

7

Considerações finais

“De qualquer forma, é essencial que os resultados de pesquisas linguísticas como esta possam atravessar as barreiras entre a academia e a sala de aula. [...] Somente desta forma poderá haver uma integração mais efetiva entre pesquisa e ensino de tal forma que a primeira informe a segunda, possibilitando a obtenção de resultados mais positivos.

(Viana, 2008, p. 200)

A motivação para a presente dissertação adveio do desejo inicial de estudar a escrita de alunos do ensino médio em escolas públicas da rede estadual de ensino. A escolha pela Linguística sistêmico-funcional, mais especificamente pela nominalização, surgiu do fato de que esta consiste em um processo metafórico onde “a maioria das instâncias implica transferir de um sentido mais concreto para um mais abstrato¹” (Halliday, 1994, p. 340), o que por sua vez é um dos aspectos constituintes de letramento (Christie, 2002), um dos traços característicos da escrita enquanto agente de inclusão social (cf. Capítulos 3 e 4).

A investigação aqui realizada não partiu da análise dos aspectos cognitivos da aprendizagem, mas da análise de textos escritos produzidos em sala de aula por falantes brasileiros de português, ou seja, pela escrita em língua materna de estudantes brasileiros.

Esta pesquisa teve como foco a produção escrita em língua portuguesa tanto de alunos que estão ingressando no ensino médio como a daqueles que já estão em fase de conclusão de seus estudos nesse segmento de ensino. Dessa forma, procurou-se iluminar o conhecimento que se tem sobre a evolução do grau

¹ Livre tradução do fragmento “most instances involve transfer from a concrete to an abstract sense”.

de letramento destes alunos, através do progresso da escrita, “defendendo a responsabilidade e a solidariedade para com o outro na vida social e em novas formas de conhecer” (Moita Lopes, 2006, p. 89), visto que

a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (Soares, 1998, p. 17)

o que está implícito no conceito de letramento (Soares, 1998).

Não acreditamos que uma melhora na escrita se dará somente pela melhora no uso de algum aspecto pontual, já que esta é uma habilidade que reúne conhecimentos em outras áreas, como na retórica, por exemplo (Viana, 2008). Contudo, cremos que uma melhora em um desses pontos pode otimizar a competência escritora dos alunos, levando-os a redigir seus textos de forma mais adaptada aos contextos situacional e cultural (Butt, Fahey, Spinks & Allop, 1995) em que estão inseridos. No caso específico do ambiente escolar, um texto que fuja às convenções de uso pode não ser compreensível, levando muitas vezes ao insucesso escolar e, fora desse ambiente, pode acarretar exclusão social.

Visando examinar o grau de letramento dos alunos do ensino médio à luz da LSF, ressaltamos o caráter sistêmico deste estudo, que vê a gramática como um sistema de escolhas potenciais não-arbitrariamente motivadas; e funcional, já que procura explicar as implicações comunicativas de uma seleção dentro de um desses sistemas, não se limitando a identificar categorias linguísticas, mas procurando determinar as funções das mesmas (cf. Capítulo 4). Ringbom (1998) aponta que estudos acerca da escrita de universitários baseados em frequência podem salientar características do aprendiz avançado de Inglês como língua estrangeira. Do mesmo modo, acreditamos que os estudos acerca da escrita de estudantes do ensino médio com esta mesma base podem destacar particularidades do aprendiz intermediário, não só de LE, mas também de L1, como foi o caso do presente estudo.

De forma mais específica, a pesquisa lançou mão de três instrumentos geradores de dados para atingir seus objetivos. O estudo foi composto por um questionário social respondido pelos alunos, um exercício de transformação de processos verbais em nomes e redações, todos realizados em sala de aula.

