

Introdução

O tema investigado nesta pesquisa está associado à crise do sistema educacional brasileiro, sobretudo no que concerne o processo de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil. No presente trabalho, queremos nos debruçar sobre o problema da escrita dos alunos que chegam ao Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro. Diversos fatores, de natureza heterogênea, contribuem para essa crise, que nos últimos anos tem se agravado em proporções cada vez maiores.

O problema específico, objeto desta pesquisa dentro do tema escolhido, é o da situação em que se encontram alunos do Ensino Médio face ao desafio da escrita, questão central que tem norteado as reflexões sobre minha prática pedagógica enquanto professora de Língua Portuguesa nesse segmento de ensino. Enfatizo *rede pública estadual de ensino* por ser onde detectei o fenômeno, na posição de professora e, atualmente, também pesquisadora. Dessa forma, não nego nem afirmo que isso se dê em outras esferas, ou em outras escolas, mas desejo em minha pesquisa voltar o olhar para este ambiente, a minha sala de aula, por ser o espaço onde construo, no momento, grande parte de minha experiência profissional. Embora já tivesse alguma experiência na área de educação, com o ensino de línguas estrangeiras em cursos livres, foi no ano de 2006 que iniciei minha carreira como professora concursada de Língua Portuguesa do Estado do Rio de Janeiro. Estando lotada na Região Metropolitana IV, comecei a lecionar em uma escola próxima de uma comunidade carente em um bairro da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. O que gostaria de considerar no presente trabalho foi o que pude verificar ao longo de minhas aulas em relação à produção textual de meus alunos no referido ambiente, e tem se mostrado como um fenômeno curioso – e ao mesmo tempo grande desafio para mim - que por vezes remete-me à metáfora bíblica da *Torre de Babel*¹. Observei que, muitas vezes, meus alunos e eu parecíamos falar línguas

¹ Segundo a narrativa bíblica em Gênesis, na Bíblia (Gn 11:1-9), a Torre de Babel era uma torre construída pela humanidade unida para chegar ao céu. Visto que o homem queria ser como Deus, este

diferentes, ao constatar que a língua portuguesa apresentada na sala de aula não parece ser aquela que eles reconhecem como sua própria língua, gerando, entre outras coisas, um mal-estar de ambas as partes. De um lado, nós, educadores, nos vemos sem um instrumental teórico que nos sinalize caminhos e percursos diferentes que possam ajudar nossos educandos; estes, por sua vez, sentem-se desmotivados e proferem enunciados que me surpreendem negativamente, como por exemplo, “*eu não sei português*” – como se falassem de algo que lhes é totalmente estranho e alheio às suas realidades. Eles não reconhecem no que lhes é ensinado na escola sob o título de Língua Portuguesa a língua que eles usam todos os dias, a todos os momentos, para se comunicar nas mais diversas instâncias de suas vidas pessoal e social.

Uma abordagem sociolinguística considera esse “português” que é ensinado na escola como uma norma-padrão que a escola tradicional brasileira sempre pretendeu ensinar aos seus alunos como um padrão lingüístico ideal. Essa visão de língua, considerada reducionista por sua concepção de *língua > norma > gramática* e, ao mesmo tempo, abstrata, por concebê-la fora de sua realidade social, cultural e histórica, é apontada por muitos sociolinguistas como responsável pela distância entre a norma-padrão tradicional, o ideal de língua e o *uso real* da língua. (Bagnó, Stubbs & Gagné, 2002). Para atingir o objetivo de transmitir aos alunos essa norma-padrão, a escola se baseou no pressuposto de que “é preciso conhecer a gramática para falar e escrever bem” (Bagnó, 1999 apud Bagnó, Stubbs & Gagné, 2002), o que é considerado um mito por aqueles que defendem que o processo é justamente o inverso: somente o indivíduo que já tem um domínio da fala, da leitura e da escrita será capaz de refletir sobre a língua, tomá-la como objeto de estudo e propor alguma teorização sobre os fenômenos gramaticais, ou seja, “é preciso saber falar, ler e escrever bem para estudar a gramática” (Bagnó, Stubbs & Gagné, 2002, p.48).

