

**PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA:
ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ENSINOS METALINGUÍSTICO E
TEXTUAL DA LÍNGUA PORTUGUESA**

**ACQUISITION PROCESS OF WRITTEN LANGUAGE: A
COMPARATIVE STUDY BETWEEN METALINGUISTIC AND TEXTUAL
TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE**

Kellen Millene Camargos Resende¹
Melina Cristina Costa Prado²
Enes Carvalho Freire³

Resumo: O desenvolvimento da habilidade escrita constitui-se, entre as habilidades básicas de ensino, um dos maiores desafios para os professores de Língua Portuguesa. Para compreender melhor o desenvolvimento dessa habilidade, este trabalho analisou o processo de aquisição da linguagem escrita em dois métodos de ensino da língua portuguesa: um que prioriza o ensino da língua de forma metalinguística, que parte do estudo estrutural de frases e orações, ainda que retiradas de texto, focado, ainda, na aquisição das nomenclaturas gramaticais; e um outro, voltado ao ensino da língua mediante o uso do texto, em que os fenômenos linguísticos são observados na tessitura textual. O objetivo do estudo foi comparar o ensino aprendizagem da habilidade escrita da língua portuguesa nos dois métodos. Foram escolhidas, como sujeitos de pesquisa, turmas de 6º e 9º anos do Ensino Fundamental. O aspecto que motivou a escolha dessas turmas foi por corresponderem às fases inicial e final do Ensino Fundamental, etapas importantes na indicação do nível de aprendizagem da linguagem escrita. O estudo revelou que as duas formas de ensino favorecem a aprendizagem gramatical, contudo o segundo método, baseado no uso do texto, favorece também o desenvolvimento da consciência sobre os elementos de textualização.

Palavras-chave: Escrita. Método metalinguístico. Método textual.

Abstract: The writing skill development is, among the basic teaching skills, one of the biggest challenges for teachers of Portuguese Language. For

¹ Mestre em Estudos Literários pela UFG. Coordenadora-líder da pesquisa. Professora de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura na Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Inhumas. E-mail: kellenmil@gmail.com.

² Bolsista PVIC. Graduada em Letras Português/Inglês na UEG – UnU-Inhumas. E-mail: eunocomputador@hotmail.com.

³ Pesquisadora voluntária. Graduada de Letras Português/Inglês na UEG – UnU-Inhumas. E-mail: enesfreire@gmail.com.

understanding better the development of this ability, this study examined the acquisition of written language in two methods of Portuguese language teaching: one emphasizes the metalinguistics teaching, that is set on the structural study of phrases and sentences, though taken out from texts, focusing on the acquisition of grammatical classifications; the other is aimed at teaching the language through the use of text, in which linguistic phenomena are observed in the textual issue. The aim of this study was to compare the teaching and learning of Portuguese language writing skill in the two methods. Students in the 6th and 9th grades of elementary school were chosen as research subjects. The aspect that motivated the choice of these students was because they correspond to the initial (6th year) and final (9th year) phases of elementary school, important steps to indicate the level of written language learning. The study revealed that both ways of teaching provide the grammar learning, however the second method, based on the use of text, also provides the development of an awareness of the text aspects.

Keywords: Writing. Metalinguistic method. Textual method.

1 Gramática e texto

Nos últimos anos, vários estudos têm se direcionado ao questionamento/reflexão de como vem sendo ensinada a Língua Portuguesa nas salas de aula. Entender e saber qual gramática usar nas escolas é uma das grandes preocupações do professor. O que os estudiosos da área têm proposto, freqüentemente, é uma avaliação do tratamento da gramática.

Os linguistas que se dedicam a essa constante avaliação desqualificam qualquer tipo de atuação que seja baseada em preconceitos linguísticos. Eles orientam, contudo, que o professor conscientize seus alunos sobre a vantagem e necessidade de acesso à língua padrão.

A Linguística textual, tida como um novo ramo da linguística, desenvolvida a partir da década de 1960, tem como objeto de trabalho o texto, por ser a forma de manifestação da linguagem. Alguns dos motivos para o desenvolvimento de gramáticas textuais ocorreram, segundo Fávero e Koch (2002, p. 12), devido às

lacunas das gramáticas de frase no tratamento de fenômenos [...] como a correferência, a pronominalização, a seleção dos artigos (definido ou indefinido), a ordem das palavras no enunciado, a relação tópico-comentário, a entonação, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, a concordância dos termos verbais e vários outros que só podem ser explicados em termos de texto ou, então, com referência a um contexto situacional.

Conforme os estudos da linguística textual são poucos os problemas de gramática que não tem a ver com o texto. Nas gramáticas da frase, é comum a exclusão de partes da morfologia, da fonologia e da lexicologia; por sua vez, na linguística textual, há a mostra de manifestações que podem partir da semântica de texto, da pragmática, da sintaxe e da fonética do texto. A gramática de texto surgiu com a finalidade de refletir sobre fenômenos linguísticos considerados inexplicáveis por meio de uma gramática de enunciado.

A compreensão e produção do texto derivam de um aspecto cognitivo do falante, a competência textual. E é através dela que o mesmo consegue distinguir um texto coerente de um incoerente, sendo capaz de parafraseá-lo, resumi-lo, perceber se está completo ou incompleto.

A gramática textual tem como proposta o estudo do desenvolvimento do discurso, seja oral ou escrito, levando em conta que este desenvolvimento depende, em parte, do domínio da sintaxe, da semântica e da pragmática, e em outra parte, de conhecimento de mundo, de experiências extra-linguísticas, que permitem ao autor e ao leitor interagirem.

Para Neves (2006), é mediante a interação que se utiliza a linguagem e se produz o texto. No entanto, o que tem ocorrido, ao longo dos anos escolares, é uma sistematização mecânica e alheia ao próprio funcionamento linguístico, universo que se tem resumido à gramática da língua. A gramática passa a ser vista como um corpo estranho, divorciado do uso da linguagem. Segundo a autora, as aulas de língua materna só passarão a fazer sentido se a gramática for eliminada. (NEVES, 2006, p.18).

Neves (2006) não quer dizer eliminação total do uso da gramática, mas, como também explica Koch (2007, p. 13),

não se deve ensinar a língua só com base na gramática. Segundo, é preciso expor os alunos a muita leitura. A gramática deve ser usada para mostrar como os textos funcionam. Para mostrar quais as pistas que um texto dá para que o leitor seja capaz de construir um sentido.

A gramática pode nos oferecer “lições” que vão muito além das geralmente conhecidas: no modelo normativo, como conjunto de regras para aprender a escrever e falar bem; no modelo descritivo, como conjunto que descreve fatos de uma língua; no modelo estruturalista, a gramática pode ser utilizada como meio de descrição das formas e estruturas da língua; no modelo gerativo, a gramática funciona como sistema de regras que o falante aciona intuitivamente ao comunicar-se com os outros; entre outros modelos.

Lamentavelmente, porém, mesmo com esses “meios” de trabalho com a gramática e com todos os estudos desenvolvidos, as descobertas da Linguística têm caído no vazio, em relação ao trabalho gramatical na escola. Não adianta pensarmos em regras se não é possível fazer com que um texto tenha sentido, ou mesmo, em uma determinada ocasião, não sabermos utilizá-las. O que o falante necessita, na verdade, é saber fazer a melhor escolha para adequar seu texto de acordo com o que deseja comunicar ao interlocutor, utilizando-se dos modos de expressão que a língua pode lhe oferecer e dos quais possui conhecimento.

