

Linguagem escrita: o grande desafio do ensino de língua portuguesa

Written language: the great challenge of portuguese language teaching

Soraya Rozana Sartorelli*
 Ana Cristina da Trindade Martins*
 Rogério Alves Ferreira*
 Silvano Hrescak Rissi*
 Vanessa Simões*
 Vânia Aparecida de Lima*

* Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).

Resumo

Este trabalho tem como objetivo divulgar os resultados de uma pesquisa sobre produção textual escrita no 3º ano do ensino médio, na cidade de Araçongas – Paraná. Tomando como embasamento teórico a Linguística Textual, mais especificamente as metarregras de Michel Charolles, analisou-se um *corpus* composto por sessenta textos coletados em escolas estaduais do município. Concluiu-se que os principais problemas encontrados referem-se à repetição e à não-progressão do texto. Dessa maneira, os discentes pesquisados necessitariam de um trabalho mais específico sobre como utilizar os mecanismos de coesão textual, além de atividades envolvendo leitura que permitisse uma maior progressão de idéias nos textos produzidos.

Palavras-chave: Produção textual escrita. Ensino Médio.

Abstract

This work presents the results of a research about text production conducted in the third grade of Senior High School, in Araçongas – Paraná. Having Textual Linguistics as our theoretical foundation, more specifically Michel Charolles's rules, a corpus consisted of 60 (sixty) texts collected in the mentioned town was analyzed. It was concluded that the main problems identified concern repetition and absence of progression in the text. In this way, the researched students would need more specific work on how to use the mechanisms of textual cohesion, as well as activities involving reading that would allow for better flow of ideas in the text produced.

Key words: Written text production. Senior high school.

1 Introdução

Um ato de linguagem não é apenas um ato de dizer e de querer dizer, mas, sobretudo, essencialmente um ato social pelo qual os membros de uma comunidade 'inter-agem'. (BANGE, 1983 apud KOCH, 2003, p. 75).

Modernamente, todos os estudos na área da lingüística são unânimes em defender a concepção citada acima que entende a linguagem humana como um lugar privilegiado no qual o sujeito, dono de sua voz e imbuído de seu papel social, pratica ações, interage com o mundo de acordo com suas intenções e objetivos. Ao utilizar a linguagem, o homem pode fazê-lo de forma oral ou escrita. A capacidade de falar é algo inato ao ser humano, na visão do lingüista americano Noam Chomsky (NIVETTE, 1975, p.78). Porém, a capacidade de expressar-se por meio de textos escritos necessita, obrigatoriamente, da aprendizagem do código escrito e das regras de combinação e uso de tal código. Koch afirma que, de maneira geral, as principais diferenças citadas pelos estudiosos entre os dois tipos de interação verbal são:

Fala

- 1) não-planejada

- 2) fragmentária
- 3) incompleta
- 4) pouco elaborada
- 5) predominância de frases curtas, simples ou coordenadas
- 6) pouco uso de passivas, etc.

Escrita

- 1) planejada
- 2) não-fragmentária
- 3) completa
- 4) elaborada
- 5) predominância de frases complexas, com subordinação abundante
- 6) emprego freqüente de passivas, etc. (KOCH, 2003, p. 77).

Embora a autora não concorde inteiramente com tais distinções, por entender que a fala informal e a escrita formal são os dois pólos de um contínuo que encerra vários tipos de interação verbal, reconhece a existência de marcas próprias da interação face a face que a distingue do texto escrito.

O papel da escola é justamente o de aprimorar e desenvolver a capacidade de comunicação oral que o educando já traz de sua comunidade, ensinando a ele,

também, o domínio do código escrito. Não obstante algumas teses defendam idéias contrárias, acredita-se que a função da escola seja ensinar o português padrão, no que concordam diversos estudiosos da língua, dentre eles Possenti (2002, p. 17), Travaglia (2000, p.19) e também o PCN de português, quando afirma que:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito alienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 16).