Não estamos em desacordo com essas considerações. No entanto, é exatamente na última afirmação que reside meu questionamento. Ao dizer que meus alunos e eu parecemos não falar a mesma língua, não trato de questões de análise gramatical ou ao que a Sociolinguística chama de norma-padrão. Minhas reflexões estão voltadas para questões de uso da língua. Em outras palavras, pergunto-me até que ponto meus alunos são capazes de levar a efeito as práticas sociais de leitura e escrita que se propagam na sociedade em que vivem, ou melhor, vivemos (Soares, 1999). Assim, muitas vezes

decidiu impedir o projeto ao confundir a sua linguagem, para que cada um falasse uma língua diferente. Como resultado, eles já não conseguiam se comunicar, e o trabalho foi parado.

quando os ouço dizer que não sabem português, me pergunto se esta afirmação está ligada ao componente curricular, Língua Portuguesa – tal como descrito acima, ou se podemos estender isso até mesmo para além das fronteiras da sala de aula.

Alguns estudos parecem já ter se ocupado da questão da coexistência de variantes linguísticas, assunto que também interessa mais particularmente ao campo da Sociolinguística. Nesse sentido, muitos autores têm proposto que a função da escola não deve ser a de substituir a norma popular, que os alunos já dominam em sua linguagem falada, pelos modelos da norma culta, mas sim a de ensinar-lhes que ambas as formas de linguagem podem coexistir e ser utilizadas na comunicação, de acordo com as circunstâncias (Preti, 1994). Tal proposta é conhecida como bidialetismo, e admite a coexistência de duas formas de linguagem que podem ser usadas na comunicação.

Entretanto, ao observar o quadro que se pinta diante de mim constantemente em minha sala de aula, no que concerne o desempenho de grande parte de meus alunos diante de tarefas que lhes exijam um desenvolvimento mais intenso – e extenso – das habilidades de leitura e escrita (Soares, 1998), o resultado mostra-se alarmante. O que desperta meu particular interesse não é a existência simultânea de duas – ou até mais – variedades de linguagem, nem mesmo pequenos problemas de comunicação advindos do emprego de uma ou outra variante. Não se trata, portanto, de um estudo sobre variações linguísticas nem tampouco sobre o ensino de gramática nas escolas, mas sim sobre o uso que estes indivíduos fazem da escrita, bem como das práticas sociais implicadas nessa questão. Em outras palavras, é uma investigação sobre o grau de letramento (Soares, 1998) atingido por meus alunos ao ingressar e ao deixar o Ensino Médio, visto que trabalhei com textos produzidos por alunos do 1º e do 3º ano.

É bem verdade que ao longo de nossa formação acadêmica chegamos a ecos da situação da Educação no Brasil, especialmente sob a forma de dados estatísticos que apontam para a situação desfavorecida do sistema educacional brasileiro. Contudo, a realidade com a qual tenho tido contato dentro da sala de aula foi capaz de surpreender-me ainda.

Desde as primeiras semanas no magistério público estadual do Rio de Janeiro, observei que a maioria de meus alunos apresentava um grau de letramento abaixo do esperado para a série em que se encontravam alocados, isto é, seus comportamentos e habilidades de escrita não lhes permitiam fazer um uso amplo, eficiente, produtivo e criativo da mesma. (Bagno, Stubbs & Gagné, 2002).

Passado o primeiro momento de tensão, a situação, tal qual se apresentava, gerou um questionamento bastante produtivo, já que me motivou a buscar novos caminhos e, por consequência, a pesquisar. Minhas primeiras considerações levaram em conta as dificuldades de meus alunos em lidar com a escrita em sala de aula e as possíveis interferências no processo de ensino e aprendizagem.

