretanto, o relacionamento de produção de texto com a ficha de redação, trabalhada na 5ª. e 6ª. séries, se comprova no hábito de ilustrar o texto. Observe-se que mesmo sem espaço adequado para o desenho, o aluno ilustrou seu texto.

O aluno C. O aluno documentou a atividade escolar escrevendo o nome da cidade e da atividade proposta para aquela aula. Segue-se o título e o texto em letra legível, os itens presentes na ficha de redação podem ser percebidos, embora eles, aqui, não apareçam escritos para lembrar ao aluno enquanto este desenvolve seu texto (veja anexo 18) .

Nessa segunda fase da pesquisa quantitativa que objetiva medir o impacto das aulas de redação na linguagem escrita dos alunos de 7ª.série, de acordo com os dados coletados, observamos que o aluno que tem contato mais freqüente com textos, em sua rotina escolar, de uma forma livre e espontânea, gradualmente, também o produz.

Nesse processo, é importante destacar a função do professor cujo papel principal é o de mediador entre o que o aluno não sabe e o que ele pode aprender. É necessário ter sempre a clareza de que esse processo só será possível através da orientação, da valorização e da preservação da auto estima do aluno. Sob essas circunstâncias, o professor oferece ao aluno a oportunidade de se apropriar de tal forma do que lhe é apresentado que todas essas orientações ou seja, esses conteúdos, passam a fazer parte da rotina de produção textual do aluno

CONCLUSÃO

Das considerações finais, elaboramos dois eixos sintetizadores que foram emergindo e se reforçando na análise dos dados do objeto central desse projeto, que consiste na verificação do impacto, ou não, das aulas de redação sobre a linguagem escrita dos alunos.

O primeiro eixo é relativo às implicações que emergem da implantação dessas aulas e alcançam a opinião dos pais, professores e sobretudo dos alunos envolvidos nesse processo da realidade escolar da 7ª.série do segundo Segmento do Ensino Fundamental do Colégio Nossa Senhora da Misericórdia, por meio das pesquisas de Opinião I – dos alunos, Opinião II- dos professores e Opinião III – dos pais e, refletida nesse estudo como pesquisa quantitativa.

O segundo eixo diz respeito à abordagem qualitativa, ou seja, da própria situação de produção escrita dos alunos, envolvidos nesse processo e presente através de análise de produção escrita do aluno nas séries por ele cursada do Segundo Segmento do Ensino Fundamental, ou seja, 5ª., 6ª., 7ª.e 8ª. séries.

A análise dos dados revela que, em todas as circunstâncias apresentadas por esse estudo sobre o impacto da implantação das aulas de redação, estas se configuram espaços de positividade às novas atuações imposta aos grupos que alcança, atinge direta ou indiretamente, aos alunos, professores e pais.

Verificamos que os pais, participantes da pesquisa, sentem-se satisfeitos com a presença das aulas de redação e acreditam que estas interferem, benéficamente, sobre a situação da escrita e da leitura para o filho, já que observam mudanças decorrentes dessas aulas, na letra legível do filho, no comentário em casa sobre as aulas de redação e no interesse, dos filhos, por autores da literatura. Vêem nessa situação a oportunidade, também, de participar mais da vida escolar do filho, incentivando-o à leitura que consideram de extrema importância.

Já os professores, em meio a uma vida profissional marcada pela constante preocupação com a linguagem, sobretudo a escrita, com o entendimento, a compreensão e a interpretação de textos pelo aluno, na prática pedagógica, concordam que as aulas de redação vieram contribuir e auxiliar os alunos quanto à linguagem oral e a linguagem escrita no universo escolar.

O grupo de alunos pesquisados demonstra, na soma geral dos dados, concordarem que as aulas de redação interferiram benéfica e diretamente sobre a situação de produção de texto em linguagem oral e escrita, na realidade escolar na qual se vêem inseridos.

Para os alunos envolvidos nessa pesquisa, as aulas de redação vieram mostrar mais claramente as características da linguagem falada e da linguagem escrita, contribuir para o entendimento, compreensão e interpretação de textos, nas várias disciplinas e despertar do interesse para leitura. Permitiu perceberem melhor os erros ortográficos, de concordância e possibilitou a oportunidade de exercitar um vocabulário mais adequado à realidade da linguagem escrita ou seja, a linguagem literária, a linguagem padrão.

Em relação ao resultado da análise quantitativa, ou seja, a análise de produção de texto escrito pelos alunos, que se embasou na apreciação de uma amostragem de 42 alunos, correspondente a 20% de um universo pesquisado de 211 alunos, tendo todos eles as mesmas características: alunos que tiveram na 5^a., 6^a., 7^a. e 8^a. séries do ensino fundamental, a mesma professora e passaram pelo mesmo processo de aprendizagem junto às aulas de redação, concluiu-se, acompanhando o desenvolvimento da linguagem escrita de cada um dos 42 alunos, pelo período de quatro anos, e comparando a produção de texto apresentada na 5^o., 6^o. 7^o. e 8^o. séries, que o aluno vem assimilando as informações sobre técnicas de redação, adquiridas nas aulas específicas, incorporando-as de tal forma em seu texto escrito que, mesmo quando esses comandos, essas técnicas não lhes são claramente exigidas, nas propostas apresentadas para uma produção textual, ele as tem presentes em seu texto, como uma exigência pessoal.

Esses fatores puderam ser observados analisando textos produzido pelo aluno no primeiro ano em que começou com as aulas de redação e nos anos seguintes, aqui, analisados.

Dessa prática pôde-se verificar que o aluno, ao iniciar com as aulas de redação, já na 5^o. série, passa a se preocupar com o uso de uma linguagem adequada, sobretudo para a linguagem escrita, e não tendo receio em errar, já que vê no professor um orientador, produz com mais espontaneidade, criatividade, já que ele pode ilustrar e pesquisar sobre o assunto proposto; e abandonando a ansiedade, tem prazer em produzir texto em linguagem escrita.

Esse estudo permitiu observar ainda, que é necessário reorganizar as prioridades na escola no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, especialmente porque a ênfase no ensino da língua não deve estar na gramática. Isso não significa abolir a gramática da escola, mas reorganizar a discussão, alterar prioridades (textos, leitura, interpretação, redação) e usar para a gramática critérios

melhores para analisar fatos da língua. Não que com essa postura, esse se estudo vá contra o ensino da gramática, mas entende que ler e escrever deve ser o projeto mais importante da escola, principalmente porque tais atividades somadas ao fato do aluno ter seus textos corrigidos e poder reescrevê-los são práticas nas quais estão embutidas as regras gramaticais e nesse processo as regras que o aluno não sabe, que ele ainda não domina, são menores do que as que ele já conhece.

Assim, a mediação entre o que ele sabe e o que ele deve saber pode ser feita com a orientação do professor que tem como instrumento o próprio texto do aluno, pois mais importante que saber as regras gramaticais é que o aluno não perca a espontaneidade e a liberdade em produzir textos .

A consciência da importância do estudo da língua se faz, também, porque não se pode afastar da escola a língua viva da sociedade, uma vez que a leitura e a escrita não são matérias escolares apenas, mas fazem parte do cotidiano das pessoas. Desta maneira, é preciso fazer com que o aluno possa ler e escrever e obter recursos teóricos para esse ler e escrever e, além disso, distinguir tipos discursivos (narração, descrição, dissertação), estabelecer articuladores do texto, reconhecer a função do que escreve, dando-lhe a direção necessária, e adaptar-se às diversas situações em que deverá interpretar e produzir seus textos. Para que isso ocorra, é necessário na prática do ensino-aprendizagem da língua, questionar a relação que se estabelece entre professor/aluno e aluno/aluno como base nas condições de trabalho. É necessário, sobretudo, vitalizar a língua na escola como elemento imprescindível de formação, recuperar a língua para a dinamização da cultura da cidadania e da prosperidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALVAREZ, Ir, Dionísio Fuertes. *O núcleo mínimo da expressão lingüística*. Porto Alegre: Champagnet, 1954.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Reunião*. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora, 1969.

ANDRADE, Oswald de. In: *Poesias reunidas*. 5.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

AZEVEDO Dirce Guedes de. *Palavra e criação*. São Paulo: Editora FTD, 1999.

