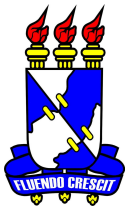


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

MARLUCY MARY GAMA BISPO

UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE ALUNOS DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2011

MARLUCY MARY GAMA BISPO

UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE ALUNOS DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Departamento de Letras da Universidade Federal de Sergipe, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras – Área de concentração: Estudos da linguagem e ensino. Linha de Pesquisa: Língua, cultura, identidade e ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Leônia Garcia Costa Carvalho.

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Bispo, Marlucy Mary Gama
B622a Uma análise da produção textual escrita de alunos do sexto ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe / Marlucy Mary Gama Bispo. – São Cristóvão, 2011.
129 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Núcleo de Pós-Graduação em Letras, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, 2011.

Orientador: Prof ª Drª Maria Leônia Garcia Costa Carvalho.

1. Análise do discurso. 2. Linguística textual. 3. Ensino de primeiro grau – Sergipe. I. Título.

CDU 81'42:373.3(813.7)

MARLUCY MARY GAMA BISPO

UMA ANÁLISE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE ALUNOS DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Dissertação aprovada como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Departamento de Letras da Universidade Federal de Sergipe, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Givaldo Melo de Santana
Doutor em Didática da Língua e da Literatura, Universidad de Granada (UGR)
Universidade Federal de Sergipe

Profa. Lúcia de Fátima Santos
Doutora em Linguística, Universidade Federal de Alagoas
Universidade Federal de Alagoas

Profa. Maria Leônia Garcia Costa Carvalho
Doutora em Linguística, Universidade Federal de Alagoas
Universidade Federal de Sergipe

São Cristóvão (SE), 05 de agosto de 2011.

Aos alunos que ingressaram no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe através do sorteio público de vagas.

Aos professores que entendem que ensinar é aprender.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vitória da Cruz, manifestada, cotidianamente, em meu viver.

A meus pais, Justino e Lauricéa, homem de fibra e mulher de fé, por tudo que depreenderam para minha formação, sobretudo de meu caráter.

A minha “grande família”, que me faz ser grande em amor e gratidão, em especial a minha irmã, Mércia, companheira de jornada acadêmica, exemplo de fé e de superação e meus sobrinhos, Levi e Paulinho, principalmente, pelos “serviços de digitação”.

À Profa. Dra. Maria Leônia Garcia de Carvalho, competente, zelosa e dedicada orientadora, leitora crítica, mulher de uma academia fértil, exemplo de vida e para a vida.

Ao Prof. Dr. Givaldo Melo de Santana, pela orientação inicial deste trabalho e pela contribuição valiosa no exame de qualificação.

À Profa. Dra. Geralda Lima, pela relevante contribuição durante e pós-exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Antônio Ponciano Bezerra, meu eterno professor.

Ao Prof. Dr. Carlos Magno, por seu jeito brincalhão para motivar-me a uma academia séria.

Ao Prof. Msc. Ruy Belém de Araújo, amigo que sempre me instigou a ir...

À Direção, ao Setor Técnico-Pedagógico e à Secretaria do Colégio de Aplicação, pelo apoio e pelas portas abertas para realização desta pesquisa, especialmente, a Nemésio, Nilma, Silaine, Anselmo Lima e Lucinha.

Aos amigos-colegas Fátima Amorim, Joaquim, Alessandra e Sandra, pela colaboração e estímulo.

Aos colegas-amigos Márcio, Josilene, Beth, Jairton, Everaldo, Gisélia, Hernany e Francisco, pelo bom compartilhar.

Aos simplesmente amigos Aldênia e Hamilton, pela fiel amizade revelada, incondicionalmente, em todas as horas de minha jornada de mestranda, e Márcia, pelos incansáveis ouvidos e disposição para servir.

A Derivaldo, pela amizade em forma de paciência e colaboração.

A Mary, secretária do NPGL, pela simpática atenção sempre dispensada.

A Cida, pelos chás, água e “Cia”, sempre na hora e na medida certa.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho tem como principal objetivo analisar a produção textual escrita de egressos das séries iniciais do Ensino Fundamental, de escolas da rede pública e privada do estado de Sergipe. O que requer uma reflexão sobre aspectos que envolvem o ensino/aprendizagem de língua materna na escola básica brasileira. Realizada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, (Codap-UFS), esta pesquisa tem como *corpus* quarenta textos, escolhidos de forma aleatória. Vinte deles foram produzidos por alunos que ingressaram no Colégio, mediante aprovação no último exame de seleção ao 6º ano do Ensino Fundamental, ano 2009, aqui identificados como textos do Grupo A, e vinte produzidos por alunos que ingressaram no Colégio, através do sorteio público das vagas, para o ano escolar de 2010, identificados como textos do Grupo B. Partindo de um resgate histórico sobre o Colégio de Aplicação da UFS, recuperam-se aspectos importantes com ênfase no político-pedagógico, o que possibilita uma melhor contextualização e caracterização do *corpus*. Destacam-se considerações sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa e as propostas que geraram as produções textuais da análise. A metodologia de estudo adotada, majoritariamente, de natureza qualitativa, baseia-se na análise documental, sem desconsiderar os dados quantitativos que ancoram a referida abordagem. As categorias de análise, fundamentadas, prioritariamente, em princípios da Linguística Textual, foram distribuídas em dois níveis: o macroestrutural, considerando os aspectos semântico-pragmático-textuais e o nível microestrutural, observando os aspectos ortográficos e morfossintáticos. Para sustentar a análise foram eleitos estudos de Koch e Traváglia (1999), Fávero (2001), Koch e Elias (2007) e Antunes (2010). Consideramos também, trabalhos que enfocam estudos de redações, ainda que em outros níveis de escolaridade, a exemplo de Carvalho (1997), Val (2006), Ferreira (2007) e Machado (2009). Como resultado da análise, pode-se observar que os textos produzidos pelos alunos de ambos os Grupos, independente da forma de ingresso no Colégio, apresentaram melhores índices de satisfação na análise dos aspectos semântico-pragmático-textuais, no contexto deste estudo, considerados como os mais relevantes aspectos da análise.

Palavras-chave: Análise de Textos Escritos. Linguística Textual. Ensino Fundamental e Processos Seletivos.

ABSTRACT

This work has as main objective to analyze the written text production of graduates of the lower grades of primary education in public and private schools in the state of Sergipe. This requires a reflection on aspects that involve the teaching/learning of mother tongue in primary education in Brazil. Held at the College of Application of the Federal University of Sergipe (Codap-UFS), this research has as *corpus* forty texts, chosen randomly. Twenty of them were produced by students who entered the College, as approved at the last examination for selection to the 6th grade of elementary school, 2009, identified here as texts in Group A and twenty produced by students who entered the College, through the public lottery of vacancies for the 2010 school year, identified as texts of Group B. From a historical survey about the College of Application of UFS, recover important aspects with emphasis on political and pedagogical, which provides a better context and characterization of the *corpus*. Include considerations on the subjects involved in research and proposals that generated the production of textual analysis. The study methodology adopted, mostly of qualitative nature, is based on documentary analysis, without disregarding the quantitative data that anchor this approach. The categories of analysis, based primarily on principles of text linguistics, were divided into two levels: the macrostructural aspects, considering the semantic-pragmatic-textual and microstructural level, observing the orthographic and morphosyntactic. To support the analysis were elected studies of Koch and Traváglia (1999), Fávero (2001), Koch and Elias (2007) and Antunes (2010). We also consider studies that focus on studies of essays, though at other levels of education, like Carvalho (1997), Val (2006), Ferreira (2007) and Machado (2009). As a result of the analysis, it could observe that the texts produced by students in both groups, regardless of the form for admission to college, had higher satisfaction scores in the analysis of the semantic-pragmatic-textual in the context of this study, considered the most relevant aspects of the analysis.

Keywords: Analysis of Written Texts. Textual Linguistics. Elementary School and Selection Processes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 Fluxograma da atual estrutura administrativa e de funcionamento do CODAP-UFS..... 50

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 Caracterização do corpo discente (número de alunos distribuídos por série)..... 48

Quadro 02 Caracterização do corpo docente (qualificação e número de professores efetivos e substitutos)..... 49

Quadro 03 Caracterização dos sujeitos (alunos) do Grupo A da pesquisa – sexo e idade, de acordo com a categoria da escola de origem..... 53

Quadro 04 Caracterização das escolas que os sujeitos (alunos) do Grupo A estudaram (pública ou particular) e localizações, considerando o tipo de bairro (de classe média-alta, média, média-baixa, baixa)..... 55

Quadro 05 Caracterização do perfil socioeconômico dos sujeitos (alunos) dos Grupos A e B, observando-se a renda familiar (referência: salário mínimo)..... 56

Quadro 06 Caracterização do perfil socioeconômico dos sujeitos (alunos) dos Grupos A e B da pesquisa de acordo com os meios de locomoção utilizados à escola..... 58

Quadro 07 Caracterização do perfil socioeconômico dos sujeitos (alunos) dos Grupos A e B da pesquisa de acordo com a localização da moradia/bairro..... 59

Quadro 08 Caracterização do perfil socioeconômico dos sujeitos (alunos) dos Grupos A e B da pesquisa de acordo com o tipo da moradia (própria ou alugada)..... 60

Quadro 09 Categorias de análise do texto escrito..... 69

Quadro 10 Resultado comparativo entre textos dos Grupos A e B (Categoria: tipologia textual solicitada)..... 74

Quadro 11 Tipos de coerência - Elaborado a partir do texto de Koch e Elias (2007). 75

Quadro 12 Resultado comparativo entre textos dos Grupos A e B (Nível macroestrutural, por índices de satisfação)..... 81

Quadro 13 Resultado comparativo entre textos de alunos de escolas públicas e privadas do Grupo A (Nível macroestrutural - textualidade, por índices de satisfação)..... 83

Quadro 14 Resultado comparativo entre textos de alunos de escolas públicas e privadas do Grupo B (Nível macroestrutural, por índices de satisfação).. 84

Quadro 15 Resultado comparativo entre textos dos Grupos A e B (Nível microestrutural, por número de ocorrências)..... 91

Quadro 16 Resultado comparativo entre textos de alunos de escolas públicas e privadas do Grupo A (Nível microestrutural, por número de ocorrências)..... 93

Quadro 17 Resultado comparativo entre textos de alunos de escolas públicas e privadas do Grupo B (Nível microestrutural, por número de ocorrências)..... 95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 Caracterização dos sujeitos (alunos) dos Grupos A e B da pesquisa de acordo com o sexo e a categoria da escola de origem (pública ou privada)..... 54

Gráfico 02 Caracterização dos sujeitos (alunos) dos Grupos A e B da pesquisa de acordo com a idade..... 54

Gráfico 03 Caracterização das escolas de origem dos sujeitos (alunos) dos Grupos A e B da pesquisa (pública ou particular) e localização considerando o tipo de bairro (de classe média-alta, média, média-baixa ou baixa)..... 56

Gráfico 04 Caracterização do perfil socioeconômico dos sujeitos (alunos) dos Grupos A e B da pesquisa, observando-se a renda familiar (referência: salário-mínimo)..... 57

Gráfico 05 Caracterização do perfil socioeconômico dos sujeitos (alunos) dos Grupos A e B da pesquisa de acordo com os meios de locomoção utilizados à escola..... 58

Gráfico 06 Caracterização do perfil socioeconômico dos sujeitos (alunos) dos Grupos A e B da pesquisa de acordo com a localização da moradia / bairro..... 59

Gráfico 07 Caracterização do perfil socioeconômico dos sujeitos (alunos) dos Grupos A e B da pesquisa de acordo com o tipo da moradia..... 60

Gráfico 08 Resultado comparativo entre textos dos Grupos A e B (Nível macroestrutural, por índices de satisfação)..... 82

Gráfico 09 Resultado comparativo entre textos de alunos de escolas públicas e privadas do Grupo A (Nível macroestrutural, por índices de satisfação)..... 83

Gráfico 10 Resultado comparativo entre textos de alunos de escolas públicas e privadas do Grupo B (Nível macroestrutural, por índices de satisfação)..... 84

Gráfico 11 Resultado comparativo entre textos dos Grupos A e B (Nível microestrutural, por número de ocorrências)..... 92

Gráfico 12 Resultado comparativo entre textos de alunos de escolas públicas e privadas do Grupo A (Nível microestrutural, por número de ocorrências e média do grupo, por categoria de escola)..... 94

Gráfico 13 Resultado comparativo entre textos de alunos de escolas públicas e privadas do Grupo B (Nível microestrutural, por número de ocorrências)..... 96

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	16
2	**PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**	20
2.1	**Concepções de Língua e Linguagem**	20
2.2	**Considerações sobre o Ensino de Língua Portuguesa no Brasil**	23
2.3	**Tipologias/Gêneros Textuais e Ensino de Língua Portuguesa**	28
2.4	**Oralidade, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa**	32
2.5	**Linguística Textual, Texto e Discurso**	36
2.6	**Coerência, Coesão e Textualidade**	39
3	**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**	45
3.1	**Caracterização do Contexto**	45
3.1.1	**O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe**	45
3.1.1.1	História, estrutura e organização	45
3.1.1.2	Finalidades, concepções pedagógica e filosófica	50
3.1.1.3	O ensino de Língua Portuguesa no Codap-UFS	51
3.2	**Caracterização dos Sujeitos e do *Corpus***	53
3.2.1	Os sujeitos envolvidos na pesquisa	53
3.2.2	O processo seletivo e a prova de Língua Portuguesa	61
3.2.3	A proposta de produção textual – Grupo A	64
3.2.4	A proposta de produção textual – Grupo B	65
3.3	**Das Categorias de Análise do Texto**	66
3.4	**Procedimentos da Pesquisa**	68

4 ANÁLISE DO *CORPUS* 71

4.1 Nível Macroestrutural 71

4.1.1 Tipologia textual solicitada 71

4.1.2 Textualidade – coerência 74

4.2 Nível Microestrutural 86

4.2.1 Aspectos ortográficos e morfossintáticos 86

4.2.2 Ortografia 86

4.2.2.1 Substituição de letras 87

4.2.2.2 Omissão de letras 87

4.2.2.3 Adição de letras 87

4.2.2.4 Segmentação de palavras 88

4.2.2.5 Redução de palavras e expressões 88

4.2.3 Acentuação gráfica 88

4.2.4 Pontuação 88

4.2.5 Concordância 89

4.2.6 Emprego de maiúsculas e minúsculas 90

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 97

REFERÊNCIAS 101

ANEXOS 105

1 INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem da língua materna têm sido apontados, ao longo dos anos, como os grandes “vilões” da qualidade da educação no país. Os resultados de exames nacionais aplicados, por iniciativa do Governo Federal, a exemplo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, entre outros, a despeito de algumas críticas, têm sido desalentadores ao tempo em que desvelam a aquisição da leitura e da escrita como uma problemática presente em todos os níveis da educação básica formal.

É fato que questões que envolvem o ensino e a aprendizagem da língua materna na escola brasileira têm capitalizado, sobretudo nas últimas décadas, um crescente número de estudos voltados para essa temática. Os subsídios teóricos disponibilizados, a nosso ver, fazem jus a melhores resultados práticos. No entanto, ainda convivemos com o hiato que se estabelece de forma renitente entre a teoria e a prática, inviabilizando o diálogo entre ciência e sociedade.

Tal constatação nos remete a reflexão de Santos (2001) sobre a crise de identidade das ciências. Vale, aqui, o resgate à alusão que ele faz aos questionamentos de Rousseau em *Discours sur les scienes et les arts*:

> Há alguma relação entre a ciência e a virtude? Há alguma razão de peso para substituirmos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com os homens e as mulheres da nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria? Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática? (ROUSSEAU, 1750, *apud* SANTOS, 2001, p. 7).

Tais indagações de Rousseau soam como uma provocação àqueles que se propõem a um trabalho científico.

Foi esse sentimento de ‘provocação’ que nos instigou, enquanto professora de Língua Portuguesa, com experiência na educação básica pública das esferas municipal, estadual e, atualmente, federal de ensino, a realizar um trabalho com o objetivo de contribuir, em termos teóricos e práticos para melhoria do ensino/aprendizagem da língua materna.

Nessa perspectiva, elegemos a produção textual escrita**,** entre os diversos enfoques que vêm sendo alvo de pesquisadores da língua, como objeto catalisador deste trabalho, reconhecendo nesse tema uma problemática que tem ‘inquietado’ sujeitos envolvidos com a

educação básica brasileira, de diversas áreas de ensino, no cotidiano das salas de aulas do campo e da cidade.

Importante salientar a pertinência e relevância deste estudo. Primeiramente, por ser realizado numa escola-laboratório de uma universidade pública (Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe / CODAP-UFS), que, como tal, deve ter responsabilidade social com a escola básica pública. Nessa direção, análises da aprendizagem contribuem para diagnósticos, que possibilitam a reflexão sobre o estado atual do processo ensino-aprendizagem bem como para a avaliação e revisão dos métodos de ensino. Por isso, entendemos que os resultados desta pesquisa possam ser socializados de forma a contribuir para que o ensino de língua materna estabeleça-se como prática social, que visa à competência comunicativa do aluno e a sua autonomia cidadã, considerando as características peculiares das mais diferentes situações de uso da linguagem.

Em segundo lugar, acredita-se na contribuição específica que poderá ser dada para o ensino de língua materna no CODAP-UFS, levando em consideração a mudança na forma de ingresso no Colégio, implementada a partir de 2010, de processo seletivo, através de provas, para sorteio público de vagas. Tal fato abriu o Colégio para uma comunidade mais plural, portadora de um perfil socioeconômico e cultural heterogêneo, o que, consequentemente, exige adequações e/ou mudanças, no sentido de garantir um ensino de língua que vise à inclusão e à permanência do aluno na escola e nos espaços que lhe são/serão abertos a partir dela.

Assim, norteados pela hipótese de que os alunos que passaram pelo concorrido processo seletivo, através da aplicação de provas de Português e Matemática, e foram classificados, produzem ‘melhores’ textos que os alunos que se submeteram ao sorteio público das vagas, delineamos este trabalho considerando as seguintes questões:

- A forma de ingresso (seleção através de provas ou sorteio público das vagas) interfere na qualidade dos textos produzidos pelos alunos que ingressaram no 6º ano do CODAP nos anos de 2009 e 2010?
- A categoria da escola de origem dos alunos (pública ou privada) é um aspecto de relevância na análise da qualidade dos textos dos alunos que ingressaram no 6º ano do CODAP nos referidos anos?
- Fatores de ordem socioeconômica intervêm na qualidade de produção textual dos alunos?

A partir de tais questionamentos, elegemos como objetivo geral desta pesquisa realizar uma análise comparativa da qualidade da produção escrita, de alunos oriundos de escolas públicas e privadas que ingressaram no 6º ano do CODAP-UFS, tanto por meio do processo seletivo/2009 (Grupo A), como através do sorteio público de vagas/2010 (Grupo B).

Por conseguinte, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Verificar se há diferenças significativas, em nível micro e macro linguístico, na produção escrita dos alunos oriundos do processo seletivo por meio de provas e dos alunos provenientes do sorteio público das vagas;
2. Constatar se a produção textual escrita de alunos procedentes de escolas privadas apresenta diferenças significativas em relação à produção textual dos alunos procedentes de escolas públicas;
3. Verificar se o fator socioeconômico intervém na "qualidade" da produção textual escrita.

Dessa forma, procuramos inferir se, em que medida e de que modo as variáveis pessoais (alunos) e contextuais (escolas públicas, privadas, diferentes processos seletivos e fator socioeconômico) interferem na qualidade dos textos produzidos.

Na análise do *corpus* da pesquisa nos valemos, majoritariamente, dos princípios teóricos da Linguística Textual, baseados nos estudos de Koch, Orlandi, Travaglia, Fávero, Marcuschi, Elias, Antunes, entre outros. Consideramos também, trabalhos que enfocam o estudo de redações, ainda que em outros níveis de escolaridade, a exemplo de Val, Carvalho, Ferreira e Machado.

Partindo de tais considerações, valendo-nos das palavras de Hannah Arendt, afirmamos que a nossa proposta, "portanto, é muito simples: **trata-se apenas de refletir sobre o que estamos fazendo**" (ARENDT, 1995, p.13) (grifo nosso), reflexão que não se limita a detectar problemas, dificuldades, desvios, mas que investiga e analisa possíveis causas, propondo alternativas de superação, no entendimento de que é possível que os alunos da escola brasileira tenham um melhor desempenho na produção escrita.

Assim, considerando a proposta que se desvela no título desta pesquisa: **Produção Textual Escrita de Egressos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental - uma análise,** este trabalho está estruturado observando os tópicos que se seguem.

Inicialmente, no capítulo 1 – Pressupostos Teóricos – apresentamos o pensamento de linguístas e estudiosos da língua, considerando o que sugerem os itens: concepções de língua/linguagem; o ensino de Língua Portuguesa no Brasil; tipologias/gêneros textuais e o ensino de Língua Portuguesa; oralidade, escrita e ensino de Língua Portuguesa. Em seguida, fazemos uma abordagem sobre Linguística Textual, texto e discurso, e coerência, coesão e textualidade, estes últimos tidos como importantes antecedentes para análise das categorias eleitas, tanto em nível macroestrutural como, microestrutural. As considerações desse capítulo permitem uma revisão bibliográfica criteriosa que serve de arcabouço, ao tempo em que delineia as concepções teóricas eleitas como norteadoras da pesquisa.

O capítulo 2 trata dos procedimentos metodológicos – nele, apresentamos uma visão geral e específica dos elementos materiais da pesquisa. Partindo de um resgate histórico sobre o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS), local de realização da pesquisa, recuperam-se aspectos importantes, com ênfase no político-pedagógico, o que possibilita uma melhor contextualização e caracterização do *corpus*. Destacamos considerações sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa e as propostas que geraram as produções textuais da análise. No final deste capítulo, definem-se os procedimentos da pesquisa considerando-se os princípios que a caracterizam como qualitativa com elementos quantitativos.

Já no terceiro capítulo detemo-nos na análise do *corpus*, seguindo-se os resultados e as discussões.

Decorrente, também, da investigação e da análise dos textos que constituem o *corpus* desta pesquisa apresentamos algumas considerações sobre aspectos relativos ao ensino e à aprendizagem de língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

No capítulo destinado às considerações finais são discutidos os alcances dos objetivos da pesquisa, avanços, limitações e os caminhos que sugerem novos estudos, a partir deste.

Seguem-se, no final do texto, as referências e os anexos.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 Concepções de Língua e Linguagem

Os estudos lingüísticos, intensificados de forma significativa nas últimas décadas, ampliaram as concepções de língua e linguagem, tidas no contexto deste estudo, por vezes, como sinônimas.

De acordo com Koch (2007), as diversas formas de se conceber a linguagem humana, ao longo da História, podem ser sintetizadas em três, a saber: como representação ("espelho") do mundo e do pensamento; como instrumento ("ferramenta") de comunicação ou, ainda, como forma ("lugar") de ação ou interação. Na primeira delas, a função da língua é representar, refletir o pensamento e o conhecimento de mundo que o homem tem, uma vez que ele representa o mundo para si através da linguagem. Já a segunda concepção vê a língua como um código que, seguindo normas de combinação, é responsável por transmitir uma mensagem entre um emissor e um receptor, logo, transmitir informações se constitui como a principal função da linguagem. Por fim, a terceira concepção considera a linguagem como **atividade**, como **forma de ação**, como **lugar de interação**. A essa última, daremos adiante um maior enfoque, uma vez que esta pesquisa privilegia os estudos que defendem tal concepção.

As primeiras concepções aqui apresentadas dão suporte ao estruturalismo de Saussure e ao gerativismo de Chomsky. Ainda, para Koch...

> [...] tanto a linguística estrutural como a gerativa, portanto, procuravam descrever a língua em abstrato, fora de qualquer contexto de uso. Muitos linguistas, contudo, especialmente em países europeus (tome-se com exemplo a França, a Alemanha, a Inglaterra), passaram a voltar sua atenção para a *linguagem enquanto atividade*, para as relações entre a língua e os usuários e, portanto, para a ação que se realiza *na* e *pela* linguagem: vai ganhando terreno aos poucos, a *linguística pragmática* (KOCH, 2007, p. 9).

Tem-se, dessa forma, constituída a oposição conceitual entre o que foi chamado de **linguística do sistema** (da língua) e **linguística do discurso**, através da qual...

> [...] o que se visa, então, é tentar descrever e explicar a inter(ação) humana por meio da linguagem, a capacidade que tem o ser humano de interagir socialmente por meio de uma língua, das mais diversas formas e com os mais diversos propósitos e resultados (Ibidem, idem, p. 10).

Como afirma Franchi, a linguagem "pois, não é um dado ou resultado; mas um

trabalho que dá forma ao conteúdo de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do vivido" (FRANCHI, 1977, p.22).

Orlandi (1987) partilha desse pensamento ao considerar linguagem como trabalho, uma necessidade, uma vez que não lhe é facultada o caráter arbitrário nem natural. Assim, para a autora, linguagem e trabalho são produzidos na dinâmica da interação entre homem e sociedade, logo não se poder apartar o estudo da linguagem da sociedade que a produz, nem desconsiderar que os processos que constituem a linguagem são histórico-sociais.

Na lógica de tais considerações, cabe um enfoque ao pensamento de Bakhtin, filósofo russo, que segundo Bezerra (2009, p.170), **desvelou a verdadeira natureza da linguagem**.

Para Bakhtin...

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato, de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo fato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal se constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p.125).

Bezerra, ainda, ratifica as ideias de Bakhtin quando afirma que a língua não é "apenas um sistema de comunicação como pensavam os estruturalistas, mas é fundamentalmente uma atividade interativa (dialógica) de natureza sociocognitiva e histórica" (BEZERRA, 2009, p.170).

Tal afirmação acha-se em consonância com Marcuschi, exposta nos termos:

> [...] não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas [...]. Isto quer dizer que todo uso autêntico da língua é feito em textos produzidos por sujeitos históricos e sociais de carne e osso, que mantêm algum tipo de relação entre si e visam a algum objetivo comum (MARCUSCHI, 2008, p. 23).

Nesse sentido, Geraldi (2003) admite que, ao se perceber a interação verbal como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos, reconhece-se que a língua, no entendimento sociolinguístico, não se encontra pronta, acabada, tida tal qual um sistema de que o sujeito se vale no ato de interação, mas, através da interlocução, na prática da linguagem, a língua se (re)constroi. Daí relacionar língua enquanto *trabalho social* e histórico a *sujeito social* que, tal como a língua, não está pronto, mas se completa e se constroi nas suas falas.

O autor ainda ressalta que as interações ocorrem num amplo contexto social e histórico, dentro dos limites das interferências, seleções e controles de uma dada formação

social, logo, “são produtivas e históricas e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social constroem por sua vez limites novos [...]. É no acontecimento que se localizarão as fontes fundamentais produtoras da linguagem, dos sujeitos e do próprio universo discursivo” (GERALDI, 2003, p. 6-7). Frise-se que “acontecimento”, nesse contexto, não é entendido como mera manifestação da linguagem verbal, uma vez que incorpora, além do sujeito e suas ações linguísticas (entre um eu e um tu), a historicidade da linguagem (movimento que ocorre na história pelo trabalho dos sujeitos) e o contexto social das interações verbais (condições em que os discursos são produzidos).

Considera Britto que “a língua, enquanto produto histórico e quase-estruturante, resultará tanto das ações da linguagem e sobre a linguagem que os sujeitos realizam, como da ação da linguagem (já que esta é histórica e trabalho de muitos) sobre estes mesmos sujeitos” (BRITO, 2008, p. 48).

Antunes (2005, p. 21), sintetiza bem a compreensão de língua/linguagem, majoritária nessa abordagem, ao afirmar que “[...] todas as questões que envolvem o uso da língua não são apenas questões linguísticas; são também questões políticas, históricas, sociais e culturais” e, como tais, não podem ser resolvidas nas gramáticas ou manuais de redação. Portanto, entendemos que é na interlocução entre os sujeitos, enquanto protagonistas do contexto político, histórico, social e cultural que as questões linguísticas se manifestam.

Tal pensamento ecoa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, fixados tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. Os PCNs observam que o sujeito deve ser capaz de utilizar a língua de forma a produzir diferentes efeitos de sentido, adequando o texto, oral ou escrito a situações reais de interlocução. Assim, “não existe uma competência linguística abstrata, mas, sim, uma delimitada pelas condições de produção/interpretação dos enunciados, determinados pelos contextos de uso da língua” (BRASIL, 1999, p. 23). Entendemos que competência linguística, nesse contexto, diverge da concepção chomskyana que vê a língua de forma ideal e abstrata (inata), e não em uma situação de uso (desempenho). Como afirma Marcuschi (2008), a Chomsky não interessa o desempenho.

Nosso entendimento comunga com o pensamento daqueles que se interessam pelo ‘desempenho’ da língua, entendido como situação concreta de uso.

Assim, dado esse resgate do pensamento de alguns estudiosos que teorizaram sobre língua/linguagem, ratificamos que a concepção de língua eleita como norteadora desta pesquisa inspira-se no pensamento de Bakhtin, precursor da linguagem como interação verbal, fenômeno decorrente do diálogo, no sentido amplo do termo. Diálogo este que vai além de uma comunicação em voz alta entre pessoas, ocorrendo, também, no texto, tido como um ato

de fala impresso que constitui um elemento de comunicação verbal de natureza socioideológica.

Nessa perspectiva, procuraremos desenvolver através deste estudo, um diálogo com o ensino de língua materna e a produção textual de alunos egressos das séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando, os interlocutores, o contexto e os papeis sociais por eles incorporados.

2.2 Considerações sobre o Ensino de Língua Portuguesa no Brasil

No dizer de Geraldi (2000), questões que envolvem o ensino da língua materna na escola brasileira têm sido objeto de um minucioso esquadrinhamento, responsável por uma vasta bibliografia, que reflete diferentes ângulos de análise (o ensino da gramática, as variedades linguísticas, leitura e produção de textos, análise de redações, entre outros).

A despeito de tal fato, o ensino de língua no Brasil, tradicionalmente, tem mantido a marca indelével que ainda o configura e o confunde, por vezes, com o ensino da gramática normativa / prescritiva, responsável pelo funcionamento da "norma padrão culta".

Nesse contexto, é válida a afirmativa de Câmara Júnior, nos termos: "Ele não possui gramática significa que o falante em questão não dominou os traços linguísticos mantidos pelas classes superiores como marca de seu status" (CÂMARA, 1975, p.10). É fato que apesar dos avanços teóricos sobre o ensino de língua materna, distanciando-a do ensino da e/ou para gramática, a prática, ainda, torna inegável a veracidade da referida constatação do autor.

No âmago dessa polêmica – *ensino da língua versus ensino da gramática* – é relevante expor o pensamento de alguns linguístas e estudiosos da língua, a fim de melhor situar a questão.

Possenti é enfático e direto ao responder a pergunta indireta, sugerida no título de sua obra, *Por que (não) ensinar gramática na escola.* O autor declara e argumenta:

> *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. A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrão baseia-se em parte no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão (POSSENTI, 2000, p.17, destaques no original).

Ainda para ele, uma mudança no ensino prescinde de uma revolução. E, em se

tratando de Língua Portuguesa, é necessário “mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola” (Ibidem, idem, p. 16).

Já Soares (2001), argumenta que um dos fatores que contribuiu para que o ensino de língua se estabelecesse tão fortemente associado ao ensino de normas gramaticais, tem origem nos primórdios da história do ensino da Língua Portuguesa. Para a autora, um forte motivo deve-se ao fato de que, somente a partir das últimas décadas do século XIX, a disciplina Português foi tida como componente curricular na escola brasileira. Até então, o ensino de Português era ministrado visando tão somente à alfabetização.