Mesmo divergindo quanto à(s) causa(s), lingüistas, professores e o próprio aluno concordam com os resultados sofríveis que o educando apresenta após onze anos de escolaridade obrigatória (BRITTO, 1997), ou seja, o aluno que termina o ensino médio hoje no Brasil, via de regra, não consegue utilizar a linguagem escrita para realizar atividades cotidianas que necessitem de um emprego um pouco mais formal da língua, tanto em termos de conteúdo quanto de forma, tais como: enviar uma solicitação de emprego, produzir um texto argumentativo para defender sua opinião, elaborar um currículo, dentre outros.

Com base em tal constatação, a equipe do projeto de pesquisa “Linguagem escrita: o grande desafio de língua portuguesa no ensino médio”, desenvolvido no Curso de Letras da UNOPAR, *campus* de Arapongas, recolheu e analisou sessenta textos de alunos da 3ª série do ensino médio, de escolas estaduais do município de Arapongas. A análise do material foi viabilizada por meio de um estudo de teorias de abordagem do texto, desenvolvidas dentro da área da Lingüística Textual, campo de estudo surgido em 1960, na Europa, e que tem como foco principal todas as questões relacionadas ao texto.

Uma das primeiras preocupações desses estudos foi definir o significado do termo “texto”. Na visão de Halliday e Hasan, “o que permite determinar se uma série de sentenças constitui ou não um texto são as relações coesivas com e entre as sentenças, que criam a textura.” (FÁVERO, 2001, p. 8), isto é, um conjunto de propriedades que permite ao receptor reconhecer se aquilo que tem diante de si pode ser chamado de texto ou é simplesmente um amontoado de palavras.

Fávero reafirma isso ao dizer que o texto

“consiste [...] em qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independente de sua extensão. Trata-se, pois, de um contínuo comunicativo contextualizado caracterizado pelos fatores de textualidade: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade.” (2001, p.7)

2 O Modelo proposto por Michel Charolles

Dentro das modernas teorias de abordagem do texto,

há uma série de autores renomados que desenvolveram e ainda têm desenvolvido pesquisas muito importantes, algumas bastante teóricas, outras com grande aplicabilidade na área educacional.

Dentre esses estudiosos, escolheu-se Michel Charolles, lingüista francês que realizou um estudo acerca das estratégias de intervenção do professor sobre os textos dos alunos. Charolles (1978) concluiu que os docentes podiam julgar os textos produzidos pelos alunos entre coerentes e incoerentes, porém não tinham critérios claros para elaborar tal julgamento. Com base nisso, o estudioso propôs 4 (quatro) meta-regras de coerência que definiam aquilo que se pode chamar de “boa formação textual”: meta-regra I (MRI – repetição); meta-regra II (MR II – progressão); meta-regra III (MR III – não contradição) e meta-regra IV (MR IV – relação).

A MRI liga-se aos mecanismos de coesão textual, isto é, aos elementos lingüísticos – pronomes, advérbios, artigos – capazes de antecipar o que ainda será dito (elementos catafóricos) ou recuperar aquilo que já foi dito (elementos anafóricos) dentro do texto, além de estabelecer relações lógicas entre suas várias partes. Considera-se que um texto coerente deva ter um “caráter seqüencial”, um “desenvolvimento homogêneo e contínuo” e uma “ausência de ruptura” (CHAROLLES, 1978, p.16). Tais questões envolvem, necessariamente, um conhecimento dos usos de elementos gramaticais como os já citados, a fim de que no texto não apareçam repetições em demasia. É necessário salientar que não se fala aqui da repetição intencional de um lexema, recurso utilizado por muitos escritores com a intenção de provocar um efeito estilístico de ênfase. A repetição que prejudica a coesão textual, e que é referida pelo autor, é aquela resultante da falta de revisão do texto, da simples redundância ou mesmo da pobreza vocabular do emissor.