No tocante aos resultados, a pesquisa teve como objetivo responder às perguntas de pesquisa introduzidas no Capítulo 1. Em relação à primeira pergunta

(Os alunos do Ensino Médio empregam a metáfora gramatical em seus textos produzidos em sala de aula?), a análise dos exercícios mostrou-nos que os alunos são conscientes do processo mais comum de nominalização, isto é, a sufixação, e tendem a fazer uso do sufixo “-ção”, bastante frequente em língua portuguesa (Oliveira, 2006), quando desconhecem a forma nominal de um determinado verbo. Por outro lado, sinalizou também que muitas formas nominais ainda lhes são desconhecidas, o que provavelmente advenha da pouca leitura. Nesse contexto, seria possível prever os resultados obtidos através da análise das redações. Se a realização dos exercícios de transformação indicou que os alunos têm ainda pouco conhecimento de formas nominais de verbos da língua portuguesa, alguns pouco frequentes, outros nem tanto, nossa hipótese era a de que teriam ainda mais dificuldade em utilizar nominalizações em seus trabalhos escolares. Ainda no intuito de responder à primeira pergunta, debruçamo-nos sobre as redações. Estas foram divididas em padrões, que chamamos de *padrões de textos do primeiro ano* e *padrões de textos do terceiro ano*, de acordo com a frequência do uso de nominalizações. Observou-se que a maioria dos alunos, tanto do primeiro quanto do terceiro ano, encontra-se em um grupo intermediário no que concerne a frequência de emprego de nominalizações. Notou-se ainda pouca autonomia relativa ao uso das formas nominais. Em outras palavras, a maioria das nominalizações empregadas nas redações eram reproduções daquelas presentes nas perguntas fornecidas aos alunos para auxiliar na produção de seus textos, evidenciando pouca habilidade para realizar o processo de nominalização de forma mais autônoma.

A fim de responder à segunda pergunta (O uso de uma linguagem gramaticalmente mais metafórica aumenta durante o ciclo do Ensino Médio?), a investigação focalizou uma análise contrastiva entre os resultados registrados para cada grupo. Percebeu-se um ligeiro aumento tanto na frequência de acertos ao se nominalizar os verbos (análise dos exercícios) quanto no emprego de nominalizações nas redações dos alunos do terceiro ano. Contudo, ao considerarmos três anos de estudo concluímos que houve pouca evolução do primeiro ao terceiro ano, já que foi registrado um aumento de menos de duas nominalizações por texto de uma série para a outra.

A última pergunta de pesquisa (O uso de nominalizações contribui para a melhoria no letramento dos alunos?) foi também respondida levando-se em conta

as redações. O que a análise realizada indica é que o aumento do uso de nominalizações está ligado a outros aspectos que tornam o texto mais compreensível e adequado ao ambiente em questão – a sala de aula – seja à diminuição progressiva de erros de paragrafação, acentuação e homonímia, principalmente, seja à evolução do vocabulário e ao uso de estruturas mais abstratas. Assim, o presente estudo corrobora a investigação de Christie (2002), que relaciona o letramento ao uso da metáfora gramatical.

A percepção desses aspectos por parte do educador e a reflexão sobre as questões aqui levantadas mostram-se relevantes para auxiliar o ensino de L1 no âmbito brasileiro. A conscientização já aponta na direção de melhoras. Como indica a epígrafe que abre este capítulo, ao incentivarmos que os resultados de pesquisas linguísticas rompam as barreiras entre a academia e a sala de aula, estamos buscando uma integração mais efetiva entre pesquisa e ensino que nos leve a resultados mais positivos.

Além disso, a análise dos questionários revelou descobertas relevantes para uma investigação que considera o aluno sob uma perspectiva social. Mostrou-nos, por exemplo, que os participantes desta pesquisa são, em grande parte, adolescentes de 15 (quinze) anos de idade, a mesma em que são avaliados pelo PISA. Indicou ainda que são oriundos de famílias que não adotam a prática de assinar jornais. Apesar disso, declararam que a leitura de jornais é feita em média mais de três vezes por semana em suas residências. No entanto, como a pergunta estendia-se a todos os co-habitantes, sem discriminação, não nos foi possível dizer se o próprio aluno cultivava esse hábito. Sobre a escrita, os resultados demonstram que esta prática não se restringe à sala de aula, ou mesmo à escola, visto que 65% dos alunos respondentes afirmaram ter o hábito de escrever fora do ambiente escolar. Paralelo aos trabalhos escolares, poemas e letras de música têm a preferência dos alunos.