BENVENISTE, Emile. *Problemas de lingüística geral*. São Paulo: Nacional/EDUSP, 1976.

BRAM, Joseph. *Linguagem e sociedade*. Rio de Janeiro: Bloch 1968.

BRITO, Percival Leme. *Em terra de surdos-mudos*. São Paulo: Ática, 1999.

_____ *Sobre a produção de textos na escola*. São Paulo: Ática, 1999.

BUZZI, Arcângelo R., *Introdução ao Pensar, O ser, o conhecimento e a linguagem*. Petrópolis: Vozes, 1975.

CÂMARA Jr., Joaquim MATOSO *Problemas da lingüística restritiva*. Petrópolis: Vozes, 1969.

_____ *História e estrutura da língua portuguesa*, Rio de Janeiro: Padrão Livraria Editora Ltda, 1975a.

_____ *Estrutura da língua portuguesa*. 5.ed., Petrópolis: Vozes, 1975b.

CAMPOS, Maria Inês Batista. *Ensinar o prazer de ler*. São Paulo: Olho D'água, 1999.

CARROLL, John B. *O estudo da linguagem*. Petrópolis. Vozes, 1973.

CARVALHO, José G. Herculano de. *Teoria da Linguagem*. Coimbra: Atlântida, 1970.

CHAO, Yuen Ren. *Língua e sistemas simbólicos*. São Paulo: Nacional, 1977.

CLEMENTE, Ir. Elvo. *A reforma do ensino de português como língua materna, no Brasil*. Coimbra: I Simpósio Luso-Brasileiro sobre Língua Portuguesa Contemporânea, 1968.

DURAND, Gilbert. *Mito, símbolo e mitologia*. Lisboa: Editorial Presença, 1982.

FERREIRA, Maria Luíza de Almeida. *Formação e desenvolvimento de conceitos*. Rio de Janeiro, Nacional de Direito, 1965.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1982.

FISHMAN, Joshua A. *Sociolinguistics – a brief introduction*. Massachusetts, Newbury House Publishers, 1971.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 3.ed., Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1973.

GENOUVRIER, Emile & PEYTRARD, Jean. *Linguística e ensino do português*. Coimbra, Almedina, 1974.

GERALDI, João Wanderley. *Concepções de linguagem e ensino de português*. 2.ed., São Paulo: Ática, 1999.

_____. *Escrita, uso da escrita e avaliação*. Cascavel: Assoeste, 1984.

HAIKAWA, Samuel I. *A Linguagem no pensamento e na ação*. São Paulo: Pioneira, 1963.

HALLIDAY, M.A.K. *Language Structure and language function*. In: LYONS, John (org.). *New horizons in linguistics*. Londres: Penguin Books Ltd., 1970.

_____. MCINTOSH, Angus; STREVEN, Peter. *As ciências linguísticas e o ensino de língua*. Trad. De Myriam Freire Morau. Petrópolis, Vozes, 1974.

HEIDEGGER, M. *Introdução à metafísica*. Rio de Janeiro: Agir, 1969.

ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

JAKOBSON Roman. *Linguística e comunicação*. 6.ed. São Paulo, Cultrix, 1973.

KLEIMAN, A., CAVALCANTI, M. e BORTONI, S.M. *Considerações sobre o ensino crítico de língua materna*. In Atas do IX congresso internacional da associação de linguística e filosofia da América Latina (ALFAL), Campinas: 1993.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção do sentido*. Contexto, São Paulo, 1997.

LAJOLO, M. *Usos e abusos da literatura na escola*. São Paulo: Globo, 1982.

LEITE, Ligya Chiappini de Moraes. *Gramática e literatura; desencontros e esperança*. São Paulo. Ed. Ática, 1999.

LELIS, Raul Moreira. *Português no colégio*. 9.ed., São Paulo: Nacional, 1968.

- LELLO, José e Edgar Lello. *Dicionário Prático Ilustrado*. Porto. Portugal: Artes Gráficas, 1968.
- LEMOS, C.T.G. *Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original*. Abrali, boletim 3, set. 1978.
- _____” In”. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o Segundo grau. Volume 3*, Secretaria de Estado da Educação. São Paulo: Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas, 1978.
- LIMA, Alceu Amoroso. *Da inteligência à palavra. Ensaaios*. Rio de Janeiro: Agir, 1962.
- LOPES, Edward. *Fundamentos da lingüística contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 1976.
- LOUZADA, Maria Silvia Olivi. *O ensino de português do primeiro grau à universidade*. São Paulo, Contexto, 1998.
- MARCHUSI, Luiz. *A análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- MARINHO, Pedro. *A pesquisa em ciências humanas*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. *Manual para elaboração de monografias e dissertações*, São Paulo: Atlas, 1996.
- MILLER, Charles. *Initiation à la statistique linguistique*. Paris: Livrarie Larousse, 1969.
- MIRA Y LOPES, E. *Como estudar e como aprender*. São Paulo: Mestre Jou, 1965.
- MOREIRA, Nadjá da C. Ribeiro. *Padrões de integração verbal em classe e seus efeitos no aprendizado da linguagem e nas atitudes dos alunos*. Dissertação de Mestrado

Apresentada na UFC/CE, Fortaleza, Ceará, 1980.

MURRIE, Zuleika de Felice. *O ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

NICOLA, José de TERRA, Ernani. *Práticas de Linguagem-leitura e Produção de Texto*, 8.ed., São Paulo: Scipione, 1999.

NEGRINHO, Maria Aparecida. *Aulas de Redação*. Editora Ática, São Paulo, 1998.

O'ROURKE, Joseph Patrick. *Toward a science of vocabulary development*, The Hague Paris: Mouton, 1974.

OSAKABE, H. *Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita.*”In”:ZILBERMAN, (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

PALOMINO, Rodolfo Cerrón. *O ensino da língua*. IN:MONSERRAT, Ruth & GRYNER, Helena (orgs.): *Língua, cultura e desenvolvimento*. Brasília: Brasília, 1974.

PÉCORA, A. *Problemas de redação*, São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PERROT, Jean. El léxico.” In” MARTINET, André (org.) *La lengua*, 1973.

POSSENTI, Sírio. *Sobre o ensino de português na escola*. São Paulo: Ática, 1999.

_____ *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Cortez, 1998.

POSTMAN, N. e WEINGARTNER, C. *Contestação, nova fórmula de ensino*. Trad. de Álvaro Cabral, Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1972.

- PRETI, Dino. *Sociolingüística - os níveis da fala*. 2.ed., São Paulo: Nacional, 1975.
- PRIDE, J.B. Sociolinguistics. In: LYONS, John (org.) *New horizons in linguistics*. England, Penguin Books Ltd., 1970.
- RAMOS, Jânia M. *O espaço da oralidade na sala de aula*, São Paulo: Martins Fontes. 1999.
- ROBINS, R.H. *Linguística general - estudo introductorio*, Madrid: Gredos, 1971.
- RODRIGUES, A.D. *Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil*, I Simpósio Luso-Brasileiro sobre a Língua Portuguesa contemporânea. Coimbra: 1968.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica; desafios e perspectivas*, São Paulo: Cortez, 1998.
- SAPIR, Edward. *A linguagem – introdução ao estudo da fala*. Rio de Janeiro, Acadêmica, 1971.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 7.ed., São Paulo: Cultrix, 1975.
- SAVIANI Dermeval. *Pedagogia histórico; crítica primeiras aproximações - Coleção Polêmicas do Nosso tempo*, 5ª ed., São Paulo: Autores Associados, 1995.
- SCHAFF, Adam. *Introdução à semântica*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- SCHLEICH, Miriam. *Sequential reading skills at the college level*. In: DAWSON, Mildred A., comp. *Developing comprehension*, Newark: Del., International Reading Association, 1968.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 20. ed., São Paulo: Cortez, 1996.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola. Uma perspectiva social*. São Paulo. Ed. Ática, 1999.

SOUZA, Maria Nazareth de; ANCHIETA, Neide da Costa. *Exercícios de Liberdade*. Rio De Janeiro. Editora Ao Livro Técnico, 1994.

ULMANN, Stephen. *Semântica - Uma introdução à ciência do significado*. 3.ed., Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1973.

VIGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*, São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WEIDEMANN, Lyrís. *integração de disciplinas a partir de textos*, Porto Alegre: PUC/RS e Globo, 1976.

ANEXOS

Anexo 01

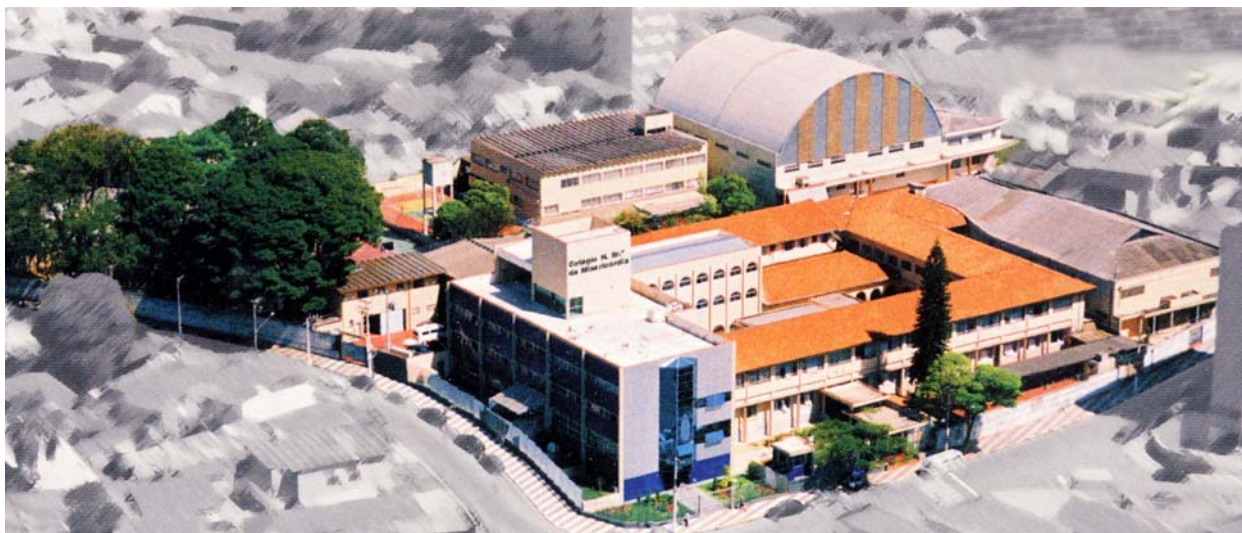


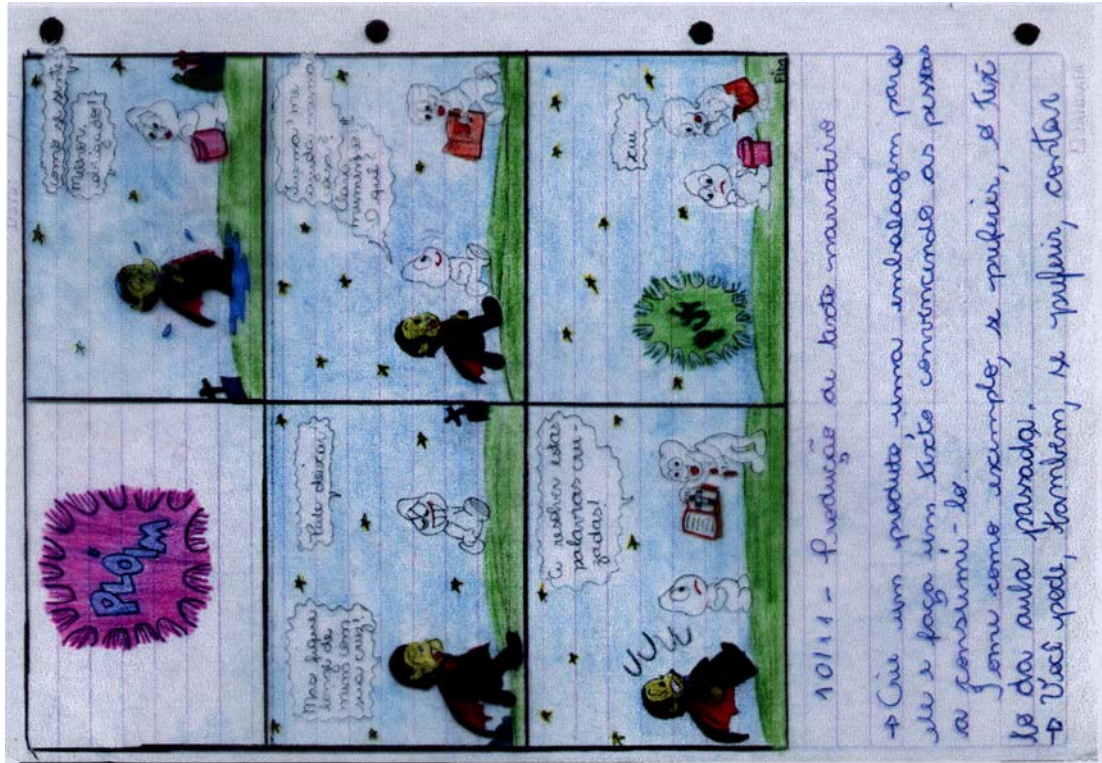
Foto vista aérea do Colégio Nossa Senhora da Misericórdia.

Cedida pela Congregação das filhas da Misericórdia.

Anexo 02



Localização da Cidade de Osasco, no Estado de São Paulo
(Guia 4 rodas – Editora Abril)



10/11 - Redução de texto narrativo

→ Que um produto uma embalagem para ele e faça um texto convencendo as pessoas a consumi-lo.

Se for como exemplo, se quiser, e ter de dar aula paradosa.

→ Você pode, também, se quiser, contar

Anexo 04

Escola de 1º e 2º graus "Nº 5 da Misericórdia"
 Nome: Guarany Regina da Silva Nº 4
 Série: 5ª Curso: Fundamental Bolo 20/09/00
 Disciplina: Redação Prof: Henri Dide

Leia o texto com atenção e dê dois finais diferentes para ela. Não se esqueça do título.

A uma despedida diferente

O pai de Valentim, que é engenheiro eletrônico, trabalha numa grande indústria que fabrica microcomputadores, microteléfonos, microtelevisores... enfim, microtrecos variados. Como ele é muito competente, certo dia recebeu um convite para passar um ano trabalhando no Japão!

A surpresa foi grande... e o problema também. O Japão é muito longe, do outro lado do mundo. Viaja só o pai ou viaja todo mundo? E a escola do Valentim? Como é que fica? Pensa que pensa, a família resolveu que valeria a pena viajar unida. Se perder um ano é ruim, deixar de conhecer um país tão importante é pior ainda.

Entusiasmado com a aventura, Valentim ficou na maior animação... até descobrir que não poderia levar o seu companheiro canino. Que decepção! A separação do amigo provocou noites de insônia e madrugada de soluços!

Chá todo dia pensava tanto no seu cachorro que ele o acompanhava em todo lugar. Ele estava ficando doente por não conseguir dormir, se distrair e se divertir. Lamentava.

A saudade foi tanta que ele mandou fugir de Japão e se mudar de todos países para que ele pudesse ficar com ele. Uma família de Japão que gostava de ele, então ele ficou. E não se lembra mais de Japão, mas sabe que ele ficou lá por muitos dias com os amigos que ele fez lá. E ele ficou também, mas não esqueceu o cachorro.

Ficou tantos dias de viagem, tantas dias de saudade, até que ele conseguiu chegar ao Brasil. Valentim ficou emocionado ao ver seu cachorro ao partir. Disse: "Valentim, sinto e que os amigos, como eu, principalmente saudade."

No entanto, para não sentir saudade do Japão de novo, ele resolveu fazer uma surpresa para todos: formar a casa de um novo país de saudade. Qual será a reação de seus pais? ? ?

B A saudade em um Caminhão

O pai de Valentim, que é engenheiro eletrônico, trabalha numa grande indústria que fabrica microcomputadores, microteléfonos, microtelevisores... enfim, microtrecos variados. Como ele é muito competente, certo dia recebeu um convite para passar um ano trabalhando no Japão!

