EDILAINE BUIN

A CONSTRUÇÃO DA COERÊNCIA TEXTUAL EM SITUAÇÕES DE ENSINO

Tese apresentada ao Curso de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Lingüística.

Orientadora: Profa. Dra. Ingedore G. Villaça Koch
Co-orientadora: Profa. Dra. Inês Signorini

UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem
2006

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

868c

Buin, Edilaine.
A construção da coerência textual em situações de ensino / Edilaine Buin Barbosa. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientador : Ingedore Grunfeld Villaça Koch.
Sub-orientador : Inês Signorini.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Coesão (Lingüística). 2. Ensino. 3. Referência (Lingüística). 4. Escrita. 5. Interação. I. Koch, Ingedore Grunfeld Villaça. II. Signorini, Inês. III. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. IV. Título.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Rodolfo Ilari - UNICAMP

Prof. Dr. Wanderley Geraldi - UNICAMP

Profa. Dra. Vanda Maria da Silva Elias – PUC-SP

Profa. Dra. Graziella Zamponi – EEL-USP/LORENA e UNITAU

Profa. Dra. Ingedore G. Villaça Koch – UNICAMP (orientadora)

Prof. Dr. Émerson de Piétri – USP (suplente)

Profa. Dra. Anna Cristina Bentes – UNICAMP (suplente)

Profa. Dra. Edwiges Morato – UNICAMP (suplente)

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
CÉSAR LATTES

Ao Ricardo e ao Breno,
por tudo.

AGRADECIMENTOS

Este texto, a tese de doutorado, é um ponto bem pequeno e muito significativo que faz parte de uma teia de relações complexas, formada por tantos outros pontos. É resultado de parte de um processo, no qual algumas pessoas tiveram participação importante. Com elas compartilho esse momento de passagem.

Agradeço, primeiramente, a alguns que tiveram participação direta na formação acadêmica, desde a época de graduação. À Maria Bernadete Abaurre, que foi minha orientadora por longa data, da iniciação científica ao mestrado, com quem tive as primeiras lições sobre Aquisição da Escrita e quem provocou em mim o encanto pelo tema. Meus agradecimentos se estendem à Raquel Fiad e à Maria Laura Mayrink-Sabison, representando todos os professores do IEL.

Aos professores da Banca de Avaliação desta tese. Ao Rodolfo Ilari e ao Émerson de Piétri, pelas preciosas leituras para a etapa da qualificação. Ao Wanderley Geraldi, à Vanda Elias, à Graziela Zamponi, à Anna Cristina Bentes e à Edwiges Morato, por estarem dispostos a participar desta etapa final. Ao Ilari, um agradecimento especial por ter sido um fiel interlocutor durante todo o doutorado e porque foi muito bom trabalharmos juntos (na resenha, no dicionário) e, acima de tudo, pelas tantas conversas informais.

Um agradecimento muito especial à Inês Signorini, co-orientadora deste trabalho. Foram preciosas as discussões que travamos em torno dos dados. Com você, Inês, aprendi a importância do rigor e da seriedade no trabalho com o *outro*, no decorrer desse meu empenho. Agradeço também por ter me feito crescer como formadora. Meus agradecimentos se estendem aos integrantes do seu Projeto de Pesquisa e da equipe de formadores, companheiros de congressos, colegas com os quais troquei muitas informações sobre nossas pesquisas – ao Wagner, ao João, à Milene, representando todos os outros.

E, enfim, agradeço à querida Ingedore Koch, orientadora deste trabalho. Obrigada, Inge, por acreditar em mim, pelas lições sobre coerência e pelas lições de vida. Por compartilhar e compreender o percurso nada linear que foi minha história no doutorado. E, acima de tudo, por não ter me deixado desistir.

Às amizades que, como dizemos, foram construídas nos corredores do IEL e estiveram presentes nesta última etapa. À Patrícia, primeiro, amiga de graduação, de vôlei; hoje, colega de trabalho na faculdade. Obrigada pelas leituras e por compartilhar das minhas angústias. À Daniela, amiga com quem sempre posso contar e, apesar da pouquíssima convivência nos últimos anos, sempre aparece em momentos em que preciso de sua ajuda. À Luciani, da qual me distanciei geograficamente, mas cujos elos de amizade permanecem fortes. Também ao Fábio, pois me ajudou quando precisei (lembra dos *capuccinos* para o bebê?).

Agradeço aos meus alunos, porque têm compartilhado comigo angústias e alegrais decorrentes do trabalho de pesquisa. A alguns, pela energia tão positiva que transmitem - incluindo os mais novos, do Ensino Fundamental II.

À Victória e à Mayumi, representando todos os meus amigos e colegas da FAM. Obrigada pelo incentivo e apoio de sempre. Aos colegas da ECC, pelas "viajadas reflexivas", pelo compartilhar do árduo trabalho com adolescentes. Obrigada por me ajudarem, cada um à sua maneira: Anna Elisa, Márcia, Wladimir e Maria Luisa. À Cláudia por socializar seu trabalho.

À Davina, à Érika, à Andréa e à Alda – porque foi muito bom ter trabalhado com vocês. Tenho saudade. Aos professores que colaboraram com essa pesquisa e que, por motivos óbvios, não cito os nomes. E também a todos os seus alunos, em especial aos da 8ª série *em aceleração*.

Ao Ricardo, pois terminar esta tese significa fecharmos juntos mais uma etapa, não só de estudos, como de tantos afazeres e renúncias que demanda ser companheiro de professora, estudante, mãe. Obrigada também por todas às vezes que, pacientemente (e pelas que não foram tão pacientes...) deu um jeito no computador que havia travado, pelo computador novo, pelas tantas vezes que imprimiu meus textos quando minha vontade era jogar a impressora pela janela.

Obrigada ao Breno que, por ter nascido no final do primeiro semestre de doutorado, nem sabe como seria ter uma mãe sem doutorado... Juntamente com choro, mamadas, sorrisos, fraldas, caídas, corridas, tombos, idas e voltas ao berçário, firmeza, natação, xixi, histórias, escola, protestos, a pesquisa foi tomando rumo. E nesse percurso, o Breno sempre esteve

disposto a participar e ajudar: - *Mãe, que história você está escrevendo?*/ - *Chama-se Tese.* / - *Você deixa eu ajudar a terminar?*(maio/2006).

Obrigada ao Cauê, ex-aluno, ex-sujeito de pesquisa, e meu sobrinho (que tia que você foi arrumar, hein?!). Agradeço, primeiramente, porque desde os 3 anos de idade até recentemente, aos 18 anos, venho acompanhando seu processo de aquisição da escrita, o que tem sido um parâmetro importante para o trabalho que realizo com outras pessoas. Em segundo lugar (e principalmente) por essa convivência gostosa de tantos anos, pela confiança, pela energia positiva.

Obrigada aos meus queridos pais, Élio e Diocira, pelas constantes vibrações positivas, por me ajudarem a cuidar do Breno, pelo constante exemplo de amor.

Agradeço também à minha avó Nica – eu e ela sabemos por quê.

Às minhas irmãs, Maris e Nara, aos meus sogros, Dayze e Augusto, aos meus cunhados, Edu, Júnior, Fer e Oldair, às cunhadas, Dri e Lana, também aos sobrinhos, Rafael e Léo e sobrinhas, Ana e Yara (porque gosto muito de todos eles). A alguns, especificamente, agradeço por entenderem e/ou aceitarem as minhas ausências, principalmente neste último ano.

À Ana Letícia, irmã do coração, representando alguns queridos amigos que não citei aqui, com os quais pude vivenciar bons momentos *em família*. Ao Rogério e à Cristiane, especialmente, porque foram para mim exemplos de perseverança, obstinação e competência. E, apesar de hoje morarmos em países diferentes, os elos que nos fazem amigos continuam fortes. Também ao pequeno Mathew, que nos deixou tão felizes!

À Sílvia, agradeço pelo importante apoio nesses últimos anos.

Agradeço à Macilene, pois sua assiduidade, há um ano e meio, no trabalho em casa e, às vezes, com o Breno, foi fundamental para que eu me dedicasse à tese.

À FAPESP, por ter financiado um período dessa pesquisa.

Enfim, é agradecendo a todos que apresento este texto, ponto de uma teia de relações, que marca o fim de uma longa etapa de estudante nesta Universidade.

(...)
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei, eu nada sei.
(...)
Almir Sater & Renato Teixeira

ÍNDICE

Volume I

AGRADECIMENTOS 7

RESUMO 15

SUMMARY 17

INTRODUÇÃO 19

CAPÍTULO 1: CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO 25
1.1. Concepção de Linguagem 25
1.2. A coerência 28
1.2.1. Um conceito de coerência focado na atividade do sujeito 29
1.2.2. Um conceito de coerência focado em situações interativas 39
1.3. A escrita escolar: tipos e gêneros textuais 62
1.4. A metodologia 67

CAPÍTULO 2: COERÊNCIA TEXTUAL NA ESCOLA 71
2.1. Introdução 71
2.2. Coerência textual e ensino de Língua Portuguesa 72
2.2.1 Coerência textual, PCN e avaliações oficiais 74
2.2.3. A correção do texto a caminho da construção da coerência 78
2.2.3. A busca pela coerência através da reescrita 80
2.3. Coerência textual e ensino de História 85
2.3.1. Produção de texto e PCN de História 90
2.3.2. A construção da coerência textual na aula de uma professora de História 91
2.3.4. A escrita como elemento construtor do conhecimento histórico 96
2.4. Considerações sobre produção de texto e as diversas disciplinas 97

CAPÍTULO 3: COERÊNCIA EM NARRATIVAS E DISSERTAÇÕES 101
3.1. Introdução 101
3.2. A escola e as aulas de 'produção de textos' 102
3.3. O texto de Marina 104
3.4. As redações de Renato 113
3.4.1. Análise textual das narrativas de Renato 114
3.4.2. O contexto de produção de coerência 125
3.4.3. Uma dissertação de Renato 128
3.4.4. Sobre questões do gênero 132
3.4.5. As expressões nominais 134
3.4.6. A segunda versão: gênero e expressões a caminho da coerência 135
3.5. Uma dissertação de Júlio 141
3.6. Algumas considerações 150