Outros fatores que se deve levar em consideração são as diferenças das variedades linguísticas, na escrita e na oralidade. As diferenças ocorrem devido aos vários elementos de textualização, como: os tipos de interlocutor, contexto, intencionalidade, informação que se dará, situação em que se está inserido, e condições de produção discursiva.

O texto, em qualquer modalidade da língua, é capaz de mostrar quebras sintáticas que são pessoais: ausência de concordância, regência, flexão, falta de coerência; e, também, deixa muito mais evidente as intenções por parte do “autor/escritor” que busca, ao mesmo tempo, colocar suas idéias em ação e atingir um público que, de alguma forma, espera algo de seu texto.

Não é a submissão às regras gramaticais que tornam um texto bem elaborado, e muito menos são elas as responsáveis para o desenvolvimento da fala/escrita do aluno. O usuário da língua, desde que bem orientado em relação às funções e fatores de textualização do texto, usa-o melhor, conforme sua necessidade/objetivo, do que se continuar a aprender o que “se pode” ou “não se pode” usar, depois de ilimitáveis riscos vermelhos em suas produções escritas ou nas “chamadas de atenção” nas produções orais.

Por isso, uma das propostas de nosso estudo não é descartar a utilização da norma padrão, mas ir um pouco mais além e levar em consideração a existência de diversos modos de uso da língua, que depende de lugares, tempos e situações diferentes em que estão inseridos o locutor e o interlocutor, ao invés de continuar a “defender” uma gramática que funciona somente como “definições e exemplos” paradigmáticos.

A ideia não é somente ver se os alunos estão produzindo ou não, como se verá ao longo das análises, mas, acima de tudo, analisar de que forma eles constroem seus textos e quais os caminhos que utilizam para reescrevê-los, prática essencial no processo de aquisição da linguagem escrita.

2 Avaliação das práticas de ensino

O Projeto foi desenvolvido em duas escolas escolhidas após observação de aulas e recolhimento de produções textuais dos alunos, de 6º e 9º anos do Ensino Fundamental. O objetivo do Projeto era verificar o desenvolvimento da escrita de alunos que estudam em métodos de ensino diversificados: aquele voltado mais para o ensino gramatical, e o outro para o ensino da língua mediante o uso do texto. O objetivo do projeto foi analisar comparativamente se os dois métodos propiciam o mesmo desenvolvimento da escrita, ou se um deles colabora mais no processo de desenvolvimento dessa habilidade.

Para facilitar a exposição da análise dos dois métodos, doravante a escola que trabalha com o método metalingüístico (gramatical) será denominada de escola 1. As professoras dessa escola serão referidas como: do 6º ano – P.1.1, e do 9º ano - P.1.2. A escola que trabalha com o método textual será denominada de escola 2. Por sua vez, as professoras serão referidas: do 6º ano - P.2.1 e do 9º ano - P.2.2.

Conforme o questionário respondido pelas professoras, todas são graduadas em Letras, sendo que P.2.1 é mestranda em Estudos Lingüísticos e P.2.2 é Mestre.

Vale ressaltar que nos dois métodos coexistem o ensino gramatical, a leitura e a produção textual. No entanto, pôde-se observar que eles se definem pela prioridade, ou seja, pelo número de aulas dedicado a esses ensinamentos. Este trabalho não pretende desconsiderar o estudo metalingüístico, uma vez que o estudo teórico colabora para o desenvolvimento da competência lingüística. Todavia, a preocupação é que esse estudo não aconteça de forma centralizadora e sem reflexão, com um fim nele mesmo, como aponta Souza (1994, p. 10): “O mais grave [...] talvez seja o de fazer da memorização da metalinguagem [...] a panacéia para todos os males lingüísticos do aluno”.

Estudar uma língua não quer dizer memorizar a sua gramática, porém apreendê-la, mediante o uso. Assim, a reflexão sobre sua estrutura lingüística colabora para que o falante compreenda o porquê de seus fenômenos. Contudo, essa reflexão lingüística não é a garantia de aprendizagem, pois há quem aprenda a falar uma língua simplesmente pelo uso, como as crianças o fazem.

Em se tratando de escrita, principalmente de uma variante diferente àquela que o falante utiliza, a metalinguagem é importante. No entanto, faz-se necessário que aconteça de forma

reflexiva, conforme a necessidade de aprendizagem, e não como única forma de aquisição da linguagem. Tratar o ensino da língua como acompanhamento de conteúdos sugeridos, sem questionar a sua funcionalidade, não garantirá o desenvolvimento da competência linguística, simplesmente será um estudo para cumprir determinado currículo.

Na escola 1, as duas professoras seguem o estabelecido no livro didático, conforme foi observado nos cadernos dos alunos e confirmado no questionário respondido por elas e na observação do diário de classe. Os livros seguem o seguinte critério: texto menor seguido de exercícios de interpretação. Leitura de outro texto seguida de atividade oral e atividade escrita (relacionadas ao segundo texto). Gramática no texto: noções gramaticais com exercícios sobre o conteúdo que se estudará, ao final do capítulo, com exemplos retirados do texto. Para além do texto: perguntas relacionadas aos assuntos não linguísticos tratados no texto. Teoria gramatical, seguida de exercícios, ora descontextualizados, ora contextualizados. Às vezes, o capítulo traz outro texto relacionado ao assunto do texto anterior, seguido de exercícios sobre o tema dos textos (há capítulos com variados textos e gêneros textuais, dependendo do assunto tratado). Estudo de ortografia. Sugestões de produção textual (uma ou mais sugestões, ao longo do capítulo).

Pelo que foi observado nas aulas, nem sempre são utilizadas as sugestões de produção textual do livro. Os cadernos dos alunos não foram recolhidos para análise, para comprovação desse fato, fez-se uma breve observação, em sala, do conteúdo dos cadernos. Pôde-se verificar que há mais exercícios gramaticais do que de interpretação textual, como sugere o livro didático. Há um caderno específico para as produções textuais, em que se destina uma aula durante a semana para esse fim. De acordo com o que foi observado, a sugestão de produção é dada pela professora, não segue a indicação do livro escolar.

Na escola 2, as aulas são sempre introduzidas por um texto ou um tema, para iniciar uma discussão. Quando necessário, são lidos outros textos para complementar o assunto. Foi verificado, em uma aula, que as noções gramaticais trabalhadas foram baseadas e analisadas no texto discutido em sala. Observou-se que os textos são de vários gêneros, geralmente com assuntos atuais, xerocopiados de jornais, revistas, livros literários, internet e outros, uma vez que a escola não adota livro didático.

Uma das diferenças observadas entre as duas escolas, em relação aos textos trabalhados, aspecto que foi pontuado por uma professora da escola 2, no período de observação de aulas para

escolha da escola, é que esta instituição tem o recurso de material fotocopiado, disponibilizado à escola devido a uma parceria com uma empresa de reprografia. Por essa razão, o professor leva para a sala textos atuais, que despertam o interesse pelas aulas, como se observou naquelas que foram acompanhadas.

Por outro lado, na escola que não tem esse recurso, vale-se basicamente dos textos do livro didático, maior recurso disponível, e, também, livros literários da biblioteca e textos da internet. Em relação a esse fato, a professora P.1.2 escreveu no questionário, referente à pergunta 17: “Esta instituição de ensino propicia condições favoráveis para o desenvolvimento da sua aula? O que poderia melhorar?”, ela respondeu: “Sim, mas gostaria de poder imprimir atividades extras para os alunos”. Por sua vez, a professora P.2.1 confirma que a escola 2 dá condições para que o professor prepare suas aulas: “A instituição oferece um projeto de ensino bem flexível, adequado às necessidades dos alunos. Além disso, temos condições favoráveis para preparar material para as aulas, temos uma ótima biblioteca, entre outros”.