A análise das redações também revelou descobertas muito além das próprias perguntas de pesquisa. Uma das perguntas propostas para a orientação da escrita da redação consistia em indagar aos alunos o que eles gostariam de estudar em suas aulas de língua portuguesa. Ao longo do processo de investigação dos textos, foi doloroso perceber que muitas vezes reproduzia, em minhas aulas, um modelo que buscava criticar, privilegiando atividades mais voltadas para a leitura e análise de estruturas gramaticais, em detrimento de outras que visassem à

produção escrita dos alunos. Isto pôde ser sentido através das “respostas” dos alunos à referida pergunta. A seguir, selecionamos alguns exemplos que ilustram o sentimento dos alunos com relação à falta de atividades voltadas para a escrita, sobretudo no terceiro ano, às quais eles referem-se como “redação” na maioria dos exemplos.

Gostaria de me aprimorar em interpretação de texto e redação. (texto 1G)

Adoraria aprender redação, pois adoro escrever e ler, acho importante exercitar a mente expondo idéias e opiniões. (texto 3C)

Também gostaria de estudar em minhas aulas de português, redação para que eu possa me aprimorar mais sobre o conhecimento da redação. (texto 3 G)

Porém a produção de textos poderia ser mais enfatizada nas aulas de português. (texto 3J)

A questão principal aqui não é denegrir o ensino nas escolas públicas, mas sim sinalizar caminhos que possam beneficiar os principais “atores” envolvidos no processo de ensino e aprendizagem – professores e alunos.

Sendo assim, “o que se prega não é que haja uma doutrinação dos alunos sem nenhuma formação crítica” (Viana, 2008, p. 198). Em outras palavras, não se objetiva que o ensino da escrita em língua materna seja calcado *somente* em processos metafóricos. Entretanto, estes alunos devem ser conscientizados a respeito das implicações do uso de um processo mais concreto ou de um mais metafórico na construção do sentido. Assim, ao produzirem um texto, devem ter a escolha de poder utilizar um ou outro, desde que lhes sejam providas as ferramentas para que eles possam fazer um uso eficiente da prática de escrita, conjugando-a às suas práticas de interação social (Soares, 1998), o que inclui saber distinguir as formas mais adequadas para situações específicas. Ao escolher não utilizar uma forma de expressão, isto deve ser realmente uma escolha do aluno, ou seja, deve ser feito de forma consciente, com alguma finalidade retórica ou expressiva. Afinal,

A escrita é uma questão inerente à atividade humana em sociedades letradas modernas. Sua atividade não se relaciona somente à esfera de trabalho ou de estudo, mas a variadas instâncias cotidianas. Assim sendo, ela pode variar da redação de um bilhete até a de uma tese de doutorado. (Viana, 2008, p.42)

Situações de bilinguismo podem ser verificadas em diversos contextos brasileiros, sobretudo associadas a minorias, como os índios ou imigrantes. No entanto, um grande contingente de alunos do ensino médio de escolas públicas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro constitui uma comunidade de “falantes de variedades desprestigiadas da língua ou comunidades bi/multidialectais, que utilizam diferentes dialetos, por exemplo, em suas comunidades de origem e em comunidades de aprendizado” (Proposta do Projeto FAPERJ, 2008).

Esses alunos, por questões sociais, financeiras ou culturais, muitas vezes, defrontam-se na escola com uma língua que, para eles, não é a sua, ou seja, vêm a língua portuguesa como outra língua, ou uma variedade dessa língua, a qual não dominam, o que podemos comprovar com as próprias palavras desses alunos:

Sim acho diferença a língua que falamos na escola e que nós falamos. (texto 1D)

[...] diferenças tem muito no meu dia sobre a língua portuguesa e a que eu uso no dia- dia (texto 1I)

Eu acho que hoje no nosso dia-a-dia tá tudo misturado falamos as duas coisas nos mesmos lugares. (texto 1 K)

Apesar de no dia-a-dia não se usar muito que se aprende na Língua Portuguesa [...] (texto 1Y)

Durante as aulas não imagino usar no meu dia dia por que não vejo nenhuma semelhança nas palavras que nós usamos no nosso dia dia. (texto 1AE)

[...] o meu sonho de trabalho não a [a língua portuguesa]envolve nem um pouco. (texto 3K)

Há semelhanças diferenciadas na minha língua que eu falo com a língua portuguesa sim [...] (texto 3L)

[...] embora na área que eu vá atuar não usarei frequentemente a Língua Portuguesa. (texto 3O)

Nesse sentido, tais contextos escolares poderiam ser caracterizados como bilíngues.