Dada a etapa de alfabetização, a elite social que continuava os estudos, convivendo num ambiente favorável a práticas de leitura e escrita, falava uma variante da língua adotada como culta, cabendo à escola ensinar aos alunos as regras gramaticais dessa variedade linguística de prestígio, atividade que encerrava o ensinar Português, sob forte influência da iniciação dos estudos da gramática latina. Essa forma de ensinar a língua materna atravessou toda fase do Brasil colonial.

O ensino de Literatura / leitura dos clássicos nacionais, surge nesse cenário como mais um modelo que representava a escrita “correta”. Assim, a gramática e uma antologia direcionaram o ensino de Português na escola brasileira, até por volta dos anos 40 do século XX.

Nesse viés de abordagem, Oliveira apresenta algumas considerações que julgamos pertinentes. Ele afirma que “a instituição da Língua Portuguesa no Brasil não pode ser entendida fora do contexto que a historiografia educacional portuguesa e brasileira denominada de Reformas Pombalinas da Instrução Pública” (OLIVEIRA, 2010, p. 76). Nessa ocasião, o controle da educação tanto de Portugal como de suas colônias sai do domínio da Igreja, diga-se da Companhia de Jesus, passando a ser de competência do Estado português. Este, no afã de se tornar uma “nação polida” e construir uma identidade nacional, perante as demais nações e povos conquistados, institui a “Língua do Príncipe” como Língua Nacional. Dessa forma e nesse contexto, tal língua viria a se estabelecer por intermédio de uma política educacional e linguística “que priorizava a alfabetização e o ensino da Gramática Latina em português, no reino e nas colônias” (Ibidem, idem, p. 76; 78).

Podemos afirmar que tanto Soares com Oliveira resgatam elementos relevantes sobre o ensino do Português no Brasil, que permitem uma melhor compreensão da relação entre ensino de língua e ensino de gramática, numa perspectiva histórica.

Para Rodrigues (2002), o ensino de língua, na maioria das escolas, segue fielmente o que prescreve as gramáticas normativas. Aqueles que a ensinam estão convictos

de que tais normas devem ser rigorosamente observadas não só pelos alunos, mas por todos aqueles que se valem da escrita.

Bagno acrescenta:

> É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso, tentando criar uma língua 'artificial' e reprovando como 'erradas' as pronúncias que são resultado natural das forças interinas que governam o idioma" (BAGNO, 2002, p. 52).

Por sua vez, Bortoni-Ricardo defende que o prestígio do português padrão, consolidado nas gramáticas, valorizado na literatura e em vários espaços da sociedade, não se limita aos seus usuários, mas se estabelece como um *bem de consumo* desejado por todas as classes sociais. Segundo a autora, não se constitui um problema, em si, a existência de um código-padrão, mas, sim, o acesso restrito que grande parte da população tem a ele. Adverte ainda que as diferenças sociolinguísticas não podem ser ignoradas pela escola, e esta, de igual modo, não pode negar ao aluno o acesso à norma linguística de prestígio.

A autora continua:

> Os alunos que chegam à escola falando "nós cheguemu", "abrido", e "ele drome", por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante (BORTONI-RICARDO 2006, p. 15).

Britto, em *A Sombra do Caos*, faz seu o questionamento de alguns professores e estudiosos da língua: "Por que a gramática normativa tem tanta força, a ponto de se manter como padrão de ensino, apesar de a quase totalidade dos trabalhos em Linguística e Linguística Aplicada que discutem este tema apontar em sentido contrário?" (BRITO, 2008, p. 11).

Para o autor, ainda que a academia e instâncias públicas de educação sustentem...

> [...] a tese de que o ensino de gramática e norma culta devem permanecer na escola regular porque contribuiriam para diminuir o estigma social do indivíduo escolarizado (já que este passaria a falar, quando preciso, uma variedade linguística de prestígio) facilitando-lhe a inserção no mercado de trabalho; além disso, [...] o ensino sistemático da gramática permitiria ao sujeito maior domínio das estruturas linguísticas e mais capacidade de raciocínio (Ibidem, idem, p.13).

Defende ele que "*não faz sentido insistir que o objetivo da escola é ensinar o chamado português padrão.* O papel da escola deve ser o de *garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela*" (Ibidem, idem, p.14, destaques no original). Ademais, acrescenta que o conhecimento linguístico é consequência da experiência social e do acesso aos bens sociais e não da aprendizagem de uma metalinguagem.

No bojo de tais considerações, faz-se oportuno o resgate de alguns aspectos que marcaram o cenário do ensino de Língua Portuguesa, nas últimas quatro décadas, cada uma delas submetida a uma diferente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Este breve histórico contextualizará, nos dados recortes temporais, questões de ordem política, educacional e ideológica, determinantes da teoria e da prática do ensino de língua materna na escola brasileira.

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou diretrizes e bases para a educação nacional, preconizava: "A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola". A ideia de direito convergia, então, para a chamada "democratização/massificação" da escola. O que na realidade ocorreu foi uma medida do Governo no sentido de prover recursos humanos aptos a atender à demanda do novo modelo econômico (industrial). O aumento da clientela das escolas públicas, naturalmente, promoveu uma maior diversidade sociolinguística, fato que "estremeceu" os pilares do ensino de língua materna, até então eminentemente elitista, centrado na variante padrão culta, e, majoritariamente, destinado às classes privilegiadas da sociedade. A nova conjuntura político-educacional fez com que grande parte do contingente de alunos e professores das classes média e alta, paulatinamente, deixasse a escola pública. Surge, então, um novo perfil de ensino, de aluno e de professor de Língua Portuguesa.

Marca-se também, na década de 1960, a inserção da disciplina Linguística no currículo dos cursos de Letras de todo país.

A década de 1970 trouxe a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou diretrizes e bases para o ensino de primeiro graus, instituindo o ensino profissionalizante. Tornou-se incontestável que escola brasileira e sua "nova clientela" prescindiam de mudanças urgentes e significativas na forma de ensinar e aprender.

Nessa ocasião, a disciplina Língua Portuguesa passou a denominar-se, da primeira à quarta série "Comunicação e Expressão" e, da quinta à oitava série, "Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa". Já no 2º grau, a disciplina foi subdividida em "Língua Portuguesa", "Literatura Brasileira e Portuguesa" e "Técnicas de Redação e Expressão".

Nessa década, o ensino foi marcado por uma profunda crise de paradigmas. A

gramática perde espaço para os novos livros didáticos. Recomenda-se a leitura de escritores brasileiros (paradidáticos). A redação passa a ser cobrada em vestibulares, o que desencadeia uma excessiva publicação de manuais de redação. Entre normas, recomendações, vídeos e manuais deduz-se que o ensino, o professor e o aluno ficaram 'perdidos naquela parafernália didática', usando as palavras de Geraldi (2003).

Na década seguinte, "década das diretas, já", foi promulgada a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que alterou dispositivos da Lei nº 5.692/71, referentes à profissionalização no ensino de segundo grau. Instalou-se, então, uma polêmica de âmbito nacional, que provocou o retorno do nome da disciplina para Português. Os resultados das redações dos vestibulares foram desalentadores.

Como afirma Soares, "já na segunda metade dos anos 80 surgem críticas a respeito do ensino de língua por parte daqueles que denunciavam os problemas de leitura e escrita ocorridos em redação do vestibular" (SOARES, 1998, p. 18). Geraldi (2000, p. 18) também considera que, nessa década, "a relação pensamento e linguagem é posta sob escrutínio".

Sob forte influência da Sociolinguística e da pragmática, pesquisas acadêmicas sobre "problemas linguísticos" são intensificadas. Destaquem-se as publicações de Geraldi (2003), Soares (1998), Marcuschi (2005), Travaglia (1999), Bagno (2002), Perini, Fávero (2008), entre outros.

A década de 1990 reflete mais intensamente as preocupações anteriores. Estudos apontam para necessidade de um ensino de língua que considere teorias ligadas ao texto, a exemplo da Análise do Discurso e Linguística Textual, respaldando os princípios da Sociolinguística.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), no espírito da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu novas diretrizes e bases para a educação nacional, sinaliza para um ensino de Língua Portuguesa que considera o avanço dos estudos linguísticos desenvolvidos até então.

Importante salientar, ainda nos anos de 1990, a instituição, por parte do Governo Federal, de instrumentos de avaliação para todos os níveis da educação nacional, entre os quais destacamos ENEM, Prova Brasil e Provinha Brasil. Instrumentos estes que, através do Índice de Desenvolvimento Educacional (IDEB), têm apresentado, oficialmente, a "prova cabal do fracasso escolar" (BRASIL, 1998, p. 17), mais especificamente no ensino fundamental e médio.

É fato que o ensino de Língua Portuguesa foi seguramente repensado, reescrito

e redirecionado nas últimas décadas. A despeito dos visíveis avanços, também é fato que é preciso avançar em direção à escola.

Para tanto, deve-se considerar que "[...] numa sociedade de classes, a desigualdade de relações leva à formulação de universos discursivos diferenciados", e que "no ensino da língua, estas questões são presença constante" (GERALDI, 2003, p. 55-72).

Com esse entendimento, integrar leitura, produção de texto e análise linguística, respeitando a proposta da sociolinguística interacional, é o desafio para quem ensina e para quem aprende, é a teoria que precisa dialogar efetivamente com a prática.

2.3 Tipologias/Gêneros Textuais e Ensino de Língua Portuguesa

As noções de gênero textual e tipologia textual vêm tendo um enfoque privilegiado nos recentes estudos linguísticos.

Na sua gênese, a palavra gênero remete-se à Grécia de Aristóteles e à produção literária, marcadamente distribuída em gênero lírico, épico e dramático. A literatura mais tarde definiu outros gêneros, a exemplo de conto, crônica, romance, novela, entre outros. É comum classificar os primeiros em clássicos e os últimos em modernos.

Estudos realizados por Bakhtin, e a partir dele, deram uma significação mais ampla ao campo dos gêneros, de forma a atender a diversidade de textos produzidos na sociedade. Nas palavras do autor:

> Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso [...]. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIM, 1992, p.279).

Ainda, de acordo com os pressupostos bakhtinianos, pode-se atribuir como características dos gêneros o conteúdo temático (o que dizer) a construção composicional (através de) e o estilo (como dizer). Para o autor, mesmo que se ignore totalmente a existência teórica dos gêneros do discurso, usamo-los, com segurança e destreza, na prática (Ibidem, idem, p. 301).

No entendimento de Marcushi, ter-se claro a distinção entre tipos e gêneros textuais se constitui como um importante dado teórico e terminológico, "fundamental em todo trabalho com produção e compreensão textual" (MARCUSCHI, 2005, p. 22). Para ele, o uso

da expressão “tipo textual” designa uma espécie de sequência linguística típica de sua composição, a exemplo dos aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, designações que se compreendem nas seguintes categorias: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção (Ibidem, idem).

Para o mesmo autor, a expressão “gênero textual” encerra...

> [...] uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos. Propriedades funcionais, estilo e composição característica. [...] Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais e assim por diante (Ibidem, p.23).

Próximo do pensamento de Marcushi está o de Magalhães, ao definir gênero como “um conjunto estável de convenções ao qual se associa um tipo de atividade ratificada socialmente [...] como, por exemplo, um bate-papo informal, um documentário de televisão, um poema, um artigo específico etc.” (MAGALHÃES, 2001, p.19).

Já Bazerman (2005, p. 106), quando afirma que “cada pessoa, através da comunicação por gêneros textuais, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando”, reforça o entendimento de gênero como prática que ordena e estabiliza as relações sociais dos indivíduos.

Na sequência de definições e diferenças, Marcuschi (2005), ainda, apresenta uma abordagem sobre *domínio discursivo,* o que para o autor designa uma esfera ou instância na qual, através das práticas discursivas, permite-se inferir um universo de gêneros textuais de domínios específicos, a exemplo de alguns ritos religiosos que não são praticados fora do contexto que lhe é próprio. Fato que reforça sua premissa de que os gêneros textuais “são formas verbais relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”. Textos que não podem ser confundidos com discurso, ele defende que os discursos se realizam nos textos e os textos realizam discursos (Ibidem, p. 24-25). Daí poder afirmar-se que todo e qualquer texto, invariavelmente, se apresenta num determinado gênero textual.

Os PCNs (1997) já asseveravam em seus termos: “todo texto se organiza dentro de um determinado gênero [...]. As intenções comunicativas, como parte das condições de

produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos.” (BRASIL, 1997, p. 23).

Considerando que as atuais propostas para o ensino de língua materna apresentam o texto como ponto de partida e chegada do processo de ensino e aprendizagem, as noções de gêneros textuais, sua funcionalidade e aplicabilidade não podem estar distantes desse processo.

Vale, aqui, citar a afirmativa de Antunes de que “o estudo do texto, nas particularidades concretas de seus gêneros, favorece, portanto, a sistematização e ampliação da competência comunicativa dos usuários da língua” (ANTUNES, 2002, p. 65). Considerando competência comunicativa como a capacidade de, por intermédio da cognição, vivenciar situações de produções discursivas, interações e atividades verbais, enfim, práticas de comunicação em geral, concordamos com o pensamento de Antunes, uma vez que determinados gêneros textuais têm características específicas que permitem aos usuários da língua uma melhor apropriação de tal competência.

Marcuschi (2005) considera que o trabalho com gêneros se constitui numa forma de atender à proposta dos PCNs que insistem nessa perspectiva. Nós acrescentamos à consideração do autor, a constatação de que é imprescindível que tanto o trabalho com gêneros como a proposta dos PCNs façam-se conhecidos e incorporados à proposta do ensino de língua materna de grande parte da escola brasileira.

É fato que, na teoria, já houve um significativo avanço como bem observa Kleiman:

> A proposta dos PCN de fundamentar o ensino de língua materna, tanto oral quanto escrita, nos gêneros do discurso, desencadeou uma relevante e significativa atividade de pesquisa visando, primeiro, descrever uma diversidade considerável de gêneros a partir dos heterogêneos textos que os atualizam e, segundo, apresentar sugestões didáticas para o uso dos textos enquanto exemplares e fonte de referência de um determinado gênero (KLEIMAN, 2005, p. 7).

Nesse contexto, convém apresentar algumas considerações sobre aspectos dos PCNs e o ensino de Língua Portuguesa. A despeito de reações, por vezes, não muito receptivas de profissionais da educação, pelas mais variadas razões, às quais não nos deteremos a discutir, em nosso entendimento, os PCNs têm, se não servido de *parâmetros*, suscitado reflexões e debates sobre o ensino de língua materna, conforme já observado, o que se configura como algo muito positivo.

Inicialmente, é pertinente observar que os PCNs se autoapresentam como o

documento que reflete uma síntese dos estudos e avanços dos conhecimentos linguísticos das últimas décadas. Reportam-se às críticas que fomentaram as propostas de reformulação do ensino de língua materna das décadas de 1960 e 1970, observando:

> A nova crítica do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, só se estabeleceria mais consistentemente no início dos anos 80, quando as pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguístca, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita (BRASIL, 1990, p.17).

Infere-se, também, que na alusão que os Parâmetros fazem ao fracasso escolar, constatado por meio da inabilidade dos alunos quanto ao domínio de práticas da leitura e escrita e refletido nos altos índices de evasão e repetência, tem-se uma crítica (des)velada ao ensino tradicional de língua, orientado pela perspectiva gramatical e marcado por um artificialismo no que se refere à proposta de ensino das referidas práticas.

Ainda conforme os referidos Parâmetros, "todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam" (Ibidem, idem, p. 21).

Observe-se, ainda, que a caracterização geral eixos organizadores dos PCNs para o ensino de língua partem do pressuposto que

> [...] a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles; que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato (Ibidem, idem, p.43).

Logo, no discurso assumido por esse documento, para além do domínio da língua padrão, o ensino da língua materna privilegia o domínio da competência textual (oral e escrita), voltado para o uso social da língua, que percebe as diferenças dialetais e vale-se de práticas de leitura, escrita e análise linguística em situações reais, consoante o fluxo: uso-reflexão – uso.

Mediante tais considerações, percebe-se que a base comum da teorização dos PCNs reflete uma concepção de língua desenvolvida a partir das idéias bakhtinianas, reiteradas nas correntes sociointeracionistas (com ênfase na interação entre os sujeitos do

ensino e da aprendizagem) e socioteóricas (com ênfase no estudo da linguagem em situações de uso).

Na perspectiva desta pesquisa, cujo *corpus* é o texto, em concordância com Possenti (2000), acreditamos que é no nível do texto que estão as principais questões da escola no tocante ao ensino da língua materna. Ademais, não desprezamos a constatação de Marcuschi, que se depreende desta observação:

> Sabemos que um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas (MARCUSCHI, 2008, p. 52).

Diante disso, ratificamos o nosso convencimento e a nossa convicção de que um ensino de língua reflete a concepção de língua, de escola, de sociedade e de mundo que aquele que ensina adota para si. Porém, não consideramos justo que essa opção, que é essencialmente política e ideológica, esteja a serviço (in)consciente da massificação que mantém o *status quo* social.

2.4 Oralidade, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa

Considerando que a concepção de língua e de texto como formas de prática social sustenta esta pesquisa, torna-se pertinente uma reflexão sobre estudos que fazem alusão às relações existentes entre oralidade e escrita e entre essas e o ensino de Língua Portuguesa.

Inicialmente nos reportamos a Marcuschi (2007), concordando com sua posição de que as relações entre fala e escrita (enquanto modalidades de uso da língua) ou oralidade e letramento (entendidas como práticas sociais) não podem ser vistas de forma estanque, dicotômica, e, sim, de forma ampla, no contexto das práticas comunicativas e dos gêneros textuais. Concepção que, segundo o autor, surgiu a partir dos anos 80 do século XX, contrapondo-se aos estudos que dimensionaram a oposição entre a oralidade e a escrita, atribuindo um maior valor social e cognitivo à escrita.

Sobre essa supremacia, afirma ele que a escrita...

> [...] *se tornou* um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou

> nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral (Ibidem, p. 16, destaque no original).

Considera ele, ainda, a despeito de o homem poder ser definido, de forma elementar, como um ser que fala e não como um ser que escreve, e de que a tradição oral é imanente a todos os povos, ao passo que poucos tiveram ou têm uma tradição escrita, mas não se pode atribuir um status mais alto à oralidade. Observa o autor que tanto a oralidade como a escrita são práticas e usos da língua que apresentam suas peculiaridades, permitem a elaboração de textos coesos e coerentes, de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, mudanças de estilos etc. Contudo, Marcuschi, acrescenta:

> Mais urgente (e relevante) do que identificar primazias e ou supremacias entre oralidade e letramentos, e até mesmo mais importante do que observar oralidade e letramentos como simples modos de uso da língua, é a tarefa de esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita e falada) de um modo geral. (Ibidem, p.18).

Nesse sentido, Marcuschi chama a atenção para o fato de que operamos com a língua, cotidianamente, em diferentes situações e contextos, e a passagem do oral para o escrito e vice-versa se dá de forma natural, quando estamos devidamente letrados. Entenda-se letramento como "conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades necessário para usar a língua em práticas sociais". (BATISTA, *apud* COSTA VAL, 2006, p.19). Uso este que compreende atividades de expressão oral e/ou escrita e permite que um indivíduo analfabeto possa ser considerado letrado.

Cabe aqui, um resgate à observação de Marcuschi (2007, p. 19) sobre a tendência à escolarização do letramento, o que leva a supor a existência de um só letramento, aquele que se dá através da aquisição da escrita. Para o autor, a escrita é uma manifestação formal do letramento em sua versão institucional, diga-se, adquirida na escola. Os chamados "letramentos sociais", que existem fora do contexto escolar, não devem ser depreciados, a nosso ver, eles são fundamentais ao letramento com vistas à aquisição da escrita, foco da análise dessa pesquisa.

No bojo dessa abordagem, é pertinente situar o pensamento de alguns estudiosos da linguagem sobre as questões que dizem respeito a diferenças e semelhanças entre a oralidade e a escrita, dentro e fora do país.

Na perspectiva das dicotomias, sobretudo com ênfase nas diferenças, Marcuschi (2007, p.27) destaca as concepções teóricas de matizes bem diferenciadas, de dois grupos de linguístas. De um lado, os que apresentam uma "visão restrita", polarizada (dicotomias

estritas), que veem na fala o lugar do erro e do caos gramatical, elegendo a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua. Entre esses, destacam-se Bernstein (1971), Labov (1972), Halliday (1985), numa primeira fase, e Ochs (1979). No outro grupo, formado por autores que percebem as relações entre fala e escrita dentro de um contínuo, seja tipológico ou da realidade social e cognitiva, destacam-se Chafe (1982, 1984, 1985), Tannen (1982, 1985), Gumperz (1982), Biber (1986, 1995), Halliday/Hassan (1989), Benveniste (1990). No Brasil, de acordo com estudos de Carvalho (2008), linguistas como Câmara Júnior (1978) e Luria (1987) podem ser considerados como representantes do primeiro grupo de autores, já Castilho (1986) e Rodrigues (1995) estão teoricamente mais próximos do segundo grupo.

As perspectivas variacionista e sociointeracionista, ainda sob a ótica de Marcuschi (ibidem), são passíveis de algumas considerações. A primeira por revelar-se como paradigma que não faz distinções dicotômicas ou caracterizações estanques entre fala e escrita, antes, preocupa-se em observar as variedades linguísticas distintas, transitando da língua padrão à não-padrão, da língua culta à coloquial, da norma-padrão à não-padrão, tendo em vista as exigências do evento comunicativo (contexto, situacionalidade e intencionalidade). No Brasil, destaca-se Bortoni (1992, 1995) como uma das principais seguidoras desta linha. Já na perspectiva sociointeracionista, que tem, entre seus seguidores brasileiros mais expressivos, Preti (1991, 1993), Koch, (1992) Marcuschi (1986, 1992, 1995), Kleiman (1995a), Urbano (2000), as relações entre língua e fala são tratadas dentro da perspectiva dialógica. Dessa forma...

> [...] preocupa-se com os processos de produção de sentido tornando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguisticas como dadas a *priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ou ouvinte sobre o texto recebido" (MARCUSCHI, 2007, p. 34).

Convém salientar que esta revisão de literatura linguística contribui para práxis desta pesquisa, uma vez que o nosso *corpus* será analisado, também, considerando as características de escrita apontadas nas referidas perspectivas.

Oportuno, ainda, se faz resgatar os "achados mais notáveis", no dizer de Marcuschi, ao apresentar os tópicos que se seguem como resultados de estudos sistemáticos sobre a relação entre língua falada e língua escrita:

- as semelhanças são maiores do que as diferenças tanto nos aspectos estritamente linguisticos quanto nos aspectos sociocomunicativos (as diferenças estão mais na ordem das preferências e condicionamentos);
- as relações de semelhanças e diferenças não são estanques nem dicotômicas, mas contínuas ou pelo menos graduais (considerando-se que o controle funcional do contínuo acha-se no plano discursivo);
- as relações podem ser mais bem compreendidas quando observadas no contínuo (ou na grade) dos gêneros textuais (que em boa medida se dão em relações de contrapartes, ocorrendo, em grau significativo, gêneros similares nas duas modalidades);
- muitas das características diferenciais atribuídas a uma das modalidades são propriedades da língua (por exemplo, contextualização/ descontextualização; envolvimento/distanciamento);
- não há qualquer diferença linguistica notável que perpasse o contínuo de toda a produção falada ou de toda produção escrita, caracterizando uma das duas modalidades (pois as características não são categóricas nem exclusivas);
- tanto a fala como a escrita, em todas as suas formas de manifestação textual, são normatizadas (não se pode dizer que a fala não segue normas por ter enunciados incompletos ou por apresentar muitas hesitações, repetições e marcadores não lexicalizados);
- tanto a fala como a escrita não operam nem se constituem numa única dimensão expressiva, mas são multissistêmicas (por exemplo, a fala serve-se da gestualidade, mímica, prosódia etc. e a escrita serve-se da cor, tamanho, forma das letras e dos símbolos, como também de elementos logográficos, icônicos e pictóricos, entre outros, para fins expressivos);
- uma das características mais notáveis da escrita está na ordem ideológica da avaliação sociopolítica em sua relação com a fala e na maneira como nos apropriamos dela para estabelecer, manter e reproduzir relações de poder, não devendo ser tomada como intrinsecamente "libertária" (MARCUSCHI, 2007, p.45-46).

A partir de tais considerações, torna-se pertinente, também, ressaltar a contribuição "teórica" dos PCNs de Língua Portuguesa (1998), sobretudo, do Ensino Fundamental, que, em se apropriando do discurso da literatura linguística mais recente, preconizam como primeiro objetivo do ensino de língua materna, que a escola possibilite ao aluno "utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso" (BRASIL, 1998, p. 32). Entendemos que, para tanto, a escola precisa capitalizar as semelhanças e diferenças existentes entre a oralidade e a escrita, no sentido de permitir ao aluno, que está "oficialmente" incluído no mundo da escrita, a possibilidade de transitar com ela e através dela, reconhecendo e assumindo a sua tradição oral (a fala) como o ponto de partida para chegar à escrita.

2.5 Linguística Textual, Texto e Discurso

Importante resgatar, no contexto desta pesquisa, alguns pressupostos teóricos pertinentes de considerações, no tocante à Linguística Textual, texto e discurso.

Inicialmente, salientamos o surgimento, na Europa da década de 60, do ramo da ciência da linguagem que veio a denominar-se Linguística Textual (LT).

De acordo com Fávero e Koch, embora a gênese da expressão linguística textual encontre-se em Cosériu (1955), foi Weinrich (1966, 1967), quem empregou pela primeira vez o sentido que é atribuído, atualmente, ao termo, o qual "consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem" (FÁVERO e KOCH, 2008, p. 11). As autoras ainda observam o enfoque mais amplo, mais substancial e interdisciplinar agregado à linguística textual, inspirado, em grande parte, na teoria gerativa.

Marcuschi acrescenta que, sob um ponto de vista mais técnico, é possível definir a Linguística Textual "como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso" (MARCUSCHI, 2008, p. 73). Para o autor, os vários fenômenos linguísticos, que apareciam no texto e não eram contemplados pelas teorias linguísticas tradicionais, motivaram o surgimento da Linguística Textual que parte da premissa de que não é em unidades isoladas, tais como fonemas, morfemas, palavras ou as frases soltas que língua se processa, mas sim em unidades de sentido denominadas textos, quer orais, quer escritos.

Com o surgimento e 'ascensão' da Linguística Textual, hoje, segundo Marcuschi, não se fala mais em gramática de texto. A possibilidade de identificar um conjunto de regras de boa formação textual sabe-se ser impossível, uma vez que o texto não se define ou se determina por um conjunto de propriedades exclusivamente componenciais e intrínsecas. "Também não é possível dar um conjunto de regras formais que possam gerar textos adequados. A teoria textual é muito mais uma heurística do que um conjunto de regras específicas enunciadas de modo explícito e claro" (Ibidem, p. 73-74).

Ainda no entendimento de Marcushi, atualmente a Linguística Textual é a corrente que tem fornecido a base teórica mais aplicada ao estudo/ensino de Língua Portuguesa. Fato que não se pode levar a crer na existência de somente uma Linguística Textual. Segundo o autor, as variadas vertentes da Linguística Textual, em linhas gerais, baseiam-se nos seguintes pressupostos:

> - A LT é uma perspectiva de trabalho que observa o funcionamento da língua em uso e não *in vitro*. Trata-se de uma perspectiva orientada por dados autênticos e não pela introspecção, mas, apesar disso, sua preocupação não é descritivista.
> - A LT se funda numa concepção de língua em que a preocupação maior recai nos processos (sociocognitivos) e não no produto.
> - A LT não se dedica ao estudo das propriedades gerais da língua, como o faz a linguística clássica, que se dedica aos subdomínios estáveis do sistema, tais como a fonologia, a morfologia e a sintaxe, reduzindo assim o campo de análise e descrição.
> - A LT dedica-se a domínios mais flutuantes ou dinâmicos, como observa Beaugrande (1997), tais como a concatenação de enunciados, a produção de sentido, a pragmática, os processos de compreensão, as operações cognitivas, a diferença entre os gêneros textuais, a inserção da linguagem em contextos, o aspecto social e o funcionamento discursivo da língua. Trata-se de uma linguística da enunciação em oposição a uma linguística do enunciado ou do significante.
> - A LT tem como ponto central de suas preocupações atuais as relações dinâmicas entre a teoria e a prática, entre o processamento e o uso do texto (Ibidem, p. 75).

Outro aspecto que merece enfoque, no bojo dessas considerações, diz respeito à gramática textual a qual, segundo (Fávero e Koch, 2008, p. 14), surgiu com o propósito de "refletir sobre os fenômenos linguísticos inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado".

Torna-se oportuno, também, tendo-se em vista o objeto de estudo desta pesquisa, uma abordagem referente a algumas concepções de texto e discurso.

Ainda que dadas correntes linguísticas atribuam o mesmo sentido aos dois termos, texto e discurso, para outros, são vistos com características próprias que os diferenciam.

Orlandi apresenta uma abordagem que aponta como necessária a distinção entre texto e discurso, considerando o fato de "[...] o conceito de discurso ser um conceito teórico e cuja delimitação é impossível de ser feita em termos de análise, pois não existe um discurso,mas um estado de um processo discursivo". Daí, ela considerar, "o discurso como conceito teórico e metodológico e texto como seu equivalente em um plano conceptual distinto, ou seja, o analítico" (ORLANDI, 2004, *apud* CARVALHO, 1997, p. 47).

Já Fávero e Koch (2008), observam que em sentido lato, o texto pode ser representado através das mais variadas manifestações textuais um romance, um poema, um filme, uma pintura, uma escultura, ou seja, qualquer forma de comunicação que se valha de um sistema de signos. Já o discurso corresponde à linguagem verbal, a qual se manifesta linguisticamente, através do texto (em sentido estrito).

Nesse sentido, o texto equivale a qualquer passagem, falada ou escrita, que independente de sua extensão, forma um todo significativo. Logo, trata-se de uma unidade de sentido que se processa num contínuo comunicativo contextual, estabelecido através de

critérios ou padrões de textualidade, entre os quais destacam-se a coesão e a coerência.

Para Travaglia (1997, p. 68), “o discurso é visto como qualquer atividade produtora de efeitos de sentido entre interlocutores, portanto qualquer atividade comunicativa”, acrescentando ele que “são as condições de produção da atividade comunicativa da ação pela linguagem (discurso) que resulta no texto, enquanto unidade complexa de sentido”.

No entendimento de Costa Val (2006), texto em sua modalidade escrita ou oral, consiste numa unidade comunicativa preliminar, uma vez que o que une as pessoas umas as outras são textos e não palavras ou frases isoladas. Ainda, para Costa Val, “pode-se definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal” (COSTA VAL, 2006, p. 3).

Já Marcuschi ratifica o pensamento de Mainguenau (1986) e Adam (1999), ao argumentar que “não é interessante distinguir rigidamente entre *texto e discurso*, pois a tendência natural é ver um contínuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo” (MARCUSCHI, 2008, p. 81).

Carvalho (1997) afirma que partindo do entendimento de que o discurso é manifestado por meio de textos, tanto o texto oral quanto o escrito são unidades discursivas dotadas de significação e, assim como a linguagem, o texto supõe uma relação de diálogo, pois se constitui através da ação de interlocutores.