CAPÍTULO 4:
(IN)COERÊNCIA E LEITURA EM UMA AULA DE HISTÓRIA 153
4.1. Introdução 153
4.2. A proposta de redação e a estrutura do texto base 154
4.3. O processo de correção: as produções textuais dos alunos e os bilhetes do professor 156
4.4. Cássia e Elisa: copiando trechos 157
4.5. Tatiana: leitura 162
4.6. Ana: mudanças positivas ..... 167_Toc142506460
4.7. Adriano: reaparecimento do sujeito 170
4.8. De comentários genéricos a bilhetes orientadores 173
4.9. Algumas considerações 175

CAPÍTULO 5:
(IN)COERÊNCIA EM TEXTOS PRODUZIDOS EM LÍNGUA PORTUGUESA
5.1. Introdução 179
5.2. Um olhar para as versões do texto e para as intervenções da professora ..... 182_Toc142506470
5.3. Um ponto de vista escolarizado 194
5.4. O mesmo exercício de produção textual em diferentes contextos 196
5.5. Algumas considerações 202

CAPÍTULO 6: 205
PONTOS DE PARTIDA PARA A CONSTRUÇÃO DA COERÊNCIA TEXTUAL
6.1. Introdução 205
6.2. O desenvolvimento da atividade em História 206
6.2.1 O "artigo" de Telma 210
6.3. O desenvolvimento da atividade de Língua Portuguesa 214
6.3.1. A carta de Telma 216
6.3.2. A carta de Francisca 220
6.3.3. A carta de Carlos 227
6.3.4. A carta de Ronaldo 228
6.4. Algumas considerações 232

CONCLUSÃO 235
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 245

Volume II

ANEXOS 1 (Capítulo 2) 253

ANEXOS 2 (Capítulo 4) 261

ANEXOS 3 (Capítulo 5) 289

ANEXOS 4 (Capítulo 6) 313

RESUMO

Este trabalho, que nasceu a partir de dilemas de professores sobre problemas relacionados à escrita de seus alunos, investiga a construção da (in)coerência textual, baseado em diferentes situações de ensino, e partindo do pressuposto de que a coerência textual é construída a partir de processos sócio-cognitivos do sujeito que se encontra em interação. A coesão seqüenciadora e por remissão, mais relacionada às atividades do sujeito, e os processos de referenciação, mais relacionados às atividades do sujeito em interação, entram como elementos responsáveis pela construção da coerência textual.

Os dados foram gerados em quatro escolas, sendo duas da rede particular, localizadas em Campinas, e duas da rede pública, localizadas em Vinhedo e Jaguariúna, cidades da região de Campinas, interior do Estado de São Paulo. Além das produções escritas dos alunos, selecionadas qualitativamente, conta-se com o resgate, em alguns casos, das orientações do professor, mediadas através da escrita. Como o eixo da pesquisa é a construção da coerência textual, não se delimitou uma série escolar específica – os textos, que permitiram uma discussão significativa sobre o tema, são de diferentes escolares, que vão desde a 5ª série do Fundamental II até a 1ª série do Ensino Médio.

Cada situação de ensino revelou algum aspecto importante relacionado à construção da coerência textual, como, por exemplo, (i) que a atividade de leitura, incluindo a construção de referentes, pode estar interferindo na coerência de um texto, sendo que aquilo que pode parecer um problema de escrita é, na verdade, um problema de leitura; (ii)que a forma de encaminhar a reescrita do aluno, a partir da valoração dos aspectos microestruturais do texto em detrimento dos macroestruturais, pode contribuir para a incoerência do texto na situação em questão; (iii) que, dependendo do tipo de interação que se estabelece com os alunos, somada ao modo como se encaminha o exercício de escrita, terá influencia significativa na construção de um texto coerente ou não.

Todas as situações permitem que se visualizem os textos dos alunos como um ponto em uma teia de relações a ele associadas e a coerência textual, como um elemento que envolve todo esse processo e é por ele determinada. O contraponto entre as diferentes situações de ensino permitiu observar que o mecanismo de produção da coerência textual é

o mesmo para alunos com realidades socioeconômicas opostas. Muitas vezes, um grupo parece ter mais facilidade que outro para construir textos considerados coerentes, porque suas práticas de letramento rotineiras coincidem mais com as práticas de letramento requisitadas e valorizadas pela escola. Isso chama a atenção para a importância de se conduzir a transferência de experiências reais ou vicárias para o exercício de produção escrita, a fim de que o aluno produza um texto coerente para a situação a que está integrado.

Palavras-chave: coerência textual, ensino, interação.

SUMMARY

This research, originated from the teachers' dilemmas about the problems of their students' writing, aims to investigate the construction of textual (in)coherence based on different teaching situation brought by the pressuposed idea that textual coherence is built from the socio-cognitive processes of the subject in interaction. The sequenced and remission cohesion, more related to the subject's activities, and the processes of referenciation, more related to the activities of the subject in interaction, are elements responsible for building the textual coherence.

The data were gathered in four schools, two private schools located in Campinas, and two public schools located in Vinhedo and Jaguariúna, in São Paulo State. Besides the students' writing productions, selected qualitatively, it is also considered, in some cases, the rescue of the teacher's guidance throughout the writing. Once the course of this research is the construction of textual coherence, a specific school grade was not chosen. The texts, which allowed a rich discussion, are from different school grades, ranging from the fifth grade of primary school to the first grade of secondary school.

Each teaching situation revealed some important aspect associated to the construction of the textual coherence, such as, for example, (i) that reading activity could be interfering in the cohesion of a text, including the construction of references, once what seems to be a writing problem could be in fact a reading matter; (ii) that the way of leading the rewriting of the student, starting from the value of the micro to macro structural aspects of the text, can contribute to the incoherence of the text; (iii) that depending on the type of interaction that is established among students, added to the way of the writing exercise, there will be or not significant influence on the construction of a coherent text.

All situations allow that the students' texts could be seen as a point in a web of relations associated to them and to textual coherence, as an element that involves all this process and it is determined by it. The counterpoint among different teaching situations enables us to observe that the mechanism of the textual production is the same for students coming from opposed social economic realities. Several times, a group seems to deal with the construction of texts considered coherent in an easier way because its routinery practices of literacy are closer to the literacy practices required and recognized by the

school. This makes us aware of the importance to lead a transference from real or vicarious experiences to the exercise of writing production in order that the student produces a text coherent to the situation to which he is integrated.

Key-words: textual coherence; teaching; interaction.
Palavras-chave: coerência textual, ensino, interação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho de doutorado é resultado de um percurso de pesquisa que teve origem nos primeiros anos de graduação, quando me interessei pelos estudos da aquisição da modalidade escrita da linguagem. Estando em uma universidade aberta para integrar seus alunos na produção científica, iniciei, logo no segundo ano de graduação, um trabalho de iniciação científica, vinculado ao Projeto Integrado de Pesquisa, participando de uma equipe que estudava a aquisição da escrita, coordenadada pela Profa. Maria Bernadete Abaurre. Nesse Projeto, fiquei por cinco anos; ainda depois de formada, mais dois anos como bolsista de Aperfeiçoamento, quando desenvolvi pesquisa a partir de um *corpus* longitudinal de escrita de 1ª a 4ª série do Ensino fundamental I.

Dois anos depois de formada, trabalhando como Professora de Ensino Médio e Fundamental, iniciei meus estudos no mestrado, sob orientação da mesma professora. A investigação partiu de um trabalho que já realizava com crianças que não aprendiam a escrever ou que, quando escreviam, não se faziam compreender. Eram textos com falta de coerência, como diziam seus professores de classe.

O sujeito central da pesquisa foi uma criança, com a qual eu já trabalhava há alguns anos como professora de reforço. Tal pesquisa representou para mim, estudante de graduação, um desafio: como alfabetizar uma criança, repetente da 1ª série, que já havia passado por tantos profissionais diferentes? No início do trabalho já tinha resultados muito positivos, pois a aluna já escrevia, embora não fosse da forma esperada/desejada pela escola e pela família. Movida pela necessidade de situações em que prevalecesse a dinâmica do trabalho em grupo, passei, então, a trabalhar juntamente com outra criança, que, ao contrário da primeira, vinha apresentando um percurso muito tranqüilo no processo de aquisição da escrita. Percebi que a maneira como se fazia a referenciação causava incoerência textual.

O desenvolvimento dessa pesquisa, que culminou em uma publicação posterior (BUIN, 2002), deixou em aberto algumas questões que me levaram a continuar as investigações no nível de doutorado, dois anos depois do mestrado, dessa vez orientada pela Profa. Ingedore Koch. A idéia era prosseguir o trabalho com os mesmos sujeitos, dando continuidade à

pesquisa longitudinal, em outra fase do processo de aquisição da escrita. No entanto, isso não foi possível por se tratar de adolescentes, os quais eu não mais conseguia reunir com facilidade, como acontecera nas pesquisas anteriores, quando ainda eram crianças.

Procurei, então, investigar os processos de referenciação (que na fase inicial daqueles sujeitos era o fator que mais responsável pela (in)coerência textual) em textos de outros sujeitos, alunos meus e de outros professores. Já tendo começado o Doutorado, passei a atuar em programas de formação continuada de professores, oportunidade em que conheci a Profa. Inês Signorini, coordenadora de uma das equipes do Programa de Formação Continuada Teia do Saber, desenvolvido em 2003 e 2004, na UNICAMP. Com a sua equipe, passei a compartilhar os dilemas dos professores da rede pública em formação. Alguns deles me instigaram a procurar respostas para o fato de um índice alto de textos de seus alunos serem incoerentes e eles, professores, não saberem como atuar de maneira mais produtiva em relação a esse problema específico. Como tais questões se relacionavam ao campo aplicado dos estudos sobre letramento e ensino da escrita, a Profa. Inês Signorini, que também estava muito envolvida na questão dos docentes em formação, passou a acompanhar também o desenvolvimento do meu trabalho de pesquisa sobre construção da (in)coerência em textos de aprendizes da escola fundamental.