A meta-regra da progressão, MR II, apregoa que, para se considerar um texto como coerente é preciso que “haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada” (CHAROLLES, 1978, p. 20), ou seja, o texto precisa ter um equilíbrio entre informação dada (tema) e informação nova (rema). Esse equilíbrio entre informação nova e informação dada é o que garante a progressão textual. Se um texto contiver apenas informação dada, ele será muito previsível. Se, por outro lado, só tiver informação nova, tornar-se-á hermético. Charolles argumenta que a MR II é das mais elementares, pois só vai se utilizar do ato comunicativo aquele sujeito que tem algo a dizer. Se o texto é circular e não traz nenhuma informação nova, não há lógica que fundamente o fato de o indivíduo querer se comunicar.

A terceira meta-regra dentro do modelo proposto pelo estudioso francês é a MR III de não-contradição. De acordo com ela, a coerência textual também depende de que, no desenvolvimento textual, “não introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo expresso ou pressuposto por uma ocorrência anterior ou dedutível por inferência.” (CHAROLLES, 1978, p. 22). Assim, ao elaborar um texto, deve-se ter o cuidado de não colocar elementos que contradigam aquilo que já foi colocado anteriormente. Essa meta-

regra refere-se às contradições enunciativas, contradições inferenciais e pressuposicionais e contradições de mundo e de representações de mundo.

Chamada de relação, a MRIV preconiza que a coerência textual depende de que os

fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados”, isto é, “[...] é necessário que as ações, estados ou eventos que ele (o mundo) denota, sejam percebidos como congruentes no tipo de mundo reconhecido por quem avalia.” (CHAROLLES, 1978, p. 27-28).

Dessa maneira, tudo que for incluído dentro de um texto deve ter relação com o que já foi dito e com o que ainda se vai dizer, a fim de tornar o texto harmonioso.

3 Análise do Corpus

O *corpus* da pesquisa constitui-se de sessenta textos produzidos em sala de aula por alunos do 3º ano do ensino médio, em escolas estaduais do município de Arapongas. Após análise do material, com base no modelo proposto por Charolles, chegou-se aos seguintes resultados:

TOTAL DE TEXTOS ANALISADOS= 60

% dos que infringiram a MRI (repetição)	% dos que infringiram a MRII (progressão)	% dos que infringiram a MRIII (não-contradição)	% dos que infringiram a MRIV (relação)
70%	56%	25%	30%

Em virtude da extensão do presente trabalho, optou-se por demonstrar apenas 3 (três) dos sessenta textos analisados; a tabela acima, porém, demonstra quais são os principais problemas nos textos estudados.

3.1 Transcrição e análise do texto 1

Universidade

A Dificuldade para entrar numa Universidade, para se formar em uma Universidade e sair de lá para o comércio.

As pessoas para entra em uma Universidade tem que passar em vestibulares que tambem não é nada fácil.

Quando os alunos passa para a Universidade ele tem que estudar muito para manter seu lugar na Universidade.

E com isso as pessoas concluem que os alunos sai de uma Universidade Sabendo ou Sabendo o que ele estudou tanto tempo.

O texto acima apresenta vários problemas. Um deles é a repetição (MRI), evidente na presença mais marcante dos termos *universidade*; *para*; *uma*. Observa-se a falta

de domínio no uso de elementos lingüísticos que pudessem retomar ou antecipar os fatos representados na produção. É interessante observar que, ao final do texto, o aluno utiliza de maneira eficiente o termo anafórico *isso* para retomar a argumentação sobre as dificuldades encontradas pelos vestibulandos para entrar na universidade e no decorrer de sua vida acadêmica.

Outro problema encontrado diz respeito à progressão do texto (MRII). O aluno não acrescenta novas informações àquelas que já haviam sido ditas, limitando-se ao tema inicial que se repete indefinidamente.

Há também um conhecimento de mundo do autor de certa forma restrito, pois associa o fato de cursar uma universidade ao trabalho no comércio e não às diversas possibilidades que uma graduação oferece.

Apesar de não haver contradições aparentes (MRIII), a falta de domínio sobre os mecanismos de recuperação e/ou antecipação de informações (MRI) compromete a relação (MRIV) entre as partes do texto, que parece muito mais uma enumeração de itens sobre um tema, no caso, a entrada na universidade, do que um texto propriamente dito.