As palavras de Carvalho encontram eco no pensamento de Geraldi, que declara que “um texto é um produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém” (GERALDI, 2003, p.98). Em se tratando de texto escrito, o autor se manifesta, de forma mais específica, nos termos: “um texto é uma sequência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado: onde publicado não quer dizer “lançado por uma editora”, mas simplesmente dado a público, isto é, cumprindo sua finalidade de ser lido, o que demanda o outro” (Ibidem, p. 100).

Infere-se, portanto, que o texto escrito é a manifestação linguística do discurso.

Mediante tal abordagem, frise-se que o enfoque desta pesquisa se dará considerando a concepção de texto no seu sentido estrito, já que é a partir do texto escrito, entendido como manifestação linguística do discurso, que se dará a análise.

Reitere-se, aqui, o entendimento de texto como evento comunicativo que articula aspectos linguísticos, sociais e cognitivos numa situação real de uso, isto é, com a participação do leitor.

2.6 Coerência, Coesão e Textualidade

Os termos coerência, coesão e textualidade têm ocupado um espaço privilegiado no vocabulário, que permeia as recentes pesquisas linguísticas. Abordá-los, no contexto desse trabalho, torna-se relevante, uma vez que tais elementos, como já afirmamos, se constituem em categorias significativas na análise do *corpus* desta pesquisa, e, como tais, merecem um enfoque, à luz dos referidos estudos.

Koch e Travaglia (2008) apresentam um importante resgate teórico e cronológico sobre essa temática, a partir de estudiosos do texto, entre os quais Halliday e Hassan (1976), Franck (1980), Beaugrande e Dressler (1981), Bernádez (1982), Van Dijk (1981), Van Dijk e Kinstsch (1983), Marcuschi (1983), Charolles (1987). Trabalhos de alguns deles, entre outros, compõem essa revisão de literatura.

Considerando que o propósito desTa abordagem não se encerra em definições, embora possa transitar por elas, inicialmente, vale a ponderação de Marcuschi de que "coesão e coerência estão longe de uma definição clara" (MARCUSCHI, 1986, p. 2).

Já Antunes (2005, p. 43) observa, "tudo que a gente não consegue explicar bem é, genericamente, apontado como uma questão de coesão ou de coerência". Logo, é comum relacionar-se aos termos a noção de 'problema', o que é evidenciado, principalmente, quando se trata, de correção de redações escolares ou não. Porém, ressalte-se que, embora não seja esse o foco da nossa análise, questões de coerência e coesão também têm sido objeto de reflexão e estudo, na modalidade oral da língua, naturalmente, com suas especificidades. Como bem esclarece Marcuschi "tanto na produção oral como na escrita o sistema linguístico é o mesmo para a construção das frases, mas as regras de sua efetivação bem como os meios empregados são diversos e específicos, o que acaba por evidenciar produtos linguisticamente diferenciados" (MARCUSCHI, 1986, p. 62).

As abordagens que se seguem sobre coerência e coesão têm ênfase no texto escrito.

Fávero (2001) considera a coesão e a coerência como importantes fatores da textualidade, ela afirma que alguns autores admitem que a análise dos dois termos deva ocorrer em diferentes níveis, ao passo que outros não distinguem tais níveis de análise, e ainda outros se referem a apenas um desses fenômenos em qualquer situação de análise. A autora comunga com o entendimento do primeiro grupo de autores. Fato que, segundo Marcuschi (2008), tem a adesão da maioria dos autores em Linguística Textual, tendo-se como referência os estudos de Beaugrande e Dressler (1981). Para esses dois autores, ainda de acordo com Fávero, a coesão, revelada no nível microestrutural, refere-se aos modos como os elementos

que compõem o universo do texto, isto é, as palavras que ouvimos ou vemos estão ligados entre si de forma a estabelecer uma sequência. Já “a coerência, por sua vez, manifestada em grande parte macrotextualmente, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, os conceitos e as relações subjacentes ao texto de superfície, se unem numa configuração, de maneira reciprocamente acessível e relevante” (FÁVERO, 2001, p. 10).

Koch e Elias (2007) argumentam que as concepções de coerência e coesão passaram por alterações significativas nas últimas décadas. Num primeiro momento, os dois conceitos chegaram a ser confundidos e tais termos, por vezes, eram empregados indiferentemente. Porém, segundo as autoras, as mudanças, no tocante à concepção de texto, induziram a percepção de uma significativa diferença entre o que sejam coerência e coesão textuais. Para as autoras...

> [...] o primeiro passo foi constatar que a coesão não é condição necessária nem suficiente da coerência: as marcas de coesão encontram-se no texto (tecem o tecido do texto), enquanto a coerência não se encontra no texto, mas constroi-se a partir dele, em dada situação comunicativa, com base em uma série de fatores de ordem semântica, cognitiva, pragmática e interacional (Ibidem, p. 186).

Segundo Carvalho (1997, p. 51),“coerência e coesão têm algo em comum: a condição de estabelecer inter-relação semântica entre os elementos do discurso, promovendo a sua unidade e identificando-o enquanto totalidade, apesar de constituírem, de acordo com Beaugrande e Dressler, níveis diferentes da análise”.

Costa Val (2006, p. 7) comunga com esse pensamento, acrescentando que tal inter-relação semântica entre os elementos do discurso, caracteriza o “que se pode chamar de *conectividade textual*. A coerência diz respeito ao *nexo* entre os conceitos e a coesão, à expressão desse *nexo* no plano linguístico”.

Carvalho (1997) ainda adverte que a relação existente entre a coerência e a coesão do texto não implica em dependência, uma vez que é possível haver textos que prescindam de um ou de outro elemento. A autora, também, faz referência a Charolles e às quatro meta-regras (repetição, progressão, não-contradição e relação) que, segundo ele, seriam responsáveis pela promoção da coesão e coerência textuais.

Koch e Travaglia (2008, p. 21) admitem ser difícil dizer o que é coerência exclusivamente por meio de um conceito, “devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido desse texto”.

Os autores, ainda, acrescentam que estudos de Beaugrande e Dressler (1981) e Marcuschi (1983) defendem que, uma vez havendo unidade de sentido no todo do texto quando este é coerente, entende-se que o que sustenta a coerência é a continuidade de sentidos revelados pela expressão textual. Essa continuidade de sentido se estabelece por meio de processos cognitivos que se dão entre os usuários (produtor e receptor) do texto, ocasionando a denominada "coesão conceitual cognitiva". Tal mecanismo depende de fatores de ordem sociocultural e interpessoal, entre os quais se destacam: "as intenções comunicativas dos participantes da ocorrência comunicativa de que o texto é o instrumento; as formas de influência do falante na situação de fala e as regras sociais que regem o relacionamento entre pessoas ocupando determinados 'lugares sociais'" (KOCH e TRAVAGLIA, 2008, p. 25).

Ainda no entendimento de Koch e Travaglia, a coerência se relaciona com a coesão do texto e essa relação se dá considerando o fato de a coerência ser estabelecida partindo da sequência linguística que forma o texto, ou seja, os elementos da superfície linguística, que servem de pistas, se constituem como ponto de partida para a coerência textual se estabeleça. Daí atribuir-se à coesão, além do caráter sintático e gramatical, a característica semântica uma vez que, em muitas situações, os elementos coesivos se estabelecem "numa relação entre os significados de elementos da superfície do texto, como na chamada coesão referencial" (Ibidem, p. 47).

Os autores continuam...

> [...] é a coerência que dá textura ou textualidade à sequência linguística, entendendo-se por textura ou textualidade aquilo que converte uma sequência linguística em texto. Assim sendo, podemos dizer que a coerência dá origem à textualidade, [...] a coesão não dá textualidade, como se pensava no início dos estudos sobre o texto. Hoje sabemos que é a coerência que faz isso (Ibidem, p. 53-54).

Para Antunes (2005), o objetivo da coesão é justamente o de propiciar a continuidade do texto, uma continuidade de sentido, semântica, interligando suas partes de forma a garantir a interpretabilidade, dada, no geral, através das relações de reiteração, associação e conexão.

Tais relações, segundo a autora, acontecem por meio de diferentes procedimentos, a exemplo da repetição, substituição, seleção lexical, entre outros, que se desdobram em diversos recursos, como paráfrase, paralelismo, repetição, substituição lexical e gramatical, uso de conectores etc.

Já Fávero e Koch (1994, p. 38) argumentam que o que permite o estabelecimento

das relações coesivas e das relações semânticas do texto “é a organização do sistema linguístico em três níveis: o semântico (significado), o léxico-gramatical (formal) e o fonológico-ortográfico (expressões). Desse modo, a coesão é obtida, parcialmente, através da gramática e, parcialmente, através do léxico”.

No entendimento de Marcuschi (2008), aqueles que atribuem à coesão o mérito de critério mais importante da textualidade, são adeptos do grupo dos que não distinguem entre coesão e coerência, o que não é o caso do autor. Ele discorda de Halliday e Hassan, que julgam a coesão como um fenômeno da superfície do texto, necessária à textualidade e afirma: “a coesão não é nem suficiente nem necessária para textualidade, ou seja, sua presença não garante a textualidade e sua ausência não impede a textualidade” (Ibidem, p. 99-104).

Importante, ainda, a reflexão de Marcuschi no tocante à aplicação do termo “continuidade” frente à coesão e coerência, para ele “isto significa que há uma distinção bastante clara entre a coesão como a *continuidade* baseada na forma e a coerência como a *continuidade* baseada no sentido. Trata-se de duas formas de observar a textualidade” (Ibidem, p.47-49).

Dessa forma:

> [...] postula-se aqui, que as relações que possibilitam a continuidade textual e semântico-cognitiva (coesividade e coerência) não se esgotam nas propriedades léxico-gramaticais imanentes à língua enquanto código [...] Embora tais relações léxico-gramaticais continuem cruciais, requerem-se, ainda, atividades linguísticas, cognitivas e interacionais integradas e convergentes que permitam a construção de sentidos partilhados, ou pelo menos dêem pistas para seu acesso (Ibidem, p.119-120).

Assim, ainda, de acordo com Marcuschi (Ibidem), relações de coerência, entendidas como relações de sentido, se estabelecem no texto de variadas formas, sempre como uma entidade cognitiva, o que reflete o pensamento de Beaugrande e Dressler (1981), citados por Fávero (2001, p. 10), nos termos: “coerência é o resultado de processos cognitivos operantes entre os usuários e não mero traço dos textos”.

Na lógica dessa abordagem, consideramos relevantes para a análise do *corpus* da nossa pesquisa, ressaltar uma questão que divide a opinião de alguns estudiosos: a existência ou não de textos incoerentes.

Sobre tal problemática, Koch e Travaglia (2003) apresentam posições de diversos pesquisadores. Entre elas, a de Beaugrande e Dressler (1981), para os quais o texto que não permite ao receptor (leitor ou ouvinte) estabelecer qualquer continuidade de sentido, seja

devido à ausência de reativação de conhecimentos prévios, seja pela forma inadequada de relacionar tais conhecimentos e o universo cognitivo, é considerado um texto incoerente. Esse entendimento é ratificado em Marcuschi (1986).

Outros estudiosos defendem que não existem textos incoerentes, afirmam Koch e Travaglia (2003). É o caso de Charolles, ao admitir que "todo texto tem um certo grau de coerência, cujo cálculo só depende da capacidade de recuperação do sentido pelo receptor do texto" (Ibidem, p. 33).

No entendimento de Koch e Travaglia, é sempre possível encontrar um contexto favorável à manifestação da coerência. Nós concordamos com a posição desses autores expressa nos termos:

> Não existe o texto incoerente em si, mas que o texto pode ser incoerente em/para determinada situação comunicativa. Assim, será bom o texto quando o produtor souber adequá-lo à situação comunicativa, objetivos, destinatários, [...] uso dos recursos linguísticos etc. Por tudo isso, ao dizer que um texto é incoerente tem que especificar as condições de incoerência, porque alguém sempre pode projetar um uso em que ele não seja incoerente. Estes fatos têm implicações no ensino de produção e também de compreensão de textos (Ibidem, p. 37).

A despeito de afinidades e divergências teóricas sobre coesão e coerência, "todos os estudiosos do texto estão de acordo quanto ao fato de que coesão e coerência estão intimamente relacionadas no processo de produção e compreensão do texto" afirmam Koch e Travaglia (Ibidem, p. 23).

Assim, partimos desse arcabouço teórico em direção às categorias textuais eleitas para análise em nossa pesquisa, compreendendo que elas são frutos da competência textual (pressuposta em todo aquele que domina uma língua qualquer), considerando aspectos da realidade sociointerativa (advindos de uma visão/vivência de mundo dos usuários da língua).

Nessa perspectiva, a textualidade, percebida a partir da compreensão global do texto (Antunes, 2010), será analisada, também, valendo-se da abordagem de Koch e Elias (2007), quando apresentam a coerência global como fruto das coerências (sintática, semântica, temática, pragmática, estilística e genérica).

Retornaremos adiante à referida abordagem, quando da ocasião da análise do *corpus*.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em concordância com Minayo (1994, p.16), “entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Dessa forma, os subitens que se seguem configuram-se como elementos importantes deste caminho em direção à abordagem da realidade, isto é, à análise do *corpus*.

3.1 Caracterização do Contexto

3.1.1 O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe

3.1.1.1 História, estrutura, organização

Apresentar um panorama geral, através do resgate da história do Colégio de Aplicação, constitui parte relevante deste estudo na medida em que permite que se acompanhem aspectos político-pedagógicos, entre outros, que, desde a origem ao atual contexto sócio-acadêmico, norteiam esse tipo de Instituição. Aspectos esses sugestivos das primeiras reflexões sobre o *corpus*, objeto desta pesquisa – textos produzidos por alunos que ingressaram ao 6º ano (antiga 5ª série) do CODAP/UFS, através de processo seletivo, mediante aplicação de provas, ou através de sorteio público de vagas, respectivamente, nos anos de 2009 e 2010.

A concepção de Colégio de Aplicação surgiu no movimento da escola Nova/Ativa, a partir das ideias do teórico mais orgânico desse modelo de pedagogia, John Dewey, no final do século XX, cuja filosofia articulava-se em torno da experiência (CAMBI, 1999). As escolas-laboratório se constituem como espaços ideais à valorização do fazer, onde conhecimentos teóricos se transformam em práticas pedagógicas a partir de uma situação real de ensino-aprendizagem.

Os “teachers college” norte-americanos e o “Institut Jean-Jacques Rousseau”, de Genebra, inspiraram a criação dos Colégios de Aplicação no Brasil, através do Decreto-Lei n° 9.053, de 12 de março de 1946. Inicialmente como ginásios, tinham como função específica servirem de escolas especiais, anexas às faculdades de Filosofia, que possibilitassem a prática docente aos graduandos dos cursos de Didática. A esse objetivo, fora acrescido o de tais instituições tornarem-se espaços destinados ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, uma vez que, em 1966, com o fim da obrigatoriedade da existência de tais escolas, foi proposta, através do Parecer 262, de 14 de novembro de 1962, do Conselho

Federal de Educação, uma redefinição para os Colégios de Aplicação, entendendo-os como "centros de experimentação e demonstração".

Assim, como afirma Barros (1998, p. 27), "estágio de licenciandos e experimentação pedagógica constituíram-se, por conseguinte, nas duas vertentes que nortearam o funcionamento dos Colégios de Aplicação em todo país".

Importante resgatar o documento elaborado sobre e para os Colégios de Aplicação, na ocasião da construção do Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003 – "Repensando as Escolas de Aplicação", a partir do qual se tem clara a superação da imagem de escola-modelo, até então associada aos Colégios, à espera de alunos-mestres, para vivenciarem numa situação além de real, "ideal", suas primeiras experiências docentes. O referido documento é bastante elucidativo ao afirmar:

> Nas últimas décadas, a própria ideia da prática docente do aluno sofreu profunda modificação. Está superada a imagem de uma escola que demonstra, que serve de exemplo ou padrão. Igualmente, não se admite que se possa formar o professor treinando-o ou moldando-o, de acordo com modelos preestabelecidos (BRASIL, 1993, p. 13).

A proposta do "repensar" surgiu em função da real necessidade dos Colégios corresponderem melhor às atuais exigências e desígnios da sociedade no que diz respeito à Educação Básica brasileira, valendo-se do tripé que norteia a lógica da ação universitária: ensino, pesquisa e extensão. Surgem, então, novas expectativas e...

> Nessa perspectiva, propõe-se uma articulação com a Universidade, retomando e fortalecendo as Escolas de Aplicação, enquanto locais privilegiados para a reflexão sobre a prática escolar e a formulação de alternativas que viabilizem melhor preparação de recursos humanos para a Escola Básica, bem como o desenvolvimento de práticas pedagógicas compatíveis com as necessidades da criança e do adolescente (BRASIL, 1993, p. 10).

Dessa forma, "entre os instrumentos que colaboram para a formação e o aperfeiçoamento contínuo do professor estão as Escolas de Aplicação" vistas como "campo em que é possível desenvolver-se uma rede inter-relacionadora de ensino, pesquisa e extensão" (Ibidem, p.9-2).

Hoje, no Brasil, existem dezessete escolas dessa natureza, ligadas a universidades federais e cinco a universidades estaduais.

Em Sergipe, data de 30 de junho de 1959 a gênese desse tipo de estabelecimento de ensino, sob a égide de Ginásio de Aplicação da Universidade Católica de Filosofia de Sergipe

(G.A.), fundado por Dom Luciano Cabral Duarte, através da Sociedade Sergipana de Cultura.

A trinta de dezembro de 1966, com a autorização para ministrar o 2° grau, com opções para o clássico e para o científico, passa a denominar-se Colégio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe. Até então se tem um ensino pago, os pretensos alunos eram obrigados a frequentar um curso prévio, em seguida, submeterem-se a uma rigorosa seleção. Logo, o Colégio se caracterizou como uma Instituição que atendia, majoritariamente, às classes sociais economicamente privilegiadas, o que atribuiu um caráter elitista ao ensino, fato que se estendeu por muitos anos, uma vez que a forma de ingresso, através de exame de admissão, altamente seletivo, excluía grande parte dos candidatáveis, oriundos de escolas públicas e de camadas populares da sociedade.

Com a implantação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), em 1968, o Colégio de Aplicação (CODAP) foi incorporado à Faculdade de Educação. Com a "Reforma Universitária", a partir de 1978, ele passa a estar vinculado ao Centro de Educação e Ciências Humanas, fato que, segundo documento[1], ocorreu "de maneira indireta e vaga".

Nessa ocasião, extingue-se a anuidade cobrada e o Colégio passa a ser mantido com recursos da Universidade, porém sem mudanças na forma de ingresso até o ano de 1973, quando se implementa o sorteio das vagas entre candidatos que tivessem sido classificados em 1º e 2º lugares nos estudos da 4ª série de escolas públicas e privadas. Em 1976, amplia-se o sorteio a todos interessados, critério abolido nos anos subsequentes por ter promovido um "grande desnivelamento"[2] no corpo discente, voltando a ser implementado o processo seletivo através da aplicação de provas de Língua Portuguesa e Matemática como forma de ingresso a qualquer série.

Nas últimas décadas, algumas iniciativas foram tomadas no âmbito da UFS, no sentido de discutir e elaborar propostas visando a uma melhor adequação das atribuições pedagógicas do CODAP, em relação à estrutura administrativa dessa Universidade, porém os resultados dessas ações, efetivamente, não se configuraram em mudanças expressivas, a maioria delas, por diversas razões, não extrapolou as discussões e os documentos.

Desde 1993, o Colégio passou a ser vinculado pedagogicamente à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), entendendo-se que tal medida promoveria uma ação pedagógica compartilhada com os departamentos afins / licenciaturas, fato que não ocorreu ao menos na medida das necessidades e expectativas.

---

[1] Relatório de Comissão designada pelo reitor da UFS, em 31/80/1999, para elaborar uma proposta de adequação das atribuições pedagógicas do CODAP à estrutura administrativa da UFS.

[2] Expressão registrada no Projeto Político-Pedagógico do CODAP para justificar o retorno de exames com aplicação de provas, como forma de ingresso ao Colégio.

A despeito de tais constatações, o CODAP, inserido no contexto da academia, ao longo de sua história, tem apresentado um perfil institucional que busca se alicerçar no tripé ensino, pesquisa e extensão. Atualmente, desenvolve, majoritariamente, atividades e projetos de ensino e extensão; a pesquisa, ainda, tem se dado de forma incipiente.

O vínculo institucional mais orgânico entre o CODAP e a UFS se dá quando os departamentos ligados à educação o procuram como campo de estágio, para graduandos dos cursos de licenciaturas, o que ocorre de maneira expressiva. Saliente-se, nesse contexto, a procura do Colégio para aplicação de algumas pesquisas acadêmicas, em nível de pós-graduação, porém, a maioria, sem maiores desdobramentos.

Importante ressaltar que no ano de 2008, com a reformulação do Regimento Interno do Colégio, visando corresponder às demandas sociopedagógicas postas pela atual conjuntura, foi aprovada a alteração da forma de ingresso, retomando a proposta de sorteio público das vagas, para todas as séries, indistintamente, a partir do ano de 2010. Fato que se configurou como uma ação afirmativa, no contexto político-acadêmico da UFS, na lógica de democratizar o acesso e garantir a permanência do aluno e a qualidade do ensino, pretendendo-se, assim, que o Colégio se estabeleça "enquanto escola pública participante e compromissada com a qualificação de uma rede pública escolar mais ampla." (BRASIL, 1993, p.14).

Na atualidade, o Colégio tem um efetivo de 444 alunos, sendo 243, do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano, e 201 das três séries do Ensino Médio. As turmas, regimentalmente, são formadas por 30 (trinta) alunos, podendo variar esse quantitativo de acordo com o número de alunos aprovados e/ou reprovados a cada ano letivo. Em 2011, o corpo discente está distribuído conforme quadro abaixo.

Quantitativo de Alunos por Nível de Ensino			
Ensino Fundamental	6os anos	A	29
		B	30
	7os anos	A	30
		B	31
	8os anos	A	26
		B	27
	9os anos	A	35
		B	35
Total (Ensino Fundamental)			**243**

Quantitativo de Alunos por Nível de Ensino			
Ensino Médio	1as séries	A	30
		B	27
	2as séries	A	30
		B	26
		C	26
	3as séries	A	32
		B	30
Total (Ensino Médio)			**201**
Total geral de alunos			**444**

Quadro 1 – Caracterização do corpo discente (número de alunos distribuídos por série).

Fonte: Secretaria do CODAP – 2011

O corpo docente está formado por 48 (quarenta e oito) professores da Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, distribuídos entre 32 (trinta e dois) efetivos e 16 (dezesseis) substitutos, com a seguinte titulação: 05 (cinco) doutores; (10) mestres, estando 05 (cinco) em doutoramento; 20(vinte) especialistas, sendo 02 (dois) mestrandos e 03 (três) graduados, conforme quadro abaixo.

	Graduados	Especia-listas	Mestran-dos	Mestres	Doutou-randos	Doutores	Total
Efetivos	01	15	05	10	05	05	41
Subst.	02	05	02	02	-	-	11
Totais	**03**	**20**	**07**	**12**	**05**	**05**	**52**

Quadro 2 – Caracterização do corpo docente (qualificação e quantitativo de professores efetivos / substitutos).

Fonte: Secretaria do CODAP – 2011

O atual corpo técnico-pedagógico é composto por 02 (dois) orientadores pedagógicos e 02 (dois) supervisores pedagógicos. A esfera administrativa é constituída por um diretor e um vice-diretor (eleitos pela comunidade), um secretário, dois assistentes administrativos e um administrador das dependências físicas. Conta-se, ainda, com os serviços de dois recepcionistas, sendo um deles terceirizado; 01 bibliotecário; 06 auxiliares de serviços gerais, sendo 03 deles terceirizados e 10 (dez) estagiários, bolsistas da UFS.

O Colégio apresenta a seguinte estrutura administrativa e de funcionamento nos dias atuais:

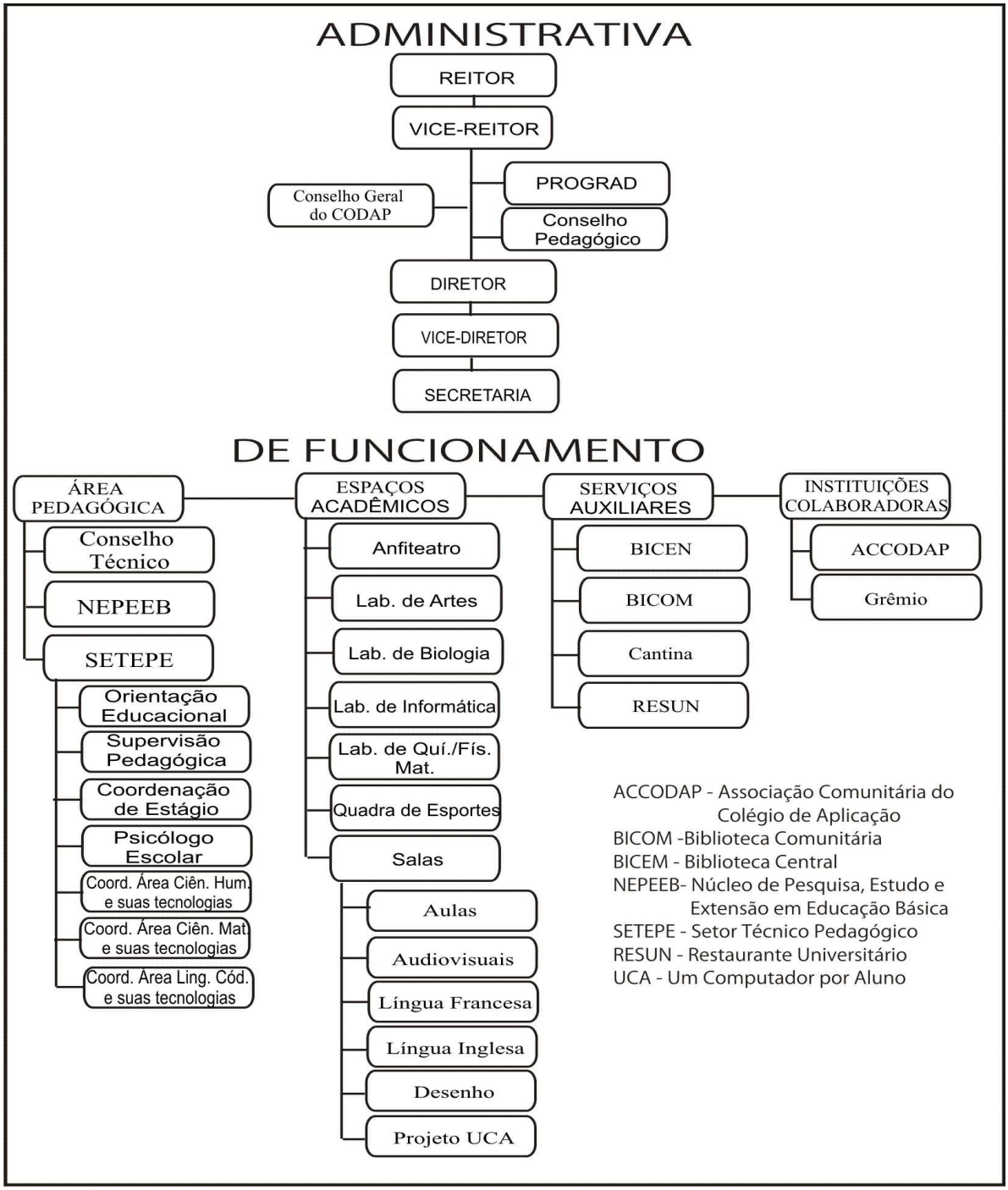


Figura 1 – Fluxograma da atual estrutura administrativa e de funcionamento do CODAP.

Adaptado do Projeto Político Pedagógico do CODAP-UFS/2011.

3.1.1.2 Finalidades, concepção pedagógica e filosófica

Dado esse resgate histórico-panorâmico do CODAP, convém ressaltar a pertinência desta pesquisa nesse espaço institucional, o que se justifica nos termos do Regimento Interno, Artigo 4º, quando apresenta como finalidades do Colégio, dentre outras:

> - desenvolver práticas pedagógicas e produzir conhecimento em função de uma melhor qualidade de ensino, no que se refere à Educação Básica;
> - servir de campo de observação, pesquisa, experimentação, demonstração, desenvolvimento e aplicação de métodos e técnicas de ensino, de acordo com o Decreto Lei 269/67;
> - oferecer um laboratório de recursos humanos propício para uma variedade de pesquisas que possam ser realizadas por professores do ensino fundamental e médio, professores universitários, estagiários e outros;
> - possibilitar um ambiente adequado para a criação, implementação e avaliação de novos currículos e estratégias de ensino visando o aperfeiçoamento da educação básica nos níveis fundamental do 6º ao 9º ano e médio, do 1º ao 3º ano, estendendo-os à comunidade (UNIVERSIDADE FDERAL DE SERGIPE, 2008, p.1).

Importante, também, enfocar de maneira mais específica, elementos que sinalizam para uma melhor compreensão da concepção filosófica e da proposta pedagógica adotadas pelo Colégio. Para tanto, faz-se necessário reportar-se à forma de ingresso que se estabeleceu, majoritariamente, ao longo da história dessa Instituição, o *teste de seleção,* fato que, por conseguinte, determinou o seu público-alvo "acolhendo de certa forma uma população mais privilegiada, já que a sua maioria provém de escola particular" (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 1995, p. 16).

Tendo-se, "escolhido" o perfil do aluno que se pretendeu formar, supostamente, até o último ano de aplicação das provas seletivas (2009), tem-se consequentemente delineada a concepção filosófica do Colégio, o que se reflete nas diretrizes norteadoras da ação pedagógica geral. No caso específico do ensino de língua materna, *o teste de seleção*, através da prova de Língua Portuguesa (elaborada por professores do colégio), determinava as *competências linguísticas* que os candidatos, em potencial, deveriam ter para tornarem-se alunos, as quais privilegiavam o domínio do padrão culto da língua. Evidentemente, após submissão ao concorridíssimo processo seletivo.

3.1.1.3 O Ensino de Língua Portuguesa no CODAP-UFS

O fato de fazer parte há onze anos do quadro efetivo docente do CODAP-UFS, os cinco primeiros deles na docência de Língua Portuguesa e os quatro seguintes na condição de diretora geral dessa Instituição, permite-nos apresentar as considerações abaixo sobre o ensino de língua materna no Colégio.

Partindo-se da abordagem, já posta, sobre a realidade socioeconômica dos alunos que ingressavam, anualmente, no CODAP-UFS, e considerando, ainda, os pré-requisitos exigidos quanto ao nível de domínio da variante padrão da língua, infere-se que o ensino de Língua Portuguesa tinha como ponto de partida e chegada o ensino da referida variedade

dialetal, com ênfase na exploração da gramática normativa.

O “nivelamento” obtido através do Exame de Seleção permitiu certo “conforto” aos professores ao ministrar suas aulas, uma vez que grande parte de seu alunado era supostamente usuária do dialeto eleito. Sabe-se de práticas isoladas de professores, com ênfase na leitura e produção de texto, porém sem registros que conotem uma proposta ou projeto institucional que norteie o atual ensino de Língua Portuguesa. Cada docente desenvolve seu trabalho, individualmente, sem que haja compartilhamento, no coletivo dos professores, sobre que aspectos da língua têm sido priorizados no ensino e como têm sido desenvolvidos em sala de aula. Essa prática ocorre a despeito de, conforme já apresentado, constar, na estrutura pedagógica do Colégio, a coordenação específica à área de linguagens códigos e suas tecnologias, a qual compete promover discussões gerais e específicas entre as disciplinas que a compõem.