Desse modo, os rumos da investigação apresentada nesta tese se definiram a partir do meu interesse pela questão da coerência textual e, também, em função das dificuldades de professores de escolas públicas e particulares, com a mesma questão em situação de ensino da escrita. Trata-se, pois, de uma pesquisa desenvolvida na interface entre os campos disciplinares das Lingüísticas Textual e Aplicada, cujo objetivo é verificar como se dá a construção da (in)coerência textual em situações de ensino da escrita em nível da escola fundamental. A hipótese principal é a de que a construção da coerência textual, nessas situações, está associada aos processos interativos dentro e fora da sala de aula.

O eixo da pesquisa não se volta para determinada série escolar, mas sim para a construção da coerência textual nas diversas séries escolares. Os textos que constituíram o *corpus* de análise foram elaborados por sujeitos aprendizes que se enquadram formalmente em diferentes séries, no entanto, os limites do desenvolvimento da escrita dos alunos não

correspondem aos limites de suas séries. Como as etapas escolares não organizam os níveis de escrita de seus alunos, em cada série as produções são muito heterogêneas. As séries escolares, portanto, não representam limites para a abordagem da construção da coerência textual.

Assim, contamos nesta pesquisa, com textos de alunos de 5ª série do Ensino Fundamental II à 1ª série do Ensino Médio, selecionados qualitativamente. Alguns produzidos na aula de Língua Portuguesa e outros, na aula de História. Conforme pude perceber, tanto na formação continuada quanto na minha experiência como professora, a questão da (in)coerência textual tende a ser uma preocupação geral da escola, não apenas da disciplina Língua Portuguesa. Professores de outras disciplinas discursivas mostram-se, também, muito interessados nesse aspecto dos textos escritos de seus alunos. De fato, sem eliminar as funções específicas dos professores de língua portuguesa, há que se considerar que professores de outras disciplinas discursivas atuam/podem atuar em questões relacionadas à construção da coerência textual por seus alunos na situação em que com eles interagem. Por isso, no âmbito deste trabalho, focalizamos também a questão da (in)coerência em textos de História, além dos produzidos em Língua Portuguesa.

Os textos do corpus de análise são de alunos de duas escolas da rede pública e duas da rede particular de ensino, todas da região de Campinas. Tais dados, vindos de diferentes situações de ensino, levaram-me a investigar, através do resgate da situação contextual na qual foram produzidos, que fatores levariam um aluno a produzir um texto considerado coerente ou, então, incoerente pelo professor, naquela situação específica. Levaram-me, também, a investigar em que medida a disciplina Língua Portuguesa poderia contribuir para a construção da coerência textual e em que medida outras disciplinas discursivas também poderiam atuar nesse sentido.

Quanto à organização da tese, cada capítulo focaliza uma situação específica de ensino, na tentativa de responder às mencionadas e diferentes situações de produção. São seis capítulos, nenhum deles exclusivamente dedicado à revisão bibliográfica. Os três primeiros marcam uma primeira etapa da pesquisa, construída em função de minhas experiências anteriores, enquanto investigadora e professora. Os outros três são marcados por dilemas de outros professores diante da (in)coerência dos textos de seus alunos. Coincidem com uma

etapa em que também atuei profissionalmente como formadora e, por isso, precisei me deslocar da minha realidade de professora de escola particular para a realidade dos professores da escola pública.

O primeiro capítulo, *Construção do objeto de estudo*, é dedicado ao esclarecimento das questões teóricas relacionadas à coerência textual, tendo em vista, essencialmente, os processos de referenciação a ela associados. Nessa perspectiva, a coerência é abordada tendo em vista os processos sócio-cognitivos realizados pelo sujeito, e também focada nas situações interativas, o que se fez fundamental em se tratando de situações de ensino. Através da análise de dois dados de escrita, justificam- se, de antemão, as opções teóricas da tese.

O segundo capítulo, *Coerência textual na escola*, focaliza a coerência textual como objeto de estudo pertinente para a escola, de forma geral, não limitado à disciplina Língua Portuguesa, embora seja de interesse particular e fundamental para esta disciplina específica. A partir de algumas considerações sobre o trabalho com Língua Portuguesa, evidenciam-se as várias atividades que podem estar a serviço da produção de coerência no texto do aluno. Das considerações sobre o trabalho de História, destaca-se a atuação do docente no sentido de levar o aluno a produzir textos coerentes e, nesse sentido, usar a produção escrita do aluno como um elemento que o ajude a construir o conhecimento histórico.

O terceiro capítulo, *Coerência em narrativas e dissertações,* analisa textos de alunos pertencentes à elite socioeconômica, pertencentes a uma turma de que fui professora por quase cinco anos. As análises abordam os processos sócio-cognitivos dos sujeitos que escrevem, a partir das expressões referenciais que constroem, descrevendo, paralelamente, através de um resgate via memória, os processos interacionais que subsidiam a construção da coerência textual naquele contexto específico de ensino. A experiência descrita neste capítulo serviu de parâmetro para outras análises que se seguem.

O quarto capítulo, *(In)coerência e leitura em uma aula de História*, partindo de um textos de alunos de 5ª série de uma escola pública, considerados *incoerentes* pela professora de História, mostra, através das várias versões produzidas às quais se juntam os bilhetes da professora que intermediaram as reescritas, que, muitas vezes, o que parece ser um problema de escrita é, na verdade, um problema de leitura, relacionado a processos de referenciação.

O quinto capítulo, *(In)coerência em textos produzidos em uma aula de Língua Portuguesa*, é dedicado ao acompanhamento do desenvolvimento de um exercício de produção escrita por uma 8ª série de escola pública. Também nesse capítulo o processo de construção dos textos é regatado através da mediação da professora, documentado por meio de bilhetes escritos para o aluno. O exame dos bilhetes da professora permite recuperar os níveis de saliência dos problemas por ela identificados na correção dos textos de seus alunos. Como parâmetros comparativos para discussão, são analisados textos de alunos de 8ª série de uma escola particular, produzidos a partir do mesmo exercício usado na escola pública.

O sexto capítulo, *Pontos de partida para a construção da coerência textual*, analisa textos produzidos pela mesma turma de 8ª série da escola pública, a partir de outro exercício, tanto na aula de História, quanto de Língua Portuguesa. Diferentemente do que ocorreu no exercício anterior, nessa nova situação os textos dos alunos apresentam-se coerentes já na primeira versão. Isso leva à descrição do caminho seguido pelo professor, como sendo um fator significativo e fundamental na produção da coerência textual na situação escolar em questão.

O conjunto formado pelas distintas situações de ensino, abordadas em cada capítulo, permite melhor entender a coerência textual em relação ao âmbito do ensino, abrangendo certos processos importantes a ela relacionados, sem que se corra o risco de tirar certas conclusões a partir de uma perspectiva isolada. Além disso, cada situação traz a necessidade de novas investigações e abre perspectivas para elas, a fim de que contribuam para o desenvolvimento dos estudos lingüístico e, principalmente, contribuam com a formação docente e dos alunos em geral.

CAPÍTULO 1:

CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Eu queria dizer uma coisa. Não esqueça, filho.
Uma rosa não é uma rosa. Uma rosa é o amanhã,
uma mulher, o canto de um homem.
Uma rosa é uma invenção sua. O mundo é uma invenção sua.
Você lhe dá sentido. Você o faz bonito. Você o cobre de cores.
Um brinquedo? O que é um brinquedo?
Duas ou três partes de plástico, de lata...
uma matéria fria, sem alegria, sem História...
mas não é isso, não é, filho?
Porque você lhe dá vida,
Você faz ele voar, viajar
(...)
Casa de Brinquedos (Toquinho/ Fernando Faro)

1.1. Concepção de Linguagem

O modo como se ensina língua materna nas escolas, como se trabalha com os alunos ou como se analisam materiais didáticos, materiais jornalísticos ou mesmo textos publicitários, pode estar determinado, ainda que inconscientemente, pela concepção de linguagem que se adota. Pode-se pensar a linguagem simplesmente como um código do qual o sujeito se apropria para comunicar-se, para transmitir pensamentos e conhecimentos; portanto, todos precisam, efetivamente, se apropriar desse código, e a sua transmissão caberia à escola.

No entanto, essa abordagem seria adequada apenas se a linguagem fosse transparente; se, por exemplo, através da ironia, não se dissesse uma coisa querendo que se entenda o contrário, ou, de uma maneira indireta, por polidez ou crítica não se falasse que está muito quente naquele ambiente, a fim de que se abra uma janela , e assim por diante. Exemplos simples e também mais complexos, que serão abordados ao longo desta tese, como as inferências, a referenciação, os mecanismos de argumentação, sustentam a idéia de que a definição de linguagem como um código é muito simplista.

O modo como entendemos a coerência textual neste trabalho nasceu de uma concepção de linguagem segundo a qual essa mesma linguagem não se encontra pronta para ser apropriada e utilizada, mas é construída pelo sujeito e, ao mesmo tempo, constitui-o como tal. Como postula Franchi, através da linguagem o homem organiza e dá forma às suas experiências; o sujeito constrói a linguagem e é construído por ela, através da interação:

> *a linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências. Nela se reproduz, do modo mais admirável, o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas lingüísticos, as línguas naturais de que nos servimos.* (FRANCHI, 1987, p.12)

Além de representarmos o real e produzirmos sentido, com a linguagem, lembra-nos Geraldi (1999), representamos a própria linguagem. Assim, completa o autor, podemos compreender que dominar uma língua não é simplesmente incorporar um conjunto de itens lexicais (um vocabulário); nem aprender um conjunto de regras e enunciados (gramática); e, nem mesmo, a partir de um conjunto de máximas ou princípios sobre algum tema em especial, pretender participar de uma conversação ou construir um texto.