As duas professoras argumentaram que o material didático, principalmente o texto que será trabalhado, faz diferença no desenvolvimento de uma aula. Em relação a essa mesma questão, a professora P.1.1, da mesma escola que a professora que reclama a necessidade de levar textos diversificados para a sala, respondeu: “Sim, temos a biblioteca e um laboratório de informática”. Essa professora está satisfeita com os recursos disponíveis na escola, recursos, aliás, importantes, como a internet, disponível a todos os alunos. No entanto, conforme se pôde verificar nas aulas observadas, o laboratório é disponibilizado aos professores sob agendamento, assim, não é sempre que se precisa dele que está disponível, fator que não faz desmerecer a reclamação da outra professora. É preciso considerar, ainda, que nem todos os textos de revistas e jornais estão disponíveis na internet. Por outro lado, a professora P.2.2 mostra-se satisfeita com a instituição, mas reclama a pouca presença da família, como se verifica em sua resposta à questão 17: “Sim. Mais participação das famílias no processo de aprendizagem”.

Observou-se, na escola 2, que ela trabalha com a distinção de gêneros textuais: conto, artigo de opinião, resenhas, o que foi comprovado no questionário respondido, em que as professoras fizeram a seguinte observação: Professora P.2.1.: “Tentamos trabalhar com diversos gêneros ao longo do ano”; Professora P.2.2.: “Os gêneros textuais são trabalhados de forma equilibrada, sem ênfase total em um deles. No geral, os alunos trabalham muito a narrativa, o texto argumentativo e as resenhas”. Apesar de nessa resposta haver uma confusão entre tipo e

gênero textuais, notou-se que os textos trabalhados em sala são de gêneros diversificados e lidos conforme sua classificação de “gênero”.

A escola 1 trabalha mais com as noções de tipos textuais, o narrativo e o dissertativo, sem focar muito nos vários gêneros de cada tipo. No 6º ano, trabalhou-se mais o narrativo, e no 9º ano, o dissertativo. O questionário do professor e os cadernos dos alunos recolhidos para reprografia comprovam esse dado. A professora P.1.1, na questão 09, referente aos gêneros textuais mais produzidos pelos alunos, marcou: narrativa e artigo de opinião. A professora P.1.2 marcou: artigos argumentativos.

De acordo com o questionário respondido pelas professoras, todas trabalham a produção textual semanalmente. Por sua vez, a professora P.1.1 respondeu que a trabalha duas vezes na semana. Há um dia da semana destinado à produção textual, em que os alunos produzem um texto sugerido por ela. Por certo, a outra produção deve ser a sugerida pelo livro didático, esse dado não foi comprovado.

Em relação aos textos produzidos pelos alunos, era objetivo do Projeto analisar textos do início do ano letivo, para compará-los com os do final. Como não foi possível recolhê-los na escola 2, porque a autorização para acompanhamento de aulas aconteceu no segundo semestre, pudemos coletar apenas produções desse período, uma vez que as redações são devolvidas aos alunos. Na escola 1, como a maioria dos textos são feitos em um caderno, tivemos acesso aos produzidos no início do ano, porém não foram usados. Assim, foram analisadas, nas duas escolas, produções do mesmo período letivo, final do segundo semestre de 2007. A quantidade de produções textuais feitas pelos alunos, durante o ano letivo, nas duas escolas, é praticamente igual, como foi comprovado pelo questionário respondido pelos alunos.

Nesse questionário, foram feitas doze perguntas sobre o que os alunos têm estudado na disciplina Língua Portuguesa, relativas à leitura e produção textuais. O foco do projeto é a escrita, no entanto, considerou-se que “escrever satisfatoriamente ou bem [...] pressupõe, via de regra, entre outras exigências, ler muito bem” (BRITO, 1994, p. 73). Foi perguntado aos alunos se gostavam de ler. As respostas podem ser observadas no gráfico 1:

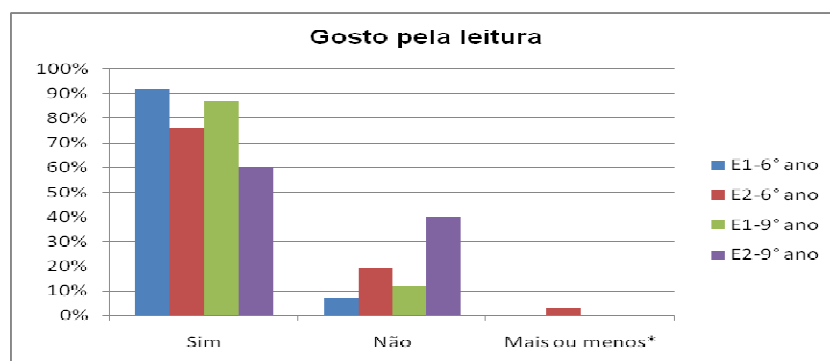


Gráfico 1

E1 – Escola 1;

E2 – Escola 2.

*** Essa opção foi criada por um aluno.**

Percebe-se que a porcentagem de alunos que gostam de ler é menor nas duas séries da escola que trabalha mais com textos, assim, conseqüentemente, o número de alunos que não gostam é maior. Contudo, resta saber se essa diferença tem prejudicado a competência linguística, principalmente relacionada ao desenvolvimento da habilidade escrita, o que se buscará verificar nas análises das produções textuais. Apesar dessa pequena diferença, o gosto pela leitura é satisfatório nas duas escolas.

Em relação à questão “o que mais lêem”, as respostas foram as seguintes, como se pode observar no gráfico 2:

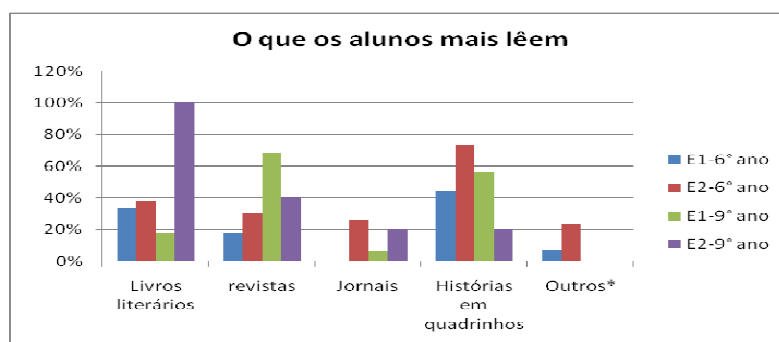


Gráfico 2

A maioria dos alunos respondeu mais de um item, todos foram computados.

*** Do total de 23%, na E2-6º ano, 15% justificaram o que gostam de ler: teorias, histórias, mangás.**

No 9º ano da escola 2, 100% dos alunos leem livros literários. Nas demais turmas, essa leitura é menor na escola 1, número próximo ao 6º ano da escola 2. Abaixo desse gênero textual, há o gosto por revistas (E1-9º ano) e histórias em quadrinhos (E2-6º ano e E1-9º ano). Na E2, 6º e

9º anos, há um número considerável de alunos que leem jornais, na escala dos 20%, gênero bastante usado em sala, como foi verificado nas observações de aulas.