A surpresa foi grande... e o problema também. O Japão é muito longe, do outro lado do mundo. Viaja só o pai ou viaja todo mundo? E a escola do Valentim? Como é que fica? Pensa que pensa, a família resolveu que valeria a pena viajar unida. Se perder um ano é ruim, deixar de conhecer um país tão importante é pior ainda.

Entusiasmado com a aventura, Valentim ficou na maior animação... até descobrir que não poderia levar o seu companheiro canino. Que decepção! A separação do amigo provocou noites de insônia e madrugada de soluços!

Chá todo dia pensava tanto no seu cachorro que ele o acompanhava em todo lugar. Ele estava ficando doente por não conseguir dormir, se distrair e se divertir. Lamentava.

A saudade foi tanta que ele mandou fugir de Japão e se mudar de todos países para que ele pudesse ficar com ele. Uma família de Japão que gostava de ele, então ele ficou. E não se lembra mais de Japão, mas sabe que ele ficou lá por muitos dias com os amigos que ele fez lá. E ele ficou também, mas não esqueceu o cachorro.

Ficou tantos dias de viagem, tantas dias de saudade, até que ele conseguiu chegar ao Brasil. Valentim ficou emocionado ao ver seu cachorro ao partir. Disse: "Valentim, sinto e que os amigos, como eu, principalmente saudade."

No entanto, para não sentir saudade do Japão de novo, ele resolveu fazer uma surpresa para todos: formar a casa de um novo país de saudade. Qual será a reação de seus pais? ? ?

*** Carlos Queiroz Telles, Samurati, o ultra-lata ninjã. São Paulo, FTD, 1992.**

5- O que as duas histórias apresentam em comum?

Combos para passar a noite, a história da raposa e a história do lebre, a história do coelho, a história da raposa e a história do lebre, a história do coelho e a história da raposa e a história do lebre.

6- O que os dois personagens, no comportamento da raposa e do lebre, características dos seres humanos?

A raposa é esperta e pelo seu poder de persuasão, gosta de enganar os outros e de se aproveitar das dificuldades alheias.

7- Já concordou com as mensagens de final de cada texto? Por quê?

Concordo, porque, ambas passam a mensagem de acordo com o texto.

8- Já se viu em situações semelhantes as que ocorrem nos textos? Conte para a classe.

Não.

11/6/99 - Gisele como fábula

A mentira

A raposa, com o salmão e o miúdo esperto, só que desta vez a sua espartilhoza falou.



Uma raposa, querendo enganar a todos, dizia que havia um pedaço de carne em sua casa e todos se dirigiam lá para comer. Ela fez isto várias vezes e todos se enganaram na dele.

Mas um belo dia, os animais não foram mais enganados. Faltava mais de um pedaço de carne e todos se dirigiram para lá.

Moral: A mentira tem pernas curtas e casa interior.




agora, pagando para saber, com um pedaço de carne e um pedaço de carne.



JANDIA

Date: / /

uma história envolvendo pessoas consumidoras e o produto que criou. Biquinho de Maria Moura.



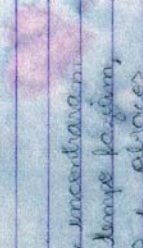
Com esse Biquinho você terá seus filhos mais próximos de você!
Compre, assim você ficará mais tranquilos na praia.

17/11 -

1-a) Escreva um texto narrativo em prosa - Fome como exemplo o texto "Fome Boa - Morte" (obra marcada para Maria Moura).
- Não se esqueça de dar um título para seu texto (prosa).
1-b - Ilustre seu texto.

Fome e Maria Moura.


É amantado
Fome e Maria se encontraram
Como há muito tempo se foram,
Fome trouxe bugs e alarjes
Com todo amor que tinham,
Seus momentos eram segredos,
Fome de amor Maria Moura.



JANDAIA

Date: / /

Amor sobre que logo chegou
O momento que Maria partiu.
Sua família era pobre,
Sentia uma nova vida.
Numa cidade bem distante,
Fome e Maria Moura.
Mas não se conformaram
Não aceitaram a decisão,
Conseguiu Maria nos braços
Boa uma vida de paixão.
Sua esposa era difícil,
Sempre família e religião,
Mas o amor supera tudo,
Quem irá dizer que não?
É partiam para uma nova vida,
Conseguiam apenas sonhos
Na bagagem a esperança e
Na cidade que da vida
O amor era a base,
É amantado.



JANDAIA

Anexo 05

AULAS DE REDAÇÃO PESQUISA I

Sua resposta é muito importante, você não precisa se identificar, não deixe de numerar todas as alternativas. Para responder utilize as caixinhas, exemplo: ☐
Caso cometa um erro coloque um traço sobre a resposta incorreta, coloque o número da alternativa correta ao lado e continue. Exemplo: ☒ 3

1. *discordo totalmente*
2. *discordo parcialmente*
3. *não tenho opinião formada*
4. *concordo com alguma restrição*
5. *concordo totalmente*

a. A possibilidade de trabalhar mais com textos permite que os erros ortográficos e de concordância diminuam.

☐

b. As aulas de redação estimulam a ler mais.

☐

c. Pode-se afirmar que as aulas de redação ajudam na redação de respostas das outras matérias (história/geografia/ciências e outras).

☐

d. A prática de se trabalhar textos nas aulas de redação, ajudam, também, quando é preciso ler e entender textos em outras matérias.

☐

e. As aulas de redação estimulam o interesse de ler outros tipos de textos escritos como: livros, revistas e histórias em quadrinhos.

☐

f. As aulas de redação ajudam a conhecer diversos gêneros de literatura (narrativas/poemas/poesias/ outros).

☐

g. Através das aulas de redação observamos as características da linguagem escrita e da linguagem falada.

☐

h. É importante conhecer gramática para melhor produzir textos.

☐

i. As aulas de redação ajudam a conhecer e aplicar palavras novas no texto, desenvolver o vocabulário ativo.

☐

j. Para entender melhor um texto é preciso conhecer a vida do autor.

☐

Anexo 06

AULA DE REDAÇÃO PESQUISA II

Esta pesquisa tem por objetivo coletar informações de profissionais de outras disciplinas sobre a produção escrita dos alunos, na Escola Nossa Senhora da Misericórdia. Sua colaboração é muito importante, por favor, numere todas as alternativas.

1. discordo totalmente
2. discordo parcialmente
3. não tenho opinião formada
4. concordo com alguma restrição
5. concordo totalmente

a. As aulas de redação ajudaram na fluência da linguagem escrita dos alunos.

☐

b. Os erros ortográficos e de concordância em textos escritos, produzidos pelos alunos, passaram a ser melhor percebidos, por eles, depois da implantação das aulas de redação.

☐

c. As aulas de redação ajudaram os alunos a produzir textos mais organizados e com mais clareza em respostas de avaliações de outras disciplinas.

☐

d. O aluno apresenta preocupação em usar um vocabulário mais característico da linguagem escrita, em textos apresentados ao professor, após a implantação das aulas de redação (em não usar gírias, expressões próprias da linguagem falada).

☐

e. Pode-se observar, nos textos produzidos pelos alunos, em outras disciplinas que não redação, a sequência da idéia apresentada pelo aluno para aquele texto, a coerência textual.

☐

f. As aulas de redação auxiliaram no entendimento e interpretação de enunciados, de conceitos, enfim de textos de outras disciplinas.

☐

g. Após a implantação das aulas de redação, percebe-se, no aluno, a preocupação com a coesão do texto (idéias intrínsecas e concatenadas em respostas dadas nos textos de outras disciplinas). ✓

☐

Anexo 07

AULA DE REDAÇÃO

PESQUISA III

Esta pesquisa tem por objetivo coletar informações dos pais, no que se refere ao aproveitamento das aulas de redação, pelos alunos, da Escola Nossa Senhora da Misericórdia. Sua colaboração é muito importante, você não precisa se identificar. Por favor, assinale a alternativa que corresponde à sua opinião.

