

**“VAMOS PARAR DE PENSAR ERADO, VAMOS  
FALAR[ESCREVER] CERTO”: REFLEXÕES SOBRE AS  
DIFICULDADES DE ESCRITA EM TEXTOS DE ALUNOS DO FINAL  
DO ENSINO FUNDAMENTAL INSERIDOS EM UM CONTEXTO  
BILÍNGUE**

*“VAMOS PARAR DE PENSAR ERADO, VAMOS FALAR[ESCREVER] CERTO”:  
REFLEXIONS ABOUT THE WRITING DIFFICULTIES IN TEXTS OF STUDENTS IN  
THE END OF JUNIOR HIGH SCHOOL INSERTED IN A BILINGUAL CONTEXT*

Marizete Bortolanza Spessatto  
Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Nilcéa Lemos Pelandré  
Universidade Federal de Santa Catarina - PPGLg

**Resumo**

Neste artigo são analisadas escritas de estudantes concluintes do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública de Santa Catarina. O objetivo é refletir sobre as capacidades de escrita desses alunos face aos domínios linguísticos necessários à produção de textos, e o trabalho pedagógico do professor ao lidar com os saberes e as dificuldades dos estudantes com a modalidade escrita da língua. Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de cunho etnográfico. A análise de um *corpus* de treze produções escritas fundamenta-se em Bakthin (2000), Geraldi (1995), Perissé (2004), Soares (1986; 2001), dentre outros. Os resultados evidenciam a necessidade de um ensino capaz de propiciar as condições de aprendizagem para o exercício autônomo da escrita, o desenvolvimento da subjetividade e a construção de uma identidade enquanto sujeitos produtores de linguagem, no decorrer de todo o ensino fundamental.

**Palavras-chave:** Escrita. Ensino Fundamental. Contexto bilíngue.

**Abstract**

In this article, we analyze written texts of students of the last years of Elementary school of a public school of Santa Catarina, Brazil. The objective is to reflect about the students writing abilities considering the linguistic aspects necessary to text production and the teacher's pedagogical work when handling with knowledge and students difficulties with written language. This is an ethnographic case study. The analysis of a *corpus* of thirteen writing productions is based on Bakthin (2000), Geraldi (1995), Perissé (2004), Soares (1986, 2001), among others. The results show the necessity of a teaching able to create the learning conditions for an autonomous writing, the development of the subjectiveness and the construction of an identity as subjects that produce language during the Ensino Fundamental period.

**Keywords:** Writing. Junior High School. Bilingual context.

## 1 INTRODUÇÃO

O enunciado, título deste artigo, foi extraído de um texto escrito, produzido por um estudante do último ano do ensino fundamental, que se propunha a refletir sobre o futuro: as expectativas com o Ensino Médio, as dúvidas com o ENEM e as preocupações com o ingresso, cada vez mais próximo, em uma universidade. A seleção do fragmento não foi feita de forma aleatória. Os textos, desse aluno em específico, e dos outros 12 colegas que entregaram a produção à professora<sup>1</sup> trazem elementos que nos levam a refletir sobre a capacidade de escrita de alunos concluintes do ensino fundamental face aos domínios linguísticos necessários para a produção de textos coesos (incluindo a adequação às normas estruturais da língua escrita) e coerentes. A analogia presente no texto do estudante (pensar certo/falar[escrever] certo)<sup>2</sup> e os problemas identificados nas produções escritas do grupo também motivaram uma reflexão sobre o trabalho pedagógico do professor ao lidar com os saberes e dificuldades que os estudantes demonstram quando solicitados a se expressarem, especialmente através da escrita.

Referimo-nos aos educadores, de um modo geral, e não apenas aos professores de língua, porque consideramos ser a formação linguística dos estudantes uma tarefa coletiva, a ser desenvolvida em diferentes momentos da atividade escolar e em todas as disciplinas. Ferreri (2010), revisitando as “Dez teses para a educação linguística democrática” “[Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica]”, elaboradas pelo linguista italiano Tulio de Mauro, em 1975, afirma que a escola não pode ignorar “[...] a necessidade de envolver no desenvolvimento das capacidades linguísticas não uma, mas todas as matérias, não um, mas todos os professores (incluída Educação Física, que é fundamental, se feita de modo sério)”<sup>3</sup>. (FERRERI, 2010, p. 14) [tradução nossa].

Não nos referimos apenas ao domínio de aspectos estruturais da língua, mas também a valores e concepções que se vão internalizando no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem, que, como mostram os dados que apresentaremos, interferem sobremaneira nos modos de produção textual dos alunos. Procuraremos, ao longo das páginas a seguir, refletir sobre o tipo de texto que são capazes de produzir e a noção de que dele têm os estudantes que chegam a finalizar uma etapa importante do seu processo de escolarização, o Ensino Fundamental, no caso em estudo. Nesse aspecto, o enunciado *Vamos parar de pensar errado, vamos falar[escrever] certo* não pode ser desconsiderado, pelos indícios das concepções sobre linguagem, preconceitos e angústias do autor nele reveladas: falar [escrever] errado significa pensar errado? O que é falar/escrever certo ou errado? Por que é preciso parar de falar/escrever errado?

<sup>1</sup> A turma é constituída por 20 estudantes, porém, apenas 13 entregaram a produção escrita à professora.

<sup>2</sup> Permitimo-nos acrescentar *escrever*, ao enunciado do estudante, considerando o fato de estar contido em uma produção na modalidade escrita. Também porque o próprio autor, em entrevista gravada após a produção e na qual perguntamos qual o motivo que o levou a fazer a afirmação, explicou “Que tinha muitos que falam... escreviam errado, daí ela [a professora] mandou fazer um texto sobre o ensino médio, daí eu fiz, né?”.

<sup>3</sup> “[...] la necessità di coinvolgere nei fine dello sviluppo delle capacita linguistiche non una, ma tutte le materie, non uno, ma tutti gli insegnanti (Educazione fisica, che è fondamentale, se è fatta sul serio, compresa)”. (FERRERI, 2010, p. 14).