Para Geraldi, a identificação dos interlocutores e o estabelecimento dos objetivos visados são fundamentais para que se obtenha a compreensão. Dessa forma,

> *estudar a língua é (...) tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação. (...) é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos nos momentos em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças.* (GERALDI, 1999).

Franchi (op.cit, p.12) concebe a linguagem como uma atividade e destaca como condição de seu desenvolvimento os processos de interação social, nos quais também o sujeito e seus interlocutores têm uma participação ativa. É na interação social, segundo o autor, que

> *se "dicionariza" o significado dos elementos lexicais, que as expressões se conformam a princípios e regras de construção, que se organizam os sistemas de representação de que se servem os falantes para interpretar essas expressões, que se estabelecem as coordenadas que permitem relacionar essas expressões a determinadas situações de fato.*

É ainda na interação social, conforme destaca Franchi*, que o sujeito se apropria desse sistema lingüístico, no sentido de que constrói, com os outros, os objetos lingüísticos sistemáticos que vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores*.

Uma vez que o autor considera que o sujeito se apropria desse sistema lingüístico e nele se constitui, sua atividade não se reduz à reprodução, a uma ativação de *esquemas prévios*, como poderíamos entender, pensando na idéia de código. Essa atividade do sujeito, sublinha Franchi (op.cit.), é vista como *trabalho* e, *em cada momento, um trabalho de reconstrução*. Este trabalho, todavia, não se dá individualmente, como se poderia imaginar: ele é tanto de quem fala/escreve quanto de quem compreende/lê, envolvendo a construção de pistas e sua decifração, dentro do processo interativo.

Koch & Marcuschi (1998) reforçam essa idéia ao definir língua como sendo o "trabalho cognitivo e atividade social que pressupõe negociação". Essa "negociação" pressupõe a existência do *outro*, que é altamente ativo, assim como o são a linguagem e o próprio sujeito. A relação entre sujeito e linguagem é mediada pela sua relação com o *outro*, que pode estar fisicamente presente ou não, atuando como um necessário ponto de referência para esse sujeito em constituição.

Assim, os mecanismos de estruturação de um texto são escolhas de um sujeito ativo no momento da enunciação, não só em função de um *projeto de dizer* (BAKHTIN, 1992; GERALDI, 1993), mas também em função de "para quem" e "para que dizer", e suas combinações e escolhas podem ser frutos de uma atividade *epilingüística.* O domínio de certos recursos da língua somado aos conhecimentos de mundo, aos elementos contextuais, à organização de categorias cognitivas, ao interlocutor, é que vai definir um texto bem escrito.

Um dos objetivos primordiais do ensino de língua materna é conseguir que o aluno vá, gradualmente, através de leitura, exercícios, reflexões, tomando consciência da existência dos vários recursos de que a língua dispõe e, aos poucos, aproprie-se deles e faça, cada vez mais, escolhas conscientes ou não, de maneira natural para, dessa forma, atuar socialmente também através da modalidade escrita da linguagem.

1.2. A coerência

A lingüística textual vem abordando a coerência como resultado de um processo de construção de pistas e a sua decifração, elementos primordiais para o entendimento de um texto. Os sentidos não vêm prontos, pré-formulados por quem fala/escreve, mas são construídos também pelo ouvinte/leitor a partir de suas experiências sócio-culturais. Trata-se de um viés muito importante para o entendimento de certos processos do sujeito que ouve/lê. Pensando em situações de ensino de escrita, é importante somar a esse viés processos relacionados à interação social, pois, tanto para construir pistas quanto para decifrá-las, é preciso estar "em interação". Uma vez que a linguagem é construída nas relações com os *outros*, assim também ocorre a construção da coerência textual, não só a partir das atividades do sujeito – leitor – através de suas experiências sócio-cognitivas, mas a partir desse mesmo sujeito em relação ao texto e aos *outros* que com ele interagem naquela situação.

Tal perspectiva tira a possibilidade de responsabilizar um sujeito exclusivamente pela (*in)coerência* de um texto – seja o seu produtor (que articula adequadamente ou não o conteúdo), seja quem lê (que é capaz de entender ou não ou de decifrar ou não as pistas) e coloca tanto um como outro, não mais como focos centrais, mas como "pontos" de uma teia, que apresenta tantos outros pontos, dentre eles a situação de produção, as experiências pessoais dos interlocutores. Perceber tais relações possibilita melhor compreender os processos de escrita escolar e pensar em formas possíveis de promover o desenvolvimento da escrita do aluno.

É a análise dos dados, no decorrer dos capítulos, que vai mostrar a necessidade de explicitação de algumas relações que compõem a teia, cujo foco é a produção do aluno. Em várias análises, começando pela que virá no último item deste capítulo, o conceito de referenciação vai ser fundamental para visualizar processos importantes de construção da coerência na escrita escolar.

A passagem mais recente do conceito de referência para o de referenciação foi um dos responsáveis pela ampliação do próprio conceito de coerência textual. A coerência pode ser vista (1) em função da atividade sócio-cognitiva do sujeito que escreve e/ou lê a partir de suas

experiências e seus objetivos e, nesse caso, o foco de atenção está na atividade desenvolvida pelo sujeito frente ao texto escrito ou ao processo de escrita. Mas a coerência pode também ser vista (2) em função dos processos de interação social que circundam e constituem essa atividade do sujeito que escreve ou lê, fazendo com que o foco esteja também na teia de relações que compõem tanto o processo de produção quanto o de leitura de um texto escrito numa dada situação.

Para o estudo da construção da coerência em contexto de ensino, esse enfoque mais amplo é necessário e importante, uma vez que nem todo problema de coerência detectado no texto do aluno se explica ou se resolve na sua relação estrita com a escrita ou com o que está sendo produzido naquela situação. Conforme pretendemos demonstrar, a produção do aluno é resultado de processos mais amplos a serem considerados pelo analista.

Para melhor entender, desse ponto de vista, o que é coerência textual, será descrita a atividade do sujeito diante do texto e, em seguida, discutida essa atividade no contexto mais amplo das interações sociais nos contextos focalizados.

1.2.1. Um conceito de coerência focado na atividade do sujeito

No âmbito da Lingüística Textual, a coerência é vista como uma propriedade diretamente ligada à possibilidade de o sujeito estabelecer um sentido para o texto – trata-se do estabelecimento de uma relação, tanto semântica como pragmática, entre os elementos de uma seqüência lingüística, criando uma unidade de sentido. Assim, a coerência não se apresenta explicitamente, sendo, na realidade, construída pelo leitor quando um texto "faz sentido" para ele.

É comum, entre professores de língua, o termo *coerência* ser utilizado como sinônimo do termo *coesão.* Halliday e Hasan (1976), não diferenciam a coesão da coerência. Segundo eles, o conceito de coesão é semântico e refere-se às relações de sentido existentes no interior do texto, ou seja, a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento do discurso depende da interpretação de outro.

Em outra forma de abordagem, admite-se que os elementos visíveis, responsáveis pelas relações no interior do texto, tais como pronomes relativos, operadores argumentativos (*mas*, *porém*, *já que* etc.), elementos de referência (pessoal, demonstrativa e comparativa), de substituição (nominal, verbal, frasal), as elipses, as conjunções (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa) e alguns elementos do léxico (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação pronominal), dão coesão ao texto. Tais relações podem propiciar a coerência do texto, mas não necessariamente.

Segundo Bernárdez (apud KOCH, 1993: 42),

> *o texto não é coerente porque as frases que o compõem guardam em si determinadas relações, mas estas relações existem precisamente devido à coerência do texto. A relação entre coesão e coerência é um processo de mão dupla: na produção do texto se vai da coerência (profunda), a partir da intenção comunicativa, do pragmático até o sintático, ao superficial e linear da coesão e na compreensão do texto se percorre o caminho inverso das pistas lingüísticas na superfície do texto à coerência profunda.*

Embora a sobreposição dos conceitos feita pelos professores tenha respaldo em Halliday & Hasan (op.cit), há interesse em separá-los porque, nas situações de ensino, a presença dos elementos coesivos nem sempre vai garantir a coerência do texto. Koch & Travaglia (1989) postulam que a presença de elementos de coesão auxilia o estabelecimento da coerência, mas não é a garantia de se obter um texto coerente. Reforçando essa idéia, os autores destacam um pensamento de Charolles (1987): *"os elementos lingüísticos da coesão não são nem necessários nem suficientes para que a coerência seja estabelecida. Haverá sempre necessidade de recurso a conhecimentos exteriores ao texto (conhecimento de mundo, dos interlocutores, da situação, de normas sociais)"*.

Para parte significativa dos professores de Ensino Fundamental e Médio, que se deparam com as teorias da Lingüística Textual, a coesão se torna mais saliente nos textos de seus alunos por ser visualizada através de elementos descritíveis no texto, o que não ocorre com a coerência. Na perspectiva de estar *inovando* o modo de ensinar, alguns professores acabam reproduzindo para seus alunos listas de elementos coesivos (conforme mostra a tese de Rafael, 2001), no intuito de influenciar positivamente a escrita. Além disso, ao corrigir os textos dos alunos, salientam exclusivamente os aspectos coesivos, deixando de lado a

possibilidade de travar um diálogo sobre os sentidos do texto, efetivamente sobre o que o aluno "disse" ou "tentou dizer" através da escrita. As categorias coesivas passam a se sobrepor a isso.