1. Ficou mais fácil entender a letra do (a) filho (a) depois que ele (a) passou a ter aulas de redação.

- ☐ discordo totalmente
- ☐ discordo parcialmente
- ☐ não tenho opinião formada
- ☐ concordo com alguma restrição
- ☐ concordo totalmente

2. Os erros na escrita diminuíram depois de ter aulas de redação.

- ☐ discordo totalmente
- ☐ discordo parcialmente
- ☐ não tenho opinião formada
- ☐ concordo com alguma restrição
- ☐ concordo totalmente

3. Meu (minha) filho (a) comenta em casa sobre as aulas de redação.

- ☐ discordo totalmente
- ☐ discordo parcialmente
- ☐ não tenho opinião formada
- ☐ concordo com alguma restrição
- ☐ concordo totalmente

4. Meu (minha) filho (a) comenta em casa sobre autores ou textos lidos nas aulas de redação.

- ☐ discordo totalmente
- ☐ discordo parcialmente
- ☐ não tenho opinião formada
- ☐ concordo com alguma restrição
- ☐ concordo totalmente

5. Meu (minha) filho (a) gosta de ter aula de redação.

- ☐ discordo totalmente
- ☐ discordo parcialmente
- ☐ não tenho opinião formada
- ☐ concordo com alguma restrição
- ☐ concordo totalmente

6. É importante que os pais leiam livros, revistas, jornais ou outros tipos de leitura para incentivar seu (sua) filho (a) também a ler.

- ☐ discordo totalmente
- ☐ discordo parcialmente
- ☐ não tenho opinião formada
- ☐ concordo com alguma restrição
- ☐ concordo totalmente

7. Os pais devem ler as redações que seus filhos fazem na escola.

- ☐ discordo totalmente
- ☐ discordo parcialmente
- ☐ não tenho opinião formada
- ☐ concordo com alguma restrição
- ☐ concordo totalmente

Utilize este espaço para escrever o que não foi colocado nestas questões, mas que em sua opinião é importante.

Anexo 08


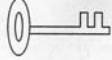
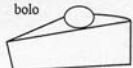



Proposta

OBJETIVO: Produzir um texto narrativo que tenha como ponto de partida um tema comum, sugerido pela professora.

O tema:

Atentado ao presidente da República Brosiana.

Os elementos:

carta	chave	bolo
		
granada	corda mágica	lâmpião
		

Proposta Criação de um texto

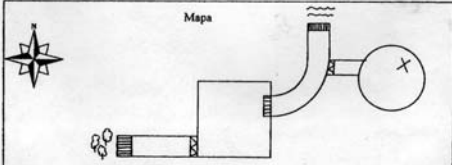
OBJETIVO: Produzir um texto narrativo que tenha como ponto de partida um tema comum, sugerido pela professora.

O tema:






Missão Arqueológica:
Encontrar o tesouro deixado por uma antiga civilização nas profundezas de uma caverna.

Os elementos:






Mapa




Legenda:

porta	rio	porta secreta	floresta	tesouro
				




Suprimentos

enlatados (comida)	gaze	esparadrapo (remédios)	antisséptico	analgésico
				

Informações



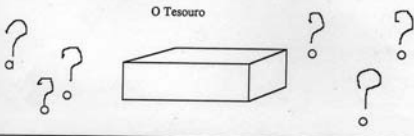
Perigo

Abismo	Feras	Armadilhas
		







2 opções:

- * Vencer o perigo
- * Ser vencido pelo perigo

O Tesouro



Equipamentos

lanterna	picareta	corda	faca
			
canivete	panela		
			

Anexo 09

Produção Textual		Ficha de redação																																	
<p>Escola Colégio Nossa Senhora da Misericórdia.</p> <p>Aluno _____</p> <p>Série nº _____ Profª. Nanci Data / /</p> <p>1ª fase: PREPARAÇÃO Desenhe sua história. (Ilustre o seu texto.)</p>		<p>FICHA DE AVALIAÇÃO</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">valor</th> <th style="text-align: center;">pontos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Faz letra legível? Parágrafo, Margem</td> <td style="text-align: center;">1,0</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2. Cabeçalho e título</td> <td style="text-align: center;">1,0</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3. Ortografia e acentuação</td> <td style="text-align: center;">1,0</td> <td></td> </tr> <tr> <td>4. Pontuação</td> <td style="text-align: center;">1,0</td> <td></td> </tr> <tr> <td>5. Coerência e Coesão (começo, meio, fim)</td> <td style="text-align: center;">1,5</td> <td></td> </tr> <tr> <td>6. Adequação à Proposta</td> <td style="text-align: center;">1,0</td> <td></td> </tr> <tr> <td>7. Concordância; Regência; Colocação</td> <td style="text-align: center;">1,0</td> <td></td> </tr> <tr> <td>8. Estrutura Frasal</td> <td style="text-align: center;">1,0</td> <td></td> </tr> <tr> <td>9. O texto é criativo?</td> <td style="text-align: center;">1,5</td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: right;">total de pontos</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p style="font-size: x-small; margin-top: 5px;">Observação: O critério de avaliação da redação será baseado no conteúdo e na forma do texto. O texto deve ser escrito à mão, em letra legível, com margem de 10 mm. O texto deve ser escrito em português, com letra manuscrita, em uma única folha, com o nome do aluno e da escola no cabeçalho.</p> <p style="font-size: x-small;">R (Redação) 0 a 10 P (Pontuação) 0 a 15</p>		valor	pontos	1. Faz letra legível? Parágrafo, Margem	1,0		2. Cabeçalho e título	1,0		3. Ortografia e acentuação	1,0		4. Pontuação	1,0		5. Coerência e Coesão (começo, meio, fim)	1,5		6. Adequação à Proposta	1,0		7. Concordância; Regência; Colocação	1,0		8. Estrutura Frasal	1,0		9. O texto é criativo?	1,5		total de pontos		
	valor	pontos																																	
1. Faz letra legível? Parágrafo, Margem	1,0																																		
2. Cabeçalho e título	1,0																																		
3. Ortografia e acentuação	1,0																																		
4. Pontuação	1,0																																		
5. Coerência e Coesão (começo, meio, fim)	1,5																																		
6. Adequação à Proposta	1,0																																		
7. Concordância; Regência; Colocação	1,0																																		
8. Estrutura Frasal	1,0																																		
9. O texto é criativo?	1,5																																		
total de pontos																																			
<p>2ª fase: RASCUNHO Nesta fase, escreva com total liberdade. Não tenha medo de errar. Escreva, de preferência, a lápis, sem usar a borracha.</p> <p>Escreva a história completa. Não tenha medo de inventar. Na sua imaginação, tudo pode acontecer. Crie um título para o seu texto.</p>		<p>3ª fase: TEXTO DEFINITIVO Leia atentamente o rascunho, corrigindo-o e mudando-o no que for necessário. A seguir, reescreva o texto, com muito capricho, observando os itens da ficha de avaliação.</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">conceito/nota</p>																																	

Anexo 10

E eles viveram felizes para sempre

Ficha de redação

Produção Textual

Nº 7

Escola Colégio Nossa Senhora da Misericórdia.

Aluno Caio

Série 5ª C nº 7 Profa. Nanci

Data 29/02/00

1ª fase: PREPARAÇÃO Desenhe sua história. (Ilustre o seu texto.)

FICHA DE AVALIAÇÃO

	valor	pontos
1. Foi letra legível? Parágrafo, Margem	1,0	075
2. Cabeçalho e título	1,0	10
3. Ortografia e acentuação	1,0	075
4. Pontuação	1,0	075
5. Coerência e Coesão (começo, meio, fim)	1,5	15
6. Adequação à Proposta	1,0	10
7. Concorrência; Regência. Colocação	1,0	10
8. Estrutura Frasal	1,0	10
9. O texto é citativo?	1,5	125

total de pontos

90

Observação: Critérios de pontuação podem variar de acordo com o professor.

1. (valor de 1,0 a 1,5)

2. (valor de 1,0 a 1,5)

3. (valor de 1,0 a 1,5)

4. (valor de 1,0 a 1,5)

5. (valor de 1,0 a 1,5)

6. (valor de 1,0 a 1,5)

7. (valor de 1,0 a 1,5)

8. (valor de 1,0 a 1,5)

9. (valor de 1,0 a 1,5)

2ª fase: RASCUNHO

Nesta fase, escreva com total liberdade. Não tenha medo de errar. Escreva, de preferência, a lápis, sem usar a borracha. Escreva a história completa. Não tenha medo de inventar. Na sua imaginação, tudo pode acontecer. Crie um título para o seu texto.