Ainda que, nas últimas décadas, a comunidade discente tenha apresentado um perfil socioeconômico e cultural diferente daquele que marcou as primeiras décadas da história do Colégio (já que grande parte é oriunda de escolas particulares localizadas em bairros de periferia), constata-se que o foco do ensino de língua materna permaneceu o mesmo. Um exemplo de tal fato tem-se mediante análise da lista de livros adotados para o 6º ano (2010), na qual está inserida a solicitação de uma gramática normativa, mesmo já constando, na referida lista, um livro didático no qual se contempla uma significativa abordagem de aspectos gramaticais. Embora na referida lista conste, também, a indicação de três paradidáticos, consideramos como sintomática a exigência de dois títulos direcionados parcial ou totalmente à abordagem de aspectos gramaticais da língua.

Outro aspecto que merece ser salientado diz respeito a constantes vacâncias no quadro efetivo docente do Colégio, o que ocorre por variados motivos: aposentadoria, transferência, afastamento para qualificação, entre outros. Na maioria das vezes, o preenchimento das vagas se dá através da contratação temporária de professor (máximo dois anos, nem sempre cumpridos). A fragilidade do vínculo institucional corrobora para fragilidade pedagógica.

Convém ressaltar que, atualmente, na matriz curricular em vigência, são destinadas quatro aulas semanais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Salientamos que, por motivo de adequação da matriz curricular às determinações do MEC (obrigatoriedade de novas disciplinas), a carga horária da disciplina, sofreu alteração de cinco para quatro aulas semanais, nesse nível de ensino. Já no Ensino Médio o conteúdo programático é distribuído em três aulas semanais de Língua Portuguesa e Redação e duas

aulas de Literatura Brasileira

No bojo dessa abordagem, cabe a observação que nenhuma discussão formal foi realizada, na última década, entre os professores, considerando as propostas dos PCNs para o ensino de língua materna.

3.2 Caracterização do *Corpus*

3.2.1 Os sujeitos envolvidos na pesquisa

Os sujeitos que integram o corpo desta pesquisa estão distribuídos em dois grupos. O primeiro, aqui denominado de Grupo A é constituído por 20 alunos-candidatos, que se submeteram às provas do processo seletivo 2009, do CODAP-UFS e que foram "aprovados" no referido processo. O segundo, Grupo B, é formado por 20 alunos que ingressaram no CODAP, através da seleção por sorteio público das vagas, no ano de 2010. Sorteio esse destinado, tal qual o processo anterior, a alunos egressos do 5º ano (antiga 4ª série) do Ensino Fundamental, sendo essa a única exigência da instituição aos pleiteantes.

Mediante dados coletados no ato da inscrição de ambos os processos (seleção e sorteio), bem como através de informações obtidas pela análise de questionários, aplicados pelo Setor Técnico Pedagógico do CODAP, para levantamento socioeconômico dos alunos (Anexo A), apresentamos os quadros 3, 4, 5 e 6 abaixo.

Caracterização dos sujeitos dos Grupos A e B								
	Fem.	Masc.	Esc. Priv.	Esc. Púb.	Faixa Etária			
					10 anos	11 anos	12 anos	13 anos
Grupo A	09	11	15	5	0	4	13	04
Grupo B	12	08	10	10	1	17	1	1

Quadro 3 - Caracterização dos sujeitos (alunos) dos Grupos A e B da pesquisa – sexo e idade, de acordo com a categoria da escola de origem.

Fonte: Ficha de inscrição aos Processos Seletivos do CODAP – 2009 e 2010

Analisando os dados do quadro 3, constata-se que em relação ao sexo dos sujeitos, registra-se predomínio de sujeito do sexo masculino no Grupo A (onze) e do sexo feminino no Grupo B (doze). Nota-se, também, que em ambos os Grupos (A e B), independente de sexo e categoria de origem de escola (pública ou privada), os sujeitos apresentaram idade

cronológica compatível com a série pretendida, variando entre 10 e 13 anos, sendo a maior incidência entre 11 e 12 anos (conforme gráficos abaixo).

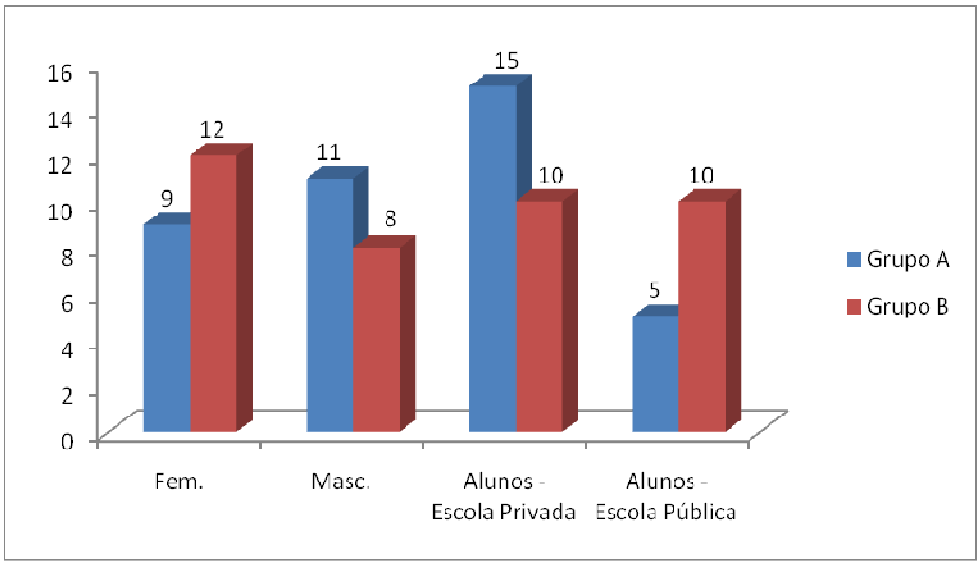


Gráfico 1 – Caracterização dos sujeitos (alunos) dos Grupos A e B da pesquisa, de acordo com o sexo e a categoria da escola de origem (pública ou privada).

Fonte: Ficha de inscrição aos Processos Seletivos do CODAP – 2009 e 2010.

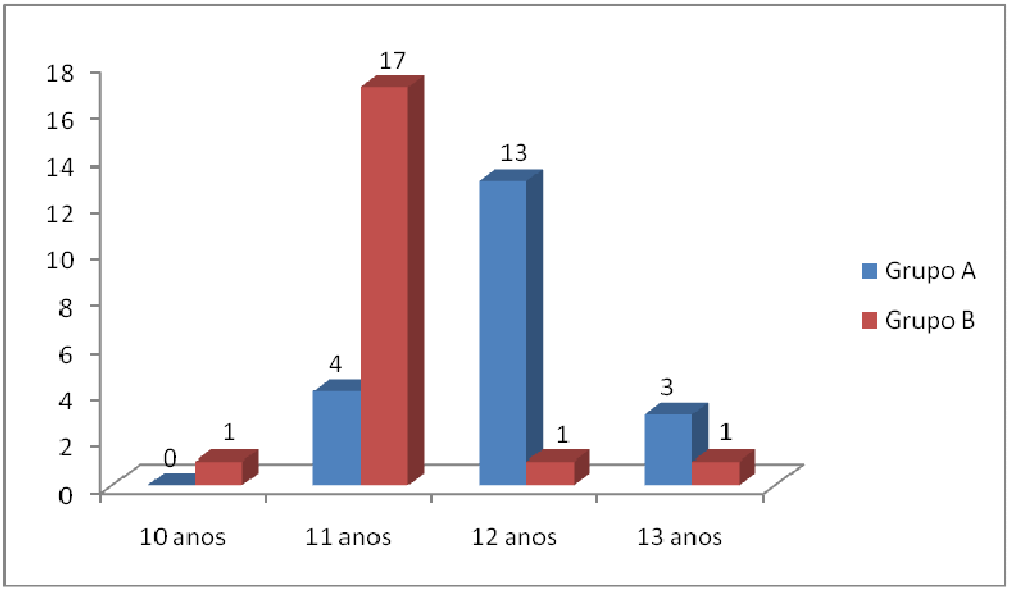


Gráfico 2 – Caracterização dos sujeitos (alunos) dos Grupos A e B da pesquisa, de acordo com a idade e a categoria da escola de origem (pública ou privada).

Fonte: Ficha de inscrição aos Processos Seletivos do CODAP – 2009 e 2010.

Ainda em relação à idade, verifica-se que o Grupo A apresenta menor número de alunos com 10 e 11 anos e maior número de sujeitos com 12 e 13 anos, enquanto o Grupo B apresenta o maior número de alunos com 11 anos.

No que se refere à localização das escolas as de origem dos candidatos pode-se inferir que a maior parte delas, tanto as dos sujeitos do Grupo A como as dos sujeitos do Grupo B, está localizada em bairros considerados de classe social baixa, sendo que em maior proporção estão as escolas dos sujeitos do Grupo B (conforme quadro e gráfico que se seguem).

	Caracterização das escolas de origem dos candidatos		**Localização das escolas de origem dos candidatos**			
			Bairros / Classificação			
Grupos	Esfera Pública	Esfera Privada	Classe Média - Alta	Classe Média	Classe Média – Baixa	Classe Baixa
Grupo A	5	15	2	3	6	9
Grupo B	10	10	2	3	3	12

Quadro 4 – Caracterização das escolas de origem dos sujeitos (alunos) dos Grupos A e B (pública ou privada) e suas localizações considerando os tipos de bairros (de classes média-alta, média, média-baixa e baixa).

Fonte: Ficha de inscrição aos Processos Seletivos do CODAP – 2009 e 2010.

Saliente-se que para classificação dos bairros das escolas de origem dos candidatos, foram observadas características gerais de cada um deles, observando-se a adequação da infraestrutura, a qualidade de bens e serviços, e, ainda, a compatibilidade com a renda familiar declarada pelos sujeitos da pesquisa na ocasião da aplicação dos questionários socioeconômicos.

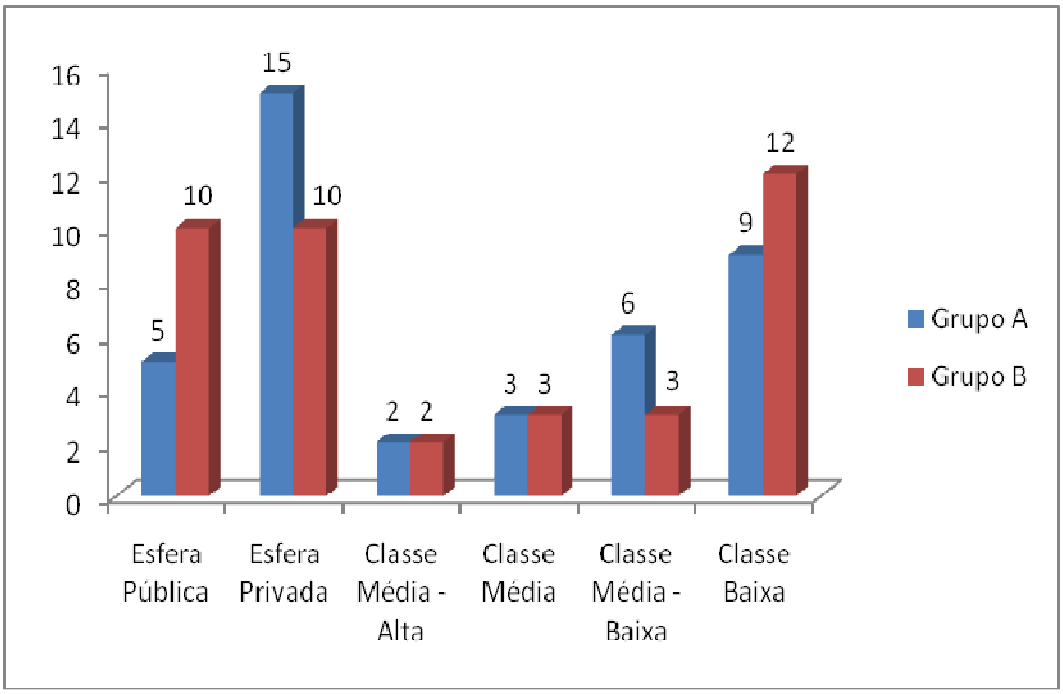


Gráfico 3 – Caracterização das escolas de origem dos sujeitos (alunos) dos Grupos A e B (pública ou particular) e suas localizações considerando os tipos de bairros (de classe média-alta, média, média-baixa e baixa).

Fonte: Ficha de inscrição aos Processos Seletivos do CODAP – 2009 e 2010.

Já no tocante a análise dos dados que configuram o perfil socioeconômico dos sujeitos, observa-se que, no que se refere à renda familiar a maior discrepância se deu no quantitativo de famílias que recebem até um salário-mínimo. Enquanto houve um registro de tal incidência entre os sujeitos do Grupo A, no Grupo B, quase 50% se insere nesse contexto. Os demais dados são equiparadamente compatíveis entre os grupos (conforme quadro e gráfico abaixo).

Renda Familiar (salário-mínimo)	Até 01	01 a 03	03 a 05	05 a 07
Grupo A	1	14	3	2
Grupo B	9	9	2	0

Quadro 5 – Caracterização do perfil socioeconômico dos sujeitos (alunos) dos Grupos A e B da pesquisa, de acordo com a renda familiar (referência: salário-mínimo).

Fonte: Setor Técnico Pedagógico / CODAP-UFS.

Convém observar que para tal análise houve adaptação entre os dados do questionário socioeconômico, aplicados aos sujeitos do *corpus*, ao modelo de classificação das classes sociais, adotado pela Fundação Getúlio Vargas - FGV, na avaliação os dados da Pesquisa Nacional de Amostras Domiciliares - PNAD, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. De acordo esse modelo, as classes sociais estão classificadas em A, B, C, D, e E, com uma distribuição de renda que varia de mais de quinze salários-mínimos, para a classe A, escalonada para até um salário-mínimo, classe E.

No caso específico deste estudo, os sujeitos estiveram distribuídos entre as classes sociais B e E, denominadas, no contexto desta pesquisa, como média-alta e baixa, respectivamente.

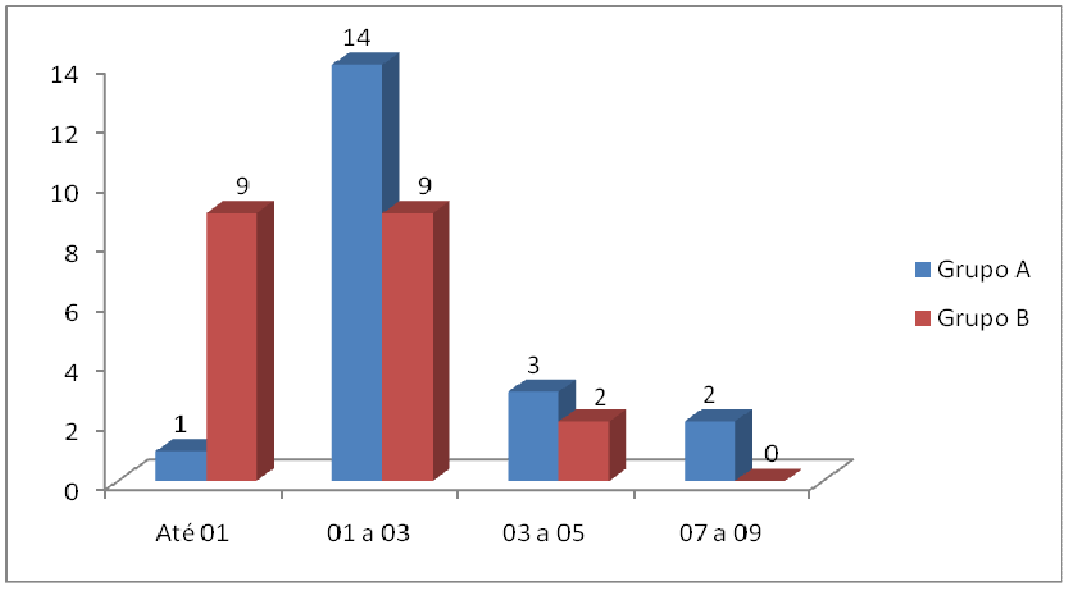


Gráfico 4 – Caracterização do perfil socioeconômico dos sujeitos (alunos) dos Grupos A e B da pesquisa, de acordo com a renda familiar (referência: salário-mínimo).
Fonte: Setor Técnico Pedagógico – CODAP/UFS.

Quanto aos meios de locomoção utilizados entre os sujeitos da pesquisa para deslocarem-se ao Colégio, os sujeitos do Grupo A valem-se mais de transportes particulares ou particulares e públicos, já os sujeitos do Grupo B são, majoritariamente, usuários de meios de transporte públicos (conforme quadro e gráfico abaixo).

Meios de Locomoção	Particular	Part. /Púb.	Público	Outros
Grupo A	2	10	7	1
Grupo B	1	5	13	1

Quadro 6 – Caracterização do perfil socioeconômico dos sujeitos (alunos) dos Grupos A e B da pesquisa, de acordo com o meio de locomoção à escola.

Fonte: Setor Técnico Pedagógico / CODAP-UFS.

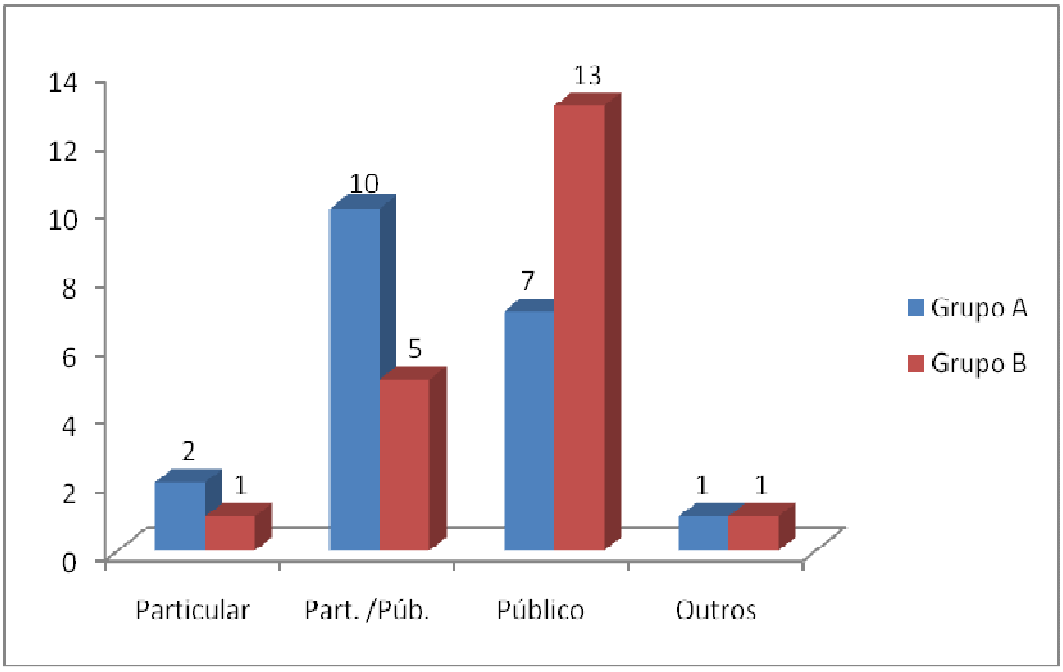


Gráfico 5 – Caracterização do perfil socioeconômico dos sujeitos (alunos) dos Grupos A e B da pesquisa, de acordo com o meio de locomoção à escola.

Fonte: Setor Técnico Pedagógico – CODAP/UFS.

Em relação à localização da moradia dos sujeitos (bairro/classe social) e tipo (própria ou alugada) percebe-se que os sujeitos do Grupo A apresentam uma situação mais confortável de moradia que os do Grupo B (conforme quadros e gráficos abaixo).

Bairros				
Localização da Moradia	**Média-alta**	**Média**	**Média-baixa**	**Baixa**
Grupo A	2	0	13	5
Grupo B	2	1	7	10

Quadro 7 – Caracterização do perfil socioeconômico dos sujeitos (alunos) dos Grupos A e B da pesquisa de acordo com a localização da moradia/tipo de bairro.

Fonte: Setor Técnico Pedagógico – CODAP/UFS.

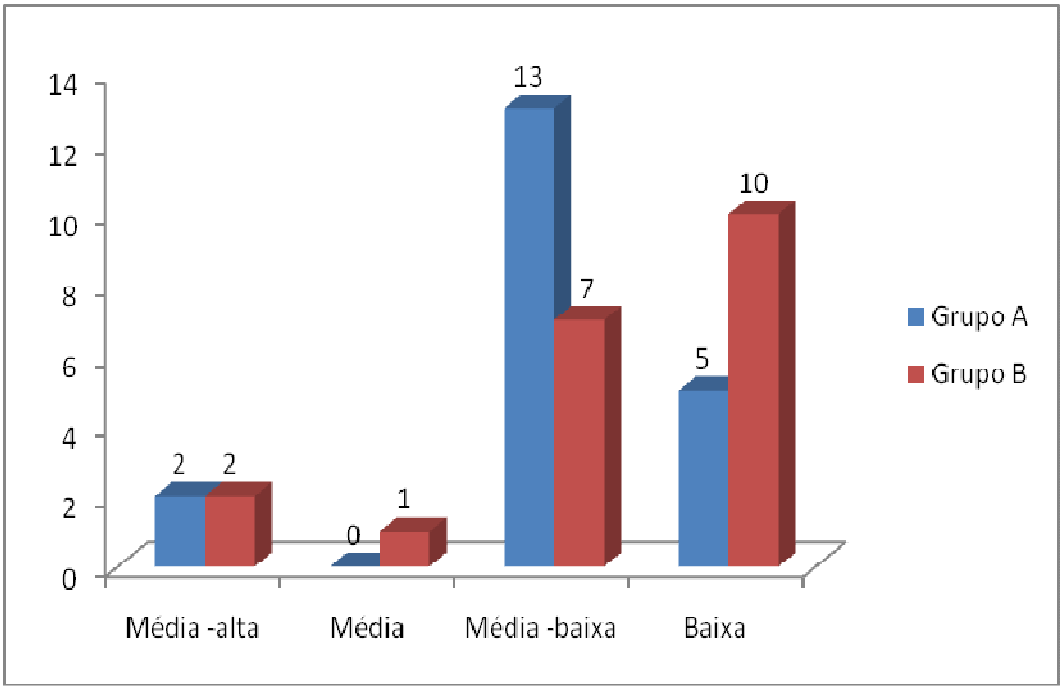


Gráfico 6 – Caracterização do perfil socioeconômico dos sujeitos (alunos) dos Grupos A e B da pesquisa (de acordo com a localização da moradia/tipo de bairro).

Fonte: Setor Técnico Pedagógico – CODAP/UFS.

Tipo de Moradia	Própria	Alugada
Grupo A	19	1
Grupo B	12	8

Quadro 8 – Caracterização do perfil socioeconômico dos sujeitos (alunos) dos Grupos A e B da pesquisa de acordo com o tipo da moradia (própria ou alugada).

Fonte: Setor Técnico Pedagógico – CODAP/UFS.

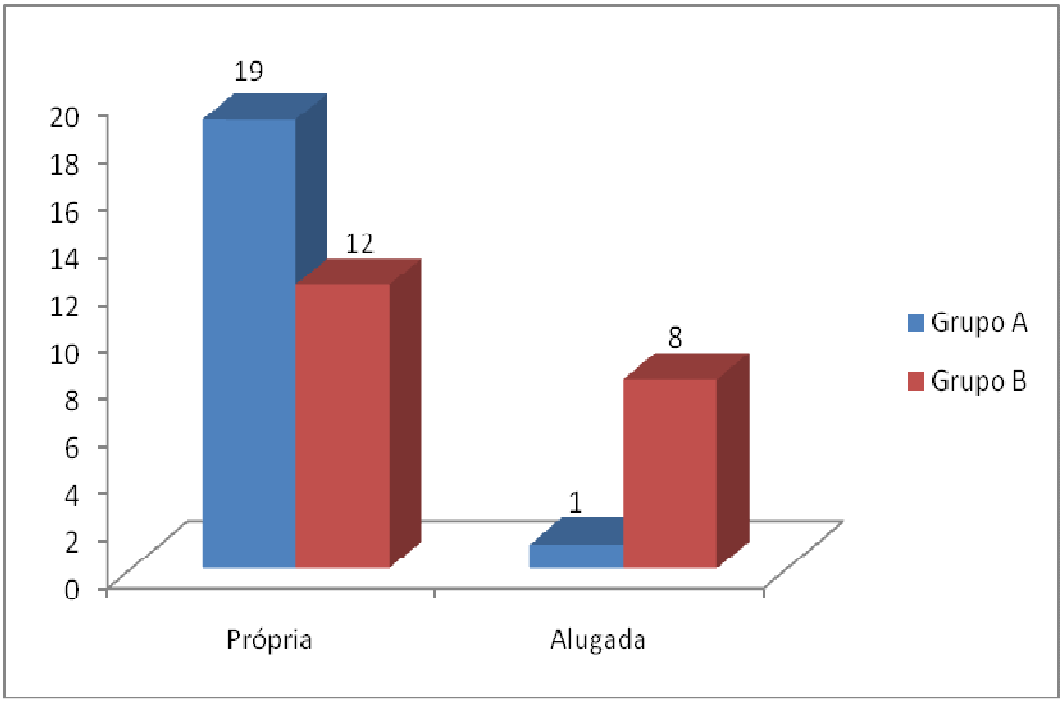


Gráfico 7 – Caracterização do perfil socioeconômico dos sujeitos (alunos) dos Grupos A e B da pesquisa de acordo com o tipo da moradia (própria ou alugada).

Fonte: Setor Técnico Pedagógico / CODAP-UFS.

Pode-se inferir da análise dos dados dos referidos quadros, configurados nos gráficos (de 1 a 7), principalmente no que se refere ao aspecto socioeconômico, que os sujeitos do Grupo A, embora não constituindo uma de classe social "privilegiada", estão inseridos num contexto socioeconômico menos sofrível que os sujeitos do Grupo B. Partindo da avaliação dos dados gerais, pode-se afirmar que o Colégio de Aplicação, atende, hoje, a

uma clientela oriunda, majoritariamente, das classes populares, e, não mais a uma “elite social”, como nas primeiras décadas da sua gênese.

3.2.2 O processo seletivo e a prova de Língua Portuguesa

O processo de seleção, versão 2009, foi destinado a alunos, comprovadamente, concluintes ou egressos do 5º ano do ensino fundamental (antiga 4ª série) das redes pública e particular de ensino. No ato de inscrição, foi entregue o Manual do Candidato no qual constavam as informações necessárias sobre o processo, bem como os programas das provas de Língua Portuguesa e Matemática. O candidato dispunha de quatro horas para realização das provas (quinze questões de Língua Portuguesa e dez questões de Matemática).

Para a prova de Língua Portuguesa (Anexo B), foi apresentado um Programa nos termos:

PROGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA

A prova de Língua Portuguesa não tem o objetivo de medir o grau de conhecimento gramatical dos alunos submetidos à seleção, mas certas habilidades que demonstrem a compreensão de textos, a concretização do pensamento através da escrita e o domínio de certas convenções da língua, incorporadas através de sua vivência escolar anterior. Conforme o Manual do Candidato ao Processo Seletivo – CODAP/UFS (2009), espera-se que o candidato seja capaz de:

1. Identificar e distinguir textos narrativos, informativos, poéticos e/ou não verbais.
2. Produzir textos.
3. Caracterizar um texto em prosa e um texto em verso.
4. Identificar os elementos presentes na narrativa:
   - o quê (fato) – quem (personagem) – enredo.
   - quando (tempo) – onde (espaço).
5. Reconhecer o discurso direto e indireto.
6. Identificar funções da linguagem como: emocionar, convencer, divertir, informar.
7. Emitir opinião sobre fatos do texto.

8. Identificar tema e mensagem do texto.
9. Comparar características e ações aos personagens do texto.
10. Identificar as seqüências cronológicas de ações e sua organização temporal: presente, passado e futuro.
11. Reconhecer o sentido de uma palavra conforme o contexto em que a mesma esteja empregada.
12. Distinguir expressões de uso na linguagem oral e na escrita, no nível formal e informal.
13. Registrar expressões que marcam temporalidade, causa e efeito.
14. Empregar convenções da língua, tais como: acentuação gráfica, pontuação, regularidades e irregularidades ortográficas.
15. Manter a pessoa e tempo verbal na expressão escrita.
16. Fazer uso de conectivos na expressão escrita.

A partir de uma análise geral em relação ao conteúdo programático apresentado no Manual do Candidato e as questões da Prova de Língua Portuguesa, pode-se inferir uma dada compatibilidade entre ambos, isto é, a abordagem sobre o conteúdo se deu conforme os itens descritos no programa. É pertinente, ainda, a observação de que o foco do referido programa, no geral, privilegia o desenvolvimento de habilidades, uma vez que não apresenta, de forma explícita, a "cobrança" dos corriqueiros "pontos de português", apesar da redação do item 14 (quatorze) subtender/permitir uma ampla abordagem de aspectos que valorizam a gramática normativa.

Constate-se no texto do referido item: "Empregar convenções da língua, tais como: acentuação gráfica, pontuação, regularidades e irregularidades ortográficas".

Pode-se perceber, também, a intenção de se eleger o texto como elemento "motivador" das questões da referida Prova, uma vez que esta apresentou sete textos, ao longo do seu corpo, variados em tipos e gêneros (narrativo/descritivo/dissertativo, poético, gráfico, charge). Desse fato, percebe-se certa ênfase para os itens leitura e compreensão textual. Importante salientar que embora o texto tenha ocupado um espaço privilegiado na prova, em algumas questões, a despeito de não ser esse o interesse dessa análise, verifica-se que ele não extrapolou a função de pretexto. Veja-se como exemplo a questão abaixo:

TEXTO 4

Mafalda aprende a ler. São Paulo: Martins fontes, 2009. p. 39.

QUESTÃO 11

Os termos "**encontrarão**", "**dará**", "**dá**" e "**pensei**" presentes nos quadrinhos acima, incluem que as ações estão, respectivamente, nos tempos:

a. ( ) futuro – presente – futuro – passado
b. ( ) futuro – futuro – presente – passado
c. ( ) presente – futuro – presente – passado
d. ( ) futuro – futuro – presente – futuro
e. ( ) futuro – futuro – futuro – passado

Ratificando que mesmo não observando questões que apresentem uma "cobrança direta" da gramática normativa, uma questão da Prova que solicita que o candidato grife dez "erros" de um determinado texto e em seguida reescreva-os de forma correta, isto é, de acordo com a variante padrão da língua, recebeu o dobro da pontuação, no contexto das demais questões, excetuando-se a pontuação relativa à Redação. Embora a palavra "erros" esteja escrita entre aspas, observa-se nessa questão certo preconceito linguístico, uma vez que o sentido das aspas é alheio ao entendimento dos alunos-candidatos, e o erro, nesse contexto, configura-se como erro mesmo, e não como uma variante linguística da norma padrão da língua, como sugerem os atuais estudos linguísticos.

Enfim, dessa *a priori* leitura das quatorze questões que antecederam a Redação, infere-se, que, no seu conjunto, elas privilegiaram um público detentor de um significativo domínio do padrão culto da língua, logo, os candidatos que não corresponderam a tal

exigência, naturalmente, foram excluídos do processo. Tal fato ratifica o que já fora observado sobre a opção do Colégio, desde a sua gênese, de atender uma clientela oriunda das camadas de maior prestígio social.