Quais concepções a escola levou o estudante a construir ao longo da vida escolar para que ele encerre o ensino fundamental com conclusões assim estruturadas e expressas em um texto escrito para ser entregue à professora (e lido pela professora)? Será que os professores estão preparados para entender as angústias presentes em textos como o do autor da afirmação em destaque, nos quais se visualiza um histórico de baixa auto-estima em relação à própria linguagem? Ou será que a cobrança de produções textuais continua a atender apenas a uma exigência histórica de que a modalidade escrita esteja presente na escola, sem uma preocupação com o que os textos realmente revelam (seja na sua estrutura, seja em termos de sentidos)?

Procuraremos refletir sobre o papel de interlocutor do professor, ao receber as produções escritas dos estudantes; um interlocutor, segundo Bakhtin (2000), que deve ser capaz de uma “compreensão responsiva ativa” em todo o processo comunicativo. O que o locutor espera daquele a quem se dirige, diz Bakhtin, “[...] não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc” (BAKHTIN, 2000, p. 291).

Essas reflexões sobre a problemática da produção textual em sala de aula seguem um caso específico, o de um grupo de 13 estudantes de uma turma de oitava série da rede pública de ensino de um município do interior do Estado de Santa Catarina (última série da escola em análise, que oferece apenas o Ensino Fundamental). Ao nos debruçarmos sobre os dados, para uma análise específica a respeito da interferência dos dialetos italianos, sobretudo os dialetos vênéticos, na fala em português – temática da pesquisa de doutorado da qual se fez o presente recorte<sup>4</sup> –, identificamos ali uma questão importante do trabalho com a produção de textos em sala de aula, de uma maneira geral, dadas as reflexões que as manifestações dos alunos suscitaram.

Constituímos, assim, o *corpus* de análise com as produções dos estudantes e, para melhor compreensão da questão em estudo, realizamos entrevistas individuais, após a leitura de seus textos, com vistas a esclarecer os sentidos ali revelados. Caracteriza-se esta pesquisa como um estudo de caráter qualitativo (VÓVIO; SOUZA, 2005), de abordagem etnográfica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), um estudo de caso (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 85) cujos resultados se somam a outros no sentido de se contribuir com o debate sobre o trabalho com a escrita nas escolas. Consideramos o que diz Soares (2001, p. 94), para quem as pesquisas sobre áreas específicas em educação devem “influenciar” a formação dos professores e assegurar a estes subsídios para lidar com os fenômenos relacionados ao conhecimento específico de cada domínio escolar a ser transmitido aos estudantes.

---

<sup>4</sup> Este artigo é um recorte de uma pesquisa de cunho etnográfico, em desenvolvimento, vinculada à linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores, do Programa de Pós-Graduação em Educação do CED/UFSC.

## 2 CONTEXTO CONCEITUAL: O TEXTO E SEUS SENTIDOS

As atividades humanas estão sempre relacionadas à utilização da linguagem. Ao fazer tal afirmação, Bakhtin (2000, p. 279) deixa claro que os usos que se faz da língua dependem mais da atividade humana a que estão relacionados do que às regras de sua gramática interna. Não se trata de contradizer a “unidade nacional de uma língua”, nem de desconsiderar a existência de uma gramática interna, enfatiza Bakhtin, mas:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do *enunciado*, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Bakhtin constrói, assim, o conceito de gêneros do discurso, “tipos relativamente estáveis de enunciados” que determinam os usos linguísticos individuais. Os gêneros do discurso, para Bakhtin, incluem desde a réplica de um diálogo cotidiano, os relatos familiares, o repertório dos documentos oficiais até os gêneros literários. E é a partir das diferenças que constituem os usos linguísticos em diferentes gêneros que esse autor enfatiza a relação intrínseca entre a língua e a vida, objeto de estudos das ciências humanas:

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. (BAKHTIN, 2000, p. 282).

Entendemos que essa inter-relação entre vida e língua/língua e vida não pode ficar de fora dos muros da escola. Os usos linguísticos que se faz em ambiente escolar também precisam ser considerados como motivados por razões que ultrapassam a tarefa mecânica de dizer/escrever. A produção de textos como ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino e aprendizagem implica compromisso e articulação de dizeres significativos ao professor e aos alunos. A produção escolar de textos, portanto, deveria ter intencionalidades como aquelas que se fazem presentes, por exemplo, em conversações do cotidiano, afirma Geraldi (1995, p. 137). De forma clara, o autor apresenta condições que se fazem necessárias para a produção de textos com sentido em sala de aula. Os produtores de textos precisam, segundo Geraldi, a) ter o que dizer; b) uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) ter para quem dizer o que se tem a dizer; d) que o locutor se constitua como tal enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e) saber escolher as estratégias para realizar as condições precedentes (GERALDI, 1995, p. 137)

Romper, então, com a “lógica da artificialidade” na produção de textos demanda pensá-los como construções que dependem dos conhecimentos estruturais da língua, mas, acima de tudo, do conhecimento de mundo que se quer *contar* nesse texto, dos objetivos de sua realização e das relações que se tem ou se pretende estabelecer com o interlocutor. Acresce-se que, para o desenvolvimento dessas capacidades pelos alunos, uma questão é consenso: a leitura é uma ferramenta básica para levar à produção adequada à esfera de sua demanda. Não se trata da leitura fragmentada do livro didático ou do manual, mas sim da leitura em sentido mais amplo. Freire (2000, p. 11) consagrou a relação entre *texto* e *contexto*, em uma afirmação tantas vezes e em tantas situações revisitada, na qual afirma: “A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

Perissé (2004) aponta como ferramentas para a aquisição de estratégias para a escrita a leitura de livros, o cinema e o “papear” com pessoas que tenham algo a dizer. O autor afirma ainda: “Escrever é reunir a vida nas palavras. Escrevemos aquilo que conseguimos pensar através da experiência pessoal.” (2004, p. 42). Quando se diz que nossa escrita apresenta, no papel, nossas experiências, isso diz respeito a todo gênero de produção textual: só escreveremos bem sobre economia se tivermos conhecimentos sobre esse assunto e sobre o gênero textual por meio do qual expressaremos nossas idéias.