3ª fase: TEXTO DEFINITIVO

Relia atentamente o rascunho, corrigindo-o e mudando-o no que for necessário. A seguir, reescreva o texto, com muito capricho, observando os itens da ficha de avaliação.

conceito/nota

"O escravo"

Era uma vez um índio!
Ele sofria muito!
No quarto escuro e muito sujo!
Ele tinha uma mulher chamada Fica!
Ela era linda!
Mas sofria muito!
E no quarto escuro!
Ela só tinha uma felicidade!
(E) Um lindo menino!
Chamado Charles Rigk!
Citado no pequeno dozinho!
Num lugar de fora
Mas é importante que ele
Seja feliz e amara-lo
~~Ala~~ Mãe Africana!
E um dia ele veio seu filho indo,
E a mãe saiu correndo para abraçar seu
filho.
Mas não deu, o menino pulou brava
E na hora que ~~ele~~ ele pulando
Ele começou a rir "Pai nosso que
estás no céu santificando seja o nosso
nome, etc!
Ele não sabia rezar direito, em
uma hora, uma enorme força
travou e menino de volta!

Redação

Nota

Ficha de redação

Produção: Textual

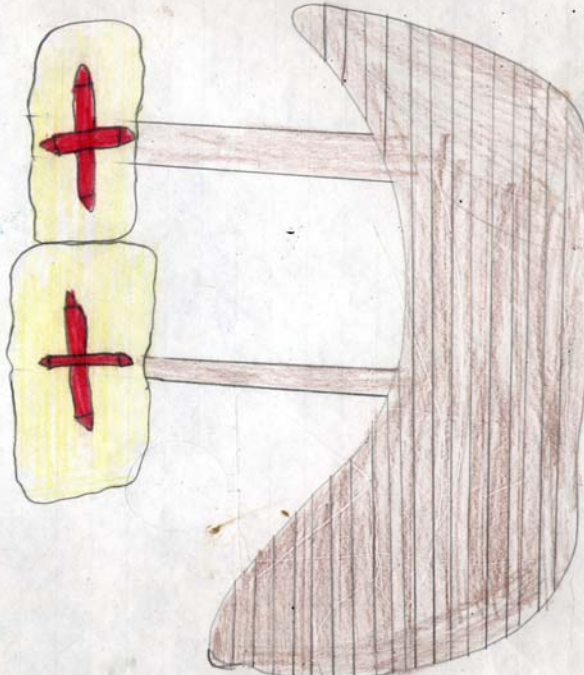
Nº: _____

Escola: Colégio Nossa Senhora da Misericórdia.

Aluno: Leonardo Sordani Junior

Série: 5 nº: 1 Profª: Nanci Data: 29/02/2009

1ª fase: PREPARAÇÃO Desenhe sua história. (Ilustre o seu texto.)



FICHA DE AVALIAÇÃO

	valor	pontos
1. Fz letra legível? Parágrafo, Margem	1,0	0,75
2. Cabeçalho e título	1,0	0,75
3. Ortografia e acentuação	1,0	0,5
4. Pontuação	1,0	0,5
5. Coerência e Coesão (começo, meio, fim)	1,5	0,75
6. Adequação à Proposta	1,0	0,75
7. Concordância; Regência; Colocação	1,0	0,75
8. Estrutura Frasal	1,0	0,75
9. O texto é criativo?	1,5	0,75
total de pontos		6,25

comentários (do professor)

Observação: O número de pontos obtidos pode corresponder a uma nota ou a um conceito, de acordo com os critérios abaixo:

M B (muito bom) de 9 a 10

R (regular) de 8,0 a 8,5

I (insatisfatório) igual ou inferior a 4,5

B (bom) de 7,0 a 8,5

2ª fase: RASCUNHO

Nesta fase, escreva com total liberdade. Não tenha medo de errar. Escreva, de preferência, a lápis, sem usar a borracha. Escreva a história completa. Não tenha medo de inventar. Na sua imaginação, tudo pode acontecer. Crie um título para o seu texto.

Desenredo

Eu estava na África e fui vendida para o Brasil. Aqui a vida é muito difícil, lá na minha terra a vida é muito fácil. Fui vendida para uma família pobre, mas eles não sabem disso. Eles acham que eu sou uma princesa e me tratam muito bem. Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil.

Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil. Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil. Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil.

Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil. Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil. Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil.

Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil. Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil. Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil.

Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil. Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil. Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil.

3ª fase: TEXTO DEFINITIVO

Releia atentamente o rascunho, corrigindo-o e mudando-o no que for necessário. A seguir, reescreva o texto, com muito capricho, observando os itens da ficha de avaliação.

conceito/nota

Desenredo

Eu estava na África e fui vendida para o Brasil.

Aqui a vida é muito difícil. Lá na minha terra a vida é muito fácil. Fui vendida para uma família pobre, mas eles não sabem disso. Eles acham que eu sou uma princesa e me tratam muito bem. Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil.

Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil. Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil. Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil.

Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil. Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil. Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil.

Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil. Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil. Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil.

Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil. Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil. Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil.

Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil. Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil. Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil.

Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil. Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil. Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil.

Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil. Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil. Eu não quero mais viver aqui, quero voltar para a minha terra. Mas como voltar? É muito difícil.

Anexo12

1ª fase: PREPARAÇÃO

Desenhe sua história. (Ilustre o seu texto.)

uma noite

uma tempestade com

uma chuva para

com um

tempestade

1. Faz letra legível? Parágrafo, Margem

2. Cabeçalho e título

3. Ortografia e acentuação

4. Pontuação

5. Coerência e Coesão (começo, meio, fim)

6. Adequação à Proposta

7. Concordância; Regência. Colocação

8. Estrutura Frasal

9. O texto é criativo?

1,0

1,0

1,0

1,0

1,5

1,0

1,0

1,0

1,5

0,75

1,0

0,75

0,75

1,5

0,75

1,0

1,0

1,25

7,75

total de pontos

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6

7

8

9

2ª fase: RASCUNHO

Nesta fase, escreva com total liberdade. Não tenha medo de errar. Escreva, de preferência, a lápis, sem usar a borracha.

Escreva a história completa. Não tenha medo de inventar. Na sua imaginação, tudo pode acontecer. Crie um título para o seu texto.

Eu escrevo a história do meu conto

começando assim: minha mãe

me fez contar

— Eu, minha mãe, contei a história

quando ela estava com um

meu amigo

quando ela para a outra lado

uma conta muito bem

ela me

Mãe não tem

ela conta uma história

depois me tem

Mãe conta sempre sua história da minha mãe

aquele dia na vida

uma história

Quando ela está com

ela conta a história da minha mãe

Para saber se eu sei a história da minha mãe

Mãe conta sempre a história

mulher conta a história

uma filha bem

mas conta a história

aborda a história

Ela conta a história

ela conta a história

contando a história

mulher conta a história

uma história

3ª fase: TEXTO DEFINITIVO

Releia atentamente o rascunho, corrigindo-o e mudando-o no que for necessário. A seguir, reescreva o texto, com muito capricho, observando os itens da ficha de avaliação.

concelho/não

Eu escrevo a história do meu conto

ela conta a história da minha mãe

começando assim: minha mãe

me fez contar

— Eu, minha mãe, contei a história

quando ela estava com um

meu amigo

quando ela para a outra lado

uma conta muito bem

ela me

Mãe não tem

ela conta uma história

depois me tem

Mãe conta sempre sua história da minha mãe

aquele dia na vida

uma história

Quando ela está com

ela conta a história da minha mãe

Para saber se eu sei a história da minha mãe

Mãe conta sempre a história

mulher conta a história

uma filha bem

mas conta a história

aborda a história

Ela conta a história

ela conta a história

contando a história

mulher conta a história

uma história

Não

Redação

Anexo13

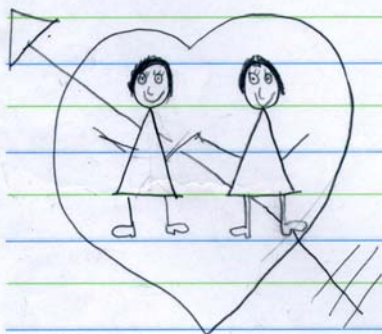


Brisila Saraiva nº 26 6º F 25/8/00

Eu penso na minha prima que foi embora para Natal, pois ela era muito, legal, alegre, e principalmente bonita e feliz.