3.2.3 Análise da proposta da produção textual – Grupo A

No tocante à produção textual, questão nº 15 da citada Prova, parte do *corpus* dessa pesquisa, apresentaremos algumas considerações preliminares. Partiremos, para tanto, do enunciado da referida questão, conforme disposto na Prova. Vejamos:

QUESTÃO 15

REDAÇÃO

> *Algumas pessoas têm muito a recordar: um brinquedo, um amigo ou um animal de estimação. No texto "A Nova Professora", ficamos conhecendo um pouco de Dona Celinha, de como ela era criativa e dinâmica em sala de aula. Baseando-se no que foi relatado, escreva um texto sobre um professor ou professora que tenha lhe deixado saudades. Conte como ele era e como ensin*ava.

A princípio, chamamos a atenção para a preferência do termo Redação, intitulando o enunciado que sugere a produção textual, o que conota certa formalidade no contexto do processo seletivo. Como afirma Geraldi (2003, p. 136), na redação "produzem-se textos para a escola", logo, na expectativa pré-estabelecida por ela. Nesse caso, a de que o candidato apresentasse "uma redação" que correspondesse ao perfil de aluno que a escola optou por formar - um aluno que demonstrasse domínio do dialeto padrão da língua.

No que se refere à tipologia textual desse tipo de Exame, sabe-se que, comumente, opta-se pela narrativa por ser considerada mais apropriada à faixa etária dos candidatos (entre 10 a 13 anos) e por estar mais presente nas séries iniciais, quer na forma de textos orais (histórias reais e fictícias contadas), quer nos textos escritos (leitura de histórias, quadrinhos, charges, notícias, entre outros). No caso em estudo, constata-se tal opção, quando se apresenta como proposta de produção textual uma narrativa com elementos descritivos.

Infere-se, ainda, uma sugestiva intertextualidade, à qual, em sentido restrito, significa, segundo Koch (2008b, p. 62), "a relação de um texto com outros previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos". Observa-se tal fato a partir da referência que se faz a um dado texto já apresentado na prova, o qual se apresenta como base para o texto a ser

produzido, ocorrência que, ainda, de acordo com Koch, pode configurar-se como uma "intertextualidade de conteúdo" (Ibidem, p.62). A inclusão de um texto base é pertinente, uma vez que poderá sugerir ao candidato elementos para a sua produção textual.

Outro aspecto que merece atenção diz respeito à pontuação atribuída à produção textual e aos critérios de correção dos textos, estabelecidos pelos professores que participaram da elaboração e correção das provas. A pontuação total da Prova correspondeu a 10 (dez) pontos, distribuídos entre 15 (quinze) questões. À produção textual foram atribuídos 2,5 (dois pontos e meio), o que significa 25% da referida pontuação e confere significativa (des)valorização a essa atividade. Tal pontuação foi distribuída observando os seguintes os critérios: fidelidade ao tema 1,0 (um) ponto; coerência e coesão 0,5 (meio) ponto; concordância 0,5 (meio) ponto e pontuação/ortografia 0,5 (meio) ponto. Sobre essa distribuição de pontos, considerando que, em nosso entendimento, a fidelidade ao tema faz parte da coerência e da coesão, responsáveis pela manutenção do eixo temático, não haveria necessidade de subdividir a pontuação atribuída a esses critérios. De igual forma, concordância, ortografia e pontuação por constituírem um 'bloco', que faz parte dos conhecimentos das normas da língua, também deveria obter uma pontuação única, o que acreditamos que facilitaria, inclusive, o trabalho dos avaliadores.

3.2.4 Proposta da produção textual – Grupo B

A proposta da produção textual do Grupo B, alunos que ingressaram no 6º ano do Colégio, através do sorteio público de vagas, foi elaborada de forma a aproximar, dentro do possível, as características "formais" da proposta de produção textual do Grupo A. Dessa forma, tentou-se sugerir a mesma tipologia textual, a narrativa com elementos descritivos, bem como, a presença de um pequeno texto motivador para a produção.

A produção se deu no primeiro bimestre letivo. Em concordância com a professora de Português dos 6os anos A e B, utilizamos duas horas-aula em cada turma para desenvolvimento da atividade. Na sala de aula, nossa presença se deu de forma tranquila e receptiva, o que contribuiu para que nosso trabalho ocorresse, conforme proposto.

Considerando que os alunos estavam vivendo as primeiras experiências de uma nova escola, aproveitando esse momento misto de sentimentos - curiosidade, alegria, apreensão, medo, expectativa - enfim de total novidade, destinamos o primeiro tempo da "hora-aula" a um "bate-papo" sobre o Colégio. Em seguida, solicitamos que cada aluno dissesse uma palavra que melhor representasse aquele momento escolar que ele estava vivendo. Registramos todas as palavras no quadro, às repetidas assinalamos um "x". Todos os

alunos participaram demonstrando certo entusiasmo e descontração. No segundo tempo, solicitamos que eles, escrevessem sobre o que havíamos conversado, utilizando o papel que iríamos distribuir, no qual constava o seguinte enunciado (Anexo C):

> *O primeiro dia de aula é sempre um dia de muitas novidades, principalmente quando mudamos de escola. Escola nova, colegas novos, professores novos, tudo novo.*
>
> *Escreva nas linhas abaixo como foi seu primeiro dia de aula no Colégio de Aplicação.*

Percebemos que, no momento da produção, alguns alunos demonstraram pressa em produzir o texto escrito e não apresentaram a mesma motivação, quando da produção dos textos orais, fato que nos remete ao pensamento de Ferreiro (1993) quando aborda sobre a inibição à escrita por parte dos alunos. Segundo a autora eles "evitam escrever, tanto por medo de cometer erros de ortografia como pela dificuldade de dizer por escrito o que são capazes de dizer oralmente" (Ibidem, p. 18). A despeito de tal constatação, todos os alunos participaram da atividade.

3.3 Das Categorias de Análise do Texto

É pertinente, antes de abordarmos sobre as categorias que elegemos para análise do texto escrito, esclarecer que, em primeiro lugar, é nossa intenção observar o gênero e a tipologia textuais utilizados, tendo em vista, conforme já explicitado, que a proposta da produção textual, que se configura como *corpus* dessa pesquisa, consiste numa narrativa com elementos descritivos.

Ratificamos, aqui, as considerações já apresentadas, no item 1.3 deste trabalho, onde abordamos sobre tipos e gêneros textuais, resgatando o pensamento de Marcuschi (2005), que, entre outros estudiosos, entende a noção de tipos textuais como designações teóricas, que constituem sequências linguísticas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas e tempo verbal. Marcuschi também observa que são os traços linguísticos predominantes que designam cada tipo de texto. Para ele, "um elemento central na organização de textos narrativos é a sequência temporal" (Ibidem, p. 29). Nessa sequência temporal, em torno de um enredo, constroi-se um esquema textual, ou seja, uma história completa (situação inicial, desequilíbrio e desfecho) envolvendo personagens em um

determinado espaço/lugar. Daí a tradicional relação entre os principais elementos da narrativa, excetuando-se o narrador, a uma palavra ou expressão correspondente: enredo – o quê; personagens – quem; tempo – quando; lugar – onde.

Importante, ainda, salientar que, de acordo com Marcuschi (Ibidem), em geral, um texto é tipologicamente variado, isto é, heterogêneo, podendo apresentar sequências tipológicas diferentes (narrativa, descritiva, injuntiva, argumentativa, expositiva) ao longo do seu desenvolvimento.

Podemos constatar essa ocorrência no enunciado que sugere a produção textual do Grupo A. Veja-se parte do referido enunciado: Baseando-se no que foi relatado, escreva um texto sobre um professor ou professora que tenha lhe deixado saudades. Conte como ele era e como ensinava (grifos nossos). Os termos assinalados, "conte" e "como", confirmam nossa inferência, tendo-se, assim, no dizer de Marcuschi, uma proposta de produção textual heterogênea. Situação, propositalmente, similar ocorre na proposta de texto do Grupo B, veja-se que a expressão "como foi seu primeiro dia de aula, e, ainda, escola nova, colegas novos, professores novos, tudo novo", sugerem uma narrativa com elementos descritivos. O que irá garantir o que o texto produzido configure-se como narrativo, será "o predomínio de um tipo de sequência de base" (MARCUSCHI, 2005, p. 27). Conforme já afirmamos, esse será o ponto inicial da nossa análise.

Dessa forma, considerando que os textos que compõem a amostra foram produzidos por alunos concluintes ou egressos das séries iniciais do Ensino Fundamental, valemo-nos do que dispõem os PCNs de 1ª à 4ª série, para sustentar a análise, "até mesmo porque esse documento reconhece sua matriz geradora nas atuais pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de língua" (SOUSA, 2008, p. 37).

Nos termos de tais Parâmetros, texto é entendido como "uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade." (BRASIL, 1997, p. 23).

Assim, ratificamos que o foco da análise desta pesquisa é a textualidade/coerência global do texto, entendida conforme estudos, aqui, já mencionados, fundamentados nos princípios teóricos da Linguística Textual. Na análise da categoria referente a conhecimentos da metalinguagem, consideraremos as exigências arguidas na prova de seleção (concordância e pontuação/ortografia). Procuraremos inferir, também, se os alunos seguem as normas da língua padrão ou se reproduzem a fala, sobretudo, as variedades de seu meio social.

3.4 Procedimentos da Pesquisa

Seguindo o caminho da abordagem a que nos prepusemos realizar, tomamos como princípio metodológico, a análise qualitativa, por esta apresentar elementos que se apropriam melhor da proposta do estudo, sem desconsiderar os dados quantitativos que ancoram a referida abordagem.

> A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.13).

Acrescente-se ainda que na abordagem qualitativa a explicitação de critérios e a interpolação dos resultados são caminhos que devem ser bem definidos e percorridos, sob forma de comprometer a validade da pesquisa.

Nossa pesquisa está pautada na análise de documentos - textos escolares produzidos por alunos egressos das séries iniciais do Ensino Fundamental - tendo como parâmetro de análise as categorias já apresentadas no item 2.3.

De acordo com Holsti (1969), citado por Lüdke e André, a análise documental torna-se uma metodologia apropriada...

> [...] quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas etc. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Convém observar, nas palavras de Thiollent (2008, p. 11-17), que “[...] os problemas aqui apresentados são limitados ao contexto da pesquisa com base empírica, isto é, da pesquisa voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados [...]”, mediante uma investigação elaborada e conduzida. Partindo desse propósito, passaremos à análise do *corpus*.

Temos como amostra para análise, um *corpus* constituído por quarenta textos, dos quais vinte foram produzidos por alunos-candidatos “aprovados" no último exame de seleção ao 6º ano do ensino fundamental, do CODAP-UFS, ocorrido no ano de 2009 e estarão dispostos como Grupo A (Anexo D). Convém observar que já foram apresentados alguns

antecedentes, que julgamos importantes sobre o referido exame e a prova de Português (ocasião da produção textual, em análise, desse segmento da amostra). Os outros vinte textos, dispostos no Grupo B (Anexo E), foram produzidos por alunos que ingressaram no CODAP, através do sorteio público das vagas, no ano de 2010, numa ocasião, também, já descrita anteriormente.

Acrescentamos que os textos dos dois grupos foram escolhidos de forma aleatória e que correspondem a aproximadamente 33% (trinta e dois por cento) do total da população de cada segmento. Percentual significativo para validar os dados da pesquisa.

A análise dos textos tem por objetivo comparar a produção textual dos alunos dos Grupos A e B, considerando os, já postos, critérios de avaliação adotados para "correção" dos textos do Grupo A, que basicamente se constituem em: coerência e coesão, concordância, pontuação e ortografia.

Tais critérios, que aqui se constituem como categorias de análise, para operacionalização dessa etapa da pesquisa, foram organizados e distribuídos conforme o quadro abaixo, baseado em estudos de Carvalho (1997), Koch e Traváglia (1999), Fávero (2001), Costa Val (2006), Ferreira (2007), Koch e Elias (2007), Machado (2009) e Antunes (2010).

Aspectos semântico-pragmático-textuais	
Nível Macroestrutural	1ª categoria - Tipologia textual solicitada ♦ Padrões de organização decorrentes do tipo de texto ♦ Utilização de elementos descritivos ♦ Fidelidade ao tema da proposta
	2ª categoria - Textualidade ♦ Coerência Global ▪ sintática (recursos coesivos) ▪ semântica ▪ temática ▪ pragmática ▪ estilística ▪ genérica
Aspectos ortográficos e morfossintáticos	
Nível Microestrutural	1ª categoria – Ortografia
	2ª categoria – Pontuação
	3ª categoria - Concordância (nominal e verbal)
	4ª categoria - Emprego de maiúsculas / minúsculas

Quadro 9 – Categorias de análise do texto escrito.

Os resultados obtidos, além de descritos e analisados, serão dispostos em tabelas e/ou gráficos e socializados, o que lhes pode atribuir, nos termos de Appolinário (2006), **validade interna e externa**, conferindo à pesquisa uma maior relevância.

4. ANÁLISE DO *CORPUS*

4.1 Nível Macroestrutural

Iniciaremos as análises, considerando o nível macroestrutural, que diz respeito aos aspectos semânticos, pragmáticos e textuais. Conforme exposto no Quadro 9, a primeira categoria investigada foi a tipologia textual solicitada.

4.1.1 Tipologia textual solicitada

Como já observamos anteriormente, as propostas de produção, tanto a do teste de seleção quanto a que foi aplicada aos alunos que participaram do sorteio público, não definem uma tipologia específica, a não ser a partir de seus textos motivadores, que sugerem um gênero misto, ou seja, uma narrativa com elementos descritivos.

Na análise desse aspecto, percebemos que todos os textos que compõem o *corpus* da pesquisa atendem às expectativas quanto à tipologia proposta. O material analisado, de ambos os grupos (A e B), em maior ou menor proporção, manteve-se fiel ao esquema narrativo, apresentando elementos que dão ideia de tempo, lugar, ação, personagem. Em todos eles, encontramos também elementos descritivos que indicam características físicas ou psicológicas, atitudes e estado.

Observem-se tais constatações nos exemplos abaixo:

TEXTO 1

> Professora Rosangela chegou, dando bom-dia, dando regras, se apresentando. Depois de falar um pouco sobre ela, pediu que todos falassem seus nomes. No primeiro assunto ela encantou a todos com seu jeito de ensinar. Tirava a dúvida de todos, com a maior calma.
>
> Ela transmitia calma, mais também era rígida. Não tolerava quem esquecesse material, que não fazia as lições. E sempre disse: – O que acontecer na sala de aula, me informem, pois eu irei resolver!
>
> Ela gostava tanto de quem se interessava pela aula, tirava as dúvidas e explicava vezes e vezes o assunto. Nunca se cansava de explicar, para ela sua vocação exigia disciplina e paciência (A4).

No texto acima, constatamos com clareza o desenvolvimento do esquema da narrativa.

Os verbos no passado (chegou, pediu, encontrou, transmitia...) indicam o tempo; alguns deles dão ideia também de lugar, é o caso de chegou (supõe-se a sala de aula) o que é confirmado no próprio texto, adiante, na fala da professora "O que acontecer na sala de aula, me informem, pois eu irei resolver". Podemos atribuir, também, aos verbos as ações praticadas pela professora da turma que é apresentada como personagem principal em meio a outros personagens (alunos) aqui representados pelo pronome "todos" ("encantou a todos, tirava a dúvida de todos...)".

Já os elementos descritivos apresentam características exclusivamente de natureza psicológica, revelados nas atitudes da professora: "Ela encantou a todos...". "Ela transmitia calma, mais também era rígida".

Embora não utilize muitos adjetivos, está implícito no texto que a professora era vocacionada, interessada na aprendizagem dos alunos, comprometida com o crescimento da turma.

TEXTO 2

> Na 2ª série eu comecei a estudar na Escola Nova, o nome da minha nova professora era Edilsa, ela era alta, forte, bonita, cabelo curto, tinha um filho, era morena, cabelo preto, olhos pretos, etc. as aulas dela era boa, ela ensinava muito bem, passava muitas contas de multiplicar, dividir, adição e subtração, eu estudei com ela a 2ª e a 3ª série e eu amava ela e ela era como uma mãe pra mim (A7).

Analisando o texto A7, observamos que a estrutura da narrativa se apresenta semelhante a do texto anterior. Noção de tempo através dos verbos no passado, alguns deles dando ideia também de lugar (sala de aula) "ensinava muito bem" "passava muitas contas".

O enredo gira em torno de uma única personagem, a professora Edilse.

Interessante salientar no que se refere à presença de elementos descritivos no texto, diferentemente do texto A4, há de predomínio de características físicas "ela era alta, forte, bonita, cabelo curto [...] era morena, cabelo preto, olhos pretos, etc.", ainda que algumas características psicológicas também sejam sugeridas: boa professora, maternal...

TEXTO 3

> Meu primeiro dia de aula no Colégio de Aplicação foi muito legal eu conheci muintas pessoas fiz novas amizades e conheci a escola e eu adorei tudo a escola, professores os novos amigos.

> Agente fez trabalho pegamos nossos livros na biblioteca eu aprendi varias coisas aqui como ter mas responsabilidades porque aque além de ser uma escola dentro da universidade a escola e totalmente aberta, aqui passam vários carro tem que tomar cuidado resumindo eu adorei tudo (B13).

Analisando o texto B13, considerando o mote da proposta de produção "**conte como foi seu primeiro dia de aula,** observamos como elemento mais marcante do texto a sequência de fatos (enredo). Os verbos no passado desencadearam as ações do narrador-personagem que apresentou outros personagens envolvidos no enredo na narrativa. Vejamos: "foi muito legal eu conheci muitas pessoas fiz novas amizades e conheci a escola e eu adorei tudo a escola, professores os novos amigos".

Em "agente fez trabalho..." está subtendido que ele gostou da escola, dos professores, dos alunos.

A noção de lugar está evidente na expressão "aqui passam vários carros".

Os elementos descritivos foram apresentados de forma mais discreta: "escola dentro da universidade" – "escola é totalmente aberta".

TEXTO 4

> No meu primeiro dia de aula foi ótimo, pena que eu não conhecer mínguem, mas eu passiei pela escola. aqui tem 3 alas, tem biblioteca, conzinha, cantina, sala de professores, salas de informaticas, afiteatro, sala de química, ciencias e a secretaria etc... foi legal teve festa. tem também a Sol. Sala de artes de vidi e de linguas. Eu tenho 13 materias legais o lanche aqui e carerrimo. ia me esquecendo da diretoria, vice, diretoria. os diretores aqui são Nemesio e Alesandra. e as cordenadoras são: Nilma e Elma. Elas são legais. o Resum a biblioteca central, a quadra Poliesportiva a piscina, o campo, da UFS (B14).

Na análise do texto B14, percebemos evidencias semelhantes às do texto B13. Verbos no passado, responsáveis pela sequência das ações, "meu primeiro dia de aula foi ótimo... passiei pela escola" – "foi legal teve festa".

Notamos o mesmo advérbio, destacado no texto B13, indicando lugar: "o lanche aqui é carerrimo".

No que se refere à presença de elementos descritivos, esta se deu de forma majoritária em todo texto, o que não ocorreu no texto B13, conforme já observamos: "tem biblioteca, conzinha, cantina, sala de professores, salas de informáticas, afiteatro..."

Salientamos, ainda, que a descrição foi além do espaço físico do Colégio, fazendo alusão a locais da Universidade: "o Resum a biblioteca central, a quadra Poliesportiva a piscina, o campo, da UFS".

As pessoas envolvidas no enredo, entendidas como personagens, também são citadas num contexto descritivo. Vejamos: “os diretores aqui são Nemésio e Alessandra” – “e os cordenadores são: Nilma e Elma. Eles são legais”.

Ainda de acordo com os itens eleitos para análise na categoria tipologia textual, apresentados no quadro 7, podemos inferir que todos os textos do *corpus* versaram sobre os temas recomendados, o que nos leva a constatar uma fidelidade temática em relação às propostas sugeridas nos textos motivadores. A primeira recomendava escrever sobre **uma professora** e a segunda sobre **o primeiro dia de aula**, o que foi seguido a rigor.

Em algumas produções, houve o predomínio de elementos narrativos, em outras de descritivos, mas em todas elas houve imbricação de ambos, não apenas pela indicação da tipologia textual que, por ser heterogênea, abrangeu os dois tipos, como também pelo fato de toda narrativa implicar a presença de descrição, seja de pessoas, de objetos, de ambientes, do tempo.

Assim, mediante análise do *corpus* (20 textos do Grupo A e 20 do Grupo B), considerando a 1ª categoria do nível macroestrutural, constatamos uma satisfatória correspondência quanto aos itens explorados nessa categoria, conforme resultados apresentados no quadro 10, a seguir:

Análise da categoria tipologia textual solicitada						
Corpus	Padrões de organização da narrativa				Fidelidade ao tema	Elementos descritivos
	Tempo	Lugar	Personagem	Enredo		
Textos do Grupo A	20	20	20	20	20	20
Textos do Grupo B	20	20	20	20	20	20

Quadro 10 – Resultado comparativo entre textos dos Grupos A e B (Categoria: tipologia textual solicitada).

4.1.2 Textualidade e coerência

É pertinente salientar que, na análise dessa categoria, retomamos o pensamento daqueles que apontam a coerência e a coesão como importantes fatores da textualidade. A primeira correspondendo ao nexo, à continuidade de sentido, já a segunda à expressão do nexo no plano linguístico. Ambas promovendo, nos termos de Costa Val (2006), uma “conectividade textual”, observando que o nexo não necessariamente deve estar explícito na superfície do texto por marcadores gramaticais, uma vez que pode ser construído no nível semântico-cognitivo. Concordamos, ainda, com o pensamento da autora de que o semântico

depende da coerência e o pragmático é responsável pelo funcionamento do texto no que se refere a sua atuação informacional e comunicativa.

Nesse contexto, convém também retomar Koch e Travaglia (2003), quando bem observam o entendimento unânime, dos estudiosos do texto, sobre a existência de uma estreita relação entre coesão e coerência no processo de produção e compreensão textual.

Daí considerarmos a análise do nível macroestrutural, com ênfase na textualidade, fundamental à pesquisa ao passo que a elegemos como o mais relevante foco de análise, uma vez que permite que se perceba, de uma forma mais ampla, fatores que determinam a textualidade no *corpus*, considerando os aspectos globais do texto. O que para Antunes "quer dizer aquilo que lhe confere centralidade e unidade semântico-pragmática, como sua concentração temática ou a finalidade comunicativa predominante" (ANTUNES, 2009, p. 23). Ela ainda acrescenta que qualquer análise deve ter na compreensão global do texto o ponto de partida e chegada. Assertiva que se constituiu como princípio básico para análise do *corpus*.

Dessa forma, nos valemos para análise dos textos, do modelo teórico proposto por Kock e Elias (2007), no qual elas apresentam os tipos de coerência responsáveis pela coerência global do texto. De forma sucinta, o disposto no quadro abaixo representa o pensamento das autoras sobre a referida abordagem:

Coerência Global					
Sintática	**Semântica**	**Temática**	**Pragmática**	**Estilística**	**Genérica**
Uso adequado das estruturas linguísticas e recursos coesivos	Princípio da não-contradição	Relevância dos enunciados do texto para o tema	Relação aos atos de fala que o texto pretende realizar	Utilização de variedade de língua adequada em situações de uso formal da língua	Atendimento às exigências do gênero textual determinado pela prática social

Quadro 11 – Tipos de coerência – Elaborado a partir do texto de Koch e Elias (2007).

Em nosso trabalho, limitamos a análise dos textos à coerência nos níveis sintático, semântico, temático e estilístico, entendendo que, nesses quatro níveis, as expectativas de nossa investigação estariam contempladas. Ademais, entendemos que a coerência genérica já fora explorada anteriormente, quando analisamos a tipologia textual solicitada. Consideramos, ainda, como elementos importantes nessa proposta de análise, a faixa etária e o nível de escolaridade dos autores dos textos.

Dessa forma, os textos que compõem o *corpus* foram analisados, numa abordagem qualitativa, a partir do que caracteriza os referidos tipos de coerência. Apresentaremos, a seguir, fragmentos ou textos completos, retirados de ambos os Grupos (A e B), que demonstram a forma como se deu a referida análise.

TEXTO 4
Professora Analine

> Analine ou Aline, como gostava de ser chamada, era uma professora muito legal. Ela deixava as aulas mais alegres, mais divertidas, pois sabia o jeito de cada aluno, inclusive o meu.
>
> Ela gostava muito de música, então, colocava um "sonzinho" para tocar enquanto fazíamos lições em plena aula (dizia ela que a música nos relaxaria, deixando-nos mais dispostos a fazer os deveres).
>
> Foram 4 meses de pura diversão (e educação é claro) na minha turma, porque infelizmente (para nós) tudo estava prestes a terminar, pois ela iria estudar para um concurso e não podia mais ensinar naquele ano. Foi uma tristeza total daqueles alunos na hora da despedida...
>
> Sentirei saudades! (A18).

TEXTO 5
Meu 1º dia de aula!!!

> Meu primeiro dia de aula foi bastante legal, eu fui conhecer com meu pai a escola enquanto minha mãe fazia a matrícula.
>
> Eu vi com meu pai as salas e a cantina, enfim vimos toda a escola, foi bastante legal mesmo, depois nós alunos ficamos no anfiteatro foi nosso primeiro contato com os alunos da turma do 6 º, conheci minha primeira colega Mariana logo, depois encontrei uma amiga que eu já conhecia, Maitê.
>
> Logo depois o diretor Nemésio deu uma pequena aula sobre o colégio de Aplicação.
>
> Depois os pais dos alunos foram pegar os filhos para ir para casa e aí meu primeiro dia de aula acabou (B2).

Na análise dos dois textos acima, avaliamos que os alunos corresponderam satisfatoriamente a todos os tipos de coerência observados. À **coerência sintática**, reveladora do conhecimento linguístico do usuário, a seleção lexical e o emprego de conectores (recursos coesivos), cabe, aqui, observar a repetição dos termos “ela” e “depois”, respectivamente, nos textos A18 e B2 o que nos remete às meta-regras de Charolles, no primeiro caso configurando-se numa anáfora e no segundo, numa “repetição propriamente dita”, nos termos de Antunes (2005). À **coerência semântica**, considerando o princípio da não-contradição; à **coerência temática**, exigência de enunciados relevantes para o tema; e à **coerência estilística**, responsável pela adequação da variedade da língua às exigências do uso formal da mesma.

Os outros dois textos que se seguem, representam um outro grupo do *corpus* que, embora não apresentem uma organização textual, como a dos anteriores, principalmente no que diz respeito a aspectos presentes na superfície linear do texto, como título, divisão de parágrafos e não sigam, na íntegra, as regras de ortografia, pontuação e concordância, também foram classificados como produções que atenderam, de forma satisfatória, às exigências dessa categoria da análise, isto é, à **coerência global** do texto:

TEXTO 5

> Na 2ª série eu comecei a estudar na Escola Nova, o nome da minha nova professora era Edilsa, ela era alta, forte, bonita, cabelo curto, tinha um filho, era morena, cabelo preto, olhos pretos, etc. as aulas dela era boa, ela ensinava muito bem, passava muitas contas de multiplicar, dividir, adição e subtração, eu estudei com ela a 2ª e a 3ª série e eu amava ela e ela era como uma mãe pra mim (A7).

TEXTO 6

> No meu primeiro dia de aula no Colégio de Aplicação eu fiquei muito ansiosa para conhecer amigas e novas professores. eu também estava com muito medo pois era muito envergonhada medo de não conhecer amigas. mas foi otimo agente pasiou para conhecer a escola. eu vi que ela era muito grande, bonita e organizada. gostei muito das materias têm todas que eu queria a unica coisa que eu não gostei foi da media 7 e das notas baixas (B15).

Apresentaremos a seguir exemplos do *corpus*, que, mediante análise, não atenderam satisfatoriamente a um dos tipos de coerência, citadas anteriormente, responsáveis, no conjunto delas, pela **coerência global**.

Iniciaremos a amostragem evidenciando casos de comprometimento da **coerência sintática**.

TEXTO 6
A minha professora

> A minha professora era Maria Luiza ela era conversadeira quando tinha que ser e quase não falava quando era pra ficar calada, teve uma vez que eu não fui para um passeio porque não quis e fiquei jogando bola quando todo mundo voltou ela quase me deu advertência mas ela só pediu as contas que ela tinha passado e eu não tinha feito.
>
> **Ela ensinava bem o assunto mas quando a aluno não prestava atenção e depois dizia que não entendeu ela perguntava se outro aluno não entendeu se não ela não repetia e sim proceguia.**
>
> Mesmo assim eu achei que ela ensinava bem porque foi engraçado quando ela deu banana para baiano e outras coisas (A14).

Tomando por exemplo o fragmento destacado do texto A14, está claro que a construção sintática prejudica a compreensão, tornando o texto ambíguo. O texto indica que a

intenção do autor era dizer que quando algum aluno não prestava atenção às explicações da professora e dizia não ter entendido o assunto, ela só repetia a explicação se outro aluno que estivesse atento, também dissesse que não entendeu.

No entanto, o emprego da negativa “se não ela não repetia” expressa uma ideia que vai de encontro ao que o autor quis dizer. A escolha do léxico (sintático) influencia o sentido (semântico).

Na mesma lógica de análise do texto anterior, ocorrência semelhante tem-se no texto 7.

TEXTO7
O primeiro dia de aula

> Foi bom, gostei da escola, de fazer amigos novos. A escola é muito interessante, foi meio puxado, mais esto me acostumando. **Estudar no colégio de Aplicação foi um sonho que viro realidade, as vezes os torna-se real e depois acaba.**
> Estou gostando de estudar no colégio de Aplicação (B11).

O sonho de estudar no Colégio de Aplicação tornar-se real, tudo bem, mas, “as vezes os torna-se real e depois acaba” evidencia que o uso inadequado do termos os e acaba, comprometem o sentido do texto. Um sonho pode tornar-se real e acabar, mas não foi o caso do texto, pois o sonho de estudar no Colégio de Aplicação não acabou.

Os textos acima, principalmente os fragmentos destacados, evidenciam como a escolha lexical e o uso de alguns conectivos, quando realizados de forma inadequada, podem comprometer o sentido do texto (a coerência sintática influenciando a coerência semântica). Casos como estes, de acordo com Costa Val (2006, p.27), se situam numa “região limítrofe, entre a coesão e a coerência, porque embora se manifestem no nível da expressão, concernem à veiculação de conceitos e têm implicações sobre a estrutura lógico-semântica do texto”.

Em se tratando de **coerência semântica**, apresentamos alguns exemplos em que o princípio da não-contradição foi desmerecido no texto:

TEXTO7
Meu professor

> O nome do meu professor era Antônio. **Ele era alto e um pouco alto**. Gostei muito dele, porque ele ensinava muito bem.
> Eu fiquei triste quando soube que eu iria sair da escola e não podia mas ser aluno dele de novo. E foi daí que não falei mais nunca com ele.
> Tenho muita vontade de voltar a estudar com ele. (A12)

TEXTO 8

> Meu primeiro dia de aula foi bom eu conheci pesouas novas, coisas novas, ambiente novo, fiz novos amigos. **Auguns professores são bons mas outros não também auguns alunos são chatos quase todos**, alguns idiota de mais briguentos, augus divertidos ate dimai que chegam a ser chatos. O diretor é bom e a vici também (B20).

Em ambos os fragmentos negritados há contradição por parte dos autores dos textos. Como pode alguém ser alto e um pouco alto ou alguns e quase todos serem considerados chatos no mesmo contexto? Uma forma exclui a outra ou ocorre uma incoerência semântica.