No Brasil, historicamente, a leitura e a escrita têm sido consideradas “tarefas” da escola, especialmente devido à dificuldade de acesso à cultura letrada em outros locais, para a maioria da população. E pela perspectiva teórica com a qual vimos trabalhando, a leitura e a escrita não podem ser atividades mecânicas e artificiais, restritas a um único ambiente, pois o seu aprendizado “decorre das experiências vivenciadas, da qualidade da instrução recebida que tanto pode ocorrer na escola como fora dela” (PELANDRÉ, 2005, p. 100). Os documentos oficiais que norteiam o ensino apontam para essa direção. Ao término do Ensino Fundamental, segundo os PCNs de Língua Portuguesa (SEF, 1998, p. 45), espera-se que os estudantes tenham desenvolvido a capacidade de compreender textos orais e escritos e assumam a sua palavra, produzindo textos em situações de participação social, de forma criativa, impondo-se a esse desenvolvimento uma aprendizagem inserida em situações reais de intervenção, começando no âmbito da própria escola. Estabelecem, ainda, os PCNs de Língua Portuguesa :

Organizar o aprendizado de Língua Portuguesa nesses ciclos [últimos anos do Ensino Fundamental] requer que se reconheçam e se considerem as características próprias do aluno adolescente, a especificidade do espaço escolar, no que se refere à possibilidade de constituição de sentidos e referências nele colocada, e a natureza e peculiaridades da linguagem e de suas práticas. (SEF, 1998, p.45).

Dessa forma, o professor não é mais aquele que simplesmente repassa conteúdos necessários a um aprendizado, mas constitui-se um interlocutor efetivo no processo de construção do saber a língua e sobre ela e seu funcionamento, num processo dialógico. Nesse processo, avanços e retomadas se fazem constantes na constituição de sujeitos com potencial crítico sempre em desenvolvimento, com percepção das múltiplas possibilidades

de uso da língua e em condições de mobilizar e articular saberes nas diferentes situações em que for demandado o uso da linguagem verbal.

### 3 O CONTEXTO DA ANÁLISE: GRUPO DE AUTORES, A ESCOLA, A PRODUÇÃO

Na escola definida como campo da pesquisa, há predominância de sujeitos de descendência italiana sobre o grupo escolar, uma característica do município na qual está instalada. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2007), “a comunidade escolar em sua maioria é de origem italiana, com 81%; cabocla, 10%; negra e polonesa com 2% [...]”<sup>5</sup>. Fazemos essa distribuição quantitativa tomando como base a questão étnica por ser a interferência dos dialetos italianos na fala em português o objeto que nos aproximou do grupo em estudo<sup>6</sup>.

Os estudantes da turma em análise, 20 no total, têm idade entre 13 e 17 anos. A maioria (11 deles) vive na área rural e os demais em dois bairros da periferia da cidade, vizinhos à escola onde estudam. São de classe socioeconômica média-baixa: os pais são pequenos agricultores ou trabalhadores de indústrias e pequenas empresas dos arredores, com as ocupações de montador, estofador, motorista e pedreiro; as mães ocupam as funções de dona de casa, servente, diarista, agricultora, cozinheira e doméstica.

Com o grupo todo em sala, a aula é de História, a discussão é sobre a vida. E, no último bimestre do último ano da turma na escola, a professora discute com os alunos a notícia do dia: a aprovação de implantação de uma universidade federal no município, a primeira da região, distante mais de 500 quilômetros da capital onde, até então, estava instalada a única universidade federal do estado.

Na sequência da discussão, vem o pedido de produção escrita. As produções feitas em sala seguem o mesmo movimento que marcou o debate oral: o turno da escrita é a retomada de uma parte do debate e esse leva a um novo turno de escrita. O resultado, por conseguinte, são produções fragmentadas, marcadas por problemas de coerência e coesão, além de revelarem uma compreensão precária do tema em discussão, o que se percebe nas ideias equivocadas sobre o Enem (por exemplo: *Acho esse curso do ENEM muito importante* (texto 4); *no 1, 2 e 3 ano do ensino médio acontece a prova do Enem* (texto 2).