Eu adorava ela demais, pois quando ela foi embora eu fiquei triste de tanta tristeza dela.

Hoje faz 2 meses e 11 dias. Eu perdi a minha melhor prima. Eu sinto muita falta dela e dos meus tios. Por isso toda os sábados passamos e agora não tenho com quem ir. Vou sentir sua falta prima do meu coração.



13 anos

Eu e MANU.

Anexo14

25/08/00 → Refletindo uma música transmitiam

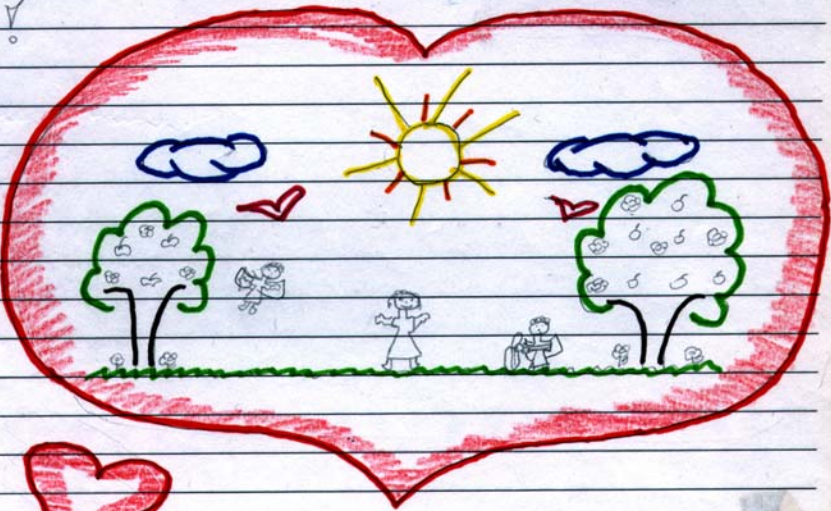
nome: Amanda - nº1 - 6ª F - 12 anos

cheia

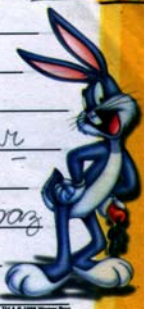
Eu imaginei que estava em um lindo jardim, cheia de anjos em volta de mim, tocando músicas que me transmitiam paz e amor, elas eram tocadas pelos anjos com enormes violinos.

Enquanto eles tocavam e eu ouvia, várias borboletas, vários pássaros voavam livremente, transmitindo mais alegria. O tempo estava em solarado com uma linda natureza ao meu redor.

Fiquei longe de todas as preocupações e só fiquei observando, como a natureza é linda!



mais
solarado



Anexo15

Mapa da reconciliação Data: / /

havia uma família que era muito diversa, viviam Miguel, faziam parte da família 4 pessoas, Pai Wilson, a mãe Rosa, o filho Marcelo, e a filha Marina.

Um dia estavam tomando café e como um mágico uma garrafa com um papel enrolado dentro, daí Wilson pegou e abriu, estava escrito assim "Encontre uma terra com um x no chão e um tesouro achará". E tudo, a carta e a garrafa sumiram, e outra garrafa com um papel dentro apareceu, e tinha um mapa com um x no final, e de repente a garrafa e os quatro sumiram.

Várias horas se passaram e quando eles acordaram estavam em uma floresta que parecia a do mapa, daí eles ficaram com muito medo e já tão de noite e acabaram dormindo debaixo de uma árvore quando acordaram estavam com fome e tiveram que tentar pescar, daí Wilson pescou e Marcelo o ajudou, Rosa limpou e fritou o peixe e Marina pegava os frutos do submundo.

E quando se foram conta estavam muito unidos e depois que refletiram apareceu uma garrafa e nela estava escrito assim "não existe tesouro e maior dos tesouros os seus já acharam que não há felicidade".

Eles voltaram para a casa e sempre unidos.

Anexo16

Reduza um texto narrativo, escolha uma das alternativas (avós / bruxas) da página 68. Não se esqueça de dar ideias descritivas em sua narrativa.

Preocupe-se com a estética do texto para 6ª feira.

A magia contra o amor.

Éra uma vez numa cidade do interior, uma casa onde moravam duas senhoras e duas meninas.

As senhoras eram as avós das meninas.

Uma das avós se chamava Lurdes e a outra Laurinda, as meninas, uma era morena e se chamava Lucila e a outra era ruiva e se chamava Laura.

Na cidade, elas não tinham paz. Laura se irritava e queria infatigar todas que as chamavam de bruxas malditas. Mas na verdade não eram.

Um dia Lucila se apaixonou por um rapaz e desde então começaram a namorar. Tudo na vida deles era perfeito, até que num dia sua avó Lurdes lhe contou um segredo...

- Esse segredo era muito antigo parecia uma lenda.

É que há 100 anos atrás uma das primeiras bruxas do mundo se apaixonou por um homem e esse homem se deixou. Com muita raiva ela fez um feitiço no qual nenhuma bruxa poderia se apaixonar e que se isso acontecesse o homem amado morreria.

Anexo17

José e o jacaré

Um dia um homem que chamava-se José e era muito mentiroso, começou a contar uma história:

- Como vocês sabem, eu sou muito forte, porque quando eu estava dentro de um lago, viis um jacaré abociss. Sabem o que aconteceu comigo?

Eles responderam: não! - É claro que não! É termine logo essa história.

Então ele continuou:

- O jacaré veio em direção à mim mas como eu sou muito forte, eu peguei o jacaré, fiquei o rodeando até que ele ficou muito farto. Foi embora, eu não tive nenhum arranhão.

E os outros foram embora sem acreditar em nada. É claro.

Certo dia, todos eles estavam nadando no lago, e visis um jacaré, e todos pensaram que o José ia brincar o jacaré.

Então José disse:

- Infelizmente tudo aquilo era mentira, eu sou muito fraco.

E por isso se diz: "Mentiroso tem pernas curtas."

E no final eles foram comidos pelo jacaré.



DEPOIMENTOS

- O Que Dizem Os Professores (ou) Opinião II - dos Professores

Além da pesquisa aplicada aos professores, também lhes fora pedido que respondessem à seguinte questão:

Como você vê a redação dos alunos no contexto escolar? Você a julga importante e em que circunstâncias estão relacionadas com sua vivência em sala de aula? Qual a relação Redação e a disciplina ministrada por você?

Professora A –

Redação é de fundamental importância pois, o aluno aprende a ler e interpretar textos, bem como criar textos dentro dos padrões da escrita. O ideal na relação matemática-redação é a interpretação do texto e sobretudo, formulação de situações-problemas.

Professora B-

As aulas de redação assumem relevância no contexto escolar, pois torna a escrita e a leitura mais compreensível. A relação Geografia-Redação é ideal quando permite a compreensão, análise e descrição de temas, facilitando o desenvolvimento do pensamento crítico da realidade.

Professora C

Excelente, na medida em que os alunos possam ter mais diernimento em suas relações. Para o estudo da História é muito importante, pois estudamos não só o "lado" dos heróis, o dominados, mas principalmente daqueles que realmente fizeram a História. Para isto é necessário que o aluno tenha senso crítico, capacidade reflexiva, conclusiva; faça questionamentos, leia a realidade apresentada naquele período em seus vários aspectos políticos e sociais e a capacidade de "ler" a realidade do

período histórico apresentado é de interpretação e entendimento. Essa "base", esse "treino" para com os textos pode vir com a ajuda das aulas de redação.

Professora D

A disciplina que leciono é Ciências Naturais. Há necessidade de interpretar o texto para raciocínio lógico. Na área da Física, se não houver a devida interpretação da proposta do problema, não há como chegar ao resultado. Muitas vezes, a falta de leitura ou a interpretação errada, leva ao não entendimento da proposta e a dificuldade de raciocínio.

Professora E

Através da composição nós podemos avaliar o uso correto das estruturas gramaticais que estão sendo usadas. Usando corretamente as "palavras" pode-se obter uma melhor comunicação com os outros.