No que se refere à **coerência temática**, exigência de enunciados relevantes para o tema, consideramos todos os textos do *corpus* como portadores desse tipo de coerência, uma vez que, como já abordamos e exemplificamos na análise da primeira categoria, nenhum texto deixou de fazer alusão à proposta apresentada pelos textos motivadores. Porém, percebemos em alguns textos do Grupo B a presença de fatos que ocorreram em um outro dia de aula, que não foi o primeiro, conforme proposta do texto motivador, fato que chamamos a atenção, porém consideramos que não se configura numa incoerência, mesmo porque o tema proposto não foi desenvolvido no primeiro dia de aula.

Observem-se os exemplos selecionados:

TEXTO 9

O meu primeiro dia de aula no CODAP.

> O meu primeiro dia de aula foi muito divertido e interessante.
> Eu gostei muito da escola, dos professores e do ambiente.
> **Quando começou a haver dia de quarta-feira aula à tarde, eu adorei, pois, as aulas são muito divertidas e interessante.**
> **A única diferença da escola de aplicação e da que eu estuda, foi as provas, eu achei que as perguntas foram muito "explicativas", de forma que as perguntas pedem muita explicação.**
> **Agora uma coisa muito absurda foi o preço da cantina, bom, eu achei muito caro.**
> **O que eu gostei de mim, foi que eu comecei a gostar de matemática, coisa que eu nunca gostei.**
> Bom essa foi a minha descrição do meu primeiro dia de aula!!! (B7).

TEXTO 10

O Meu Primeiro Dia de Aula

> O meu primeiro dia de aula foi bom mas foi um pouquinho nervoso por eu não conhecia ninguém, todo mundo olhava pra mim por que eu não tinha levado nada, porque antes de começar as aulas eu vim aqui no colégio ai Welma disse que no primeiro dia de aula não era pra levar a pasta, ai eu não troie mas quando eu cheguei aqui e vi todo mundo de pasta ai eu fiquei com vergonha, mas depois eu fui conhecendo as meninas e fui me divertindo um pouco.

> **No outro dia de aula** eu conheci mas colegas e também os professores, a professora que eu mais gostei foi a professora de educação física e o professor que eu achei mais nervoso foi o de Artes, Marcelo, ele é muito nervoso mais também é muito legal, afinal todos os professores são legal. Eu achei essa escola muito legal (B19).

Os destaques dos dois textos acima, denunciam que seus autores foram **além do primeiro dia de aula**, em maiores ou menores proporções, conforme demonstram os textos 9 e 10, respectivamente.

Já na análise da **coerência estilística** do *corpus*, responsável pela adequação da variedade da língua às exigências do seu uso formal, consideramos que o *corpus* analisado ainda que demonstre certo conhecimento de palavras e expressões do uso formal do idioma, correspondendo, em parte, ao que caracteriza esse tipo de coerência, os alunos ainda não utilizam a língua de maneira adequada à formalidade exigida pelo padrão, apresentando problemas diversos de pontuação, ortografia, concordância, dentre outros (aspectos abordados na análise do nível microestrutural).

Evidenciamos, em textos de ambos os grupos, marcas da oralidade, tanto decorrentes da pronúncia, quanto da organização gramatical e até mesmo da forma de ordenação e articulação das ideias próprias a diversas variantes linguísticas que circulam socialmente. Em nível lexical, verificamos muitos termos de uso coloquial, como gírias e outras expressões coloquiais, algumas delas inapropriadas à proposta de produção escrita. Percebemos com isso que alguns deles ainda não atingiram um "estágio linguístico" que os permitam diferenciar a oralidade da escrita e suas especificidades quanto à adequação do uso, como podemos observar nos fragmentos destacados a seguir:

TEXTO 11
(Fragmento)

> Tia Aline foi a melhor **profe** que eu já ví, ela me apoiava quando eu estava certa, quando não me dava bronca, mas eu gosto dela (retirado do texto A5).

TEXTO 12
(Fragmento)

> O meu primeiro dia de aula foi muito engraçado. eu gostei do professor teve muitas risada e o colegio era muito grande, e tinha algumas pessoas que eu já conhecia, e tinha outras pessoas que era **malaca** [...] (retirado do texto B 8).

TEXTO 13
(Fragmento)

> Meu primeiro dia de aula foi muito bom porque eu encontrei novos amigos, teve uma menina de outra série que ficou **resenhando** na porta da sala (retirado do texto B 9).

TEXTO 14
(Fragmento)

> [...] foi **resenhoso** e foi **paia** porque o preco da cantina é alto mas fora isso foi **massa** gostei dos novos colegas **pertubados** foi **massa, manero, radical, doidera, resenha, istranho, confuso,** e é todo dia assim esse ano vai ser **muito doido** (retirado do texto B17).

TEXTO 15
(Fragmento)

> [...] porque antes de começar as aulas eu vim aqui no colégio **ai** Welma disse que no primeiro dia de aula não era pra levar a pasta, **ai** eu não troie mas quando eu cheguei aqui e vi todo mundo de pasta **ai** eu fiquei com vergonha [...] (retirado do texto B 19).

Dada essa etapa, os aspectos analisados, responsáveis pela coerência global dos textos, foram classificados em satisfatórios ou insatisfatórios (conforme demonstram o quadro 12 e gráfico 8, que permitem, ainda, uma visualização geral, das categorias analisadas, em nível macroestrutural, bem como que se perceba o resultado, em percentuais, comparando os textos analisados de ambos os grupos.

Análise macroestrutural - Grupos A e B					
Categoria de análise		Textos - Grupo A (%)		Textos - Grupo B (%)	
		Satisfatório	Insatisfatório	Satisfatório	Insatisfatório
Tipologia textual solicitada		100	-	100	-
Coerência Global	Sintática	80	20	80	20
	Semântica	75	25	80	20
	Temática	75	25	65	35
	Estilística	95	5	85	15
Média		**85**	**15**	**82**	**18**

Quadro 12 – Resultado comparativo entre textos dos Grupos A e B (Nível macroestrutural, por índices percentuais de satisfação).

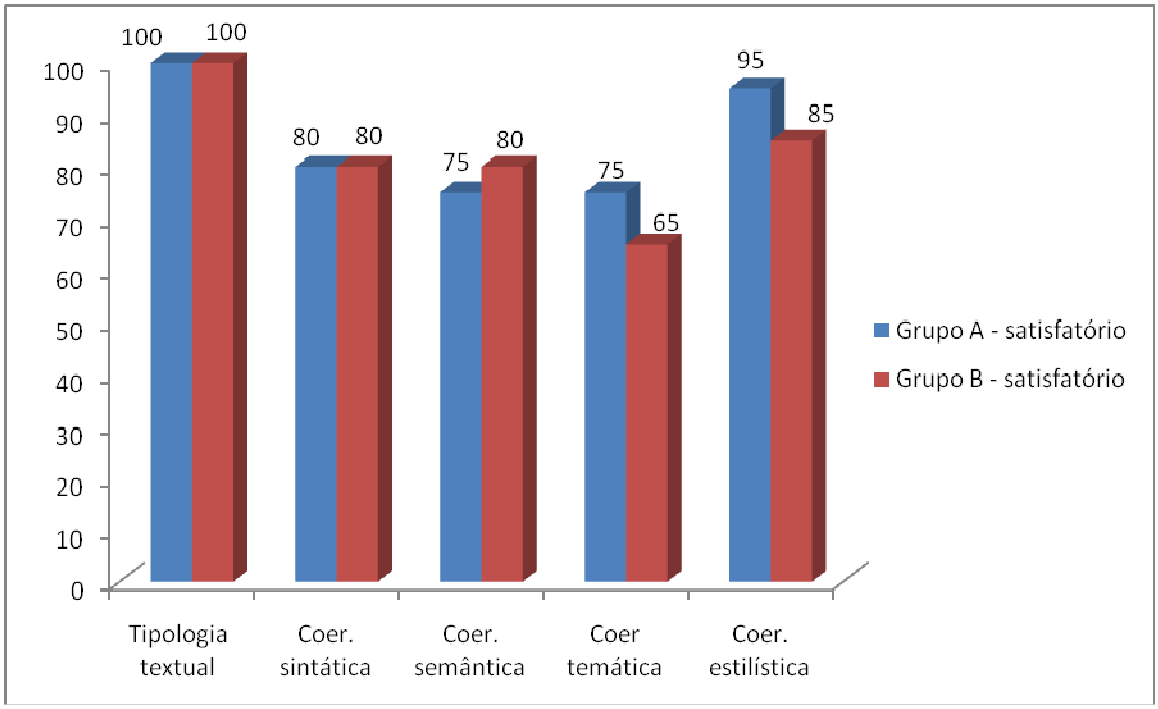


Gráfico 8 – Resultado comparativo entre textos dos Grupos A e B (Nível macroestrutural, por índices percentuais de satisfação).

Mediante leitura do resultado comparativo entre os textos dos Grupos A e B (Nível macroestrutural, considerando as categorias eleitas e analisadas), nota-se que os índices percentuais de satisfação e insatisfação apresentaram-se muito próximos, o que nos leva a concluir que não houve diferença significativa entre os textos produzidos, por alunos de ambos os grupos.

Consideramos pertinente, também, estabelecer os mesmos critérios de comparação intragrupos, isto é, analisarmos, em nível macroestrutural, valendo-nos das mesmas categorias, os textos produzidos por alunos dos Grupos A e B, separadamente, observando a natureza da escola de origem dos sujeitos de cada grupo, se da esfera pública ou privada. Tal procedimento foi motivado pelo fato que, devido ao desprestígio que a Escola Básica pública adquiriu, nas últimas décadas, a expectativa de "melhores resultados" tem sido capitalizada pela Escola Básica privada.

Como resultado da referida análise comparativa, obtivemos os resultados dispostos no quadro 13 e no gráfico 9, referentes aos sujeitos do Grupo A, e, no quadro 14 / gráfico 10, referentes aos sujeitos do Grupo B.

Veja-se a seguir:

Análise macroestrutural - Grupo A					
Categoria de análise		Textos - Escola Pública (%)		Textos - Escola Particular (%)	
		Satisfatório	Insatisfatório	Satisfatório	Insatisfatório
Tipologia textual solicitada		100	-	100	-
Coerência Global	Sintática	40	60	93	6,6
	Semântica	80	20	80	20
	Temática	100	-	100	-
	Estilística	100	-	100	-
Média		84	16	94,6	5,3

Quadro 13 – Resultado comparativo entre textos de alunos oriundos de escolas públicas e privadas do Grupo A (Nível macroestrutural, por índices percentuais de satisfação).

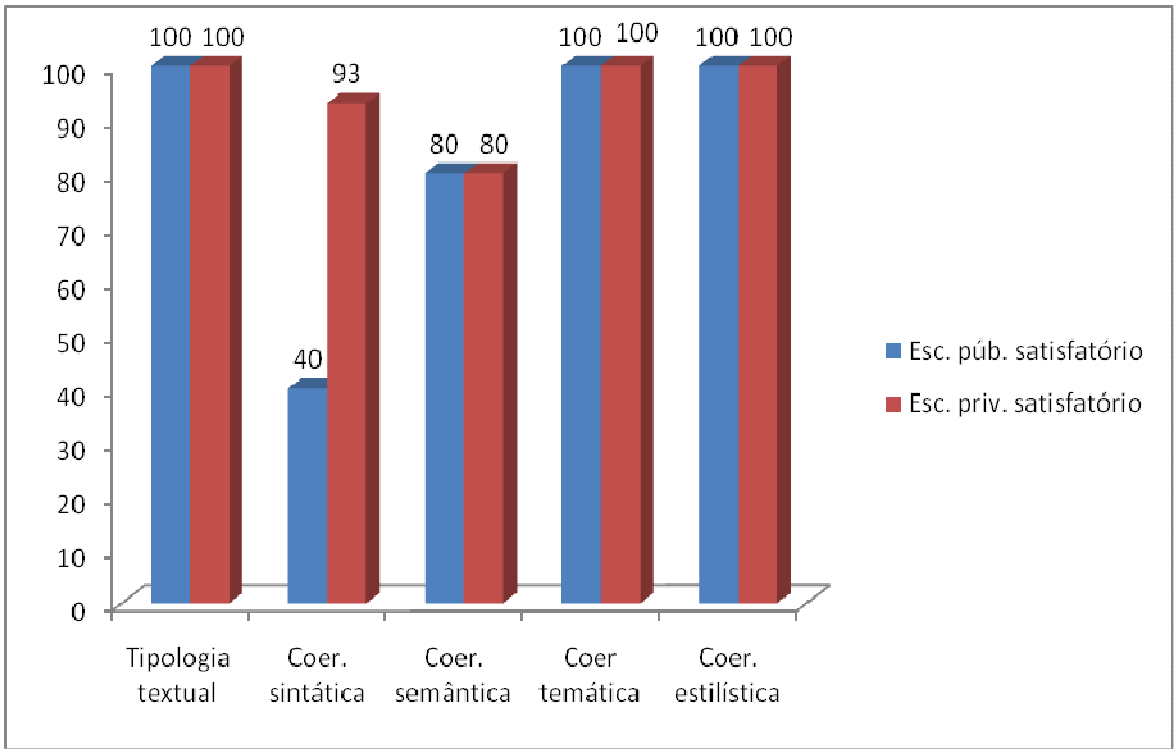


Gráfico 09 – Resultado comparativo entre textos de alunos oriundos de escolas públicas e privadas do Grupo A (Nível macroestrutural, por índices percentuais de satisfação).

Análise macroestrutural - Grupo B					
Categoria de análise		Textos - Escola Pública (%)		Textos - Escola Particular (%)	
		Satisfatório	Insatisfatório	Satisfatório	Insatisfatório
Tipologia textual solicitada		100	-	100	-
Coerência Global	Sintática	80	20	80	20
	Semântica	90	10	70	30
	Temática	70	30	60	40
	Estilística	80	20	90	10
Média		84	16	80	20

Quadro 14 – Resultado comparativo entre textos de alunos oriundos de escolas públicas e privadas do Grupo B (Nível macroestrutural, por índices percentuais de satisfação).

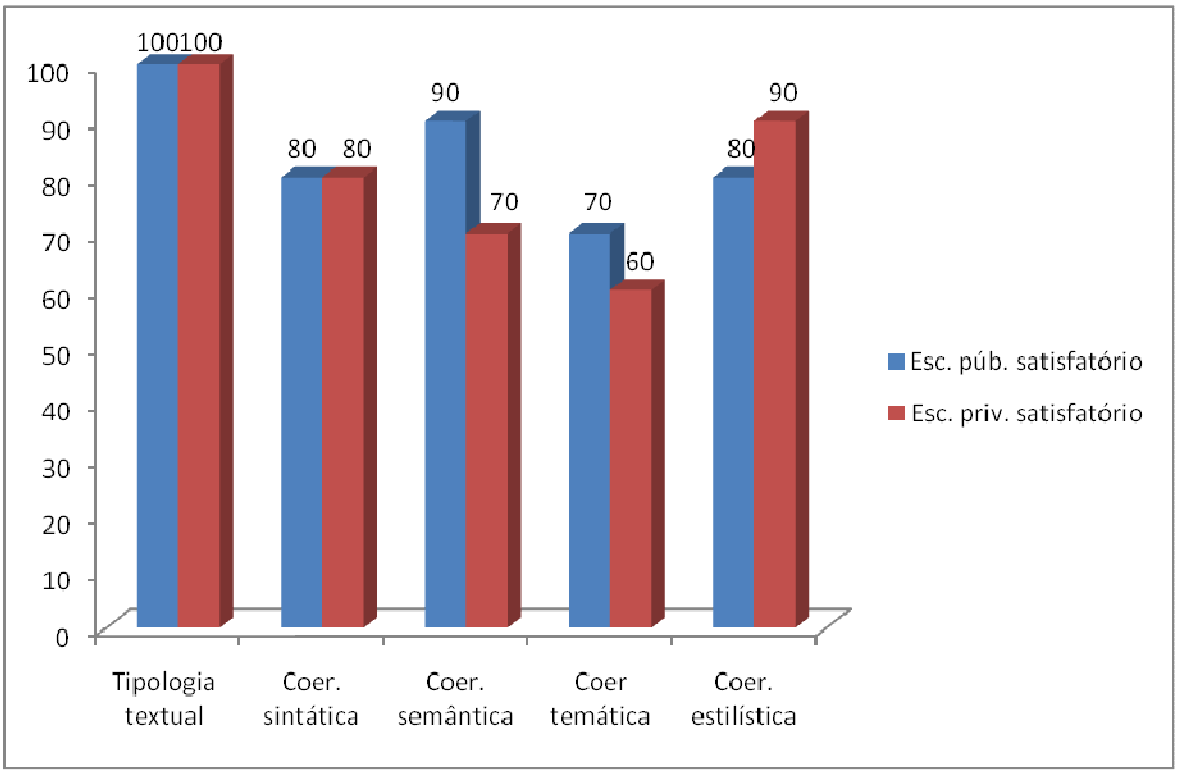


Gráfico 10 – Resultado comparativo entre textos dos alunos oriundos de escolas públicas e privadas do Grupo B (Nível macroestrutural, por índices percentuais de satisfação).

Na análise desses dados intragrupos, observamos que os textos do Grupo A mantiveram os mesmos índices de satisfação em quatro dos cinco itens analisados (tipologia textual, coerência semântica, coerência temática e coerência estilística). O único que divergiu foi o alusivo à coerência sintática, e de forma significativa, uma vez que 93% dos textos

produzidos por alunos de escola privada foram considerados satisfatórios, contrapondo-se a 40% dos textos produzidos por alunos de escola pública.

Considerando tal observação, convém, aqui, retomarmos a alguns aspectos do aporte teórico que sustentaram a análise desta pesquisa. O entendimento de Koch e Elias (2007, p.194) de que a coerência sintática "está relacionada ao conhecimento linguístico dos usuários, isto é, diz respeito ao uso adequado das estruturas linguísticas (em termos de ordem dos elementos, seleção lexical etc.) [...]", leva-nos a refletir sobre a forma como se dá esse **conhecimento linguístico,** o que, por consequência, remete-nos à abordagem teórica, em que foram observadas importantes considerações**,** sobre **o ensino de língua materna,** na Escola Básica brasileira. Ensino esse, que, ainda, privilegia o padrão da norma culta da língua, em total desmerecimento à modalidade da língua que o aluno detém em cada momento escolar.

Entendemos, também, que esses dados que "revelam" que os textos produzidos por alunos oriundos da escola privada apresentam-se "mais coerentes, em seu aspecto sintático", também "revelam", no contexto deste estudo, um ensino de língua utilitário, isto é, voltado para determinado fim, no caso específico, "treinar" alunos para o processo seletivo, a que foram submetidos, através da realização de provas. Vejam-se fragmentos de textos, de alunos do Grupo A, que, em nossa leitura, ratificam essa abordagem, ou seja, que expressam a "preocupação" das professoras (aqui, tidas como instituição privada) em "preparar" os alunos para o referido exame de seleção:

TEXTO 17
(Fragmento)

> [...] eu sei que foi por causa dela que estou aqui no Colégio de Aplicação fazendo o exame de seleção (retirado do texto A9).

TEXTO 18
(Fragmento)

> Ela sempre ajudou a mim e ao reto da sala. E ela ajudou a todos nós a fazer essa prova (retirado do texto A17).

Os resultados da análise dos dados do Grupo B, também, fortalecem nossa argumentação, uma vez que em se tratando de sorteio público de vagas e não havendo a intenção de "preparar alunos para a seleção", os níveis de satisfação das categorias analisadas foram muito semelhantes, apresentando, inclusive, no geral, resultados mais satisfatórios nos textos produzidos por alunos oriundos da escola pública, conforme demonstrou gráfico 10.

Essas considerações, também, podem ser aplicadas, como reflexões preliminares à análise dos aspectos microestruturais, que se dá a partir do subtítulo que se segue.

4.2 Nivel Microestrutural

4.2.1 Aspectos ortográficos e morfossintáticos (formais)

Esse nível de análise compreende o texto caracterizado por sua unidade formal, material, em que, segundo Costa Val (2006, p.4) “seus constituintes linguísticos devem se mostrar reconhecidamente integrados, de modo a permitir que ele seja percebido como um todo coeso”. Dessa forma, serão analisados os elementos da superfície textual, construídos através de mecanismos gramaticais e lexicais, distribuídos nas categorias (ortografia, pontuação e concordância). Categorias essas que representam convenções da língua, em sua variante padrão, cabendo à escola o papel de incorporá-las à variante linguística utilizada pelo aluno.

Ratificamos que os alunos que compõem o *corpus* desta pesquisa são portadores de, no mínimo, quatro anos de escolaridade, excetuando-se o período da pré-escola, se o frequentaram, pois muitos deles, principalmente, de escola pública, não passam por esse período escolar.

Ressaltamos, ainda, que os PCNs preconizam como um objetivo de ensino de Língua Portuguesa, desde o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, “que os alunos sejam capazes de escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e **preocupando-se com a forma ortográfica.”** (BRASIL, 1997, p. 68, destaque nosso).

Ademais, acrescentamos que nas categorias selecionadas para análise, o registro das incidências de desvios da variante padrão da língua, não tem o mero intuito de classificar os textos como “mal escritos”, pois não consiste numa atividade de “caça-erros”, já que nos propusemos a investigar em que ponto a estruturação linguística favorece a elaboração linear do texto, através de elementos da coesão, favorecendo a sua compreensão global, aspecto central de nossa análise.

4.2.2 Ortografia

Optamos por ressaltar os problemas mais frequentes, para os quais apresentamos algumas ocorrências. Seguimos as indicações de Carvalho (1997).

4.2.2.1 Substituição de letras

Houve uma significativa incidência de troca de letras o que configura, em alguns casos, as marcas de fala que migram para escrita. Vejamos:

a. troca do e por i ou vice-versa -‘inturmado’ [enturmado]; ‘enritava’ [irritava]
b. troca do l por u – ‘auguns’ [alguns]
c. troca do t por d – ‘tirodeio’ [tiroteio]
d. troca do x por ch – ‘deichava’ [deixava]
e. troca de am por o – ‘ disero’ [disseram]
f. troca do o por u – ‘enjuado’ [enjoado]
g. troca de ia por lh – ‘sandalha’ [sandália]
h. problemas no emprego do s, c, ç, ss. e sc, quando apresentam o mesmo valor fonético – ‘bagunsavam’ [bagunçavam], ‘encinar’ [ensinar], ‘pasiou’ [passeou], ‘preco’ [preço], ‘proceguia’ [prosseguia].

4.2.2.1 Omissão de letras

a. **r** – em formas verbais do infinitivo – ‘...vai dá trabalho’ [vai dar trabalho]
b. **n** – processo de desnasalização – ‘bricadeiras’ [brincadeiras], ‘afiteatro’ [anfiteatro]
c. **s** – no final de palavras – ‘dimai’ [dimais]
d. u- no final de palavras – ‘esto’ [estou], ‘viro’ [virou]
e. **i** – na palavra mais (advérbio)- ‘eu conheci mas colegas’ [eu conheci mais colegas]
f. **o** – no final de palavras – ‘vidi’ [vídeo]
g. **o** – em vogais dobradas – ‘cordenação’ [coordenação]

4.2.2.3 Adição de letras

a. **i** – na palavra mas(conjunção) – ‘...mais também era rígida’; [mas também era rígida]
b. **n** – em processo de nasalização – ‘muintos’; [muitos], ‘conzinha’; [cozinha]
c. **r** – em formas verbais do pretérito perfeito – ‘conhecir’; [conheci]

d. **u** – no meio de palavras, quando o fonema /o/ é fechado – ‘pessouas’; [pessoas]

4.2.2.4 Segmentação de palavras

a. **por junção** – ‘pelomenos’; [pelo menos]; ‘umpouco’; [um pouco]; ‘agente’; [a gente]
b. **por separação** – ‘a se’; [assim] ‘de mais’ [demais]

4.2.2.5 Redução de palavras e expressões

a. **pra** – substituindo para – ‘pra que a sala risse’, [para que a sala risse]

4.2.3 Acentuação gráfica

No código linguístico padrão da Língua Portuguesa, toda palavra possui sílaba tônica embora nem todas recebam acento gráfico. O uso ou não de tais acentos sinaliza o nível de competência linguística (comunicativa escrita) do usuário da língua, em relação a esse aspecto. Vejamos alguns exemplos constatados no *corpus:*

a. ‘materia’ [matéria],
b. ‘carerrimo’ [carérrimo],
c. ‘unica’ [única],
d. ‘ai’ [aí],
e. ‘duvidas’ [dúvidas],
f. ‘Véra’ [Vera],
g. ‘so’ [só],
h. ‘colegio’ [colégio],
i. ‘otimo’[ótimo].

4.2.4 Pontuação

Dentre os sinais de pontuação vigentes no código linguístico, elegemos a vírgula e o ponto como o foco de nossa análise, visto que a ausência ou presença desses sinais, perceptíveis na superfície textual, interfere, por vezes, na devida interpretação do texto-discurso, por parte do interlocutor.

Destacaremos a seguir trechos do *corpus* da pesquisa que apresentam ausência de pontuação ou uso inadequado desses sinais: Vejamos:

TEXTO 17
(Fragmento)

> [...] a escola é muito bonita é cheia de salas a cantina é bem grande a ala C é também muito grande eu gostei muito dessa escola é bem grande e cheia de coisas muito interessantes a quadra é inorme mas também [...] (retirado do texto B6).

TEXTO 18
(Fragmento)

> [...] ela me apoiava quando eu estava certa, quando não me dava bronca... (retirado do texto A5).

TEXTO 19
(Fragmento)

> Ela dizia que quando ela ficava com raiva falava, nem um saco de acúcar de 100 quilos adocava ela. (retirado do texto A19).

TEXTO 20
(Fragmento)

> Agente fez trabalho pegamos nossos livros na biblioteca eu aprendi varias coisas aqui como ter mas responsabilidades porque aque além de ser uma escola dentro da universidade a escola e totalmente aberta, aqui passam vários carro tem que tomar cuidado resumindo eu adorei tudo (retirado do texto B13).

4.2.5 Concordância

As relações morfossintáticas estabelecidas entre palavras ou orações são responsáveis, entre outros elementos, pela clareza das ideias apresentadas em um texto e, consequentemente, pela aceitação deste pelo seu interlocutor. A ocorrência indevida da concordância pode comprometer a coerência local e/ou a boa a boa aceitação do texto.

Constatemos tal fato nos exemplos abaixo:

TEXTO 21
(Fragmento)

> [...] as aulas dela era boa [...] (retirado do texto A7).

TEXTO 22
(Fragmento)

> [...] e começou a mandar o danados e os inquietos para a cordenação (retirado do texto A10).

TEXTO 23
(Fragmento)

[...] e nós respondíamos e se foçe um sim ela prosseguia o assunto e se foçe não explicava de novo até entenderem (retirado do texto A20).

TEXTO 24
(Fragmento)

[...] os professores nos apresentaram a escola ajente brico na ala e falamos nossos nome ele me trataram bem etc. (retirado do texto B3).

TEXTO 25
(Fragmento)

[...] os professores estão legais e muito simpático [...] (retirado do texto B4).

TEXTO 26
(Fragmento)

[...] aqui passam vários carro [...] (retirado do texto B13).

4.2.6 Emprego de maiúsculas e minúsculas

A opção por trabalhar com o emprego de maiúsculas e minúsculas, como categoria de análise específica, e não como componente da categoria ortografia, se deu por entender que esse aspecto linguístico-gramatical, emprego de tipos de letras, é bastante recorrente nas séries iniciais do ensino fundamental, e, como tal, consideramos pertinente observar essa ocorrência no *corpus*. A seguir, apresentamos alguns exemplos de uso inadequado dessas letras.

TEXTO 27
(Fragmento)

[...] ela era minha professora no **J**ardim de infância [...] (retirado do texto A2).

TEXTO 28
(Fragmento)

[...] ela deixava cada aluno fazer um comentário ou contar uma história sobre o assunto da aula, **E** era muito bom! (retirado do texto A9).

TEXTO 29
(Fragmento)

Estou gostando de estudar no **c**olégio de Aplicação **E**xcelente [...] (retirado do texto B11).

TEXTO 30
(Fragmento)

> **f**oi resenhoso e foi paia porque o preço da cantina é alto [...] (retirado do texto B17).

Dado esses registros, exemplificando tais ocorrências, elaboramos o quadro 15 e gráfico 11, com o objetivo de promover uma visualização geral, comparando o número de incidências, entre os Grupos A e B, de acordo com as categorias selecionadas para análise. Vejamos:

Análise microestrutural Grupos A e B			
Categorias selecionadas		**Textos – Grupo A**	**Textos – Grupo B**
		Ocorrências	**Ocorrências**
Ortografia	Substituição de letras	13	25
	Omissão de letras	09	31
	Adição de letras	06	14
	Segmentação por junção / separação de palavras	02	08
	Redução de palavras / expressões	03	01
	Acentuação gráfica	11	29
	Total	44	108
Pontuação	**Total**	25	38
Concordância	Verbal	10	04
	Nominal	02	10
	Total	12	14
Maiúsculas / minúsculas	**Total**	02	28
Total Geral		**83**	**188**

Quadro 15 – Resultado comparativo entre textos dos Grupos A e B (Nível microestrutural, por número de ocorrências).

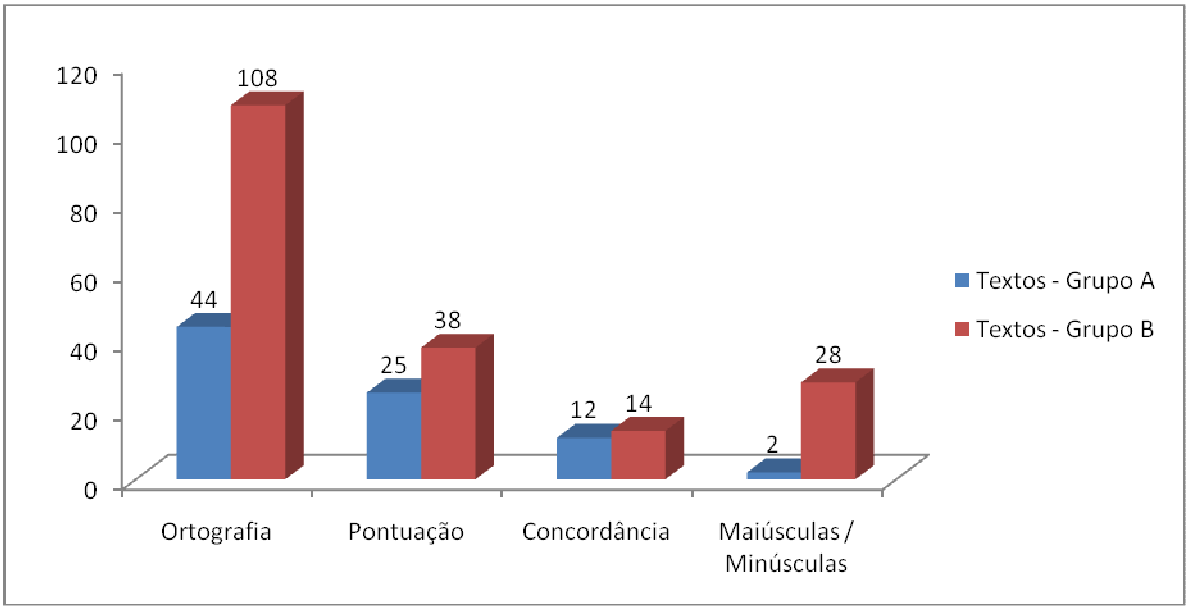


Gráfico 11 – Resultado comparativo entre textos dos Grupos A e B (Nível microestrutural, por número de ocorrências).