Conforme já exaustivamente demonstrado pela Lingüística Textual, é possível construir uma seqüência de frases, conectada com elementos coesivos adequados, mas isso não é garantia de que se terá construído a coerência (KOCH & MARCUSCHI, 1998; KOCH & TRAVAGLIA, 1989; KOCH, 1987). Ao contrário, é muito comum encontrarmos textos com coerência, mas sem marcas lingüísticas de coesão. Por exemplo, o poema abaixo (Buin, 2000) é coerente para o leitor e possui marcas coesivas mínimas:

Papel e Sonho

Gabriel Cambuí [1]

Pensei
escrevi
li
amassei
joguei

Comecei
demorei
consegui
terminei

Parei
fechei
guardei
saí

Pularam as letras
saíram
brincaram
sumiram
desapareceram
cheguei
nada encontrei

Desisti

[1] Estudante da 7ª série do Ensino Fundamental/ 1996. Nessa época eu era sua professora de Português e o poema foi produzido em sala de aula, como parte das atividades de escrita.

a folha rasguei
o sonho fechei
Não é possível
Guardar o sonho
Num pedaço de papel

O poema de Gabriel Cambuí ajuda a mostrar que os elementos de coesão não são os principais responsáveis pela textualidade, pois possui mínimos elementos coesivos; no entanto, o leitor é capaz de construir para o texto um sentido possível: o *eu-lírico,* na árdua tentativa de compor, pensando, refletindo, tentando, acaba por desistir de escrever algo que caracteriza como um *sonho*, deixando a idéia de que seus pensamentos são muito amplos para se limitarem a uma folha de papel... Mesmo sem haver conectores coesivos (por exemplo, *primeiro*, *depois*, *porque*, *portanto* etc.), o leitor, a partir do léxico e de ações que já conhece, constrói essas conexões.

Segundo Charolles, Pettöfi. & Sözer (1983), Van Dijk (1985), Koch & Travaglia (1989), o emprego explícito de expressões com função de conectar orações não é condição necessária nem suficiente para que uma seqüência lingüística tenha coesão, porque *"(...) se a conexão semântica pode ser deduzida das proposições mesmas — devido ao nosso conhecimento de mundo — não será necessário usar tais conectivos"* (FRANCISCHINI, 1990: 36).

As estruturas de coesão, já descritas pela literatura, são de utilidade para o ensino de escrita e o professor precisa ter conhecimento delas, embora não sejam suficientes para resolver os problemas de coerência que aparecem nos textos dos alunos. Nesse sentido, é importante que sejam consideradas pelos professores as estruturas de coesão que serão abordadas a seguir.

1.2.1.1. Coesão seqüenciadora e remissão

Koch (1997) considera duas grandes modalidades de coesão: a seqüenciação e a remissão. A coesão seqüenciadora, seria aquela através da qual se faz o texto avançar, garantindo-se a continuidade dos sentidos. O seqüenciamento de elementos textuais pode

ocorrer de forma direta, sem retornos ou recorrências, assim como pode ocorrer, na progressão do texto, com recorrências das mais diversas ordens: de termos ou expressões, de estruturas (paralelismo), de conteúdos semânticos (paráfrase), de elementos fonológicos ou prosódicos (rima, aliteração, assonância) e de tempos verbais.

Alguns conectivos atuam fundamentalmente na coesão seqüenciadora. Koch (1984) classifica alguns conectivos responsáveis pela coesão do texto como *operadores argumentativos*, fundamentada na tese – defendida por Ducrot, Anscombre e Vogt – de que algumas instruções codificadas, de natureza gramatical, levam ao reconhecimento de um valor retórico (argumentativo) da própria gramática.

A partir de um enunciado, procuram-se determinar caminhos possíveis com outros enunciados capazes de continuá-lo. Segundo Koch (1994,p.103), *faz-se preciso admitir que existem enunciados cujo traço constitutivo é de serem empregados com a pretensão de orientar o interlocutor para certos tipos de conclusão, com exclusão de outros.* A autora lembra da existência de *morfemas* responsáveis por esse tipo de relação, que funcionam como operadores argumentativos ou discursivos, os quais a gramática tradicional considera meramente relacionais – conectivos, como *mas, porém, embora, já que, pois etc.*

Enquanto alguns elementos conectivos que "costuram" os enunciados constitutivos do texto formam o que se chama de coesão seqüenciadora, outros elementos têm a função de reativar os referentes e sinalizar o texto, os quais formam a chamada coesão por remissão (referencial ou remissiva). É essa a função dos elementos anafóricos.

Na retórica clássica, o termo *anáfora* indicava a repetição de uma expressão ou de um sintagma situado no início da frase. Hoje, o termo é usado para designar expressões que se reportam a outras expressões, enunciados, conteúdos, organizando coesivamente o texto. Basicamente, anáfora (remissão para frente) e catáfora (remissão para trás) são entendidas como elementos coesivos responsáveis pela (re)ativação de referentes em um texto. Consistem na relação entre dois elementos, sendo um deles o antecedente e outro o elemento anafórico, que são em muitos casos correferenciais.

As anáforas podem aparecer como pronomes, diversos tipos de numerais, advérbios pronominais e artigos definidos; por meio de recursos de natureza lexical como sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, expressões definidas; por reiteração de um mesmo grupo nominal ou parte dele; por meio de elipse. Utilizando exemplos da própria autora, podemos dizer que nas frases 1 e 2, elencadas a seguir, o pronome "ela" e a expressão definida "o primeiro" constituem uma anáfora, e nas frases 3 e 4, "Ele" e "tudo" são exemplos de catáfora..

> *1. A jovem acordou sobressaltada.* ***Ela*** *não conseguia lembrar-se do que havia acontecido e como fora parar ali.*
> *2. O concurso selecionará os melhores candidatos.* ***O primeiro*** *deverá desempenhar o papel principal na nova peça.*
> *3.* ***Ele*** *era tão bom, o presidente assassinado!*
> *4. Resolveu renunciar a* ***tudo****: riqueza, honraria, e posição social.*

A anáfora, por sua vez, se diferencia bastante da dêixis textual (que pode ser exemplificada por expressões como *mais adiante, a seguir, acima*) pelos seguintes motivos (apud KOCH; op. cit.; p. 40):

> (1) *a anáfora estabelece uma relação de correferência ou, no mínimo, de referência, entre os elementos presentes no texto e recuperáveis através de inferenciação; ao passo que a dêixis textual aponta, de forma inicial, para segmentos maiores ou menores do co-texto, com o objetivo de focar neles a atenção do interlocutor;* (2) *nos casos de anáfora tem-se, com freqüência, instruções de congruência (concordância), o que raramente acontece na dêixis textual, efetuada em geral por meio de formas neutras de advérbios ou expressões adverbiais, portanto invariáveis;* (3) *através da remissão anafórica, estabelecem-se no texto cadeias coesivas ou referenciais, o que não ocorre nos casos de dêixis textual.*

Koch (op.cit.) lembra haver autores que

> *pensam a anáfora como parte do fenômeno geral de remissão, de modo que tal conceito acaba por abranger fatos bastante díspares em termos de seu funcionamento. São vistos como anafóricos não só os elementos do texto que remetem a sintagmas ou a um ou alguns constituintes de um sintagma, como os que remetem a porções inteiras, maiores ou menores, do texto antecedente ou subseqüente* (p.39).

Assim, como explica a autora, incluem-se na noção de anáfora, além dos elementos que fazem remissão a outros expressos no texto, os que remetem a elementos do universo cognitivo dos interlocutores, desde que ativados por alguma expressão do texto.

Há muitos estudos sobre a anáfora e não encontramos entre os autores uma posição unânime (cf. ZAMPONI, 2003). A respeito de sua natureza, Francischini (1998) conclui que o que há em comum, entre diversos autores, é *a idéia de que a anáfora consiste em uma relação entre dois elementos, sendo um deles denominado antecedente/ (co)referente/ fonte, dependendo da terminologia do autor, e outro, elemento anafórico ou forma referencial ou remissiva*. Segundo a mesma autora, observamos ênfase ora nos aspectos lingüísticos, ora nos aspectos cognitivos, ora nos aspectos contextuais. Nas análises que faremos, será possível observar que, em muitos casos, não há como dissociar esses três aspectos.

Este trabalho usa, em várias passagens, a classificação proposta por Apothelóz (1995) para se referir às anáforas. Nesse quadro classificatório tem-se *anáfora fiel* quando um referente é introduzido previamente por um sintagma nominal definido com o mesmo núcleo e retomado por outro sintagma nominal, definido ou demonstrativo que possibilita a correferência, como no exemplo seguinte, em que *casa* é retomada por *esta casa*.

(a) *De fora da casa podiam-se ver os jardins. Esta casa ficava realmente em um lugar especial.*

A anáfora infiel ocorre quando a expressão é diferente daquela que constitui seu antecedente, quando, por exemplo, *uma casa* é retomada por *a habitação*:

(c) *De fora da casa podem-se ver os jardins. A habitação ficava realmente em um lugar especial*.

A anáfora associativa (AA) é outro tipo também considerado por Apothelóz, em torno da qual surgiram muitos debates (cf. SCHNEDECKER; CHAROLLES; KLEIBER & DAVID, 1994). Ocorre quando há dependência interpretativa do antecedente e ausência de correferência, como ilustra o autor no exemplo:

(d) *Chegamos à cidadezinha.. A igreja era segura.*

Igreja funciona anaforicamente, retomando um estereótipo sugerido pelo antecedente *cidadezinha*: toda cidadezinha possui uma igreja (KLEIBER, 1990).

Kleiber (2001) aprofunda os estudos sobre anáfora associativa, delimitando uma visão *larga* (que considera fatores extra-textuais, explicações em termos cognitivos) da visão que ele adota, *estreita* (que considera exclusivamente os aspectos lingüísticos). Conforme já foi estudado (ILARI et alii, 2003), para Kleiber, as AA são definidas pelos quatro critérios abaixo explicitados: (1) há introdução de um referente novo; (2) há menção prévia de um outro referente (neste caso, *cidadezinha*); (3) o referente novo é apresentado como conhecido; (4) no processo como um todo, as construções lingüísticas representam um papel fundamental.

Para Kleiber, a anáfora associativa (assim como todas as outras) também é um procedimento de "saturação" (isto é, de identificação de referentes), mas, como exemplificado em (d), ela se diferencia de casos de anáfora onde há saturação contextual, mas não há a introdução de um referente novo, conforme o exemplo (e) e de casos em que há introdução de um referente novo, mas não há anáfora (f):

(e) Paul est entré.Il portait un chapeau[2].

(f) Les policiers inspétèrent la voiture. Une abeille gisait morte sur le tableau de bord[3].