---

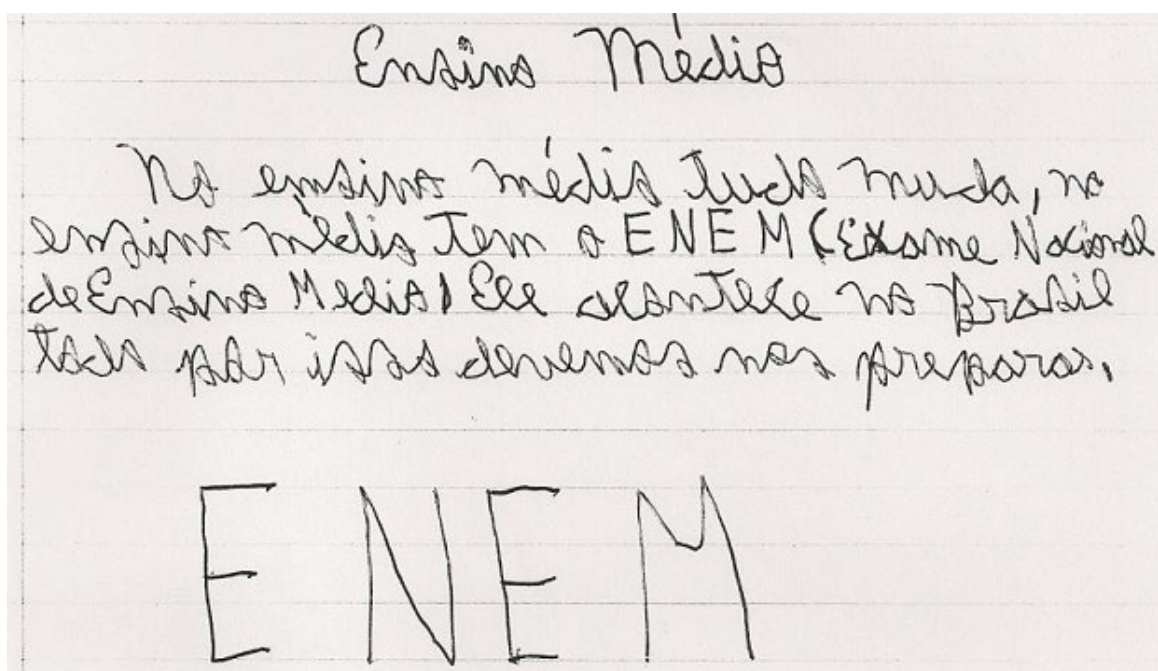
<sup>5</sup> Em 2008, a escola recebeu nove alunos provenientes de uma reserva indígena e falantes do português e do kaingangue, inserindo esse grupo étnico, não apresentado no perfil discente do PPP de 2007. Os alunos do grupo não retornaram à escola, no início do ano letivo de 2009, porque as famílias foram levadas a uma aldeia indígena da região.

<sup>6</sup> Com esse grupo desenvolvemos estudo específico do fenômeno de variação linguística caracterizado pela interferência dos dialetos italianos, sobretudo os dialetos vênets, na fala em português, conforme já mencionado. Essa interferência leva à não-produção da vibrante múltipla em contextos esperados no português brasileiro. Dessa forma, os falantes produzem “erado” em contextos em que o esperado pelo padrão fonológico do português brasileiro seria “errado”, como ocorreu na grafia da palavra, no fragmento de texto produzido por um dos estudantes e que tomamos de empréstimo para o título deste artigo.

Do ruído das vozes ao dos lápis e canetas marcando o papel, o que se observa é uma tentativa de continuidade do diálogo estabelecido em classe, visualizado pela presença de elementos de ligação entre debate oral/produção escrita: *A professora explicou que...* (texto 2)<sup>7</sup>; *Bom, eu acho que eu iria para o ensino médio com um pouco de dúvidas...* (texto 3); *Acho este curso do ENEM muito importante para quem estuda muito...* (texto 4); *que Eu gostária de fazer uma faculdade...*[essa foi a forma com que o aluno começou o texto, com a inserção de *que*, como uma continuação do debate desenvolvido oralmente em sala de aula] (texto 13).

Assim, o que se percebe, ao analisar os textos, é a dificuldade de lidar com a escrita; em primeiro lugar, os estudantes procedem a uma continuidade do diálogo oral, sem levar em conta as diferenças entre as modalidades oral/escrita. Em seguida, observam-se produções em que há simples junção de frases e que indicam pouca ou nenhuma ação de monitoramento e revisão do que está sendo escrito. É o que se verifica, por exemplo, no texto abaixo (texto 8), no qual não há desenvolvimento do tema. Apenas a presença do título e a marcação de parágrafo evidenciam a tentativa do estudante na produção de um “texto”:

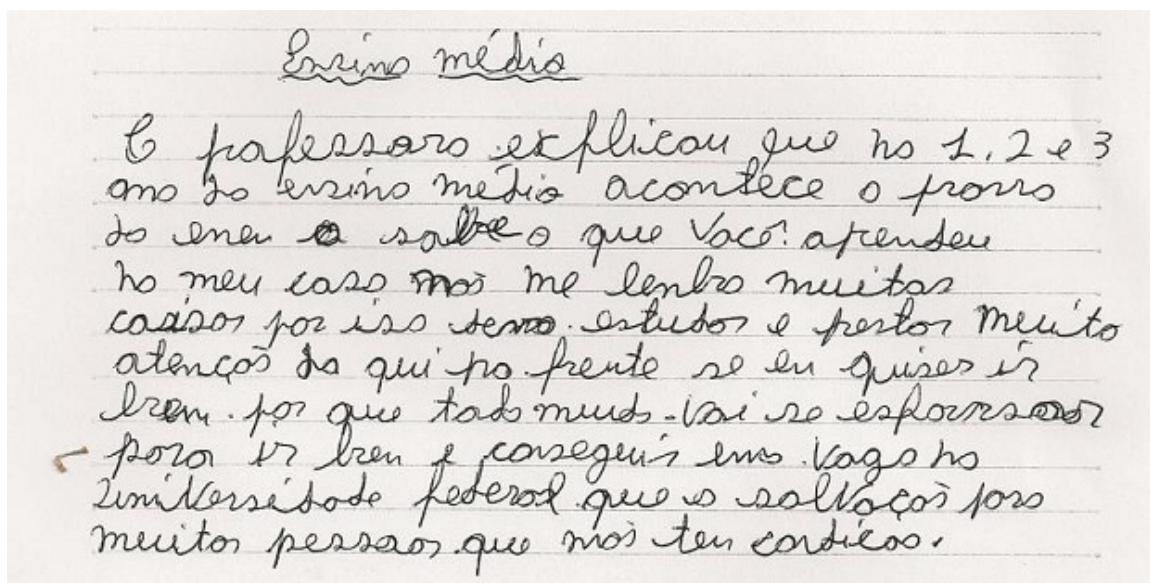
#### Texto 8:



O texto 2 pode ser outro exemplo. Também redigido em apenas um parágrafo, foi assim construído:

<sup>7</sup> Enumeramos os textos de (1) a (13), de forma aleatória, evitando, assim, a exposição dos nomes dos estudantes.