Professora F

1-Observação:

A arte é representação do mundo cultural com significado, imaginação; é interpretação, é conhecimento do mundo, expressão de sentimentos (como na redação).

A elaboração de obras artísticas depende de um saber formar ou transformar a partir de materiais e por meio de elaboração de representações expressivas. Estas representações podem ser visuais, sonoras, arquitetônicas, verbais, cênicas... A Arte e a Redação junto com as demais disciplinas, têm a possibilidade de contribuir para a preparação de indivíduos que percebam melhor o mundo em que vivem, saibam compreendê-lo e nele possam atuar.

2- Interpretação:

A Redação é importante não só no processo de ver o mundo, mas no estágio onde "formas passadas" (História da Arte) precisam ser interpretadas, para que se possa definir o que conservar, intervir ou transformar.

3- Descrição:

Não basta só fazer, é preciso ver, observar, entender descrevendo (Redação) a obra de arte. A redação será fundamental nesta descrição e também na crítica.

O que dizem os professores da área de Língua Portuguesa:.

Para as professoras da área, Língua Portuguesa, o interesse era saber o que realmente significava a disciplina Redação, como se sentiam em relação à esta disciplina. Segue abaixo a pergunta e as respostas dadas por duas professoras dessa área que trabalham com alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental no Colégio Nossa Senhora da Misericórdia.

Para você, o que é redação?

Professora A:

Redigir: ato de expressar-se através de palavras escritas. Para se redigir é necessário haver uma organização de pensamento, não basta ir jogando dados. Redação é a expressão do pensamento de acordo com o tema proposto. O tema pode surgir naturalmente (subjetivo) ou através de pesquisa (objetiva). Dentro da narração expõe-se os sentimentos. Na descrição, observa-se o redor e aplica-se melhor a adjetivação. Dissertação não é só o indivíduo, precisa de experiências, vivências como de pesquisas. Em tudo isso deve haver organização de pensamento.

Professora B

Redação ação ou efeito de redigir.

Redigir, exprimir-se por escrito de modo ordenado e sistemático.

É difícil escrever?

Não. Adoro estar em ativa na sala de aula. Aprendo muito lendo ou ouvindo as histórias dos adolescentes. Eles sentem necessidade de terem um "adulto" para desabafar suas histórias.

Não há melhor forma para incentivar a leitura e a escrita do que você dizer: "Estou lendo um livro com uma história super interessante." Proporcionar um encontro entre o texto e o leitor através da pesquisa, da realidade do aluno. Ele passa a criar o seu texto usando o desenho, a escrita.

Ler e escrever um texto é debater aspectos da vida e chegar a um caminho de enriquecimento vocabular, de entendimento e interpretação; enfim, enriquecimento pessoal.

Os problemas atuais são diversificados para o adolescente como: conflito familiar, violência, droga, sexualidade, injustiça, discriminação, etc.

Temos que criar o hábito para a leitura e para a escrita através de atividades que desenvolva o espírito crítico buscando seus valores de cidadão. Há necessidade de incentivo. O professor mostra o caminho para a leitura e para a escrita. A força de vontade é pessoal. Criar é crescer, é querer.

O que diz a orientadora da escola sobre as aulas de redação.

A orientadora da escola tem a oportunidade de conversar periodicamente com o aluno quer ele esteja indo muito bem na escola quanto ao aproveitamento de conteúdo e disciplina, ou não.

Isso significa o acompanhamento individual do aluno pela orientadora em seus múltiplos aspectos, na escola. Nilte Bianchini trabalha como educadora no Colégio Nossa Senhora da Misericórdia há trinta anos, sendo que a maior parte desse período esteve sempre com a orientação. Segue abaixo sua impressão quanto às aulas de Redação:

Com cinco aulas de Língua Portuguesa na grade curricular da escola, o professor desenvolvia os dois componentes, Gramática e Redação, priorizando ou um ou outro. Percebia-se claramente que a maior parte do tempo era destinado à gramática e com isto o aluno escrevia muito pouco, redigia muito pouco.

Para contornar este problema, a escola decidiu colocar na grade curricular aulas de Redação separadas das aulas de Gramática no Ensino Fundamental II.

O aluno que não lê, não escreve e, nas aulas de Redação, em primeiro lugar, ele é incentivado para a leitura. Leitura em sala de aula, leitura isolada ou em grupo, ele vai descobrindo e, a professora ajuda muito nesta parte, o prazer de ler.

As aulas de Redação é o elo de ligação dos conteúdos das várias disciplinas e todos os outros professores se utilizam deste recurso.

Hoje, é gratificante ver a expressão escrita dos alunos, escrevem sem medo de errar, mesmo que escrevam errado, por isto fica fácil descobrir onde precisam ser orientados.

A criança precisa aprender a escrever para saber expressar-se de forma correta, mas não pode ser inibida em seu erro, para que não chegue no ponto de não querer escrever para não errar.

Todo professor deveria ter o compromisso de ensinar a escrita para o aluno, para dar-lhe "tranquilidade" na forma de expressão. Nunca "cobrar" o que o aluno deveria saber em tal série, mas efetivamente, o que ele sabe e a partir deste ponto caminhar para a continuidade de estudos.

O aluno que não sabe escrever, não sabe porque não aprendeu e, se não aprendeu no momento certo, não terá mais oportunidade? Este é o grande desafio do professor.

Da pesquisa de Opinião III – dos pais

Que Dizem Os Pais - " Recados e Sugestões dos Pais". - Comentários: (dos pais).

- Acho que o progresso de meu filho fluiu pelo amadurecimento natural dele (apesar de ter sido o mínimo).
- A aula é muito importante e ajuda muito o desenvolvimento da criança, meu filho gosta muito da aula. Continuem sempre com essa aula.
- A escolha do texto é muito importante para melhor compreensão das crianças.
- Minha filha não gosta muito de ler, faz-o por obrigação, por isso acredito ser de grande importância essas aulas que poderão despertar o interesse dela.
- Toda leitura é muito importante e redação ajuda muito. Espero que continuem com redação e leitura.
- É muito importante as crianças lerem.
- As crianças têm reclamado que tem sido difícil entender o que a professora pede nas questões.

Os pais deram também sugestões. Veja algumas delas a seguir tal qual foram escritas por eles:

Sugestões:

- Fosse necessário ler livros, artigos em revistas, jornais.
- Fazer além das atividades curriculares, passeios, atividades (visitas) no que se refere àquilo que o aluno está aprendendo.
- Incentivar mais os adolescentes a comentar com seus pais as redações que forem passadas em classe, que, no caso, não são comentadas.
- Para incentivar, seria muito bom haver competições na sala de aula entre a escola, como prêmio uma medalha de honra ao mérito, ou outros prêmios.
- Criar mecanismos para as crianças gostarem de redação. A tv e jogos de computador, vídeo etc. atrapalham, mas é difícil controlar.

O que diz/conclui a professora de redação:

Os alunos têm, nas aulas de redação, a oportunidade de produzir textos com criatividade e espontaneidade de forma prazerosa e em total ausência da preocupação do certo e errado, da ansiedade ou da obrigatoriedade em produzir um texto sobretudo com um número de linhas pré estabelecidos.

Ilustrar o texto e dar um título é outra atividade prazerosa da redação, segundo os alunos. A prova disso é o "oba" que se ouve quando a professora apresenta as propostas para a produção de texto das quais eles, podem optar por uma delas.

Não raramente, um ou outro aluno, sempre acaba por optar por mais de uma alternativa de proposta de redação, terminando por produzir não um, mas dois ou três textos.

Não apresentam receio em levar até a professora dúvidas de ortografia, vocabulário, concordância ou outro tipo de questionamento porque sabem que receberão orientação e esta não implicará, jamais, com a situação de nota a ser dada para o texto.

Essa é a confirmação efetiva de que as aulas de redação mais cativam do que impõem aos alunos o que deve ser feito e com a pedagogia, usada nas aulas de redação, consegue-se mais e maiores resultados de produtividade e, conseqüentemente, o aluno escreve mais, e sem medo de errar, explora mais o universo da linguagem escrita, alterando a qualidade de texto em situação de produção escrita na escola, e assim, com as aulas de redação, o aluno consegue exercitar mais a linguagem padrão.