3.2 Transcrição e análise do texto 2

Atentado no dia “11 de setembro” às Torres Gêmeas

No dia 11 de setembro de 2001 houve um atentado contra os Estados Unidos o qual Osama Bin Laden foi o autor. Dois aviões suicidas atingiram as maiores torres dos Estados Unidos as Torres Gêmeas do World Trade Center.

Milhares de pessoas morreram e muitas outras sofreram ferimentos. Esse fato se repercusou no mundo inteiro e esse dia ficou marcado na história.

O fato ocorreu com um avião se chocando com uma das torres e logo após o outros, elas demoraram um pouco mais acabaram caindo. Os Estados Unidos após esse atentado começou uma busca interminável ao Osama Bin Laden e reforçou toda a segurança em seu país, e conseqüentemente contra-atacou o Afeganistão.

O governo americano ainda não esqueceu esse fato e quer a qualquer custo encontrarem Bin Laden, pois sendo o maior poder econômico mundial não deixará jamais de procurar o culpado por essa tragédia.

Também este texto apresenta muitos problemas em relação à MRI (repetição). Isso fica evidente na utilização das palavras e/ou expressões, como Estados Unidos, torres e fato. Observe-se que no terceiro parágrafo o discente utiliza o pronome *elas* e a palavra *país* em substituição aos termos *torres* e *Estados Unidos*. Isso demonstra que talvez uma leitura mais atenta do texto, ao terminá-lo, pudesse resolver os problemas de repetição.

O aluno, ao adicionar novos fatos ao texto, não seguiu uma ordenação lógica, o que comprometeu a progressão (MRII) esperada. Observe-se que as informações contidas no primeiro parágrafo repetem-se no terceiro, isolando o segundo parágrafo que ficou “perdido” entre os dois.

Não há nenhuma contradição (MRIII) entre as

informações presentes na produção textual. A relação (MRIV) neste texto foi quebrada justamente pela inserção de uma informação deslocada, como já mencionado anteriormente.

3.3 Transcrição e análise do texto 3

Exploração infantil

A Exploração infantil no Brasil esta decadente. Cada vez vai piorando em vez de consertar o problema.

Crianças que deixam de estudar para poder trazer um pouco de mais dinheiro para seu pais.

Crianças que acordam nas madrugadas frias para trabalhar uma semana inteira e ganhar R\$10,00 reais para ajudar em casa, depois chegar cansado na escola, e muitas vezes nem ir a escola e seu aprendizado ser prejudicado.

A exploração infantil também acontecendo das casas com o trabalho doméstico, está sendo feita uma conscientização sobre o assunto na televisão.

O Brasil quer se desenvolver, crescer, mas com um problema dessa grandeza não dá. Temos que primeiro resolver estes problemas pra depois pensar em ser um país de primeiro mundo, não digo de Nova York não tem problemas, mas para ele consegue contornar isso. Devemos abrir os olhos e resolvermos juntos este problema, conscientizando os pais dessas crianças, que assim conseguiremos reverter esta situação.

Constata-se neste texto, assim como nos outros dois, problemas em relação à repetição (MRI) de termos, mais notadamente a palavra *problema*. Interessante notar que o segundo e terceiro parágrafos são iniciados pelo lexema *criança*, não como simples repetição, e sim, criando um efeito de ênfase da idéia expressa.

Na última frase do primeiro parágrafo coloca-se uma informação que não tem antecedente expresso “Cada vez vai piorando em vez de consertar o problema”. Isso, no texto escrito formal, resulta numa certa estranheza uma vez que esse tipo de interação verbal requer uma elaboração maior, pois, normalmente, o emissor não está presente a fim de garantir que o receptor compreenda claramente o enunciado. Assim, quem irá consertar o problema da exploração infantil, já que ninguém ou nenhum órgão foi mencionado? Os órgãos governamentais responsáveis, a sociedade, o autor do texto?