Analisando os dados referentes ao resultado comparativo entre os textos dos Grupos A e B – Nível microestrutural, considerando o número de ocorrências, por categoria de análise, percebe-se uma considerável diferença se focarmos a análise em dados quantitativos. Em todas as categorias analisadas houve uma maior incidência de registro de desvio da norma padrão da língua, nos textos produzidos pelos alunos do Grupo B, e, de forma mais acentuada, nas categorias, ortografia e emprego de maiúsculas e minúsculas. Contrapondo-se os dados gerais, foram totalizadas 188 ocorrências para o Grupo B e 83 ocorrências para o Grupo A.

Já na análise intragrupos, nos mesmos moldes em que analisamos, macroestruturalmente, *o corpus*, isto é, considerando a natureza da escola de origem dos sujeitos de cada grupo, procedemos na análise microestrutural.

Os resultados obtidos podem ser visualizados, conforme dispostos no quadro 16 / gráfico 12, referindo-se aos sujeitos do Grupo A, e, no quadro 17 / gráfico 13, referindo-se aos sujeitos do Grupo B. Vejamos:

Análise microestrutural – Grupo A			
Categorias selecionadas		**Textos – Escola Pública Ocorrências**	**Textos – Escola Privada Ocorrências**
Ortografia	Substituição de letras	08	04
	Omissão de letras	01	03
	Adição de letras	01	01
	Segmentação por junção / separação de palavras	-	03
	Redução de palavras / expressões	-	02
	Acentuação gráfica	02	09
	Total	12	22
	Média	**2,4**	**1,47**
Pontuação	Total	16	11
	Média	**3,2**	**0,73**
Concordância	Verbal	02	10
	Nominal	02	01
	Total	04	11
	Média	**0,8**	**0,73**
Maiúsculas / minúsculas	Total	-	04
	Média	0	0,27
Total Geral		**32**	**48**
Média Geral		**6,4**	**3,2**

Quadro 16 – Resultado comparativo entre textos de alunos de escolas públicas e privadas do Grupo A (Nível microestrutural, por número de ocorrências e média do grupo por categoria de escola).

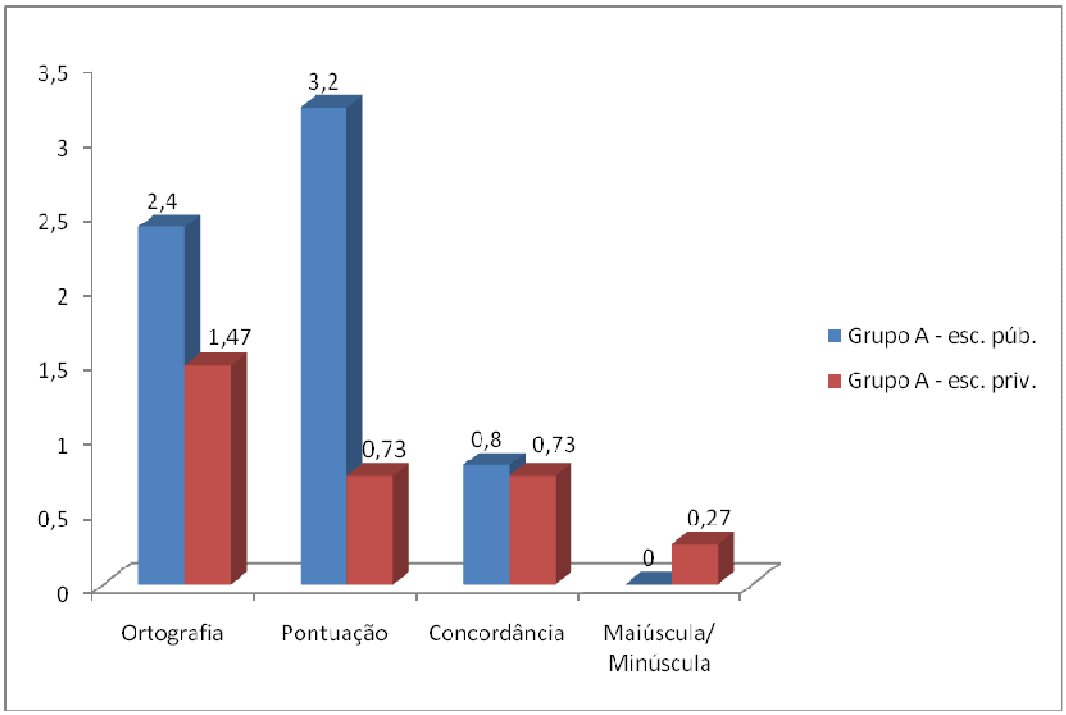


Gráfico 12 – Resultado comparativo entre textos de alunos de escolas públicas e privadas do Grupo A (Nível microestrutural, por número de ocorrências e média do grupo, por escola).

Importante observar que os resultados intragrupo A foram apresentados por ocorrência, números e média do Grupo. Isso se deu devido ao fato de que como esse Grupo foi formado por alunos que ingressaram no Colégio, através de seleção por meio de provas, todos os alunos aprovados, egressos de escola pública, compuseram o *corpus* da pesquisa, o que não correspondeu a 50% do Grupo, conforme proposta para composição do *corpus*, dessa forma, os resultados sendo apresentados, também, por média do Grupo, possibilitou uma maior fidedignidade à análise.

Na análise das médias de ocorrências, percebemos que dentro do Grupo A, os textos dos alunos, oriundos de escolas da rede pública de ensino, apresentaram médias mais altas, o que significou um maior número de ocorrências de desvios da norma padrão da língua, de acordo com as categorias selecionadas. Para essa constatação, cabem as considerações apresentadas, na ocasião da análise intragrupo A - nível macroestrutural (p.74).

Já a análise dos dados intragrupo B, os registros se deram somente por número de ocorrências, apresentando variações menos acentuadas, para as quais se aplicam, também, as observações realizadas na análise, intragrupo A - nível macroestrutural (p.74).

Seguem-se os registros do número de ocorrências, por categorias de análise, conforme disposto no quadro 17 e gráfico 13:

Análise microestrutural – Grupo B			
Categorias selecionadas		**Textos – Escola Pública Ocorrências**	**Textos – Escola Particular Ocorrências**
Ortografia	Substituição de letras	12	10
	Omissão de letras	13	14
	Adição de letras	06	09
	Segmentação por junção / separação de palavras	05	04
	Redução de palavras / expressões	01	-
	Acentuação gráfica	13	11
	Total	**50**	**48**
Pontuação	**Total**	**22**	**21**
Concordância	Verbal	03	04
	Nominal	03	06
	Total	**06**	**31**
Maiúsculas / minúsculas	**Total**	**17**	**08**
Total Geral		**95**	**87**

Quadro 17 – Resultado comparativo entre textos de alunos de escolas públicas e privadas do Grupo B (Nível microestrutural, por número de ocorrências).

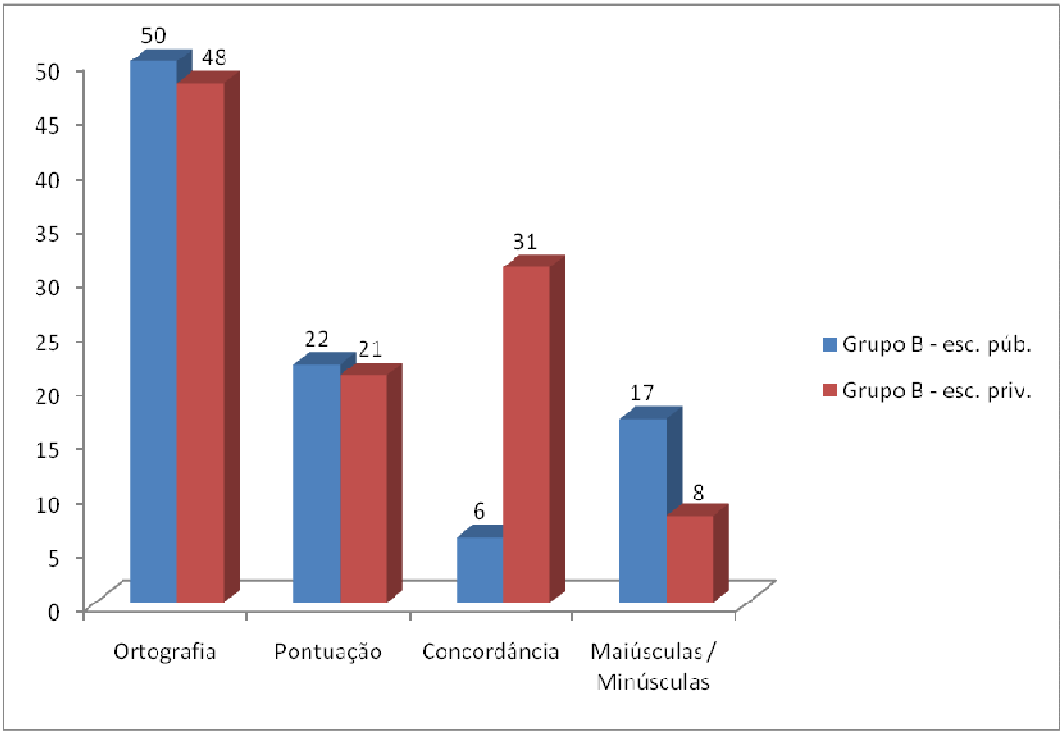


Gráfico 13 – Resultado comparativo entre textos de alunos de escolas públicas e privadas do Grupo B (Nível microestrutural, por número de ocorrências).

Os resultados encontrados na análise microestrutural do *corpus*, embora não se constitua no aspecto mais relevante desta pesquisa, não podem ser desmerecidos, pois, conforme abordagens teóricas, já apresentadas, em relação ao modelo fracassado e resistente de um ensino de língua materna que se estabeleceu na escola brasileira, como sinônimo de ensino de gramática normativa, o que, comprovadamente, não responde, satisfatoriamente, ao que se propõe, uma vez que, a cada dia, estudos, exames, enfim a própria escola revela que o aluno não sabe tal gramática. Esses resultados, apresentados nesta pesquisa, ratificam tal constatação e se tornariam "lugar comum", se, para além deles, este estudo não apresentasse outro viés de abordagem, que repensa o ensino de língua materna, através da produção textual escrita de egressos das séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo como foco a análise macroestrutural, responsável pela compreensão global do texto, que, sem desprezar os aspectos linguísticos, considera a produção textual, numa perspectiva sociocultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do processo de desenvolvimento desta pesquisa, diversas reflexões permearam o pensamento, ora da pesquisadora, ora da professora, que, agora, incondicionalmente, passa a assumir os dois papeis.

Na prática desse novo exercício, sistematizamos, à guisa de conclusão, algumas dessas reflexões, tendo como foco o nosso objeto de estudo – a produção textual escrita de egressos das redes pública e privada, das séries iniciais do Ensino Fundamental, que ingressaram no 6º ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe.

Consideramos pertinente, num primeiro momento, retomarmos a hipótese, catalisadora desta pesquisa, de que a produção textual escrita dos alunos que ingressaram no 6º ano na referida Instituição, no ano de 2009, através de seleção, mediante aplicação de provas de Português e Matemática (identificados, no contexto deste estudo, como Grupo A) seria "melhor" do que a produção daqueles que ingressaram no Colégio, por meio de sorteio público de vagas, em 2010 (identificados, como Grupo B).

Para realização de nossa pesquisa, esboçamos categorias de análise que consideraram os níveis macroestrutural (aspectos semântico-pragmático-textuais) e microestrutural (aspectos ortográficos e morfossintáticos) do texto. Na abordagem macroestrutural, demos ênfase aos aspectos semântico-pragmático-textuais que, de acordo com Antunes, são responsáveis pela "*dimensão global do texto*, a dimensão que representa o eixo de sua *coerência*" (ANTUNES, 2010, p.56, grifos da autora). Coerência que, por sua vez, na proposta de Koch e Elias (2007), se desdobra em coerências (sintática, semântica, temática, pragmática, estilística e genérica) que, em seu conjunto, se constitui como princípio de interpretabilidade, responsável pela compreensão geral do texto. Na abordagem microestrutural, consideramos os desvios em relação à norma gramatical padrão, sobretudo no âmbito da ortografia e da morfossintaxe.

No viés da análise a que nos propusemos realizar, mediante categorias selecionadas, constatamos que a produção textual escrita de ambos os Grupos, independente de forma de ingresso e da natureza da escola de origem, se pública ou privada, apresentou

índices percentuais de satisfação muito próximos (85% no Grupo A e 82% no Grupo B), em se tratando do primeiro nível de análise. Tal constatação nos remete a algumas reflexões.

Partindo desse aporte teórico, que norteou a análise do *corpus e* tendo em vista os resultados obtidos no primeiro nível de análise, podemos concluir que os sujeitos da pesquisa, na condição de egressos das séries iniciais do Ensino Fundamental, produziram textos escritos coerentes, compatíveis a suas faixas etárias, bem como às expectativas apresentadas nas propostas que geraram tais produções.

Já, em se tratando dos resultados obtidos a partir dos aspectos responsáveis pela análise do *corpus* em nível microestrutural (aspectos ortográficos e morfossintáticos), observamos que, comparados aos dados da análise em nível macroestrutural, tem-se uma significativa diferença entre eles. É importante ratificar que o registro dos aspectos analisados se deu por número de ocorrências de "desvios", tendo-se como parâmetro a variante padrão da língua. Foram registradas 83 ocorrências nos textos do Grupo A, e, 188 ocorrências na produção textual do Grupo B.

Quando na análise dessas mesmas categorias, intragrupos, observando a natureza da escola de origem dos alunos, constatamos que os textos produzidos pelos alunos do Grupo A, provenientes de escolas públicas, apresentaram um número de ocorrências bem maior, principalmente nas categorias ortografia e pontuação, quando comparados aos textos do mesmo grupo (provenientes de escolas privadas). Fato que ocorreu em proporções bem menores, na análise intragrupo B.

Mediante essa observação, não podemos ignorar o fato de que os alunos do Grupo A participaram de um concorrido processo seletivo, através de provas, e é natural que tenham sido previamente "preparados" para tal, o que foi, inclusive, constatado em fragmentos de algumas produções de alunos desse Grupo, oriundos de escolas da rede privada de ensino, a exemplo dos textos A9 a A17, já citados no corpo deste trabalho.

Dessa forma, convém considerar que a forma de ingresso e a natureza da escola de origem dos sujeitos da pesquisa se configuraram como intervenientes que contribuíram para os resultados obtidos na análise dos textos do Grupo A, tendo em vista as categorias de análise em nível microestrutural.

No tocante aos dados provenientes de condições socioeconômicas diferenciadas, investigados nesta pesquisa, constatamos que os sujeitos de ambos os Grupos (ainda que os do Grupo A tenham apresentado um perfil socioeconômico menos sofrível que os sujeitos do Grupo B), majoritariamente, se nivelam no desempenho textual. Dessa forma, podemos

entender que os fatores de ordem socioeconômica observados, no contexto deste estudo, não promoveram diferenças na qualidade dos textos analisados.

Vale, ainda, no âmago da análise dos resultados em nível microestrutural, a reflexão de que, a despeito dos avanços dos estudos da Linguística, e levando em conta a concepção de ensino de língua materna aliada à concepção de texto que ainda imperam na escola básica brasileira, grande parte da produção textual escrita dos sujeitos do Grupo B poderia ser classificada fora da performance textual aceita na cultura escolar, que prioriza, sobremaneira, o uso da língua padrão, a correção do texto, em detrimento de questões de textualidade.

Não estamos defendendo com isso a postura, a nosso ver, equivocada, do "vale tudo textual". Acreditamos, em conformidade com Guedes (2009) que o papel do professor diante do texto do aluno não deve ser nem de "juiz", que atua dentro do universo do "certo ou errado", nem tampouco o de "psicólogo" que a "tudo compreende", uma vez que, invariavelmente, diante de uma ou outra posição, o professor se vê desobrigado de ensinar. E a escola não pode negar ao aluno o direito de aprender, sob pena de excluí-lo, não somente dos seus espaços internos, mas, sobretudo, dos espaços externos: a sociedade letrada, o mercado de trabalho, a dignidade, a cidadania...

É dever da escola garantir ao aluno o manejo adequado e eficiente da modalidade escrita do código linguístico. Sabemos dos impasses históricos que permeiam a educação básica brasileira e se estabelecem como entraves para um ensino público de qualidade, que vão desde os salários aviltantes dos professores, e seus desdobramentos, às precárias condições de trabalho. A despeito de considerar legítimas as bandeiras que levantamos no sentido de reverter esse quadro, não podemos, também, deixar de empunhar a bandeira em defesa de um ensino de língua materna que inclua e liberte seus usuários, valorizando seus saberes, ao tempo que se faça um saber a mais, na construção de um conhecimento plural, para uma sociedade que assim se desenha.

É fato que o ensino de língua materna, hoje, na escola básica, tem se constituído num dilema que gira em torno das perguntas "o quê" ensinar ou "como" ensinar. Entendemos que precedendo questões de natureza conteudística ou metodológica, está a questão da concepção de língua /linguagem que aquele que ensina adota para si. Fato que não ocorre de forma espontaneísta ou fortuita, mas sim como resposta de um processo de formação docente.

Esse viés de abordagem, no contexto desta pesquisa, permite uma reflexão que nos remete ao ambiente físico onde este estudo foi desenvolvido, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP-UFS). Teoricamente, esta unidade se constitui

como fórum privilegiado para debates, experiências e inovações de práticas pedagógicas, enfim, como um “laboratório” de/para a educação básica, no entanto, também é fato que, embora localizada no mesmo “espaço físico” da UFS, encontra-se distante do seu “espaço acadêmico”.

Tal constatação nos faz refletir sobre a solidez dos muros da academia, as dificuldades de um efetivo diálogo entre universidade e escola básica e o prejuízo pedagógico proveniente desse hiato. No caso específico de Sergipe, entendemos que o Colégio de Aplicação se apresenta como um viável, próximo e possível caminho, capaz de promover esse necessário e inadiável encontro.

No mais, os resultados deste trabalho, realizado no/para o “chão da escola”, reafirmaram minhas convicções de que é possível imprimir um outro olhar aos textos escritos pelos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Um olhar que extrapola o campo da metalinguagem, convencido de que não existe “marco zero” na expressão escrita. Aquilo que meu aluno escreve e eu entendo, é texto, sim, e, como tal, merece meu respeito, minha atenção e minha competência no sentido de tornar esse aluno competente na prática textual escrita, entendida como prática social, tarefa que não é exclusiva do professor de português, mas de todos os profissionais da escola, em suas áreas específicas do conhecimento, conhecimento esse que é produzido e socializado, majoritariamente, através da escrita.

Ainda compartilho o sentimento, aparentemente paradoxal, de “término” e “continuidade” que se delineia como desafio que me instiga a percorrê-lo. Um misto de “alívio” e “compromisso”.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. I. C. M. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 65-76, 2002.

_____. **Lutar com palavras:** coesão e coerência**.** São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Língua Texto e Ensino:** outra escola é possível. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Análise de textos:** fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010

APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da Ciência:** filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Thomson, 2006.

ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

BAGNO, M. A. (org). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso: problemática e definição. *In:* _____. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, Z. G. P. **Redefinição conceitual dos colégios de aplicação.** Salvador: UFBA, 1988.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. *In:* DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (orgs.). **Gêneros Textuais, tipificação e interação.** São Paulo: Cortez, 2005, p. 149-47.

BEZERRA, A. P. **A Importância da oralidade no ensino da língua escrita.** *In:* GOMES, C. M. (ORG.). **Língua e Literatura:** Propostas de Ensino**.** São Cristóvão: UFS, 2009.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In:* DIONÍSIO, A. P. BEZERRA, M. A. MACHADO, A. R. **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2006.

BRASIL. **Decreto-Lei n° 9.053, de 12 de março de 1946.** Cria um ginásio de aplicação nas faculdades de Filosofia do País.

_____. Decreto-Lei 269, de 28 de fevereiro de 1967. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Sergipe e dá outras providências.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 1 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer 262,** de 14 de novembro de 1962.

_____. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

_____. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

_____. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1999.

_____. _____. Repensando as Escolas de Aplicação. **Cadernos de Educação Básica,** Brasília, v. 5, p. 13, 1993 (Série institucional).

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos:** ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CÂMARA Júnior. J. M. **História da lingüística**. Petrópolis: Vozes, 1975.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, M. L. G. C. **Níveis de Interferência da Oralidade na Escrita em Redações do Vestibular. 1997.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 1997.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais.** São Paulo: Ática, 2001.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística Textual:** introdução, São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

FRANCHI, C. Linguagem – Atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Lingüísticos,** Campinas, n. 22, p. 51-90, 1992.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. *In:* _____; CITELLI, B. (Coords.). **Aprender e ensinar com texto.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola, 2009.

KLEIMAN, A. B. Apresentação. *In:* DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A.; MACHADO, A. R. (orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino.** São Paulo: Parábola, 2005.

KOCH, I. **A Inter-ação pela Linguagem**. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, I. **A coesão textual**, São Paulo: Contexto, 2008a.

KOCH, I. **O texto e a construção dos sentidos**, São Paulo: Contexto, 2008b.

KOCH, I; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**, São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, I.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e Coerência,** São Paulo: Cortez, 2003.

_____; _____. **A Coerência Textual**, São Paulo: Contexto, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, C. M. A Análise Crítica do Discurso enquanto teoria e método de estudo. *In:* _____. (org.). **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso.** Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação.** São Paulo: Ática, 1986.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In:* DIONÍSIO, A. P. BEZERRA, M. A. MACHADO, A. R. **Gêneros Textuais e Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnicas e arte: o desafio da pesquisa social. *In:* _____. (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, L. E. **Gramatização e escolarização:** contribuições para uma história do ensino das línguas no Brasil (1757-1827). São Cristóvão: UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2010.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento** – as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1987.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras/Associação de Letras do Brasil, 2000. (Coleção Leituras no Brasil).

RODRIGUES, A. D. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. *In:* BAGNO, M. (org). **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002.

SANTOS, B. S. **Um Discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Afrontamento, 2001.

SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. *In:* BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa:** história, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC, 1998, p. 53-60.

SOUSA, M. E. V. A produção de texto: entre o discurso e a prática. *In:* ZOZZOLI, R. M. D.; OLIVEIRA, M. B. (orgs). **Leitura, escrita e ensino.** Maceió: EDUFAL, 2008, p. 37-62.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Colégio de Aplicação. **Projeto político-pedagógico.** São Cristóvão: UFS, 1995.

_____. _____. **Regimento interno.** São Cristóvão: UFS, 2008.

ANEXOS

ANEXOS

A – Questionário Socioeconômico e Cultural

B – Prova de Língua Portuguesa (Processo Seletivo – CODAP/UFS, 2009)

C – Proposta de Produção Textual (Grupo B)

D – Textos Analisados (Grupo A)

E – Textos Analisados (Grupo B)

ANEXO A – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
COLÉGIO DE APLICAÇÃO
SETOR TÉCNICO PEDAGÓGICO

QUESTIONÁRIO SOCIOCONÔMICO E CULTURAL

Nome do (a) aluno(a):_____
Idade: _____ Sexo: masculino ( ) feminino ( )
Endereço residencial: _____
Bairro da escola de origem: _____

01- Seu filho se desloca à escola em transporte:
( ) particular ( ) coletivo público
( ) particular e coletivo público ( ) outros

02- Seu filho estudou as séries anteriores em escola da rede:
( ) pública ( ) particular ( ) outros

03- Seu filho frequenta algum tipo de atividade/curso extraescolar?
( ) aulas de reforço escolar ( ) línguas estrangeiras
( ) instrumento musical ( ) informática
( ) esportes ( ) outros

04- A sua atual moradia é:
( ) própria ( ) alugada

05- Número de pessoas da atual residência
( ) 2 pessoas ( ) entre 5 e 7 pessoas
( ) entre 2 e 4 pessoas ( ) acima de sete pessoas

06- A renda familiar mensal é de
( ) até um salário-mínimo ( ) entre 03 e 05 salários-mínimos
( ) entre 01 e 03 salários-mínimos ( ) entre 05 e 07 salários-mínimos
( ) acima de 07 salários-mínimos

07- Escolaridade da mãe (ou responsável)
( ) sem escolaridade ( ) ensino médio completo
( ) ensino fundamental incompleto ( ) superior incompleto
( ) ensino fundamental completo ( ) superior completo
( ) ensino médio incompleto

08 - Escolaridade do pai
( ) sem escolaridade ( ) ensino médio completo

( ) ensino fundamental incompleto
( ) ensino fundamental completo
( ) ensino médio incompleto
( ) superior incompleto
( ) superior completo

09 - Profissão da mãe (responsável) _____

10 - Profissão do pai _____

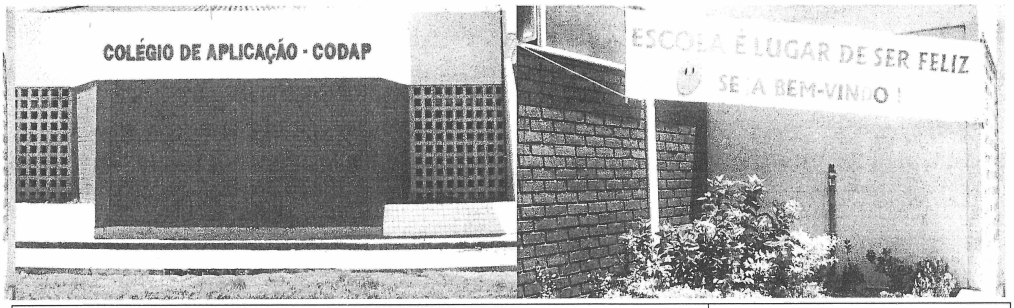
ANEXO B – PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA

(PROCESSO SELETIVO, COPAP/UFS – 2009)

Universidade Federal de Sergipe
Colégio de Aplicação

PROCESSO SELETIVO PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL/2009

CADERNO DE PROVAS



NOME DO CANDIDATO (A): _____	NOTAS **Português** _____
INSCRIÇÃO Nº _____	**Matemática** _____

LEIA COM ATENÇÃO ANTES DE COMEÇAR AS PROVAS

1. Verifique se este **Caderno de Provas** contém **15** questões de **Português** e **10** questões de **Matemática.** Caso contrário, solicite outro.
2. Coloque seu **nome** e o número de inscrição no local indicado no Caderno de Provas.
3. Para as questões das **Provas de Português e Matemática** – responda-as de acordo com o enunciado de cada questão.
4. Assinale as questões das provas com **caneta azul e/ou preta.**
5. Não será permitido utilizar corretivo, tabuada, máquina calculadora, régua, ou qualquer outro instrumento de consulta durante a realização das provas.
6. Não serão permitidas rasuras nas respostas objetivas.
7. É proibido conversar com os(as) candidatos(as) durante a realização das provas.
8. A duração das provas será de **4 horas.**
9. Não será permitido levantar-se sem autorização do fiscal.
10. **Entregue ao fiscal o Caderno de Provas e assine a lista de presença.**

PROVA DE PORTUGUÊS

*As questões de **1** a **6** referem-se ao **texto1.***

TEXTO 1

A NOVA PROFESSORA

Dona Celinha chegou, magra e pequenina, dizendo oi, sorrindo, dando bom-dia. Quis saber o nome de todos, onde moravam, do que gostavam ou não na vida e na escola, quais eram as **dificuldades**. Rodrigo só falou o seu nome. Não quis **continuar**, e Dona Celinha disse que não tinha importância, outro dia ele falaria. Chamou quem ficou rindo de bobo-alegre.

Fim das apresentações, ela contou coisas engraçadas de sua vida. Disse que, no ano anterior, tinha completado os seus estudos. Era professora por **vocação** e estava doidinha para ensinar meninos inteligentes como eles, com vontade de aprender. Rodrigo ficou pensando que não era nem inteligente nem estava mais doidinho para aprender. Ela falou da beleza que era saber ler, viajar com os livros, suas personagens e histórias encantadas. O gostoso que era sair por aí descobrindo palavras em tudo que há: televisão, cartazes, livros, bilhetes, cartas e até coisa feia nos muros. A turma foi rindo com ela, gostando dela. Rodrigo ficava na moita, olhando tudo com desconfiança.

Agora já falamos muito de nós, não é? Vou mostrar uma caixa mágica que trouxe pra vocês.

Decepcionou-se quem esperava doces, pipas ou pombos em **cartola** de mágico de circo. Ela foi tirando da caixa vários livrinhos de histórias. Mostrava as capas, falava um pouco de cada um, deixando a classe curiosa. Disse que eram fininhos, mas lindos. Uma verdadeira curtição! Ia ler um por dia. Quando a turma estivesse lendo sozinha traria outros. Quando perguntou quem gostava de historinhas, até Rodrigo, envergonhado, levantou o braço.

E Dona Celinha escolheu um dos livrinhòs e leu gostoso. Parecia mesmo uma viagem. Os seus olhos vivos corriam toda a sala. A voz engrossava ou afinava de acordo com a personagem. Soltava até barulhos de bichos. Os braços esticavam e encolhiam, as mãos se agitavam. Ria, espantava-se e fazia a turma gargalhar. Quando acabou, todo mundo perdeu a vergonha inicial e pediu mais histórias.

A sala toda achava que dona Celinha já não era tão pequena e magrinha.

Dona Celinha pôs no quadro a palavra MARAVILHAS. Assim mesmo, com letras grandes e no plural. E foram achando palavras e palavras. Nomes de homens, mulheres, coisas e lugares. Encheram o quadro de palavras. Dona Celinha dizia que aqueles nomes todos, espalhados para cima, para baixo, para o lado, formavam um mapa poético. Então inventou um poema com as palavras do tal mapa, usando outras só para ligação. Cada aluno quis fazer o seu poema. E foi um tal de poemar por muito e muito tempo, escrevendo, mostrando, lendo e ilustrando.

Em outra aula, dona Celinha falou que as palavras tinham cores. Eram azuis, amarelas, brancas ou cinzentas. Deu exemplo com a palavra amarelo, que para ela, era igual inteligência, ouro, brilho, calor, simpatia, sucesso e tantas coisas mais. A turma só foi achando o que era vermelho, rosa, verde, cinza e azul no mundo. Daí passaram para as palavras azedas e misturaram jiló com limão, prova com raiva de pai. E as palavras ficaram amargas, doces, duras, finas, frias, quentes, sólidas e líquidas. Ficaram alegres e tristes, novas e velhas, boas e más.

Com o tempo, poemas cresceram com novos versos. Histórias mudaram de fim. Personagens de dois ou três livros se misturaram. As personagens boas viraram más. Os velhos viraram criança e as crianças envelheceram. A sala virou teatro, floresta, país muito frio ou muito quente.

Logo nas primeiras **invencionices**, dona Celinha marcou uma sexta para todo mundo contar uma história vivida ou escutada. História engraçada, que não saísse de livros.

(JOSÉ, Elias. Uma escola assim eu quero pra mim. São Paulo: FTD, 1992.)

QUESTÃO 1

Foram retiradas do texto algumas palavras. Relacione-as ao seu significado, numerando a segunda coluna de acordo com a primeira:

1. vocação	( ) criações
2. cartola	( ) prosseguir
3. invencionices	( ) dom
4. continuar	( ) obstáculos
5. dificuldades	( ) tipo de chapéu

QUESTÃO 2

Dona Celinha era uma professora bastante **criativa**.