O trabalho de Kleiber busca uma definição de anáfora associativa e, para isso, descarta certas explicações não por serem inverossímeis ou contrárias a certas intuições, mas porque sua aceitação implicaria uma ampliação excessiva do conceito correspondente – o autor considera importante a existência das exceções para que se constitua uma regra. Ou seja, o autor não coloca como um problema o fato de alguns dados não se enquadrarem em sua classificação, a qual permanece estabilizada e o que a ela não se enquadra fica como um caso à parte.

Contudo, o que torna polêmico seu trabalho é que seus exemplos são fabricados (ele compara seqüências lingüísticas aos pares, contrastando-as), e defende o valor dessa opção

[2] Paulo entrou. Ele usava um chapéu.

[3] Os policiais inspecionaram o carro. Uma abelha jazia morta sobre o painel.

para a construção de uma definição. O autor preocupa-se em contrapor a posição discursivo-cognitiva à léxico-estereotípica e defende esta última.

Como o interesse neste trabalho não é o de elaborar definições, opta-se por focalizar a concepção proposta por Marcuschi (2001), Cavalcante (2000), Kleiber (2001), Koch (2002): anáforas diretas (AD) e indiretas (AI). A *AD*, definida como um *processo de reativação de referentes prévios*, abarcaria a maior parte dos tipos já classificados: (a), (b) e (c) são exemplos de *AD*. A *AI*, menos estudada até o momento, constitui um fenômeno textual composto por expressões nominais definidas ou pronomes interpretados referencialmente, sem que lhes corresponda um antecedente explícito no texto. Trata-se de uma estratégia endofórica de ativação e não reativação de referentes, constituindo, portanto, um processo de referenciação implícita.

O exemplo (d) é o que melhor se enquadraria nesse grupo. Contudo, não se pode tomar *AI* como sinônimo de anáfora associativa (SCHWARZ, 2000). Os exemplos expostos por Marcuschi tentam mostrar essa maior complexidade das *AI*:

(e) *Meu amigo passou o dia de ontem na biblioteca. O livro não lhe agradou.*
(f) *Meu amigo passou o dia de ontem na biblioteca. Os livros não lhe agradaram*.

Em (f), o antecedente de *os livros* encontra-se implícito em [BIBLIOTECA], mas para *o livro*, em (e), não é possível dizer o mesmo, uma vez que [NA BIBLIOTECA] evoca uma série de livros e não especificamente um determinado livro.

Ilari (2001) reconhece o problema de uma noção extremamente aberta de anáfora associativa, e comenta: se *há limites para associações, e elas resultam estruturadas, o problema consiste em explicar que esquemas (lingüísticos? cognitivos?) garantem essa estruturação.* Tendo em vista essa complexidade, nomeiam-se de *AI* ocorrências que não são, necessariamente, simples associações.

Cabe reforçar que as *AI* diferenciam-se das *AD* por não serem correferenciais e por introduzirem um referente novo, ao invés de retomarem um referente As *AI* pressupõem a existência de um antecedente implícito e implicam a crença na existência de um sistema de

relações semânticas, cognitivas e discursivas no universo textual. Por isso, abrem espaço para uma investigação em torno da complexidade da referenciação textual, a qual uma noção clássica e linear de anáfora não visualiza.

Também é interessante lembrar que, na abordagem aqui adotada, as expressões nominais referenciais, as quais, em muitos casos, têm função anafórica, desempenham função cognitivo-discursiva de grande relevância na construção textual do sentido. Segundo Koch (1984, 1989, 1992, 1997, 2004b), o uso de uma descrição definida implica sempre uma escolha entre as propriedades ou qualidades capazes de caracterizar o referente, em função de um projeto dizer do produtor do texto.

A autora (2004) explica que se trata, em geral, da ativação, dentre os conhecimentos pressupostos como partilhados com o(s) interlocutor(es), de características ou traços do referente que o locutor procura enfatizar. Além disso, *a escolha de determinadas expressões definidas pode trazer ao leitor/ouvinte informações importantes sobre as opiniões, crenças e atitudes do produtor do texto, auxiliando-o na construção do sentido* (Koch, 2004, p.69). Diz, também, que o locutor pode ter o objetivo de, pelo uso de uma expressão definida, sob a capa do dado, dar a conhecer ao interlocutor propriedades, propósitos ou fatos relativos ao referente que acredita serem desconhecidos do parceiro.

Koch classifica várias das funções das expressões nominais referencias: ativação/ reativação da memória, encapsulamento, organização macroestrutural, atualização de conhecimentos por meio de glosas realizadas pelo uso de um hiperônimo, especificação por meio da seqüência hiperônimo/hipônimo, construção de paráfrases definicionais e didáticas, introdução de informações novas, orientação argumentativa e categorização metaenunciativa de um ato de enunciação (ver KOCH, 2004, p. 70-79).

Este trabalho, embora utilize algumas classificações nas análises dos dados, não os selecionou visando a nenhum tipo de discussão teórica que envolve classificações, tal como já o fizeram Franscichini (1998) e Zamponi (2003), baseadas em outros autores (Halliday & Hasan, 1985; Kleiber, 1999 e 2001; Apothéloz & Reicheler-Beguelin, 1995; Schnedecker, Charroles, Kleiber & David, 1994). Com base na produção escrita dos alunos, buscar-se-á uma abordagem que permita uma explicação para determinados fenômenos lingüísticos na situação

de escrita escolar, o que, em vários casos, uma definição *estreita* de anáfora associativa, por exemplo, fica muito longe de explicar. Isso porque o foco de uma abordagem teórica como essa – e as outras citadas nesta seção – é a relação entre o texto e os processos sócio-cognitivos do sujeito (não incluindo o contexto interacional).

Relembrando o que já foi dito, nem todo o problema de escrita apresentado pelo aluno será possível de resolver apenas focando a atividade do sujeito com o texto, sendo necessário recorrer a uma teia maior de relações.

1.2.2. Um conceito de coerência focado em situações interativas

Na seção anterior, enfatizou-se a relação da coerência/coesão em função das atividades sócio-cognitivas do sujeito que escreve/lê, o que aborda um momento dos estudos da coerência no âmbito da lingüística textual. Nesta seção, haverá um segundo momento desses estudos, no qual a coerência é abordada em função dos processos sócio-cognitivos de referenciação do sujeito que escreve/lê. Tais processos de referenciação acontecem em função da atuação de uma complexa rede de fatores de ordem lingüística, sócio-cognitiva e interacional (KOCH, 2002, p.150). A partir da década de 80, a coerência não é vista como uma propriedade do texto em si, mas como um fenômeno muito mais amplo, e é nessa amplitude que o conceito de referenciação vai ter destaque, considerando-se os dados de escrita dos alunos.

Pensando nessa rede de fatores, na qual se valoriza os processos de referenciação, a partir das situações de ensino, é possível detectar – como mostrarão as análises deste capítulo e as outras que se seguirão nos próximos – que parte considerável das dificuldades de construção da coerência de um texto, tanto em relação à leitura quanto em relação à escrita, está relacionada à questão da referência. Às vezes, o aluno não entende o que lê porque não constrói os referentes adequados a partir das expressões que o texto apresenta (por desconhecer as expressões, por falta de repertório, de leitura, por exemplo); outras vezes, ao escrever, constrói referentes que não são compartilhados com o interlocutor e, assim, não se faz compreender. A maior parte dos textos trazidos pelos professores, em formação continuada, como exemplos de textos que eles consideram incoerentes, tem apontado para problemas na cadeia referencial.

Como foi dito na seção anterior, o fato de um texto apresentar uma cadeia coesiva clara não é fator suficiente para que seja considerado coerente em uma dada situação, pois "*a coerência é um princípio de interpretabilidade*" e "*não existe texto incoerente em si, mas o texto pode ser incoerente para alguém em/para determinada situação comunicativa"* (KOCH & TRAVAGLIA, op. cit: 50).

Assim, para caracterizar um texto como incoerente, seria preciso determinar as condições de incoerência, ou seja, retomar as situações interativas. Muitos pronunciamentos, fora de contexto, podem parecer incoerentes, mas, dentro do contexto em que foram produzidos, fazem todo o sentido. Mais especificamente, fora das situações de interação, considerando a situação do aprendiz de escrita, não será possível recuperar os "objetos" aos quais o aluno faz referência através dos pronomes, nomes ou outras expressões. A partir do momento em que tais "objetos" são recuperados, através do resgate da situação interativa, o texto do aluno, como ponto de uma rede complexa de relações, passa a fazer sentido, ou seja, passa a ser coerente em determinada situação.

Nesse sentido, torna-se muito importante para o ensino de língua materna, a ampliação do conceito de coerência com base nos estudos sobre as cadeias referenciais, ou, mais especificamente, a partir dos estudos sobre referenciação. Antes de visualizar, por meio de um dado de um aprendiz de escrita, a coerência relacionada aos processos de *referenciação*, abordar-se-á como se deu, dentro dos estudos da Lingüística Textual, o surgimento desse conceito.

1.2.2.1. De Referência a Referenciação

Em uma abordagem tradicional (LYONS, 1977), *referir* significa que toda expressão referencial permite ao interlocutor localizar um indivíduo ou objeto ao qual tal expressão se refere, a qual recebe o nome de referente, no mundo extralingüístico. Em frases, como *João é adolescente* e *O menino de camisa azul é adolescente*, supondo-se que João seja o menino de camisa azul, *João* e *O menino de camisa azul* são um nome e uma expressão definida que localizam um referente – "o humano *João*" –, no mundo extralingüístico. Subjacente a esse

enfoque dado à referência, está a concepção de linguagem como código, que se correlaciona de modo objetivo e direto ao mundo.