Existe certa progressão (MRII) no texto analisado. O autor situa o problema da exploração infantil no Brasil; em seguida dá exemplos desse tipo de trabalho e conclui defendendo a idéia de que o crescimento do país está atrelado à solução do problema. Porém, não contextualiza a escolha da cidade de Nova York como exemplo de local onde tal situação tenha sido devidamente resolvida.

No primeiro parágrafo, há uma contradição (MRIII) aparente no uso do adjetivo *decadente* que se aplicaria a um substantivo com carga semântica positiva, ou seja, algo bom que ficou decadente. A exploração infantil já carrega um traço semântico extremamente negativo, não podendo, então, ficar decadente.

A relação (MRIII) está presente no texto, porém de forma sofrível, apresentado por meio de idéias soltas, numa espécie de enumeração por tópicos. Falta-lhe elementos de coesão que possam ligar, de forma lógica, as várias partes.

4 Considerações Finais

Como já foi explicitado na introdução deste estudo, não há um consenso entre os envolvidos no processo de trabalho com a linguagem: professor, aluno e lingüista, quanto às causas pelas quais a atividade de produção de textos escritos em linguagem culta se revela tão problemática. Desta forma, não é também objetivo da equipe que conduziu a pesquisa, levantar causas que tenham contribuído ou motivado os resultados encontrados.

Mais importante é que tais resultados apontam principalmente para os problemas de coesão lexical, ou seja, repetição de palavras ou expressões (MRI). Isso compromete a progressão (MRII) textual, já que pouco se acrescenta às informações já mencionadas anteriormente. Quase não se constata situações problemáticas que envolvam a contradição (MRIII) de fatos ou idéias expressas no mundo representado, porém, a relação (MRIV) entre as várias partes que compõem o texto é bastante problemática. Ainda mais levando-se em conta que os textos foram produzidos seguindo uma proposta de uso do código escrito formal.

Tais questões talvez não fossem preocupantes se os textos analisados tivessem sido coletados numa 5ª ou 6ª série do ensino fundamental, que ainda terá pela frente cinco ou seis anos de escolaridade obrigatória, durante os quais poderão aprender a dominar os vários aspectos que possibilitam produzir um texto escrito coeso e coerente. Os sujeitos produtores desses textos, no entanto, estão na última série do ensino médio. Muitos irão cursar uma faculdade, outros irão entrar no mercado de trabalho, ou seja, todos eles estarão expostos a situações nas quais o domínio da escrita é uma ferramenta fundamental para a continuidade de suas vidas profissionais. Constata-se que, lamentavelmente, onze anos de escolaridade não foram capazes de instrumentalizá-los para isso.

Referências

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: português*. Brasília: MEC/SEF, out. 1997. Versão preliminar.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

CHAROLLES, M. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française*, Paris, v. 38, p. 7-41, mai 1978.

FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. 9.ed. São Paulo: Ática, 2001.

KOCH, I. V. *A interação pela linguagem*. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

NIVETTE, J. *Princípios de gramática gerativa*. São Paulo: Pioneira, 1975.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Soraya Rozana Sartorelli*

Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).
Docente do Curso de Letras da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).

e-mail: <sartorellisr@uol.com.br>

Ana Cristina da Trindade Martins

Discente do Curso de Letras da UNOPAR.

e-mail: <ana.c.trindade@unopar.br>

Rogério Alves Ferreira

Discente do Curso de Letras da UNOPAR.

e-mail: <rogeralfer@yahoo.com.br>

Silvano Hrescak Rissi

Discente do Curso de Letras da UNOPAR.

e-mail: <silvanorissi@hotmail.com>

Vanessa Simões

Discente do Curso de Letras da UNOPAR.

e-mail: <vanessa.simoes@unopar.br>

Vânia Aparecida de Lima

Discente do Curso de Letras da UNOPAR.

e-mail: <vania.lima@unopar.br>

*** Endereço para correspondência:**

Rua Bento Munhoz da Rocha Neto, 469, Bl. 15-C, Aptº. 3 - Castello Branco II – CEP 86186-000 – Cambé, Paraná, Brasil.