A literatura é uma opção de leitura por excelência, por trabalhar com valores, temas, problemáticas, linguagem e outros fatores importantes. Como foi visto, é ainda um desafio para a escola despertar o interesse por sua leitura entre os alunos, como se pode verificar no gráfico 3, que apresenta a quantidade de livros lidos, durante o ano letivo.

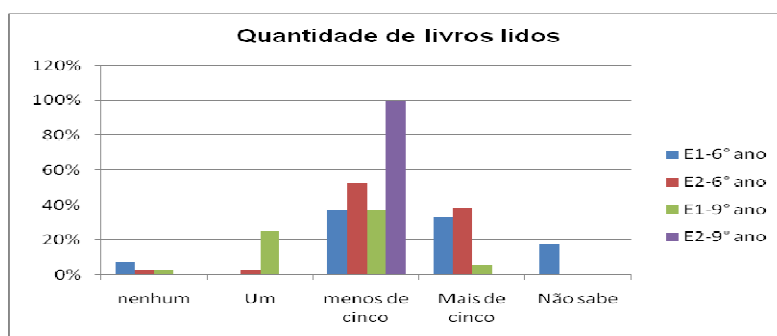


Gráfico 3

Um aspecto observado, relativo à questão exposta neste gráfico, é que no 6º ano da escola 1 a maioria dos alunos não se lembra dos nomes dos livros que leu, cita apenas os nomes de uma pequena quantidade, em relação ao número apontado como lido. Já na escola 2, nesta mesma série, os nomes dos livros que a maioria dos alunos se lembra são aqueles que foram trabalhados em sala de aula pela professora, esse mesmo aspecto foi observado no 9º ano desta escola.

A leitura é um fator importante para a aquisição da escrita. Para o desenvolvimento de cada habilidade, a sua prática é um aspecto preponderante. O que não é diferente em relação à escrita, desafio tão grande quanto o de despertar o gosto pela leitura literária entre os alunos. Acerca da habilidade escrita, a realidade não é muito animadora, como se pode comprovar no gráfico 4, em relação à pergunta: “gosta de produzir textos?”.

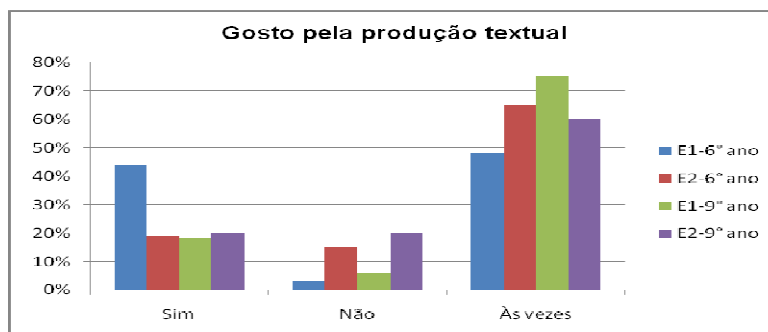


Gráfico 4

Nas duas escolas, o número de respostas “às vezes” é superior ao “sim”. Na escola 1, no 6º ano, a diferença entre o “Sim” e o “Às vezes” é de 4%. Na escola 2, nessa mesma série, essa diferença sobe para 46%. Comparando, porém, a resposta “Às vezes” entre as duas escolas, a diferença é de 17%, sendo a porcentagem maior da escola 2. Já no 9º ano dessa escola, a porcentagem de alunos que “gosta” de escrever e “não gosta” ficou, igualmente, em torno de 20%, a maioria dos alunos “às vezes” gosta de escrever. O maior número de alunos que marcou essa opção foi o 9º ano da Escola 1, é, também, o menor número dos que gosta de escrever.

Como se pôde perceber, a leitura é mais atrativa que a escrita. Pode-se considerar que esta é uma habilidade complexa tanto para o professor trabalhar em sala, quanto para o aluno desenvolver.

O gosto pela escrita é restrito, como se pôde comprovar. A opção “Às vezes”, nas duas escolas, é muito superior às outras opções. O 6º ano da escola 2, comparado com a escola 1, possui um número menor de alunos que gosta de ler; um número maior que não gosta e que às vezes gosta de escrever. Já no 9º ano, o número de alunos da escola 2 que gosta de ler é também menor que o da escola 1. Em relação à escrita, apenas a opção “Às vezes” é menor que o da escola 1, mas, em compensação, o número que “não” gosta de escrever é maior.

Quando se pretendeu investigar o processo de desenvolvimento da habilidade escrita em duas séries da segunda fase do Ensino Fundamental, foi por acreditar que a aquisição da escrita não é uma prática apenas da primeira fase, quando da alfabetização da criança, mas uma habilidade que se desenvolve ao longo da vida, devido à sua complexidade. A dificuldade de desenvolvimento dessa habilidade advém, em muitos casos, pelo fato de os alunos não gostarem de escrever. Essa dificuldade, por sua vez, ocorre ora porque a escrita é dada como forma de punição, ora porque é uma atividade, até certo ponto, praticada, mas pouco valorizada no sentido

de um acompanhamento do desenvolvimento dessa habilidade. Não precisa haver acompanhamento em cada produção realizada. Se uma produção apenas for analisada pelo professor, a cada mês, por exemplo, já daria para se fazer um diagnóstico do processo de aprendizagem.

Uma das maneiras de punição, na utilização da escrita, ocorre pelo fato de o professor corrigir o texto e atribuir nota conforme o número de “erros” que o aluno cometeu, sem, contudo, dar a chance de o estudante refazer a produção textual como forma de aprendizagem processual da escrita.

Segundo Souza (1994, p. 7), uma das grandes dificuldades dos alunos que ingressam nos cursos de graduação, em relação às suas produções textuais, refere-se à textualização, pois “faltam-lhes coesão, clareza, coerência, correção...”, elementos próprios de textualidade. Essa observação chama a atenção pelo fato de que esses alunos saíram do Ensino Médio com esses problemas. Passaram por todo o Ensino Básico, mais ou menos onze ou doze anos de estudo, produzindo textos com uma série de problemas de textualidade. O autor complementa que

[a]s determinantes da dificuldade de textualização de muitos alunos são de naturezas diversas: são culturais, ideológicas, políticas, sócio-econômicas e lingüísticas. Pode-se, no entanto, esquematizá-las em duas ordens: as não lingüísticas, advindas de todos os fatores não diretamente relacionados à linguagem, e as lingüísticas, concernentes aos fatores estritamente lingüísticos. O professor de Língua Portuguesa não pode ter a pretensão de dar uma resposta definitiva às determinantes não lingüísticas, mas delas não deve descuidar jamais: a sua prática pedagógica deve ter como preocupação primeira a busca da superação das dificuldades provindas das determinantes lingüísticas – essa a sua responsabilidade imediata. (SOUZA, 1994, p. 8).

Dessa forma, percebe-se que a atenção do professor em relação ao ensino de língua é, em primeira ordem, com os aspectos lingüísticos. Todavia, não pode se esquecer dos aspectos não lingüísticos, como foi exposto por Souza, uma vez que correspondem a fatores determinantes nas produções textuais dos alunos, tanto escritas quanto orais.

Nos textos analisados, percebeu-se que as dificuldades mais sérias referem-se à textualidade, o que interfere no desenvolvimento de um texto que expõe a opinião e a reflexão de quem escreve, sem recorrência ao senso comum.

Contrária à hipótese do Projeto, os alunos dos dois métodos apresentam praticamente o mesmo nível em alguns aspectos de desenvolvimento lingüístico. As diferenças maiores ocorrem

no desenvolvimento da textualidade: coesão, coerência, argumentação, reflexão crítica e sequencia discursiva do tema tratado na produção textual.