À medida que me colocava essas questões e procurava também formular hipóteses que pudessem dar conta do problema, refletia, entre outras coisas, sobre a realidade sócio-econômica do país, a desvalorização da figura do professor em nossa sociedade, a superlotação das salas de aula e até mesmo certo desinteresse, da parte dos alunos, pelos assuntos escolares.

Imbuídos da crença de que as necessidades dos atores do processo educacional – desde alunos e professores até os seus dirigentes – só podem ser

apropriadamente atendidas a partir de trabalhos de investigação fundados em teorias que reconheçam as dificuldades enfrentadas no sistema escolar se devem, prioritariamente, a razões que envolvem o contexto e a estrutura social, acima de características meramente individuais (Barbara, 2008, p.103)

e em coerência com teorias críticas em ciências sociais e humanas, especificamente a Linguística Aplicada, neste caso, iremos examinar nosso *corpus* à luz dos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994), doravante LSF, que constitui uma abordagem da linguagem funcionalista e “uma teoria linguística de base social” (Barbara, 2008), lançando mão de sua base teórica e de seus instrumentos. Em contraste com a maioria das outras abordagens, ela procura explicitamente combinar uma única descrição, integrando informações mais rigorosamente estruturais com fatores abertamente sociais. Como outras concepções funcionalistas, a Linguística Sistêmica se interessa a fundo pelos propósitos do uso linguístico (Halliday & Hasan, 1989) e seu foco é no social, ou melhor, “nas funções sociais que determinam como a linguagem é e como ela evoluiu” (Halliday & Hasan, 1989, p.3).² Nesse sentido, nossa análise será funcional na medida em que descreverá os elementos da língua tal como eles funcionam (Butt, Fahey, Spinks & Allop, 1995, p.11). Ao debruçarmo-nos sobre o *corpus* pudemos verificar que grande parte dos alunos não controla o processo de transformação do verbo em nome, fenômeno ao qual a LSF refere-se sob o termo “nominalização”, e que constitui um dos aspectos da Metáfora Gramatical (Halliday, 1994; Christie, 2002; inter

² Livre tradução do seguinte fragmento: “the study of language (...) that focuses upon the social: upon the social functions that determine what language is like and how it has evolved.”

alia). O estudo da nominalização na produção escrita dos alunos do Ensino Médio mostra-se relevante no sentido que implica certa capacidade de abstração, generalização e argumento, componentes de letramento avançado (Christie, 2002), o qual somos levados a crer que os alunos em questão não possuem em grau desenvolvido.

É importante destacar que esta pesquisa privilegia uma visão socioconstrucionista da sala de aula, entendendo o sujeito como sociohistoricamente construído, que se (re)constrói através de e ao longo de suas interações com o *outro*, o qual exerce papel fundamental no seu processo de aprendizagem, por meio de interações mediadas principalmente pela linguagem, tanto em sala de aula quanto em seu convívio social. Ou, melhor ainda, em seu convívio social, o que inclui a sala de aula (Bakhtin, 1981; Kuschner, 2001; Vygotsky, 1994, *inter alia*). Nesse contexto, não podemos ignorar o papel fundamental dos aspectos sociais na construção do sujeito, e ao falarmos aqui em sujeito estamos pensando tanto no educando quanto no educador. Por isso, pretendemos discorrer, ao longo deste trabalho, sobre alguns aspectos sociais que inegavelmente afetam os sujeitos participantes da interação *aula*, interferindo na qualidade de vida dos mesmos dentro e fora do ambiente onde se dá essa interação, ou seja, a sala de aula. Dessa forma, acredito que nossa investigação insere-se na área de Linguística Aplicada, doravante LA, mas afiliada a uma linha de pesquisa que a situa no âmbito das ciências sociais e, como tal, preocupada com modelos sociais e políticos, ou melhor, com a perspectiva de consagrar “um novo paradigma social e político” (Boaventura Santos, 2004 apud Moita Lopes, 2006), o qual possa dar conta de compreender bem a vida contemporânea, produzindo conhecimento ao mesmo tempo em que colabora para a abertura de novas alternativas sociais e dando voz àqueles que estão à margem (Moita Lopes, 2006), já que propomos entender a linguagem de professores e alunos nos contextos sócio-escolares. Ao contrário do que se pode pensar, LA não é apenas a simples aplicação de teorias da Linguística, o que ainda dá margens a muitas discussões no meio acadêmico (cf. Rajagopalan, 2006). Vale destacar que LA é uma área do conhecimento humano engajada em causas sociais, isto é, propõe uma abordagem para a compreensão de questões de linguagem no mundo real, relacionando teoria e análise empírica (Moita Lopes, 1996, 1998; Celani, 1998, *inter alia*). Seu foco está nos problemas de uso da linguagem com os quais se defrontam os participantes do discurso no contexto social e é considerada transdisciplinar, porque procura suporte e vai ao encontro de outras disciplinas, estabelecendo uma relação dialógica com as mesmas (Charlariello, 2005) e pode ter, como nesta pesquisa, o objetivo de investigar