Quando o foco é a escrita, essa situação parece se agravar ainda mais, visto que a distância entre a modalidade oral e a escrita é bastante evidente em língua portuguesa, o que podemos observar através da análise de nossos dados. Tal distanciamento vem se mantendo ao longo de vários séculos, e a escola constitui-se em um dos agentes de sua perpetuação (Oliveira, 1997), obrigando os alunos a tornarem-se, mais uma vez, bilíngues em sua própria língua, já que as duas variedades são praticamente duas línguas, sobretudo para alunos menos

preparados. Este bilinguismo e a complexidade da escrita criam dificuldades para os alunos, não só em relação ao aprendizado de sua língua materna, mas também no domínio de outras disciplinas de seu currículo. Uma vez que a linguagem verbal é o sistema semiótico que utilizamos para falar de todos os outros sistemas de significados (Eggins, 2004), o seu domínio – ou a falta dele – poderá determinar o sucesso ou o fracasso na construção de conhecimentos em diferentes áreas do saber. Assim sendo, um aluno que não domina a sua própria língua materna, nesse caso a língua portuguesa, poderá estar fadado a não construir conhecimento em nenhuma outra disciplina de seu currículo escolar. Esse despreparo poderá, assim, acarretar o desinteresse e a falta de motivação para os estudos e, em casos extremos, levar à evasão escolar. Para termos uma noção disso, basta que comparemos o contingente das turmas de primeiro e terceiro anos. Ao nos voltarmos para os participantes de nossa pesquisa, constatamos que o contingente da turma do terceiro ano é quase um terço da do primeiro.

Assim, sempre que encontramos uma resposta para uma pergunta, outros questionamentos vão surgindo ao longo do percurso (Popper, 2002 [1963]), que indica que o processo de conhecimento nunca está concluído. Aliás, a perspectiva de que a busca do conhecimento é uma constante na história da humanidade é tão largamente difundida que já se tornou senso comum. Por esta razão, indicam-se a seguir possíveis encaminhamentos para pesquisas futuras.

Esta pesquisa contemplou a escrita de alunos no ensino médio, onde foi verificado um grau de letramento ainda aquém do esperado. Seria interessante verificar como é a evolução desse processo ao longo dos anos de estudo, desde o ensino fundamental, procurando verificar se o processo tem realmente se dado de forma lenta ou se há alguma espécie de cristalização ao se atingir a última fase do que é considerada a educação básica no Brasil.

Optou-se nesta pesquisa pela investigação da escrita dos alunos em dois momentos distintos do ensino médio. Tal escolha justificou-se pelo fato de um dos objetivos do estudo ter sido a comparação entre a escrita dos alunos quando do ingresso neste segmento de ensino e quando estão em vias de conclusão do mesmo. Ao observarmos que o desenvolvimento da escrita, de um modo geral, apresenta ainda pouca evolução, seria digna de atenção a escrita dos alunos nesse “intervalo”, o segundo ano do ensino médio.

Este estudo indicou que os alunos do ensino médio de escolas públicas fazem pouco uso da nominalização. Estudos em *corpora* de língua inglesa mostram que esta é “reivindicada a ser o tipo de metáfora ideacional ‘da qual se tem maior consciência’”² (Ravelli, 1998, p.140 apud Taverniers, 2003, p.22). No entanto, sabe-se que o recurso da metáfora gramatical é mais amplo, podendo ser realizado de outras formas e por meio de outras categorias gramaticais como, por exemplo, advérbios e adjetivos (Ravelli, 1988; Taverniers, 2003). Em um futuro estudo, seria igualmente interessante investigar se outros aspectos da metáfora gramatical, além da nominalização, podem ser observados na escrita em L1 dos estudantes brasileiros.

Sendo assim, propomos aqui um ensino de escrita em L1 fundamentado no crescimento pessoal do aluno, imbuídos da crença de que escritores precisam tornar-se conscientes de suas fraquezas e deficiências nesta habilidade da língua, aprendendo e conhecendo-se melhor. Do mesmo modo, precisam envolver-se pessoalmente na escrita, reconhecendo o esforço que ela requer (Victori, 1999).

² Livre tradução do fragmento “[Nominalization] is claimed to be the type of ideational metaphor ‘of which there is the greatest awareness.’”