Essas dificuldades, conforme expõe Souza (1994, p. 8), resultam da falta de acompanhamento de um “processo de educação política – uma atitude permanente de reflexão e de crítica sobre todas as demais determinantes”. Nessa linha de raciocínio do autor, não basta ao aluno ter apenas uma boa competência linguística, é preciso que tenha maturidade político-ideológica, “fundamentada em um conhecimento consistente de sua realidade imediata e mediata”, pois, somente assim, poderá “dar respostas, talvez não definitivas, mas contundentes, às demais determinantes, notadamente às sócio-econômicas”. (SOUZA, 1994, p. 8).

Não se quer dizer que as aulas de Língua Portuguesa sejam apenas voltadas ao aspecto de educação política. O professor deverá, ao longo do curso, dosar com as reflexões sociais, históricas, políticas, econômicas e ideológicas, a metalinguagem pertinente ao que irá trabalhar, em termos de noções linguísticas, como expõe esse mesmo autor:

Identificadas as causas das dificuldades dos alunos, escolhido o material – o conjunto de textos e os livros a serem lidos e estudados, falta ainda ao professor o terceiro componente orientador de sua prática pedagógica: a adoção de uma teoria explicativa e, conseqüentemente, da respectiva metalinguagem. (SOUZA, 1994, p. 9).

No questionário respondido pelos alunos, como se pode observar no gráfico 5, eles sentem falta de aulas voltadas aos aspectos político-ideológicos, conforme se pode verificar nas respostas em relação à questão: “Qual o tipo de aula mais gosta”:

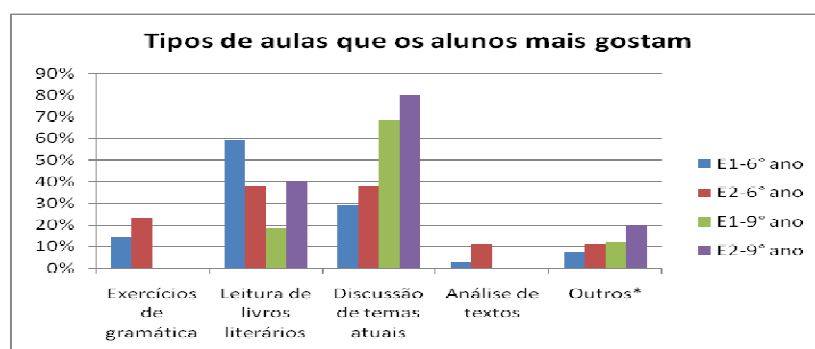


Gráfico 5

* Nessa opção, alguns alunos (E1 – 9º ano) responderam que gostavam de outras disciplinas (Educação Física e artes), não entenderam a pergunta. Outro aluno não respondeu a esta questão. Um aluno (E2-9º ano) respondeu que gosta de produzir textos, alternativa que não fora dada.

Os tipos de aulas que mais despertam o interesse dos alunos são leitura de livros literários e discussão de temas atuais. Um fator aqui exposto é que na primeira série da segunda fase do Ensino Fundamental (6º ano), cerca de 14% (E1) e 23% (E2) dos alunos gostam de aulas com exercícios gramaticais, por sua vez, nos 9º anos, a porcentagem é zero, nenhum dos alunos consultados gostam. Por outro lado, em relação à discussão de temas atuais, essa série demonstra muito interesse, por volta de 70% (E1) e 80% (E2).

O professor de língua, ao preparar suas aulas, após conhecer as dificuldades dos alunos, tanto linguísticas quanto não linguísticas, deve pensar, em primeiro lugar, quais os problemas mais urgentes que precisam ser superados, e, nesse sentido, quais os textos, conteúdos e materiais didáticos ele deve usar para atender aos objetivos de ensino aprendizagem.

Durante a observação das aulas, foram recolhidas algumas produções dos alunos de 6º e 9º anos para serem estudadas. Como já foi dito, apenas vinte e três (23) alunos entregaram autorização para que seus textos pudessem ser analisados. No entanto, para organização equivalente entre as duas escolas, foram analisados textos de apenas dezoito (18) alunos. Conforme havia sido definido no Projeto, seriam observados os graus de dificuldades e/ou adequações textuais à série/idade em que seriam verificados elementos linguísticos e não linguísticos. Na análise quantitativa geral dos textos, chegou-se aos seguintes resultados, apontados pelo gráfico 6:

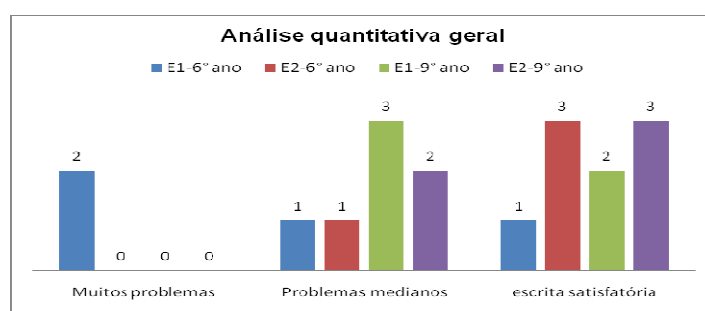


Gráfico 6

É importante esclarecer que, em cada escola, foram analisados, nos 6º anos, três textos de cada aluno (4 alunos), e, nos 9º anos, dois textos de cada aluno (5 alunos). Assim, os dados obtidos na análise das produções textuais, cujos resultados gerais estão registrados no gráfico acima, referem-se apenas a essa quantidade de alunos.

Para se chegar à análise quantitativa geral, foram observados os seguintes aspectos: ortografia; acentuação; concordâncias verbal e nominal; regência; estrutura paragrafada; pontuação; textualidade: coesão, coerência, contextualização, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade, seqüenciação; adequações ao tipo de texto e tema propostos. Dessa forma, foram quantificados cada caso de problemas, em relação a esses aspectos, em cada texto analisado. Os gráficos 7 e 8 mostram a porcentagem de dificuldades verificadas em cada texto, em cada série e em cada escola.

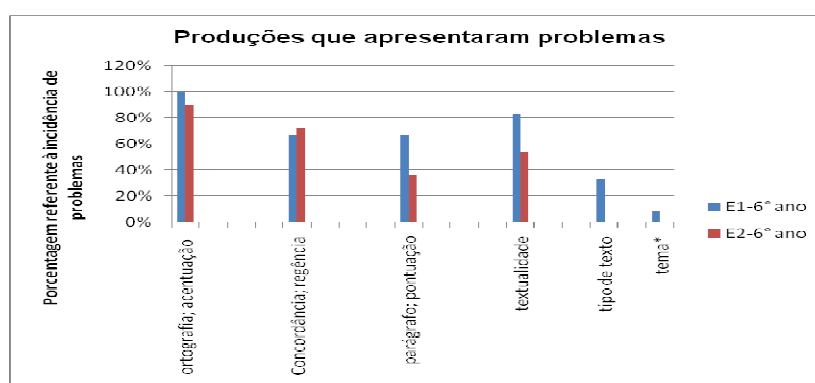


Gráfico 7

* Não foi possível quantificar devidamente esse aspecto por falta de enunciado da proposta textual.