**Texto 2:**



Em relação ao aspecto estrutural, não há marcas de parágrafo (todo ele é redigido em apenas um), não há pontuação separando os diferentes tópicos presentes no texto (as provas do Enem, o conhecimento sobre os conteúdos exigidos nas provas, o que sabe e o que não sabe sobre o assunto e o que fazer diante disso, a preocupação com a entrada em uma universidade federal e esta ser uma importante opção para aqueles que não têm condições financeiras para cursar uma universidade). Há problemas de conhecimento de regras de acentuação, no caso, o uso do acento circunflexo na terceira pessoa do plural do presente do indicativo do verbo *ter* (*muitas **pe**soas que **n**ão **tem** condição*); interferência da oralidade na escrita (*da **qui** **pa** frente se eu quiser ir bem*) e problemas de ortografia, tais como em *iso* e *esforsa*. Assim como ocorre no exemplo anterior, apenas a presença do título, nesse caso *ensino médio*, dá ao leitor pistas de se tratar de uma proposta de produção de texto, porém ela beira os limites do que Costa Val (1999) chama de não-texto, devido à quase inexistência de textualidade na produção escrita.

Para Costa Val (1999), um texto é uma unidade de linguagem em uso, que compre uma função determinada em uma circunstância sociocomunicativa. Além disso, a segunda propriedade básica de um texto, para a autora, é o fato de constituir uma unidade semântica: “Uma ocorrência lingüística, para ser texto, precisa ser percebida pelo receptor como um todo significativo.” (COSTA VAL, 1999, p. 4).

Por outro lado, toda a produção (texto 2) parece ser uma tentativa do estudante de mostrar à professora que compreendeu a discussão feita em sala<sup>8</sup>: na linha 1: *a professora explicou...*; eu não me lembro de muita coisa por isso devo estudar e prestar atenção..., nas linhas 2 e 3; e a frase final: *Vai se esforçar para ir bem e conseguir uma vaga na universidade federal*

<sup>8</sup> Mesmo assim, evidenciam-se problemas de compreensão do assunto, quando o estudante aponta a realização das provas do ENEM “no 1, 2 3 ano do ensino médio...”.



que a salvação para muitas pessoas que não tem condição, linhas 4 e 5, trecho no qual o estudante retoma a ideia de necessidade de “esforço” para conseguir uma vaga na nova universidade mas, ao mesmo tempo, parece transferir esse discurso e essa oportunidade para outros sujeitos, já que o verbo passa para a terceira pessoa (*vai se esforçar...*). Evidencia-se ainda a assimilação do discurso escolar em construções como *devo estudar e prestar muita atenção, se esforçar para ir bem e conseguir uma vaga na universidade*.

Bakhtin (2000) explicita esse movimento de ir e vir da palavra, ao apontar que o próprio locutor é, também, um respondente, assim como “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (2000, p. 291). Para Bakhtin:

Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente. (BAKHTIN, 2000, p. 330).

Além das dificuldades de estruturação, o texto 4, apresentado abaixo, também revela a falta de subsídios para atender à proposta de produção escrita, levando ao equívoco de considerar o ENEM como um curso:

#### Texto 4:

Ansioso médio

Acho este curso do ENEM muito importante para principalmente quem estuda muito mas não tem condições de fazer vestibular e assim eles(as) passam direto para a faculdade gostei também muito da UFES que não abri agora por que tem muitas pessoas de desejam fazer faculdade e não tem condições financeiras e ainda fazem questão de fazer faculdade.

O melhor ainda é que não abri em Lapaço eu gostei por que eu acho que com isso muitas pessoas não ganham emprego por ter estudado por uma determinada coisa ou assunto e o desemprego não ser menor.

Assim como o texto 2, esta produção parece tentar estabelecer laços com o debate oral, ao iniciar com *Acho este curso do ENEM...* Embora o autor do texto estabeleça a conexão entre a produção e o debate do qual participou em sala de aula, ele não se insere como sujeito das questões sobre as quais trata no texto: o Enem é importante *para quem estuda muito; assim eles(as) passam direto para a faculdade;*; *tem muitas pessoas de desejam fazer faculdade; muitas pessoas vão ganharem emprego por ter estudado por uma determinada coisa ou assunto.*

Embora sejam muitos os problemas relacionados ao conteúdo temático da proposição e aos conhecimentos linguísticos, os textos trazem indícios de que esses alunos têm o que dizer, faltando-lhes, no entanto, o conhecimento das estratégias do dizer, pois que as condições de produção a que foram submetidos revestem-se da artificialidade e falta de sentido que têm marcado o ensino da escrita na esfera escolar.

Também é preciso considerar as ações sociais que permeiam o texto escrito. Jung (2007) alerta que, mais do que um processo unilateral de exploração de sentidos, negociam-se no texto questões mais amplas, como identidades sociais. Analisando as intervenções escolares no processo de letramento de estudantes bilíngues, falantes do português e do alemão de uma comunidade do oeste do Paraná, a autora encontra como resultados dessa diversidade étnico-identitária que constitui os sujeitos fatores que intervêm no processo de escolarização e de apropriação dos conhecimentos que constituem uma variante de prestígio da língua. No caso dessa comunidade paranaense, aponta Jung (2007, p. 99-101), os traços + brasileiro, + português, + valores mais urbanos e + treinamento de ordem disciplinar doméstica reforçam a identidade feminina como identidade de poder. Os meninos, que tradicionalmente mantêm de forma efetiva o alemão como língua de comunicação, são os que mais cedo abandonam a escola, por consequência, adquirindo pouco letramento escolar. No caso analisado neste artigo, há uma clara interferência de um contexto bilíngue aflorando nas produções escritas. Essa interferência pode ser visualizada em algumas dificuldades estruturais, como na não marcação das geminadas em casos como “erado”, presente no título deste artigo. Além desse aspecto, as interferências de um contexto bilíngue no qual o falante do dialeto italiano historicamente enfrenta desprestígio social aparece no modo como os estudantes analisam a relação entre ensino e ascensão social.