Marque com um (X) a **única** alternativa que destaca essa qualidade de Dona Celinha.

a.( ) "Dona Celinha chegou magra e pequenina, dizendo oi, sorrindo, dando bom-dia."
b.( ) "Rodrigo não quis continuar, e Dona Celinha disse que não tinha importância, outro dia ele falaria."
c.( ) "Era professora por vocação e estava doidinha para ensinar meninos inteligentes como eles, com vontade de aprender."
d.( ) "Histórias mudaram de fim. Personagens de dois ou três livros se misturaram. (...) A sala virou teatro, floresta, país muito frio ou muito quente."
e.( ) "...chamou quem ficou rindo de bobo-alegre."

QUESTÃO 3

Dona Celinha era uma professora **experiente no relacionamento** com os alunos.

Escolha, dentre as opções abaixo, a que **melhor** identifica essa atitude de maturidade da professora.

a.( ) "Vou mostrar uma caixa mágica que trouxe pra vocês."
b.( ) "E Dona Celinha escolheu um dos livrinhos e leu gostoso."
c.( ) "Rodrigo só falou o seu nome. Não quis continuar e Dona Celinha disse que não tinha importância, outro dia ele falaria."
d.( ) "Falou que as palavras tinham cores."
e.( ) "Dona Celinha pôs no quadro a palavra MARAVILHAS".

QUESTÃO 4

Quando Dona Celinha chegou, ela contou coisas engraçadas de sua vida. O objetivo dessa atitude era:

I – fazer o tempo passar e não dar aula.
II – conquistar os alunos.
III – ensinar melhor.
IV – deixar os alunos mais à vontade com ela.

a. ( ) Somente a I está correta.
b. ( ) Somente a II está correta.
c. ( ) I e III estão corretas.
d. ( ) II, III e IV estão corretas.
e. ( ) I, II, III e IV estão corretas.

QUESTÃO 5

Reescreva as frases abaixo, substituindo os termos destacados pelos sugeridos nos parênteses, fazendo as adaptações necessárias.

a. "**Dona Celinha** escolheu um dos livrinhos e leu gostoso". (Dona Celinha e seus alunos)

_____

_____

_____

b. "**A sala** toda achava que Dona Celinha já não era tão pequena..." (As salas)

_____

_____

_____

c. "**Ela** contou coisas engraçadas..." (Eles)

_____

_____

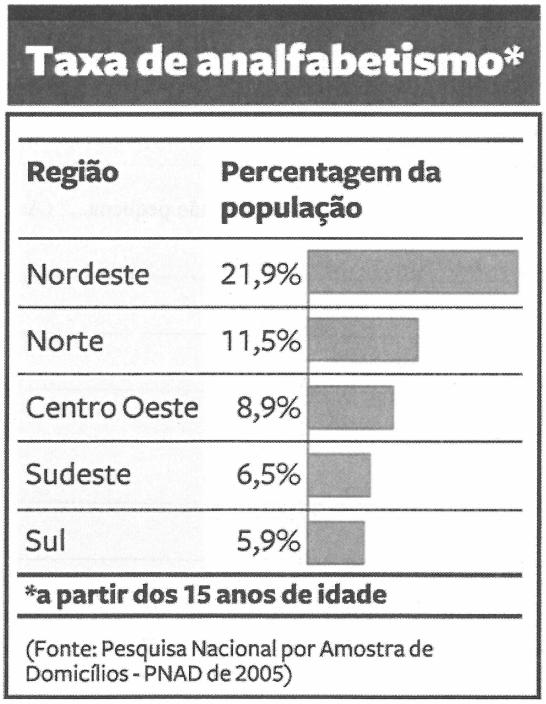
_____

QUESTÃO 6

Circule a **única** palavra do conjunto abaixo que expressa um **sentimento.**

dedicada	criativa	pequenina
bonita	decepção	talentosa
inteligente	dinâmica	compreensiva

*A questão 7 refere-se ao **gráfico** abaixo.*



QUESTÃO 7

Analisando atentamente o gráfico, conclui-se que:

I – os dados se referem ao número de analfabetos por estado.
II – a região sul apresenta o menor índice de analfabetismo.
III – Sergipe está localizado na região que apresenta 21,9% de analfabetos.
IV – os dados informam o leitor sobre os índices de analfabetismo no Brasil, a partir dos 15 anos de idade.

Estão corretas as afirmativas:

a. ( ) I e II
b. ( ) I e III
c. ( ) I e IV
d. ( ) I, II e III
e. ( ) II, III e IV

*As questões de **8 a 10** referem-se aos **textos 2** e **3**.*

TEXTO 2

CRIANÇA NÃO TRABALHA

Criança não trabalha
Lápis, caderno, chiclete, peão
Sol, bicicleta, skate, calção
Esconderijo, avião, correria,
Tambor, gritaria, jardim, confusão
Bola, pelúcia, merenda, crayon
Banho de rio, banho de mar,
Pula-sela, bombom
Tanque de areia, gnomo, sereia,
Pirata, baleia, manteiga no pão
Giz, merthiolate, band-aid, sabão
Tênis, cadarço, almofada, colchão
Quebra-cabeça, boneca, peteca,
Botão, pega-pega, papel, papelão

Criança não trabalha
Criança dá trabalho

1, 2 feijão com arroz
3, 4 feijão no prato
5, 6 tudo outra vez

(Arnaldo Antunes/ Paulo Tatit)

TEXTO 3

SOBRE O ECA

[...]

O estatuto fala sobre o direito à vida e à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar, à educação, cultura, esporte e lazer, à profissionalização e proteção ao trabalho, [...] proibido [...] a menores de 14 anos, a não ser na condição de aprendiz e só a partir dos 12 anos. E, logo em seguida, embora com outras palavras, (o estatuto) diz o seguinte:

"Ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, é proibido o trabalho noturno (das 22 horas de um dia até as 5 horas da manhã do outro dia), o trabalho perigoso, penoso e o que faça mal à saúde, e é proibido também o trabalho realizado em locais e horários que não permitam freqüência à escola."

(AZEVEDO, Jô; HUZAK, Iolanda; PORTO, Cristina. Serafina e a criança que trabalha; histórias de verdade. São Paulo: Ática, 1996. p. 54.)

QUESTÃO 8

Sobre o **texto 2**, escreva (V) para as informações verdadeiras e (F) para as falsas.

a. ( ) A mensagem principal do texto está nos versos: " Criança não trabalha/ Criança dá trabalho".
b. ( ) "Gnomo, sereia, pirata" são palavras associadas ao universo imaginário das crianças.
c. ( ) "Peteca","botão","pega-pega", segundo o texto, são brincadeiras exclusivamente masculinas.
d. ( ) Pequenos acidentes acontecem durante as brincadeiras, como sugerem as palavras "merthiolate" e "band-aid."
e. ( ) O texto mostra que estudar para a criança não é tão importante quanto brincar.

QUESTÃO 9

Reconheça os direitos da criança sugeridos pelas palavras encontradas no **texto 2**, usando o seguinte código:

(1) direito à saúde
(2) direito à liberdade
(3) direito ao lazer
(4) direito à educação
(5) direito à alimentação

( ) "Quebra-cabeça, boneca, peteca/ Botão, pega-pega..."
( ) " Lápis, caderno (...) giz..."
( ) "... merthiolate, band-aid..."
( ) " Banho de rio, banho de mar"
( ) "... merenda (...) , manteiga no pão..."

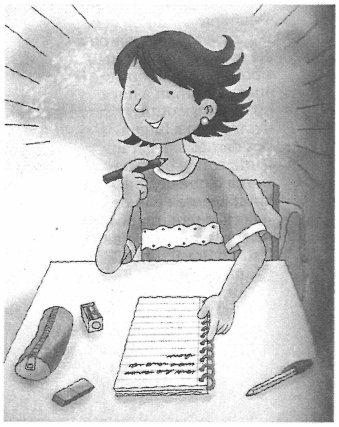
QUESTÃO 10

Analisando os **textos 2** e **3**, escreva (V) para as informações verdadeiras e (F) para as falsas.

a.( ) No **texto 2**, aparecem vários nomes para mostrar como deve ser a vida das crianças: repleta de brincadeiras, estudo, fantasia e muitas outras coisas boas.
b. ( ) Os **textos 2** e **3** estão em forma de prosa.
c. ( ) Segundo o **texto 3**, é permitido o trabalho ao adolescente aprendiz, a partir de 12 anos, desde que freqüente a escola.
d. ( ) Em seu artigo 53, o ECA afirma que "**a criança e o adolescente têm direito à Educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa.**" Esse é um direito que está presente apenas no **texto 2**.
e. ( ) Todos os direitos da Criança e do Adolescente estão presentes no **texto 2** .

QUESTÃO 13

Para encerrar a última nota do ano letivo de 2008, Dona Celinha pediu que cada aluno escrevesse o seu próprio perfil, isto é, o seu jeito de ser. Camila produziu o texto, mas cometeu dez "erros", considerando a língua padrão. Grife esses "erros" e reescreva-os abaixo, de forma correta.



PERFIL

meu nome é camila. Eu estudo no Colégio florescer. Eu estudo no quinto ano. A minha familha não mora aqui em aracaju. Eu moro com minha avó. Meus irmão mora com meu pai e minha mãe no interior. Eu gosto muito de ver televisão, ler e ir para a escola. Agora mesmo estou estudano para fazer ezame de seleção para entrar no Colégio de aplicação. Eu acho que vou passar.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

*As questões **11** e **12** referem-se ao **texto 4.***

TEXTO 4

Mafalda aprende a ler. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p.39.

QUESTÃO 11

Os termos "**encontrarão**", "**dará**", "**dá**" e "**pensei**", presentes nos quadrinhos acima, indicam que as ações estão, **respectivamente**, nos tempos:

a. ( ) futuro – presente – futuro – passado
b. ( ) futuro – futuro – presente – passado
c. ( ) presente – futuro – presente – passado
d. ( ) futuro – futuro – presente – futuro
e. ( ) futuro – futuro – futuro – passado

QUESTÃO 12

O termo "**dará**", no segundo quadrinho, está concordando com:

a. ( ) mãe.
b. ( ) amor.
c. ( ) filhos.
d. ( ) professora.
e. ( ) aquilo.

*A questão **14** refere-se ao **texto 5.***

TEXTO 5

QUESTÃO 14

Observe as falas do texto acima e escreva (V) para as informações verdadeiras e (F) para as falsas.

a. ( )As duas crianças utilizaram a linguagem informal.
b. ( )Apenas o menino utilizou a linguagem formal.
c. ( )As duas crianças utilizaram em suas falas o discurso indireto.
d. ( )Substituindo a expressão "Nós" da fala do menino por "A gente", a frase ficaria: "A gente só iremos se acabarmos toda a lição."
e. ( )A fala do menino mostra preocupação com os estudos.

QUESTÃO 15

REDAÇÃO

Algumas pessoas têm muito a recordar: um brinquedo, um amigo ou um animal de estimação. No texto "A Nova Professora", ficamos conhecendo um pouco de Dona Celinha, de como ela era criativa e dinâmica em sala de aula. Baseando-se no que foi relatado, escreva um texto sobre um professor ou professora que tenha lhe deixado saudades. Conte como ele ou ela era e como ensinava.

ANEXO C – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL (GRUPO B)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
COLÉGIO DE APLICAÇÃO
PRODUÇÃO DE TEXTO

Aluno (a):_____ Data: __/___/____

O primeiro dia de aula é sempre um dia de muitas novidades, principalmente quando mudamos de escola. Escola nova, colegas novos, professores novos, tudo novo.

Escreva nas linhas abaixo como foi seu primeiro dia de aula no Colégio de Aplicação.

ANEXO D – TEXTOS ANALISADOS (GRUPO A)

TEXTO A1

O meu professor

O nome do meu professor era Kléber ele era uma pessoa muito brincalhona, ele se apegou muito comigo.

Quando chegava na sala já era falando de jogo, tão alegre.

Uma vez ele escondeu a sandalha da minha colega, todo mundo achou engraçado.

Quando ele ia ensinar conversava muito e atrasava um pouco o dever, na sala ele se enritava porque bagunsavam a sala e ficavam com muito barulho.

Na semana de teste ele não passava revisão mas era isso que eu gostava dele.

Mas que pena que ele saiu da escola eu admirava ele.

TEXTO A2

O nome dela é Sandra ela era minha professora no Jardim de infância "carinhosa, simpática e amorosa".

Muito choro, bastantes birras e muitíssimas bricadeiras de mal-gosto. Mas na professora existia um belo coração para quem já passou por várias coisas. Sem castigo, apenas apenas pedia para olharmos um para o outro e pedir.

- Desculpa.

Por isso essa sim era a professora mais calma da minha escola.

TEXTO A3

Quando eu estudava no Colégio Novo Mundo eu tinha uma professora que se chamava Mara, ela tinha olhos azuis, cabelos loiros, pele branca e uns 1,81 de altura.
Ela dava aula muito bem, eu gostava muito dela porquê ela tinha postura, quando era para ser séria, ela era séria e quando era pra ser engraçada, ela era engraçada.

TEXTO A4

Professora Rosangela chegou, dando bom-dia, dando regras, se apresentando. Depois de falar um pouco sobre ela, pediu que todos falassem seus nomes. No primeiro assunto ela encantou à todos com seu jeito de ensinar. Tirava a dúvida de todos, com a maior calma.

Ela transmitia calma, mais também era rígida. Não tolerava quem esquecesse material, quem não fazia as lições. E sempre disse: - O que acontecer na sala de aula, me informem, pois eu irei resolver!

Ela gostava tanto de quem se interessava pela aula, tirava as dúvidas e explicava vezes e vezes o assunto. Nunca se cansava de explicar, para ela sua vocação exigia disciplina e paciência.

TEXTO A5

Tia Aline foi a melhor profe que eu já ví, ela me apoiava quando eu estava certa, quando não me dava bronca, mas eu gosto dela. Ela era alegre, risonha, muito minha amiga. Eu sinto saudades dela mas agente se fala pelo Orkut e pelo msn. Ela ensinava bem, que pena que ela foi embora.

TEXTO A6

Ednalva

No primeiro dia de aula Ednalva fez muitas perguntas pra gente.

Nós achavamos que ela era ruim pois ela tinha essa fama mas depois a gente foi se acostumando com as brincas que ela dava na gente.

No final do ano até que ela brigou menos com a gente.

Mas a única professora que não vou esquecer será ela Ednalva pois foi com ela que aprendi a ter mais educação.

TEXTO A7

Na 2ª série eu comecei a estudar na Escola Nova, o nome da minha nova professora era Edilsa, ela era alta, forte, bonita, cabelo curto, tinha um filho, era morena, cabelo preto, olhos pretos, etc. as aulas dela era boa, ela ensinava muito bem, passava muitas contas de multiplicar, dividir, adição e subtração, eu estudei com ela a 2ª e a 3ª série e eu amava ela e ela era como uma mãe pra mim.

TEXTO A8

Professora Luciana

Eu estava na segunda série, era o primeiro dia de aula, eu estava aflita, com muita vergonha. A professora Luciana era muito inteligente, logo no primeiro dia ela me animou, era criativa, bem legal. Não fiquei na pior com medo, esta professora estimulou a minha sabedoria e criatividade, eu sei que foi por causa dela que estou aqui no Colégio de Aplicação fazendo o exame de seleção.

TEXTO A9

A professora Graça sabia quando brincar e quando falar sério. Ela ensinava brincando e às vezes falava errado pra que a sala risse um pouco. Ela não passava muitos trabalhos em grupo, mas passava assuntos enormes. Quando ela dava uma aula ou uma correção ela deixava cada aluno fazer um comentário ou contar uma história sobre o assunto da aula, E era muito bom! Ela era muito engraçada e divertida, eu fiquei com muita saudades.

TEXTO A10

A professora de Inglês

A minha ex-professora de Inglês, era muito legal, o nome dele é Clara. Eu estudava com ela desde a alfabetização, na alfabetização só tinham 6 alunos, então era fácil para ela nos encinar Inglês.

Na 1ª série foi a mesma coisa, ela levava um aparelho de som que ela colocava um □cd□ que tinha músicas em Inglês, até que os anos se passaram e chegamos à 4ª série.

Na 4ª série foi chegando mais e mais alunos danados e inquietos. Ela começou a ficar estressada com a gente e começou a mandar o danados e os inquietos para a cordenação.

Além de tudo que ela fez com a gente, nós gostamos muito dela, eu tenho certeza que no colégio que eu vou estudar, e vou encontrar uma outra ótima professora de Inglês.

TEXTO A11

Josefa

Em meu primeiro dia de aula vi uma professora esquisita ou só diferente. Tinha cabelos loiros, pele branca e em seu rosto havia muitos pontinhos pretos.

Pensei e falei em voz baixa:

- Essa professora vai dá trabalho, vai ser que nem aquelas professoras chatas que vivem dando castigo nos outros.

Só que uns dias depois vi que essa professora seria a estrela da nossa sala, a magnífica, a coisa mais bela e humilde que eu já conheci

Com o tempo essa professora humilde foi trazendo alegria, diversão e harmonia para nossa sala. Foi mostrando para todos como era bom estudar.

Se eu pudesse construiria palácios, casas, lojas e tudo que fosse bom, em sua homenagem. Mudaria o Cristo Redentor de lugar e trazeria para jovem e humilde Josefa. Fazeria tudo por ela. Fim.

TEXTO A12

Meu professor

O nome do meu professor era Antônio. Ele era alto e um pouco alto. Gostei muito dele, porque ele ensinava muito bem.

Eu fiquei triste quando soube que eu iria sair da escola e não podia mas ser aluno dele de novo. E foi daí que não falei mais nunca com ele.

Tenho muita vontade de voltar a estudar com ele.

TEXTO A13

Minha antiga Professora

Ela chamava-se Emilia, tinha calma, era divertida e rigorosa, passava testes dificeis, pelomenos mais do que o que estou fazendo agora.
Quem era quieto e estudava ela ajudava e tirava as duvidas, quem era danado e não queria saber de estudar ela ameaçava deixar de castigo mas nunca deichava.

Texto A14

A minha professora

A minha professora era Maria Luiza ela era conversadeira quando tinha que ser e quase não falava quando era pra ficar calada, teve uma vez que eu não fui para um passeio porque não quis e fiquei jogando bola quando todo mundo voltou ela quase me deu advertência mas ela só pediu as contas que ela tinha passado e eu não tinha feito.

Ela ensinava bem o assunto mas quando a aluno não prestava atenção e depois dizia que não entendeu ela perguntava se outro aluno não entendeu se não ela não repetia e sim proceguia.

Mesmo assim eu achei que ela ensinava bem porque foi engraçado quando ela deu banana para baiano e outras coisas.

TEXTO A 15

O nome dela era Ana Souza, ela era muito divertida e ensinava tudo direitinho, se nós a procurásemos para desabafar ou pedir ajuda, ela sempre ajudava dentro do possível. Para ensinar os assuntos ela ensinava de acordo com o livro, se alguém tivesse dúvida ela explicava. Quando o sinal tocava era para turma descer, mas antes da turma descer ela sempre dava um abraço em cada aluno para os alunos pegarem esse hábito do abraço.

TEXTO A16

O nome dela era Adriana, e ele me deixou saudade porque ela era uma ótima professora, sabia educar uma criança, mas um dia ela teve que sair do colégio onde estudava e ai tudo mudou, entrou uma outra professora que modificou tudo da minha classe, e hoje ela ainda está lá no meu ex-colégio.

TEXTO A17

Tia Adryana

Tia Adryana foi a minha professora do 5º ano, ela era muito legal e divertida.

Ela sempre fazia brincadeiras e era muito bondosa. Ela ajudava no que a gente precisasse para podermos aprender tudo com capricho.

Se alguém estivesse com dúvidas era só chamar ela para ajudar. Algumas vezes ela fazia duplas para um ensinar ao outro no que tiver dificuldade.

Ela sempre ajudou a mim e ao resto da sala. E ela ajudou todos nós a fazer essa prova.

TEXTO A18

Professora Analine

Analine ou Aline, como gostava de ser chamada, era uma professora muito legal. Ela deixava as aulas mais alegres, mais divertidas, pois sabia o jeito de cada aluno, inclusive o meu.

Ela gostava muito de música, então, colocava um "sonzinho" para tocar enquanto fazíamos lições em plena aula (dizia ela que a música nos relaxaria, deixando-nos mais dispostos a fazer os deveres).

Foram 4 meses de pura diversão (e educação é claro) na minha turma, porque infelizmente (para nós) tudo estava prestes a terminar, pois ela iria estudar para um concurso e não podia mais ensinar naquele ano. Foi uma tristeza total daqueles alunos na hora da despedida...

Sentirei saudades!

TEXTO A19

Professora Socorro

Minha professora era brincalhona, devertida, mas quando ficava com raiva, não quero nem falar.

Ela dizia que quando ela ficava com raiva falava, nem um saco de acúcar de 100 quilos adocava ela.

Ela sempre falava, eu não brigo mas no final do ano você vê quanto é bom reprovar.

Ela sempre ajudava meus colegas com mais dificuldade.

Eu tive muitos momentos divertidos com ela, e eu acredito, que ela foi minha melhor professora para todo sempre

TEXTO A20

A professora

A professora Tâmara me deixa saudades dos jeito dela, o jeito de rir e de chorar.

Era amorosa, decidida e educada na hora de reclamar ela reclamava, na hora de abraçar ela abraçava. Ela foi minha professora no 4 ano ou seja na 3 série, bons tempos eram aqueles nós levávamos bronca e riamos mais ainda, ela era simpática vivia com um sorriso estampado no rosto. Ali não era só professora era amiga, companheira e muito mais. Ela ensinava para todos perguntava a dificuldade e nós respondíamos e se foçe um sim ela prosseguia o assunto e se foçe não explicava de novo até entenderem.

Eu gostava dela de seu jeito de seus defeitos, qualidades e de seu ensino.

ANEXO E – TEXTOS ANALISADOS (GRUPO B)

TEXTO B1

Meu primeiro dia de aula

Meu primeiro dia de aula foi umpouco divertido, mas nas primeiras horas eu fiquei umpouco envergonhada, so que depois eu fui arranjando amigas...

Antes das aulas começarem eu não conseguia dormir, por causa da ansiedade.

Nas provas eu achei que fossem bem mais difíceis, só que quando à vi, mudei totalmente o meu pensamento.

Agora a segunda avaliação está chegando e eu estou muito anciosa.

TEXTO B2

Meu 1º dia de aula!!!

Meu primeiro dia de aula foi bastante legal, eu fui conhecer com meu pai a escola enquanto minha mãe fazia a matrícula.

Eu vi com meu pai as salas e a cantina, enfim vimos toda a escola, foi bastante legal mesmo, depois nós alunos ficamos no anfiteatro foi nosso primeiro contato com os alunos da turma do 6 º, conheci minha primeira colega Mariana logo, depois encontrei uma amiga que eu já conhecia, Maitê.

Logo depois o diretor Nemésio deu uma pequena aula sobre o colégio de Aplicação.

Depois os pais dos alunos foram pegar os filhos para ir para casa e aí meu primeiro dia de aula acabou.

TEXTO B3

O Primeiro dia de aula não foi muito bom porque eu não conhecia ninguém mas eu me diverti muito os professores nos apresentaram a escola ajente brico na ala e falamos nossos nome ele me trataram bem etc

TEXTO B4

Eu vim com minha mãe e eu fiquei muito nervosa, depois eu fui mim acostumando com os colegas e os professores e pegando novas amizades. Depois eu fui mim as novidades e costumando com os alunos professores e etc.

Tem muitas salas e professores que eu já perdi a conta. E foi muito estranho, porque eu acho que seria muito difícil mais depois, eu fui achando muito fácil.

E depois eu peguei intimidade com os professores.

Os professores estão legais e muito simpático e eu dou nota 10 para o colégio de Aplicação Excelente! Maravilhoso, e muito legal.

TEXTO B5

A minha escola nova é muito legal (Colégio de Aplicação), meus colegas tambem são legais eu já mi acostumei com eles.

Antes (Primeiro dia de aula) eu não tinha acostumado ainda. Os professores são diferentes da minha escola antiga. Cada materia tem seu professor(a).

Essa escola eu estou estudando e grande é aberta e bem diciplinada. Eu estou gostando daqui e pretendo ficar os 7 anos.

TEXTO B6

Meu 1º dia de aula

No meu 1 º dia de aula foi meio somente um passeio pela escola nós vimos todas as salas, todas as alas fomos há biblioteca pegar nossos livros conhecemos varios professores eu conheci uma amiga fui chamado para o 6 º A a escola é muito bonita é cheia de salas a cantina é bem grande a ala C é também muito grande eu gostei muito dessa escola é bem grande e cheia de coisas muito interessantes a quadra é inorme mas também nem todos os alunos ajudam fazem barulho o tempo todo e a escola parece uma escola de samba.

TEXTO B7

O meu primeiro dia de aula no Codap.

O meu primeiro dia de aula foi muito divertido e interessante.

Eu gostei muito da escola, dos professores e do ambiente.

Quando começou a haver dia de quarta-feira aula à tarde, eu adorei, pois, as aulas são muito divertidas e interessante.

A única diferença da escola de aplicação e da que eu estuda, foi as provas, eu achei que as perguntas foram muito "explicativas", de forma que as perguntas pedem muita explicação.

Agora uma coisa muito absurda foi o preço da cantina, bom, eu achei muito caro.

O que eu gostei de mim, foi que eu comecei a gostar de matemática, coisa que eu nunca gostei.

Bom essa foi a minha descrição do meu primeiro dia de aula!!!

TEXTO B8

O meu primeiro dia de aula foi muito engraçado. eu gostei do professor teve muitas risada e o colegio era muito grande, e tinha algumas pessoas que eu já conhecia, e tinha outras pessoas que era malaca, e eu chamei o nome da diretora erada e tinhas alguns professor enjuado e o colégio e ótimo e assim eu sigo minha vida.

TEXTO B9

Meu primeiro dia de aula foi muito bom porque eu encontrei novos amigos, teve uma menina de outra série que ficou resenhando na porta da sala. Eu gosto do colégio porque ele e muito grande, têm varias professoras e muitos amigos legais. Mais uma coisa ruim foi que disero que deve um tirodeio na frente do colégio e tinha uma lagoa que do lado dela a umas pessoas muito ruins.

TEXTO B10

No meio primeiro dia eu estava muito envergonhada por que eu não conhecia ninguém só conhecia pessoas que eram do meu colégio mais depois eu fui conhecendo o pessoal da minha sala e vi que eles eram super legais e conheci alguns professores como: Eduardo, Véra Lúcia e Mônica. E também conheci alguns colegas como Anabelhe e Flávia. No terceiro dia os professores Silvânia, Atônia e Alberto. Na outra semana eu fui me inturmando e conheci Alana e Raque e a se foi. E hoje já conheço todo mundo e tudo ficou maravilhoso.

TEXTO B11

O primeiro dia de aula

Foi bom, gostei da escola, de fazer amigos novos. A escola é muito interessante, foi meio puxado, mais esto me acostumando. Estudar no colégio de Aplicação foi um sonho que viro realidade, as vezes os torna-se real e depois acaba.

Estou gostando de estudar no colégio de Aplicação.

TEXTO B12

No meu primeiro dia de aula foi muito bom, eu Conheci o Colégio, Conheci mais amizades foi muito resumindo tudo.
Eu estava Com vergonha das pessoas ao lado, eu sou muito tímida, eu brinquei Com meus amigos novos passiei pela Universidade, pelo Colégio foi muito bom eu nunca vou esquecer esse dia, os professores novos são muito legais eu adorei todo!

TEXTO B13

Meu primeiro dia de aula no Colégio de Aplicação foi muito legal eu conheci muintas pessoas fiz novas amizades e conheci a escola e eu adorei tudo a escola, professores os novos amigos.

Agente fez trabalho pegamos nossos livros na biblioteca eu aprendi varias coisas aqui como ter mas responsabilidades porque aque além de ser uma escola dentro da universidade a escola e totalmente aberta, aqui passam vários carro tem que tomar cuidado resumindo eu adorei tudo.

TEXTO B14

No meu primeiro dia de aula foi ótimo, pena que eu não conhecer mínguem, mas eu passiei pela escola. aqui tem 3 alas, tem biblioteca, conzinha, cantina, sala de professores, salas de informaticas, afiteatro, sala de química, ciencias e a secretaria etc... foi legal teve festa. tem também a Sol. Sala de artes de vidi e de linguas. Eu tenho 13 materias legais o lanche aqui e carerrimo. ia me esquecendo da diretoria, vice, diretoria. os diretores aqui são Nemesio e Alesandra. e as cordenadoras são: Nilma e Elma. Elas são legais. o Resum a biblioteca central, a quadra Poliesportiva a piscina, o campo, da UFS.

TEXTO B15

No meu primeiro dia de aula no Colégio de Aplicação eu fiquei muito ansiosa para conhecer amigas e novas professores. eu também estava com muito medo pois era muito envergonhada medo de não conhecer amigas. mas foi otimo agente pasiou para conhecer a escola. eu vi que ela era muito grande, bonita e organizada. gostei muito das materias têm todas que eu queria a unica coisa que eu não gostei foi da media 7 e das notas baixas.

TEXTO B16

Meu primeiro dia de aula foi alegre, porque eu conheci várias meninas e menimos. Nilma e Elma são legais e o Diretor também. Bruna e Gabriela foram as primeiras meninas que eu conhecir.

Os professores: Eduardo, Vera Lúcia, Mônica, Silvânia Antônia e Alberto. Na outra semana foi que eu conheci as outras meninas.

TEXTO B17

foi resenhoso e foi paia porque o preco da cantina é alto mas fora isso foi massa gostei dos novos colegas pertubados foi massa, manero, radical, doidera, resenha, istranho, confuso, e é todo dia assim esse ano vai ser muito doido

TEXTO B18

Foi interessante para mim. Quando cheguei fiquei envergonhada porque vendo muitos alunos. O diretor começou a falar de tudo, a primeira colega, amiga e companheira que eu conhecir o nome dela e Flavia ela sentou no meu lado. Eu falei será que ela vai ser da minha sala e foi fiquei muito alegre. Da escola gostei do ambiente dos colegas dos professores só não gostei de uma coisa o preço da cantina muito caro parece que é tudo de ouro. Adorei a professora de Geografia o nome dela é Mônica. O Colégio de Aplicação oferece coisas novas para o nosso futuro.

TEXTO B19

O Meu Primeiro Dia de Aula

O meu primeiro dia de aula foi bom mas foi um pouquinho nervoso por eu não conhecia ninguém, todo mundo olhava pra mim por que eu não tinha levado nada, porque antes de começar as aulas eu vim aqui no colégio ai Welma disse que no primeiro dia de aula não era pra levar a pasta, ai eu não troie mas quando eu cheguei aqui e vi todo mundo de pasta ai eu fiquei com vergonha, mas depois eu fui conhecendo as meninas e fui me divertindo um pouco.
No outro dia de aula eu conheci mas colegas e também os professores, a professora que eu mais gostei foi a professora de educação física e o professor que eu achei mais nervoso foi o de Artes, Marcelo, ele é muito nervoso mais também é muito legal, afinal todos os professores são legal. Eu achei essa escola muito legal.

TEXTO B20

Meu primeiro dia de aula foi bom eu conheci pesouas novas, coisas novas, ambiente novo, fiz novos amigos. Auguns professores são bons mas outros não também auguns alunos são chatos quase todos, alguns idiota de mais briguentos, augus divertidos ate dimai que chegam a ser chatos. O diretor é bom e a vici também.