questões *da e sobre* a sala de aula, em uma perspectiva discursiva e sócio-histórico-cultural.

Em consonância com a noção de que o campo da LA localiza-se nas ciências sociais (Moita Lopes, 2006), acreditamos que ela deve participar das discussões nesses campos, conforme escreveu Moita Lopes (2006, p.96):

(...) muitas das questões mais interessantes sobre a linguagem são levantadas por pesquisadores fora do campo de estudos específicos da linguagem. Se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social e etc.

Sendo assim, ressaltamos a importância de nos abirmos às questões que ultrapassam esses campos e a temas que “atravessam” as disciplinas, conforme terminologia de Pennycook (2006, p.73). Citando Rajagopalan (2004, p.410), o autor indica a “necessidade de compreender a LA como um campo de investigação transdisciplinar”, o que equivaleria a “atravessar (se necessário, *transgredindo*) fronteiras disciplinares convencionais com o fim de desenvolver uma nova agenda de pesquisa que, enquanto livremente informada por uma ampla variedade de disciplinas, teimosamente procuraria não ser subalterna a nenhuma”.

Ao considerarmos o caráter social da sala de aula e ao compreendermos a linguagem enquanto um fenômeno social, percebemos que são muitos e de natureza variada os acontecimentos que interferem na vida na sala de aula, na aula enquanto evento comunicativo e na própria construção sociohistórica dos sujeitos participantes dessa interação. Devemos levar em conta todo o contexto social em que esses indivíduos estão inseridos, suas emoções, suas histórias de vida, suas relações dentro e fora da sala de aula, sua formação psicológica, enfim, todos esses aspectos que, juntamente com a linguagem, constroem a sua identidade. Assim, nossa investigação contemplará, por vezes, não só conceitos específicos da LA, área em que a mesma se insere, mas também de outros campos das ciências sociais e humanas, tais como a Antropologia, a Linguística e a Sociologia.

Situo minha investigação no campo pedagógico, mas também linguístico, por analisar tais fenômenos à luz de teorias próprias da LA e, sobretudo, por preocupar-se com problemas de caráter prático que surgiram na linguagem, ou melhor ainda, no uso que fazemos desta. Apontando a sala de aula como um lócus propício para a investigação científica, considerando o seu aspecto social (Prabhu, 1992) e sinalizando que tanto a teoria quanto a prática são atividades científicas (Van Lier, 1994), proponho

que ao (re)pensarmos nossas práticas pedagógicas e nossas experiências à luz destas teorias podemos contribuir para a melhoria da qualidade de ensino em nossas salas de aula e, quem sabe, da qualidade de vida daqueles que participam das interações sociais que ocorrem nesse ambiente: alunos e professores.