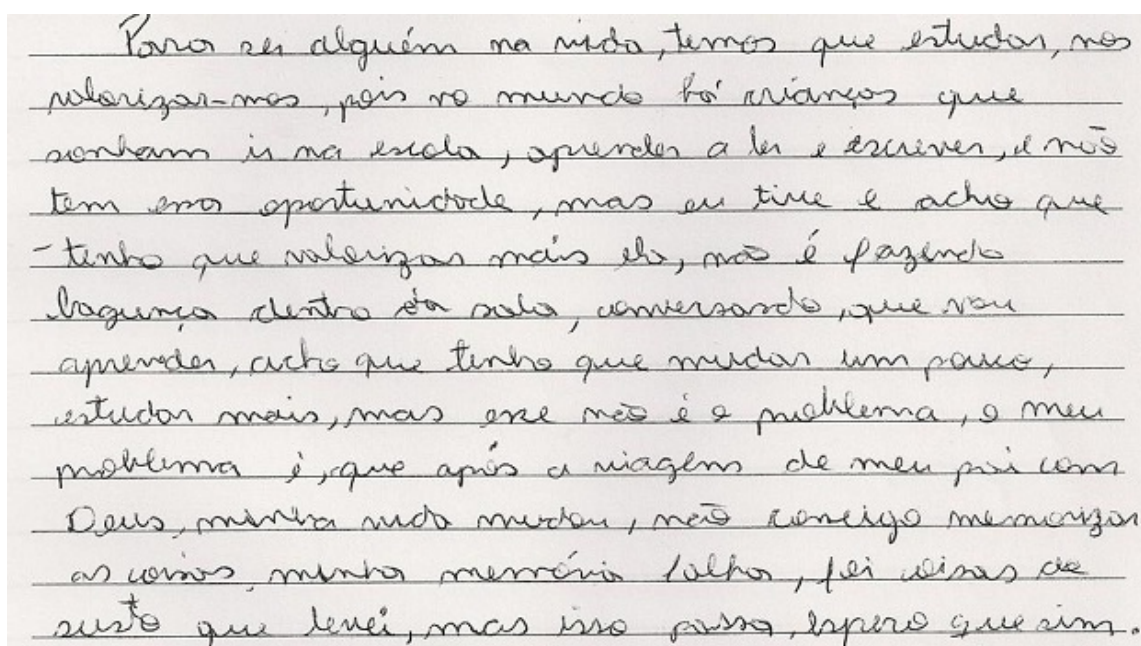
#### **4 O AUTOR POR TRÁS DO TEXTO: “PARA SER ALGUÉM NA VIDA, TEMOS QUE ESTUDAR”**

Por trás de textos com visíveis problemas de conteúdo e estruturação linguística, há vozes que falam e querem ser ouvidas. Em todas as produções os estudantes apontam para a expectativa de cursar ensino médio, conseguir bons resultados no ENEM e, assim, cursar uma universidade parece um sonho distante da realidade que constitui a comunidade local. Moradores de área rural ou de bairros da periferia, os estudantes que constituem o grupo vêm de famílias com baixo grau de escolarização. Entre os pais, apenas um pai tem o ensino médio completo e outro o ensino médio incompleto; os demais têm apenas ensino

fundamental. Entre as mães a média de escolarização é um pouco mais elevada, seis têm o ensino médio completo e as demais estão entre fundamental completo/incompleto. Aliada a uma condição socioeconômica baixa das famílias, a ideia de cursar uma universidade para “ser alguém na vida” parece estar diretamente relacionada à ascensão social.

Destacamos, nesse aspecto, o texto 12. Assim como os outros textos coletados, esse apresenta problemas de estruturação frasal, de grafia e de articulação de ideias. Porém, diferente da maioria das produções, ele tem quase duas páginas completas. O texto é uma mescla dos assuntos discutidos em sala de aula e pode ser lido, também, como uma carta desabafo. Destacamos um fragmento que ilustra o que queremos dizer.

### Texto 12:



Para ser alguém na vida, temos que estudar, nos  
 valerizar-mos, pois no mundo há coisas que  
 não tem na escola, aprender a ler e escrever, e nós  
 tem uma oportunidade, mas eu tive e acho que  
 tenho que valerizar mais ela, mas é fazendo  
 bagunça dentro da sala, conversando, que vou  
 aprender, acho que tenho que mudar um pouco,  
 estudar mais, mas esse não é o problema, o meu  
 problema é, que após a viagem de meu pai com  
 Deus, minha vida mudou, não consigo memorizar  
 as coisas, minha memória falha, fei coisas de  
 susto que levei, mas isso passa, espero que sim.

Percebe-se, nesse parágrafo apresentado, a busca de um interlocutor pela escrita, a começar pela afirmação da consciência da “oportunidade” de ter acesso à escola e, em seguida, com o desabafo que faz ao relacionar as dificuldades de concentração escolar à morte recente do pai.

Assim como faz esse estudante, os demais autores dos textos aqui citados também expressam suas experiências, apesar de todas as dificuldades em relação à estruturação do texto escrito e da nítida falta de conhecimentos de diferentes ordens (linguísticos, metalinguísticos, do tema em discussão), para atender à proposta de produção textual (refletir sobre as expectativas em relação ao Ensino Médio, as dúvidas sobre o ENEM e as preocupações com o ingresso em uma universidade pública). Retomando o texto 4, o autor dessa produção, como vimos na seção anterior, não se coloca entre os que *desejam fazer uma faculdade*. Perguntamos a ele, em entrevista posterior à produção, se pensava em fazer uma faculdade. O estudante respondeu:

*Ah, eu não sei se eu vou fazer faculdade por causa das condições financeiras, mas tipo agora vem a federal que é gratuita e ainda não pensei porque tem tantas escolhas, né? Eu queria ser professora, mas é difícil e agora estou estudando informática e já fiz tantos cursinhos, talvez na informática, né?*<sup>9</sup>

A afirmação constitui um nítido alerta de um sentimento de “incapacidade” para funções intelectualizadas (implícito no “ser professora é difícil”), oriundo, muito provavelmente, da interferência de questões como a origem rural dos sujeitos. Esse sentimento constitui a própria trajetória histórica dos descendentes de italianos, associada à origem rural e à baixa escolarização.