Tal abordagem tem elos fortes com as teorias do signo lingüístico que, muitas vezes, excluem o referente, apesar de mencioná-lo, ao propor explicações sobre mecanismos de produção de significado. Ogden & Richards (1923) fortaleceram a concepção triádica do signo lingüístico, que tem origem na Grécia, com os estóicos, e foi adotada por Santo Agostinho, pelos escolásticos e pelos lógicos de Port Royal, distinguindo-o de referência. Em um vértice do triângulo, fica o *símbolo* (que seria o significante, nos termos de Saussure), no outro, a *referência* ou *pensamento* (o significado) e no terceiro, o *referente* (que é o objeto extralingüístico, que não entrava na representação de signo de Saussure). O *símbolo* se liga à *referência ou ao pensamento* e a eles está ligado o *referente*, que é a realidade extralingüística.

Frege (1978b) também reforça essa tríade, cujos vértices seriam, para ele, *sentido, representação e referência*. Segundo o autor, não podemos confundir a representação do objeto com a sua referência ou com o seu sentido. Cada homem tem uma representação de um objeto, devido à sua natureza subjetiva. O sentido, que pode ser objetivamente compartilhado, não é o próprio objeto, mas algo que se dá entre a representação dele e o nome. A referência é nada mais que o objeto no mundo extralingüístico. Para explicar isso, o autor usa a metáfora de alguém observando a Lua através de um telescópio: a referência é a Lua, objeto observado; a representação é a imagem que cada um forma de sua visão perpassada pelo telescópio; o telescópio, por sua vez, seria o sentido, que por muitos é compartilhado.

No artigo "Função e conceito" (1978a), em que Frege tematiza a aritmética – como bem lembra Cardoso (2003, p.46) – ele se empenha em demonstrar que *a diversidade de designações não justifica, por si só, uma diversidade de designados*. Ou seja, o sentido não deve ser confundido com seu objeto de referência. Desse modo, como exemplifica o autor, 3+4, 5+2, 6+1 são diferentes expressões ou sentidos da referência, o número 7; assim como 2.2+6 é um sentido, uma expressão ou um modo de apresentação do número 10, objeto de referência. O clássico exemplo fregeano (utilizado, por exemplo, por LYONS, 1977, p.163) ajuda a transpor tal raciocínio para a linguagem não formal: "Estrela da Manhã" e "Estrela da Tarde" são dois nomes próprios que têm a mesma referência, o planeta Vênus. No entanto, tais

expressões se distinguem pelos diferentes sentidos que expressam – são duas formas de representar o mesmo objeto extralingüístico.

Embora essa clássica tríade considere a existência de uma realidade extralingüística, tal realidade não parece ser decisiva para a articulação dos significados dos signos, que são construções dos sujeitos. Os objetos do mundo existem, independentemente de qualquer sujeito que se refira a eles, e as representações lingüísticas devem se ajustar a esse mundo. Ao discutir a respeito dessa tríade, Blikstein (1995, 4ª ed., p.25) ressalta que o importante é a articulação entre o símbolo e o pensamento (ou referência) ser *correta* e até *lógica*, advertindo que tal postura "logística" vai levar à expulsão do referente. Segundo ele, *Ogden & Richards vão preocupar-se sempre com a relação correta entre símbolo e referência (significante/significado) e afastar o referente de uma teoria do significado lingüístico.* Blikstein considera que o descarte do referente limita a perspectiva semiológica dos autores, que se voltam apenas para um lado do triângulo, aquele onde estão situados o *símbolo* e a *referência* ou *pensamento*.

Para muitos eventos escolares, tal tríade poderia ser um recurso razoável de explicação. Por exemplo, em uma atividade escolar no decorrer de uma aula de História de 5ª série, episódio que será retomado no capítulo 2, a professora dessa disciplina , de uma escola particular de Campinas, propõe aos alunos que respondam à questão: *o que é uma cidade para você hoje?* Cada resposta foi esquematizada na lousa, conectada à palavra *Campinas*. Uns disseram que "cidade era um grupo de pessoas de classes sociais diferentes, querendo viver e trabalhar com dignidade", outros, que "que é um lugar onde há assaltos, assaltos, brigas, muito movimento, carros, pedestres e trabalho". Nos termos da distinção fregeana, por exemplo, o que a professora solicitou foi a verbalização de diferentes representações para o nome Campinas, que corresponde, na verdade, a uma única cidade, que é o referente.

Da mesma forma, Caetano Veloso, em *Sampa*, faz uma representação da cidade de São Paulo, na década de 70, muito diferente da representação que fazem *Os Racionais*, na década de 90. A seguir duas estrofes representativas de cada letra:

Sampa (Caetano Veloso)

Alguma coisa acontece no meu coração
Que só quando cruzo a Ipiranga e a avenida São João
É que quando eu passei por aqui eu nada entendi
Da dura poesia concreta de tuas esquinas
Da deselegância discreta de tuas meninas
(...)
Do povo oprimido nas filas, nas vilas, favelas
Da força da grana que ergue e destrói coisas belas
Da feia fumaça que sobe apagando as estrelas
Eu vejo fugir teus poetas de campos e espaços
Tuas oficinas de florestas, teus deuses da chuva
(...)

Homem na estrada (Racionais Mc's)
(...)
Equilibrado num barranco incômodo, mal acabado e sujo, porém, seu único lar, seu bem e seu refúgio.
Um cheiro horrível de esgoto no quintal, por cima ou por baixo, se chover será fatal.
Um pedaço do inferno, aqui é onde eu estou.
Até o IBGE passou aqui e nunca mais voltou. Numerou os barracos, fez uma pá de perguntas.
Logo depois esqueceram, filhos da puta!
Acharam uma mina morta e estuprada, deviam estar com muita raiva.
"Mano, quanta paulada!".
Estava irreconhecível, o rosto desfigurado.
Deu meia noite e o corpo ainda estava lá, coberto com lençol, ressecado pelo sol, jogado.
O IML estava só dez horas atrasado.
(...)
Amanhece mais um dia e tudo é exatamente igual.
Calor insuportável, 28 graus.
Faltou água, ja é rotina, monotonia, não tem prazo pra voltar, hã! já fazem cinco dias.
São dez horas, a rua está agitada, uma ambulância foi chamada com extrema urgência.
Loucura, violência exagerada. (...)

Pela lógica fregeana, cada letra de música traz uma representação diferente da cidade São Paulo, que é o referente. Nos trechos de *Sampa*, de Veloso, há uma representação romântica da cidade, em que alguns aspectos negativos são bastante minimizados: o eu-lírico fala de uma certa "emoção" (*alguma coisa acontece no meu coração*) que sente ao cruzar as avenidas especificadas e fala das construções como *poesias* e a deselegância das meninas caracteriza como "discreta"; cita brevemente as favelas, a força construtiva e destrutiva propiciada pelo dinheiro (*grana*); apesar da poluição (*feia fumaça que apaga as estrelas*), há no contexto poetas que trazem campos e espaços, oficinas de florestas e deuses da chuva. Nos trechos do *rap* dos Racionais, São Paulo é representada como um palco de muita violência e conflitos *(quanta paulada, rosto desfigurado)*, com barracos desconfortáveis e sujos, de um calor *insuportável* de 28 graus, em que falta água. Pela lógica fregeana, estamos diante de duas representações muito diferentes da cidade de São Paulo.

Diante de uma perspectiva *sócio-cognitiva* (MONDADA & DUBOIS, 2003), no lugar de partir de uma segmentação *a priori* do discurso em nomes e do mundo em entidades objetivas, e questionar a relação de correspondência entre uma coisa e outra, investe-se em questionar os próprios processos de discretização. Mondada & Dubois (op.cit.) explicam que *o problema*, nessa perspectiva, *não é mais de se perguntar como a informação é transmitida ou como os estados do mundo são representados de modo adequado, mas de buscar como as atividades humanas, cognitivas e lingüísticas, estruturam e dão um sentido ao mundo* (p.19/20). Tal perspectiva, por colocar em evidência uma gama de relações – e não apenas atribuir aos sujeitos a responsabilidade por representações subjetivas de um realidade exterior objetiva, ficcional ou não, porém "verdadeira"–, parece abrir um canal para melhor explicar os processos de construções dos textos na situação escolar.

Fazer tal opção significa passar a falar em *referenciação*, não mais em *referência*. As categorizações no processo de referenciação não serão mais consideradas como algo que estabiliza uma relação direta com o mundo, mas, conforme postulam as autoras, *como processos que se desenvolvem no seio das interações individuais e sociais com o mundo e com os outros, e por meio de mediações semióticas complexas.* Em outras palavras, a ação de referir não é, dentro de uma opção de abordagem sócio-cognitiva, entendida como uma atividade de etiquetagem de expressões da língua a seres ou objetos do mundo. Isso também implica falar não mais em *objetos-do-mundo*, mas em *objetos-do-dicurso*, nem sempre relacionáveis a uma realidade extralingüística.

Nessa outra perspectiva, os alunos de História, citados anteriormente, não estariam representando de modos diferentes a cidade de Campinas, mas compartilhando diferentes referentes, dados como *objetos do discurso* para a cidade, realidade extralingüística. Para cada sujeito, não existiria uma cidade "verdadeira", a ser representada, só existe para ele aquela que ele próprio constrói sócio-cognitivamente, a qual é passível de mudanças, a partir de novas experiências e do compartilhar com os *outros*. O referente, na concepção sócio-cognitiva, não está mais no mundo, mas faz parte da língua e é produto da construção do sujeito a partir de suas relações sociais.

Quando se passa um tempo viajando e se retorna à cidade de origem, tem-se a impressão de estar entrando em outra cidade (ainda que as construções sejam as mesmas, os prédios, as casas, as pinturas ....). Não se diria, na perspectiva sócio-cognitiva, que a representação que o sujeito faz da cidade mudou, mas que o olhar do sujeito, a partir de outras experiências, *fabricou* (BLIKSTEIN, op.cit.) um novo referente, que está na linguagem. Só existe para o sujeito aquilo que ele visualiza, da maneira como percebe – não há um referencial tido como o "real" ou "o verdadeiro" ou "o puro, sem marcas subjetivas"–, por isso não se fala em representação do "real" ou do "verdadeiro".