Nesse contexto, muitas outras questões continuaram a orientar minhas reflexões não só acerca da experiência vivenciada por meus educandos e por mim quase todos os dias, como também da minha própria prática profissional e pedagógica e da linguagem propriamente dita, ou ainda de seu papel em nossas vidas. Assim, novas questões foram surgindo, sobretudo a respeito de como – e se – seria possível contribuir para essa melhoria da qualidade de vida de educadores e educandos dentro e fora do evento social “aula” e das aparentes “lacunas” na formação desses sujeitos no tocante ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Outro fator importante, que tem guiado todo esse trabalho, diz respeito à importância da linguagem na formação ideológica do indivíduo, que certamente refletirá no modo como este sujeito age, reage e interage com o mundo circundante. Sem negar o valor e a importância de outras ciências com as quais os alunos têm contato no decorrer de sua formação, chamamos a atenção aqui para a relevância da competência linguística, que envolve as habilidades de leitura, de escrita e de comunicação propriamente dita, já que todas as esferas da atividade humana, a despeito de sua variedade, estão sempre relacionadas com a utilização da linguagem (Bakhtin, 1992). Em outras palavras, envolvem a capacidade de o aluno/indivíduo se comunicar com o mundo à sua volta, de entendê-lo e se fazer entendido por ele, e sem a qual corre o risco de exclusão e marginalização. A função última da linguagem é, ou supostamente deveria ser, a de socializar e integrar, e a língua seria a ferramenta que usamos para nos comunicar, ou seja, para socializar nossas idéias e opiniões. No quadro que acabamos de ilustrar, o que se dá é exatamente o contrário: a língua passa a exercer o papel de elemento excludente, já que contribui para que este grupo de sujeitos que “vivenciam o sofrimento humano” (Mushakoji, 1999, p.207 apud Moita Lopes, 2006, p.86) fique constantemente à margem da sociedade, reproduzindo o modelo social que ao invés de integrar segrega esses indivíduos.

Além disso, se pensarmos no rendimento escolar como um todo, a problemática estende-se também a outras disciplinas, e afeta também o desempenho em outros componentes curriculares, não só em Língua Portuguesa, devido à dificuldade em usar a leitura e a escrita e envolver-se em suas práticas sociais (Soares, 1998). Este problema

fica ainda mais evidente ao pensarmos na modalidade escrita da língua, objeto desta investigação, já que “a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (Soares, 1998, p.17 apud Bagno, 2002, p.52).

Cabe a nós, educadores, mobilizar esforços para evitar que isto aconteça. Se a erradicação do modelo excludente e marginalizador envolve um processo longo e lento, procuraremos contribuir com sugestões que possibilitem minimizar este problema, desmistificando a idéia de que poderia ter sido melhor, mas sobretudo acreditando que fizemos o melhor dentro das circunstâncias em que víamo-nos inseridos em um determinado momento (Allwright, 2000).

Cumpramos ressaltar, portanto, que o objetivo deste estudo não é apontar soluções para o referido problema e prescrever um conjunto de medidas a ser adotado para evitar o “caos” instaurado. É, na verdade, investigar a produção escrita dos alunos do Ensino Médio de escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro, visando dar contribuições para que se compreenda o problema que colocamos, não estabelecendo preceitos, mas sinalizando caminhos.

O que motiva todo esse trabalho e orienta nossa investigação é a crença de que nós, professores, devemos pesquisar. A pesquisa leva à reflexão, capaz de sinalizar não soluções, mas alternativas, caminhos, possibilidades e contribuições. Assim, acredito que teoria e prática devem caminhar juntas, o que ilustra minha posição a respeito da teorização a partir da experiência e o papel da teoria na prática do profissional de educação.