Além dos desabafos pessoais (texto 12), das dúvidas em relação ao futuro (texto 4), algumas afirmações dizem respeito, diretamente, ao papel da escola: assegurar o acesso aos conhecimentos culturalmente transmitidos, entre eles o domínio das habilidades linguísticas necessárias para a comunicação em diferentes esferas sociais (cf. BORTONI-RICARDO, 2006). O autor do texto 13, por exemplo, mostra-se confuso diante de dificuldades de uso da língua.

---

<sup>9</sup> Entrevista gravada em 12 de dezembro de 2009.

Texto 13:

ensino médio

que eu gostaria de fazer uma faculdade mas não falar errado e escrever errado, como tem alunos na faculdade, com isso e preciso de um bom estudo para que seja alguém na vida com isso pretendo estudar bem para quando chegar numa faculdade que alunos dos professor chegar os alunos, o professor fala bom aluno você vai para uma Universidade (UFFS) o que significa Universidade Federal Fronteira Sul com isso os alunos do enem precisam de uma boa nota com isso para direto para a universidade.

Eu por eu pretendo estudar para quando eu crescer eu ser alguém na vida. Para que eu seja alguém eu preciso ser um aluno educado e ligar feijão, e não fazer baguete com isso não pretendo falar errado

" Para entrar numa universidade não precisa estudar mas falar certo "

Com isso vamos para de pensar errado vamos falar certo

Para entrar numa universidade não precisa estudar, mas falar certo, a frase que constitui o terceiro parágrafo do texto do aluno está entre aspas. Quando perguntado, em entrevista, depois da produção, sobre o que queria dizer com a afirmação, respondeu:

Aluno: *Que tinha muitos que falavam... escreviam errado, daí ela mandou fazer um texto sobre o ensino médio, daí eu fiz, né? Não recebi de volta, não sei se ela gostou.*

Entrevistador: *E quando você fala em escrever errado, a que você se refere?*

(Silêncio)

Entrevistador: *Que tipo de erro?*

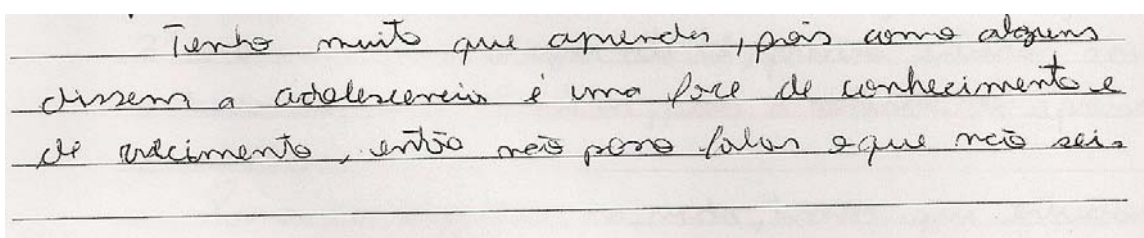
Aluno: *Não lembro.*

Entrevistador: *E quando você pensa que tem que melhorar na escrita, o que você acha que tem que melhorar?*

Aluno: *A letra.*<sup>10</sup>

Se não bastasse a explícita incompreensão revelada pelo estudante sobre os conhecimentos necessários para acessar novos níveis escolares, a resposta, na entrevista gravada, evidencia a expectativa com um retorno do interlocutor, no caso, a professora que solicitou a produção. Em todos os textos há apenas um *Visto*, uma marca deixada pela professora, sem que os alunos fiquem sabendo qual é a resposta dela aos seus apelos. Não há nenhum tipo de interlocução do professor diante da escrita dos alunos sobre a vinda de uma universidade federal para a comunidade. Embora as manifestações dos estudantes evidenciem o conhecimento de que a expansão do ensino superior na região representa a ressignificação de sua cultura, seus desejos e possibilidades, o professor mantém-se isento na tentativa de diálogo estabelecido pelos adolescentes.

Não há observações sequer diante dos problemas estruturais de uso da língua. E nenhum outro comentário ou observação indica se houve efetivamente a leitura do texto. O estudante, por sua vez, manifesta a preocupação de obter mais do que o silêncio ou o que Bakhtin (2000, p. 291) denomina de “uma compreensão passiva”. Aquele que produz um texto (oral ou escrito), afirma Bakhtin (2000), espera respostas, concordância ou objeção, algo que deixe clara a interlocução. Há também, no texto 12, uma espécie de crítica à própria solicitação de produção escrita:



Tenho muito que aprender, pois como alguns disseram a adolescência é uma fase de conhecimento e de crescimento, então não posso falar o que não sei.

O estudante conclui o texto afirmando: *não posso falar o que não sei*; e, por analogia, poderíamos dizer que ele, também, só pode acionar, no processo de produção escrita, os mecanismos e domínios conceituais e linguísticos aos quais foi exposto (observemos que no enunciado acima aparecem problemas de ortografia no verbo dizer/*dissem*, na grafia dos substantivos fase/*face* e crescimento/*crecimento*). São questões que ultrapassam a própria realidade de semibilinguismo à qual os sujeitos estão expostos (em um contexto de

<sup>10</sup> Entrevista gravada em dezembro de 2009.

afastamento do grupo aos dialetos italianos) e que, por outro lado, só serão superadas com um trabalho efetivo dos educadores na compreensão do letramento desses estudantes, o que implica o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades de leitura e de escrita com os quais esses sujeitos praticamente não têm contato fora da escola, pela realidade à qual estão inseridos. Desta forma, e diante do *visto* escrito pela professora em cada uma das produções, salientamos a importância da reflexão dos professores sobre a produção escrita de seus alunos, considerando “[...] a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua”, por meio de interações verbais significativas, retomando o que propõe Geraldi (1995, p. 135) e o que se registra em documentos oficiais que norteiam o ensino da língua, considerando que cabe à escola possibilitar aos estudantes que passam por ela o acesso à variedade de prestígio da língua especialmente na escrita, foco deste artigo.