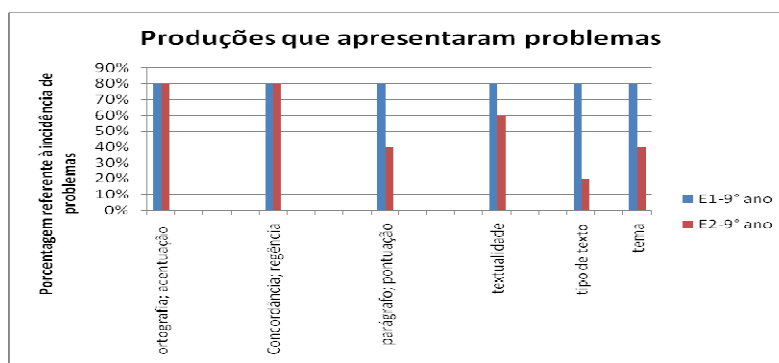


Gráfico 8

Estes gráficos expõem a incidência de apresentação de determinados problemas, nos aspectos em destaque, em cada texto analisado. Todos foram contados, por menor que fossem. Em relação à quantidade de dificuldade em cada aspecto, o ortográfico, no 6º ano da escola 1, atinge 100%. Todos os textos, de todos os alunos, apresentaram esses desvios. A escola 2, no 6º ano, apresenta maior incidência do que a escola 1 apenas no aspecto “concordância e regência”.

Nos demais, a escola 1 apresenta maior número de desvios. A escola 2 não apresentou dificuldade com a adequação ao tipo de texto e tema.

Apesar de o 6º ano da escola 1 apresentar desvios ortográficos em todos os textos, eles não representam o aspecto mais grave. Foram expostos, na tabela 1, alguns exemplos dos casos que correspondem ao que chamamos de problemas nos textos:

E1-6º ANO						
Influência da modalidade oral	Esquecimento ou desconhecimento da ortografia	Ausência de nasalização	Transferência: Fonema - grafema	Analogia com termos conhecidos	Confusão entre termos de classes de palavras diferenciadas	Confusão entre os pares mínimos: pontos e modos de articulação
Tambom (está bom) Vê (ver) Em terigente (inteligente)	A i (aí) Etava (estava) Viscode (visconde)	Hotem (hontem) Nau (não)	Picapal (picapau) Obedeçe (obedece) Vol (vou)	Com comigo (= com você)	Mais (mas)	Juva x chuva Fiação (viajam) Dudo (tudo)

Tabela 1

Os problemas ortográficos do 6º ano da escola 2 são, praticamente, os mesmos da escola 1, como se verifica na tabela 2:

E2-6º ANO						
Influência da modalidade oral	Esquecimento ou desconhecimento da ortografia	Ausência de nasalização	Transferência: Fonema - grafema	Analogia com termos conhecidos	Confusão entre termos de classes de palavras diferenciadas	Confusão entre os pares mínimos: pontos e modos de articulação
Tabom (está bom) Verdadeiro (verdadeiro)	Derrepente (de repente) Groseiria (grosseira) Cordenadas (coordenadas)	Ates (antes) Respodi (respondi) Quado (quando)	Conheçe (conhece) Bagunçento (baguncento) Enxistiu (insistiu)	Qual quer (qualquer) Na quela (naquela)	Mais (mas)	Referencia (reverencia) Encontranos (encontramos)

Tabela 2

Ao se considerar que na escola 2 os alunos escrevem textos maiores, percebe-se, assim, que a probabilidade de cometerem mais desvios ortográficos é maior. O que chama a atenção, nas duas séries analisadas, é o fato de os alunos apresentarem as mesmas dificuldades ortográficas.

Todos os casos ortográficos apresentados na escola 1 ocorrem na escola 2, como se percebe, também, nos 9º anos:

E1- 9º ANO				
Confusão entre termos de classes de palavras diferenciadas	Influência da modalidade oral	Confusão entre os pares mínimos: pontos e modos de articulação	Transferência: Fonema - grafema	Esquecimento ou desconhecimento da ortografia
A (há) Mais (mas)	Fala (falar) Melhora (melhorar)	Audisimo (altíssimo)	Decendente (descendente) Ouso (ouço) Algo (algo)	Horiveis (horrríveis) Asustado (assustado) Agresivo (agressivo) Pespectiva (perspectiva) Crianças (crianças)

Tabela 3

E2- 9º ANO				
Confusão entre termos de classes de palavras diferenciadas	Influência da modalidade oral	Confusão entre os pares mínimos: pontos e modos de articulação	Transferência: Fonema - grafema	Esquecimento ou desconhecimento da ortografia
Mais (mas)	Inresponsabilidade (irresponsabilidade)	Diviam (deviam)	Extrupada (estrupada)	Corupta (corrupta)

Tabela 4

Para melhor verificar esses aspectos, será analisada uma produção textual de cada escola e série. As produções analisadas, a seguir, referem-se a alunos do 6º ano e correspondem a textos que mais apresentaram problemas de escrita.

No primeiro texto apresentado a seguir, a proposta de redação era dar continuidade a uma introdução de texto narrativo dada pela professora. A parte em *itálico* refere-se ao que foi dado ao aluno. Todos os textos analisados foram digitados conforme a escrita dos alunos, não houve nenhuma alteração.

Tema: Narração “O sonho”

*Lindolfo mora no sertão da Paraíba.
Ele estava passando por muitas dificuldades devido a seca.
Então ele arruma as malas e*

A falta de água no sertão a seca entença.
As nesessida de agua e tanta que as vezes eles tem que andar atraz de água 15 quilomentro e quando a água seca e a fome aperta e a dificuldade vem farta dudo Farta arroz

Farta feijão
Farta águia.
E uma fartura danada

São vários os aspectos a serem considerados nesta produção do aluno 1XC. Para começar, ele não deu continuação à história, criou outro texto. Essa atitude denota que o aluno não entendeu a proposta. Veja que o texto dado pela professora termina com o conectivo “e”, sugerindo que o aluno deveria descrever o que o sujeito da narrativa, Lindolfo, deveria fazer após arrumar as malas. O aluno, pelo contrário, separa seu texto do anterior com um traço, e reinicia um outro texto, sem ligação narrativa com o anterior. O novo texto criado pelo aluno é do tipo dissertativo, enquanto a proposta era de produção de tipo narrativo.

Pelo que se pôde perceber, o aluno não prestou atenção à explicação da professora sobre como faria a produção. Conforme foi observado em outros cadernos, não foi passado o enunciado no quadro-giz, apenas o tema/título, o tipo de texto e o início da história. Assim, subentende que a explicação sobre o que deveriam fazer foi feita de forma oral.

Dessa forma, há problemas de textualidade, aspecto grave, pois o texto não apresenta uma história contextualizada: o texto apresenta falta de coerência referencial e adequação à proposta dada e ao tipo textual solicitado; falta de coesão, não há uma relação de sequência textual entre as orações do texto; falta intencionalidade, ou seja, não informa sobre o assunto, tanto que ao final do texto há uma quebra de originalidade, pois há a citação de um texto/piada corrente entre os jovens, o que expõe falta de imaginação para criação do próprio texto. Não que seja proibido usar esses chavões, o problema foi que o aluno o usou para fechar seu texto, como que dando uma solução rápida para a finalização da produção, uma indicação da falta de ideias básicas para a construção textual.

É importante salientar que todos os alunos do 6º ano da escola 1 são iniciantes na escola. A maioria dos Colégios Estaduais é responsável apenas pela segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Na escola 2, a produção que mais apresentou problemas foi a do aluno 2XC, primeiro ano que estuda nessa escola. Uma de suas produções foi transcrita a seguir:

A Ilha do Tesouro

Eu sou Deivid tenho 14 anos, sou bronzeado, sombrancelhas escuras, ombros pequeno e um grades cabelos mora na Inglaterra, lembro de quando o

meu pai tinha uma estalagen grande e bonita mas, não era de luxo, um dia chegou um com um baú.