Em sala de aula, mais que uma abordagem exclusivamente baseada em esquemas de observação, ou seja, em um conjunto de categorias predeterminadas que descrevam o comportamento lingüístico do professor e do aluno neste ambiente, há a necessidade de uma abordagem crítica, que a considere como uma mini-sociedade, com suas rotinas, regras e rituais. Nessa perspectiva, o evento comunicativo na sala de aula deve ser entendido com um evento social (Kumaravadivelu, 1999).

Em conformidade com as concepções brevemente expostas nesta introdução e com o instrumental teórico sobre o qual discorreremos ao longo deste trabalho, geramos dados que viabilizaram a realização deste projeto. Este material consiste em questionários respondidos e textos produzidos em sala de aula por alunos de primeiro e terceiro anos do Ensino Médio, divididos em dois tipos diferentes de exercícios,

elaborados com a finalidade de observar o emprego da metáfora gramatical (Halliday, 1994) por esses alunos e como esse uso pode contribuir para aumentar seu grau de letramento. Ao elegermos essas turmas foi possível cotejar a produção escrita dos estudantes a partir do ano em que ingressam nesse segmento de ensino e a que apresentam quando estão prestes a concluí-lo. Assim, a fim de investigar como alunos do Ensino Médio de escolas públicas da rede estadual do Rio de Janeiro exercem sua capacidade escritora no processo de realização de exercícios e de redação de textos em sala de aula, e como transformam ideias mais concretas em mais metafóricas, as seguintes perguntas foram propostas: 1) Os alunos do Ensino Médio empregam a metáfora gramatical em seus textos produzidos em sala de aula? 2) O uso de uma linguagem gramaticalmente mais metafórica aumenta durante o ciclo do Ensino Médio? 3) O uso de nominalizações contribui para a melhoria no letramento dos alunos?

Com o objetivo de responder a estas perguntas, a presente dissertação encontra-se dividida em sete capítulos. Os quatro capítulos seguintes referem-se à fundamentação teórica desta pesquisa. No capítulo 2, é enfocada a LA, área de investigação em que se insere, discutindo sua definição a partir de uma visão contemporânea de LA, que privilegia seus aspectos sociais, bem como seu caráter transdisciplinar (cf. Moita Lopes, 2006 et al.).

O capítulo seguinte ocupa-se da definição do conceito de letramento (Soares, 1998) em oposição ao conceito de analfabetismo. Em um segundo momento, tecemos comentários acerca de dados sobre o desempenho escolar em língua portuguesa dos alunos brasileiros, para em seguida discorrermos sobre a atividade da escrita no contexto escolar.

O Capítulo 4 dedica-se à linguagem sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994), enfocando a nominalização enquanto um dos aspectos da metáfora gramatical e sua importância para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de língua portuguesa como primeira língua no Brasil.

A metodologia deste trabalho encontra-se reportada no Capítulo 5, onde explicitaremos as condições de geração de dados e os procedimentos de análise adotados.

A análise encontra-se reportada e discutida com base na fundamentação teórica no Capítulo 6, onde há 3 grandes subdivisões. Na primeira parte, enfocamos uma análise social do questionário respondido pelos alunos em sala de aula, com o intuito de traçar um perfil social do sujeito de pesquisa. Na segunda, nos voltaremos para o exame

de exercícios de transformação do verbo em nome, visando observar o controle do processo de nominalização por parte dos alunos. Finalmente, na terceira parte, o encontramos a análise do emprego de nominalizações nos textos escritos produzidos pelos alunos na sala de aula de língua portuguesa.

No Capítulo 7 fazemos algumas considerações finais sobre o estudo. Indica-se também de que forma essa dissertação aponta para estudos futuros, registrando encaminhamentos que poderão responder a novas perguntas de pesquisa originadas a partir dessa investigação.

Por fim, encontraremos as referências bibliográficas citadas ao longo deste trabalho e os anexos que permitem uma melhor compreensão dos dados reportados.