## **5 REFLEXÕES FINAIS: LOCUTOR, INTERLOCUTOR E CONTEXTO FAZEM O TEXTO**

O texto está nas relações sociais, ele é dialógico e ideológico, afirma Bakhtin (2003). Ao produzi-lo, o autor põe nas palavras selecionadas para a escrita aquilo que é permitido pelo seu repertório linguístico e, também, revela a sua concepção de mundo. Esse dialogismo da palavra deve ser levado em conta ao se pensar as produções feitas por sujeitos que integram uma comunidade historicamente marcada por um processo migratório e por um constante cerceamento do seu modo de falar. Inicialmente desejados pela força de trabalho que representavam, os imigrantes italianos que vieram ao Brasil foram aos poucos e longe da escola obrigados a utilizar o português como língua de comunicação. Chamados de *contadini*, na Itália, por serem trabalhadores rurais, a maioria sem terra, no Brasil passaram a ser nominados de *colonos*, expressão também de forte carga pejorativa.

Nesse cenário, os pais não ensinaram o dialeto italiano de família aos filhos, mas a interferência da fala dialetal é visível nas produções orais no português brasileiro e, evidentemente, são transpostas para a escrita, caso os sujeitos não tenham acesso à variante de prestígio da língua e dela não se apropriem. Além dessa especificidade local, também evidenciamos nas produções dos estudantes outros problemas estruturais que indicam o pouco contato com atividades de leitura e escrita, também resultantes do contexto rural e do letramento que caracteriza a comunidade na qual estão inseridos.

Diante dessa realidade, podemos dizer que há muito a avançar em relação ao trabalho com o texto em sala de aula. Trata-se de romper com uma visão errônea de que *falar errado/escrever errado* signifique pensar errado, retomando o enunciado do autor que abre este texto, e pensar em estratégias de ensino que dêem condições aos estudantes de se apropriarem de conhecimentos que lhes possibilitem produzir textos adequados às situações de interlocução com as quais forem se defrontando em suas vidas, notadamente àquelas que requerem o domínio da variedade da língua de prestígio social.

Reverter esse quadro de baixa-estima presente no discurso dos estudantes e ao mesmo tempo assegurar a eles o conhecimento da variedade de prestígio da língua requer pensar em um ensino capaz de compreender as especificidades que constituem a variedade linguística local e as condições de acesso aos bens culturais da própria comunidade. O papel social do educador, aponta Bagno (2002), é deixar aos sujeitos a opção de emprego da variedade de prestígio ou de manutenção da que corresponde ao seu grupo. “Por outro lado, como educadores, temos o dever de expor serenamente os riscos, as vantagens e as desvantagens inerentes ao uso da regra gramatical X ou Y”, afirma Bagno (2002, p. 77).

As produções dos alunos, aqui analisadas, demonstram a não consecução dos objetivos do ensino da língua portuguesa ao término do Ensino Fundamental, embora evidenciem um movimento em busca de uma interlocução efetiva com o professor. Falta o domínio de conteúdos referentes ao funcionamento da língua nas suas diferentes modalidades, o conhecimento das peculiaridades e das possibilidades de prática dessa escrita. E evidenciam mais ainda a internalização de um sentimento de culpa e de incapacidade gerado por atividades pedagógicas ancoradas, certamente, dentre outras, em concepções de língua que a tomam como suporte do pensamento – quem não sabe escrever não sabe pensar –, e que consideram as dificuldades apresentadas pelos estudantes, face ao seu desconhecimento do dialeto de prestígio social e do funcionamento do sistema escrito, como deficiência linguística (SOARES, 1986).

Por fim, os textos oferecem indícios de que não houve, ao longo da escolarização no Ensino Fundamental, um trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento da subjetividade, da construção de uma identidade enquanto sujeitos produtores de linguagem. Lê-se nas entrelinhas uma baixa-estima por se sentirem, os estudantes, incapazes de corresponder ao que imaginam que a escola deles espera, sem que, no entanto, tenham tido um ensino capaz de lhes propiciar as condições de aprendizagem para o exercício autônomo da escrita. Os documentos de referência ao professor para desenvolver um ensino de qualidade estão na escola e é preciso, então, que sejam analisadas e discutidas as teorias e orientações neles contidas para que a prática pedagógica aconteça pela mediação de diferentes situações de leitura e escrita, com objetivos claros e definidos, considerando as múltiplas esferas de utilização da linguagem escrita.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática de professores**. Campinas: Papirus, 2001.

BAGNO, M.; STUBBS, M.; GILLES, G. **Língua materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

\_\_\_\_\_. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GILLES, G. **Língua materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.



- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna - a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- CORREA, D. A.; SALEH, P. B. de O. (Orgs.) **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: UEPG, 2007.
- COSTA VAL, M. da G. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FERRERI, S. (a cura di). **Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica**. Viterbo: Sette Città, c2010.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2000.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- JUNG, N. M. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: CORREA, D.; SALEH, P. B. de O. (Orgs.) **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: UEPG, 2007.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- PELANDRÉ, N. L. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PERISSÉ, G. **Ler, pensar e escrever**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.
- SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.
- \_\_\_\_\_. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In.: ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na Formação e na prática de professores**. Campinas: Papirus, 2001.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A.L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento.  
In: KLEIMAN, A.; MATENCIO, M. de L. (Orgs.) **Letramento e formação do professor**.  
São Paulo: Mercado de Letras, 2005.