- Esse lugar tem muita freguesia? O marujo pergun(tou).

- Não. O pai disse

- Então ficarei aqui.

Um dia o marujo estava almoçando e lhe perguntei.

- Você tem um nome marujo? Deivide disse.

- Tenho mas pode me chamar de Baybi. O marujo disse.

Então passaram um mês e ele o Baybi morreu (morre-ou) e deixou o bau mas nós eu e minha não achavamos nem uma chave até então eu achamos uma coisa e quando terei era uma cave e quando fui abrir o baú tinha o sinal negro e uns outros papeis e abrimos o saco vimos um mapa que tinha um tesouro marcado um (x) numa ilha chamada Rondegue.

Eu e meu pai fomos escolher um barco e os marinheiros. E no caminho achamos um barco mas bem grande e tava escrito “Esse barco é para Deivid” e meu pai ficou feliz, e com isso nós entramos no barco e fomos até o ancoradouro Rodugue é escolhemos. Os marinheiros e fomos a ilha e encontramos muitos peratas mas conseguimos contornar a ilha com alguns arraoheis no barco mas entramos na ilha e logo encontramos uma caverna e nesta caverna encontramos um tesouro e com a inicial “M” e levaram melhoraram a estalagem. Mas e claro que deixamos uma parte para o Juiz Jhony Rogerio silver.

E para o Doutor Dogeer para construir mais hospitais para o povoado e mais casas e mais lojas. Uma vez tinha entrado um marujo, e o marujo era o meu vovô.

- David você está aí? Disse o vô do Dayvid

- Vô é você? Dayvid disse

- Sou eu sim. Vô disse

- há! Disse Dayvid

- Venha Ca. O

- Tabom.

- Eu tenho que te dar uma coisa

- Eu vou te dar um baú.

- Um baú!!!

- Ele tem um mapa aqui que eu acho que você sabi onde fica.

Então ele me mostrou o mapa e vi que era o mesmo mapa e falei: - Eu já peguei esse tesouro.

O aluno 2XC produziu um conto. Para se chegar a essa produção, a professora trabalhou, conforme as aulas observadas: a leitura do livro *A ilha do tesouro*, de Robert Louis Stevenson; assistiram ao filme *Planeta do tesouro*, da Disney Pictures; fizeram discussões em sala sobre o livro e o filme e também atividade avaliativa sobre o livro.

Os alunos passaram muito tempo trabalhando o tema, viram a história em duas versões: o livro e o filme e discutiram em sala as duas histórias. O texto do aluno 2XC foi o mais curto, dentre as produções recolhidas para análise, e a que mais apresentou problemas de escrita.

Entre os problemas pode-se destacar: pressa em escrever o texto, nota-se pela troca das pessoas do discurso: “eu sou Deivid [...] mora na Inglaterra”, “encontramos um tesouro e com a inicial ‘M’ e levaram melhoraram a estalagem”; ausência de palavras no texto, aspecto recorrente: “Um dia chegou um (?) com um baú”; “mas nós eu e minha (?) não achavamos nem uma chave”; problemas de coerência referencial, ao final do texto foram mencionados personagens como se já fossem conhecidos. Provavelmente, são personagens do livro, por isso foram citados sem preocupação de apresentá-los ao leitor; mudanças na ortografia de alguns nomes: Rondegue/Rodugue; Deivid/Dayvid.

Ao comparar as duas produções, é preciso tomar alguns cuidados, até porque há uma diferença considerável em relação ao número de linhas escritas. No texto do aluno 1XC, não há desenvolvimento da história, ao contrário do texto do aluno 2XC que, apesar de apresentar problemas ortográficos, coesão, coerência, pontuação, acentuação, esses problemas não interferem na compreensão da história criada.

No texto de 1XC, a falta de desenvolvimento do assunto pode ser uma consequência da falta de familiaridade com o tema. O aluno expôs aquilo que sabia, não havendo mais o que falar, ele criou uma forma rápida de encerrar o texto, um chavão. Outro problema que atrapalhou o desenvolvimento do texto foi o aluno não ter entendido a proposta de produção (dar continuidade a um texto narrativo). Se o aluno tivesse pelo menos entendido qual o gênero textual deveria escrever, talvez tivesse escrito mais.

Nos 9º anos, foram escolhidos, também, os textos que apresentaram mais problemas, como na produção de 1YE:

Como melhora a educação das crianças

Hoje em dia as crianças tem muita liberdade.

Os pais estão dando muita liberdade para os filhos. Os filhos estão chegando muito tarde em casa, estão correndo risco de se envolver com drogas. Mas tem muitos pais que não ligam para isto nisso e quando os pais se dão da situação o seu filho já está envolvido com drogas. Com isto o filho fica mas agresivo e sem a educação.

Para melhora este tipo de consequência temos que ajudar nossos filhos a terem uma boa perspectiva do que é certo e errado. Temos que vigiar as influências dos amigos e colegas e mudá-las se for preciso.

Para o bem das crianças tinha que por num colegio que ficaria o tempo todo para ela ter algo para fazer para eles não er para rua.

Os argumentos usados pelo aluno 1YE apenas contornam o assunto que realmente pedia-se que escrevessem. Para ele, a mudança na educação é um fator exclusivamente de responsabilidade dos pais das crianças, que dão liberdade demais. Para realização desta produção nenhum texto foi lido, a professora apresentou o tema, falou um pouco sobre ele, uns dois alunos deram uma rápida opinião e passaram a produzir o texto.

Na escola 2, a produção apresentada, a seguir, é resultado de uma aula semelhante à da escola 1, discussão sem leitura de texto. A professora apresenta aos alunos o tema “Violência” e chama a atenção para uma manchete que apareceu, praticamente, em todos os jornais, o caso da menina que ficou presa, por um mês, em uma cela com vários homens. Após discussão, a professora escreve no quadro-giz que tratarão do seguinte assunto: “Quem são os responsáveis pelo estado da violência institucionalizada no Brasil?” Após as discussões, a professora expõe as respostas: a) policiais; b) governo; c) povo; d) bandidos; e) todas as alternativas.

Foi gasto um bom tempo nessa discussão, vários alunos expuseram suas opiniões. Foram mencionados, durante as discussões, alguns temas relacionados à violência: educação adequada para as classes baixas; bandidos políticos; bandidagem hereditária; o filme “Tropa de Elite”, em que se discutiu o treinamento animalizado dos policiais; estupradores que são violentados nas prisões; pena de morte. Após o debate, a professora propôs que os alunos fizessem uma reflexão, a produção de um texto argumentativo, cujo tema foi o mesmo da discussão. O texto a seguir baseou-se nessa aula:

Quem são os responsáveis pela violência institucionalizada no Brasil?

Eu acho que quem são os responsáveis por essa violência é o governo e a policia porque o governo? Porque ele estabelece as leis e pronto não faz mais nada, eles deveriam não só estabelecer as leis mais também impôr que elas sejam respeitadas, por exemplo se dizerem assim, “se tal lei for desrespeitada suas mão vão ser cortadas”, não vai acabar totalmente mais vai diminuir isso pode ter certeza.

Porque a policia? Porque se os policiais fizesse o esforço de pegar tal ladrões, esses ficariam com mais medo de bandidar iam pensar 3 ou mais vezes antes de fazer isso ou seja matar alguém, roubar entre outros. Agora não eles fazem o que fazem e a policia não ta nem aí.

Vamos dar o exemplo daquela menina de 15 anos que roubou e que pagou pelo [?] que fez, só que sendo extrupada todos os dias pois estava em uma sela com 24 bandidos nisso foi irresponsabilidade da delegada pois como que ela coloca 1 menina com homens e não é só 1 é 24, e depois diz que não viu ela sendo extrupada todos os dia. Mentira dela!!!. Os policiais tambem como que não viram tambem.

Ladrões, tem que criar vergonha na cara, e ver que essa violência só acontece por causa deles. E parar de dar problema para o país.

“Esta é a minha opinião!!!”

Nas duas produções dos alunos do 9º ano, há problemas de ortografia, pontuação, acentuação, concordância, coesão, entre outros. Pode-se considerar que são problemas recorrentes nesta série. As duas produções foram escolhidas por terem apresentado mais problemas que as demais recolhidas para análise.

Um aspecto que chama a atenção refere-se à argumentação. A produção do aluno 1YE, ao discutir o problema da educação entre as crianças, gira apenas em torno do “excesso de liberdade que os pais dão aos filhos” e como solução para esse problema o texto sugere a “criação de colégios de tempo integral”. O texto dá a entender que a principal causa do fracasso educacional é provocada pelos pais, o que reduz muito o problema educacional no país.

No texto do aluno 2YD, há bastante influência da oralidade, o que dá ao texto um tom informal. Apresenta mais argumentos para discutir o tema abordado: aponta três possíveis responsáveis pela violência no Brasil e, ainda que de forma resumida, indica por que são os responsáveis.

As argumentações nos dois textos foram desenvolvidas de acordo com o conhecimento que os alunos tinham sobre o assunto. Nenhum escritor profissional se aventura a escrever sobre algo que não conhece. Como escrever sobre um assunto que não domina? O que escrever? Como desenvolver um raciocínio lógico, coerente? Como refletir sobre algo que se sabe o mínimo, apenas o que circula no senso comum, ou, às vezes, nem isso?

A leitura, o conhecimento sistematizado sobre um assunto que se vai discutir é de suma importância para a produção escrita. A elaboração textual envolve muito mais que dominar a gramática de uma língua. A maior dificuldade apresentada nos textos dos alunos é de ordem da textualidade, pois lhe é solicitado o que ele não dispõe, conhecimento sobre o que vai escrever, uma responsabilidade que cabe ao professor trabalhar, questionar, instigar, discutir, conscientizar. A textualidade envolve fatores que o aluno precisa ser preparado para desenvolver. Escrever não é apenas lançar palavras ao papel, sempre deve haver por trás da construção de um texto uma intenção, a qual envolve todos os demais elementos de textualização.

3 Considerações finais

É importante esclarecer que os dados apresentados neste relatório foram coletados em apenas duas escolas. Os resultados indicam o nível linguístico especificamente dos alunos das quatro turmas observadas. Contudo, vale registrar que foi estabelecida uma comparação entre as produções colhidas no ano de 2007, com as colhidas no ano anterior, dessas mesmas escolas, porém turmas diferentes, o resultado é basicamente o mesmo.

Nas observações das aulas e análises das produções textuais, pôde-se concluir que o trabalho do professor em sala auxilia muito a escrita do aluno. Se para aprender a escrever não existe procedimento melhor que a prática da escrita, é preciso atentar para métodos que auxiliem o desenvolvimento dessa prática. Um texto é mais do que simplesmente um registro qualquer. A competência linguística da habilidade escrita envolve desempenho na articulação de ideias, organização textual, defesa de pontos de vista e pensamento crítico (argumentação), reflexão coerente sobre um assunto, desenvolvimento coeso e coerente de um tema.

Os assuntos sugeridos pelo professor para produção escrita, quando trabalhados de diferentes formas em sala, como: leitura de textos e discussão, projeção de filmes e discussão, atividade escrita de reflexão, entre outros, faz com que o aluno tenha mais condições para escrever sobre o tema proposto. Simplesmente comentar um assunto, mesmo para a criação de texto narrativo, não ajuda o aluno a desenvolver sua imaginação, que precisa ser aguçada, é preciso que o aluno tenha contato com várias possibilidades de reflexão sobre um tema para que ele saiba que ele poderá, também, desenvolver ou um texto original ou uma mistura de tudo quanto leu e estudou.

De acordo com as teorias linguísticas, a leitura é um fator importante para a produção escrita. Os textos lidos fazem com que se pense melhor sobre o assunto, eles ajudam na composição de outros textos.

No 6º ano da escola 2, em relação ao conto que produziram, baseado na leitura de um livro e de um filme que assistiram, o menor texto tinha 39 linhas, porém, não menos criativo. Os demais alunos produziram contos com cinco, onze folhas.

Ao se comparar o nível de competência da habilidade escrita nas duas escolas, como foi verificado nos gráficos, a competência relacionada a aspectos linguísticos são semelhantes. A

diferença concentra-se nos aspectos de ordem da textualidade, principalmente nos referentes a aspectos não-linguísticos.

A escrita de textos não é uma prática que se desenvolve apenas em nível gramatical. Para se escrever textos coerentes, é preciso ter o que dizer. O desenvolvimento de uma visão crítica, como se verifica na escola 2, é um fator diferencial no desenvolvimento de um texto. Para esse fim, ler é essencial. Discutir e fazer o aluno pensar é fazer com que ele leia a realidade que o cerca. Com essa prática, o professor dá subsídios, argumentos para que o aluno tenha o que dizer, esse é o ponto de partida para a produção textual. No desenvolvimento das técnicas necessárias para a produção escrita, raciocinar criticamente e criativamente sobre o que se vai dizer é o ponto de partida da criação textual.

Nesse sentido, a literatura, por envolver aspectos da realidade humana, é um gênero textual por excelência, que pode ser trabalhado para vários fins, inclusive para desenvolvimento da consciência social, política, cultural, econômica e crítica.

Pode-se concluir que as duas formas de ensino: a metalinguística e a textual favorecem a aprendizagem dos aspectos gramaticais da língua, fator que faz merecer o uso dos dois métodos. Porém, o texto não é completo apenas com esses aspectos, os elementos de textualização são muito necessários para que uma produção escrita se torne um bom texto. Se um dos métodos desenvolve um ensino pautado nas práticas da leitura e da escrita de texto, que favorecem o desenvolvimento das competências gramatical e de textualização, utilizá-lo é um ganho para o ensino aprendizagem.

4 Referências

BRITO, Manoel Bueno. **Linguagem básica e leitura sistemática**. Goiânia: UFG, 1994.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística textual**: introdução. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Gramática portuguesa na pesquisa e no ensino; 9).

KOCH, Ingedore Villaça. Profissão: professora. **Revista Língua Portuguesa**. São Paulo, ano II, n. 19, p. 13-16, maio de 2007.

LABEURB, Claudia Castellanos Pfeiffer. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni Pucelli (Org.). **A leitura e os leitores**. São Paulo: Pontes, 1998.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?:** Norma e uso na Língua Portuguesa. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SOUZA, João Ernandes de. A busca da textualização: os equívocos, os caminhos. In: BRITO, Manoel Bueno. **Linguagem básica e leitura sistemática.** Goiânia: UFG, 1994.

Texto recebido em 23/03/10.

Aprovado em 28/02/11.