Voltando aos exemplos de Caetano Veloso e de *Os Racionais*, na perspectiva sócio-cognitivista, a língua não estaria recortando uma realidade propriamente, mas o referente ou, como diria Blikstein (op.cit), a *realidade fabricada.* Aquilo que chamamos de realidade, na perspectiva sócio-cognitiva, é nada mais que *a realidade filtrada, conceitualizada, "fabricada" por nossa experiência perceptiva*. Cada música exibiria um *objeto-do-discurso* passível de ser reelaborado pelo sujeito que a ouve, a partir de suas próprias experiências. Da mesma forma, em uma suposta interação, o próprio "eu-lírico" teria o poder de (inconscientemente ou não) reconfigurar seu próprio *objeto de* discurso, através da modificação dos dados sensoriais. Por outro lado, reconfiguram-se os dados sensoriais, através da mudança do *objeto do discurso.*

Tal reelaboração, que ocorre em um processo de mão dupla no discurso, não é livre – segue restrições culturais, históricas, sociais e condições de processamentos decorrentes do uso da língua. Pensando na escola ou mesmo na mídia televisiva, tais instituições nada mais fazem do que tentar fixar um sentido único para um "objeto" (cidade, pessoa, etc.), ou seja, tentam sempre construir *objetos do discurso*, que sejam cada vez mais comuns aos seus interlocutores, através da mudança dos dados sensoriais dos sujeitos. Ou, por outro lado, tentam provocar mudanças nos dados sensoriais dos sujeitos, através da "imposição" de um *objeto do discurso*. Quanto menos heterogêneo for o grupo, maiores as possibilidades de estar compartilhando dos mesmos *objetos discursivos.*

A diferença entre a concepção tradicional e a sócio-cognitiva é que, para a segunda, a realidade não existe em si, ela só tem existência perpassada pelo sujeito, pela linguagem. Ou

seja, o sujeito até pode conceber a existência/ ter a ilusão de um "referencial real/verdadeiro", mas ele só terá acesso àquilo que é perpassado pelas suas impressões sensoriais, determinadas sócio-culturalmente.

É interessante ressaltar, uma citação que Blikstein (op.cit.) traz de Barthes:

> *(...) parece cada vez mais difícil conceber um sistema de imagens ou objetos, cujos significados possam existir fora da linguagem: perceber o que significa uma substância é, fatalmente, recorrer ao recorte da língua: sentido só existe quando denominado, e o mundo dos significados não é outro senão o da linguagem (...).*(ELEMENTOS DA SEMIOLOGIA, p. 12; apud BLIKSTEIN, p. 41)

Blikstein (op. cit) também realiza uma análise a respeito dos comentários de Schaff sobre os tantos nomes diferentes que os esquimós atribuem à neve, o que ele associa à sua maneira de falar. Os lingüistas evocam sempre tal fato como ilustração da proposta segundo a qual as línguas modelam e recortam a percepção da realidade. Segundo Blikstein, embora, à primeira vista, o próprio Schaff concorde com isso, ele vai subverter tal postulado, ao abrir outro campo de análise:

> *(...) os esquimós vêem trinta espécies de neve, e não a neve "em geral", não porque o queiram ou tenham assim convencionado, mas porque já não podem perceber a realidade de outro modo.* (BLIKSTEIN, p.57)

E, continuando a explicação, Blikstein diz que não podem mais perceber o mundo de outro modo porque, conforme acrescenta Schaff, *para os membros dessa comunidade, tal distinção de espécies e de modalidades de neve seria uma questão de vida ou morte* (p.57).

1.2.2.2. Referenciação e uma atividade de leitura

Em algumas situações escolares focalizadas, a interação entre professor e alunos e entre alunos entre si pode ser muito heterogênea, em virtude das histórias de cada um. Tendo isso em vista, a maneira *sócio-cognitiva* de conceber o referente desloca a questão de *verdade* para o *verossímil*, da versão única do professor para as versões dos alunos, da versão única de um texto do livro didático para as versões de outros textos. Nesse sentido, é preciso ser coerente, não ser verdadeiro a partir do parâmetro de algum professor ou autoridade. Conforme se

observará através das análises, nas comunidades escolares, os processos de construção de sentido podem ser plurais e heterogêneos.

O dado que se segue, relacionado a questões de leitura, anteriormente usado para uma discussão sobre a questão do uso dos pronomes (BUIN, 2000), é retomado aqui para exemplificar o conceito de *objeto de discurso* e, concomitantemente, para mostrar a viabilidade de pensar nessa idéia na perspectiva escolar. Trata-se de um exemplo da leitura feita por Lara, uma criança de 9 anos. Ao reler oralmente, pela segunda vez, a fábula de La Fontaine, *O leão*, Lara faz uma observação bastante interessante:

O leão

Muitos bois e carneiros nos pastos e grande número de servos nos bosques compunham a enorme riqueza do leopardo, sultão de vasto reino. Certo dia em que fazia contas de seus bens, o leopardo recebeu a notícia de que na floresta vizinha havia nascido um leão, motivo pelo qual o sultão deveria mandar seus cumprimentos. Cumprida a formalidade, o leopardo foi consultar a raposa, hábil conselheiro político.
- Devemos temer o leãozinho? - perguntou. - Ele, que, recém-nascido, já é órfão, não merecia mais a nossa piedade que nosso temor?
A astuta raposa, coberta de experiência, respondeu:
- Não se pode ter pena desse tipo de órfãos, Majestade. Quando não se pode contar com a amizade e aliança de uma fera dessas, melhor é matá-la, enquanto suas garras e seus dentes não a podem defender. Já fiz o horóscopo desse animalzinho e o que os astros mostram causa apreensão: ele será mais forte e poderoso do que já foi qualquer leão deste bosque. Embora advertido por seu conselheiro, o leopardo não tomou providência alguma, e à vista de seu descaso nenhum de seus súditos temeu o leãozinho. Mais eis que a jovem fera cresceu e se tornou um imponente leão, que vencia a todos que o vinham combater. O terror se espalhou pelo bosque e todos foram consultar a raposa, que dizia:
- Não adianta lutar que ele é invencível. Dar-lhe presentes e obedecer suas ordens são os únicos procedimentos razoáveis. O leão é agora o verdadeiro senhor destes bosques.
(La Fontaine; *Os animais nas fábulas de La Fontaine*)

> *"Quando não se pode contar com a amizade e aliança de uma fera dessas, melhor é logo matá-<u>la</u>, enquanto suas garras e seus dentes não a podem defender."*

L. (corrigindo o texto original): "*Tem que ser <u>lo</u>, é o leão" e fala "matá-<u>lo</u>".*

Lara faz referência ao animal, o leão, e afirma, a seu modo, que a concordância do texto original está incorreta. Com a leitura gravada em fita, foi possível recuperar o fato de que a professora explica que *<u>la</u>* se refere à fera (o leão), o que não a convence. Através de sua observação, a aluna indica a leitura que faz do texto: para ela, o referente do pronome não é, de

forma alguma, o antecedente textual, mas sim [LEÃO] ou [LEÃOZINHO], que é o *objeto de discurso*.

Para Lara, *Leão* parece não funcionar como hipônimo de *fera*. Diríamos que, para esse sujeito, *fera* diz respeito a um ser diferente de *leão*, no qual este poderia ou não se transformar. Provavelmente, para ela não é correto chamar um leãozinho de *fera* ou mesmo de *jovem fera*.

Depois que a aluna terminou de ler a fábula pela segunda vez, ela e a professora iniciaram um diálogo sobre o texto: Lara pergunta se a professora gostaria de ter um leãozinho em casa, a qual responde que não, pois ele poderia se transformar em uma fera. Essa resposta parece ser muito tranqüila para Lara, que não demonstra nenhum problema de entendimento, mostrando que sabe o que é uma *fera*, ao contrário do que se poderia pensar. Mas, provavelmente, não considera o termo um bom hiperônimo para *leãozinho*. Também podemos supor que ela elege *o leãozinho* como expressão principal e deduz que o pronome só pode estar ligado a essa expressão e não à remissiva – *a fera*.

A reflexão que o sujeito faz sobre o funcionamento do pronome não parece derivar de uma simples dúvida ou equívoco gramatical do aprendiz. O sujeito vê como errado o funcionamento de uma anáfora e vai buscar o referente em outra expressão referencial do texto, agindo de modo contraditório ao que prevê a gramática normativa. Nesse sentido, a anáfora indireta abre um campo enorme de estudo da referenciação, porque ocupa um lugar privilegiado de exemplificação e prova desse funcionamento da língua. E o estudo da referenciação abre portas para que se investigue o porquê de alguns alunos apresentarem tantos textos "incoerentes", como classificam seus professores.

Ao longo das análises (principalmente na apresentada no capítulo 4, na qual se analisa uma produção textual realizada em uma aula de história), será possível visualizar que, em alguns casos, a falta de coerência que o texto apresenta para seu leitor está associada à construção de objetos de discurso diferentes por parte de produtor (escrevente) e receptor (leitor), como se pode conferir através da análise de um texto escolar, que se segue.

1.2.2.3. Referenciação e (in)coerência

Um texto escrito por Lara, com 11 anos, em uma aula de reforço, ajudará na percepção de como a referenciação se configura, em muitos outros casos que tal dado pode representar, como a base para a construção da (in)coerência. Na primeira ocasião em que este dado foi apresentado (BUIN, 2000), serviu de suporte para resgatar, através de hipóteses, possíveis processos mentais, com base nos quais a referenciação aconteceria. Em conseqüência do avanço das análises desta pesquisa, o mesmo dado, apresentado a seguir, é reinterpretado para mostrar que, na verdade, a referenciação pode ser, em alguns casos de produção de texto na situação se aprendizagem, a maior responsável pela coerência textual.

A tarefa era que se criasse uma história em que três cachorrinhos vivessem uma aventura em um ambiente urbano. Sugeria-se, para construção do cenário, uma rua movimentada, um edifício e "um gato preto virando a esquina". Outra orientação era a de que os três cachorrinhos apresentassem características diferentes.



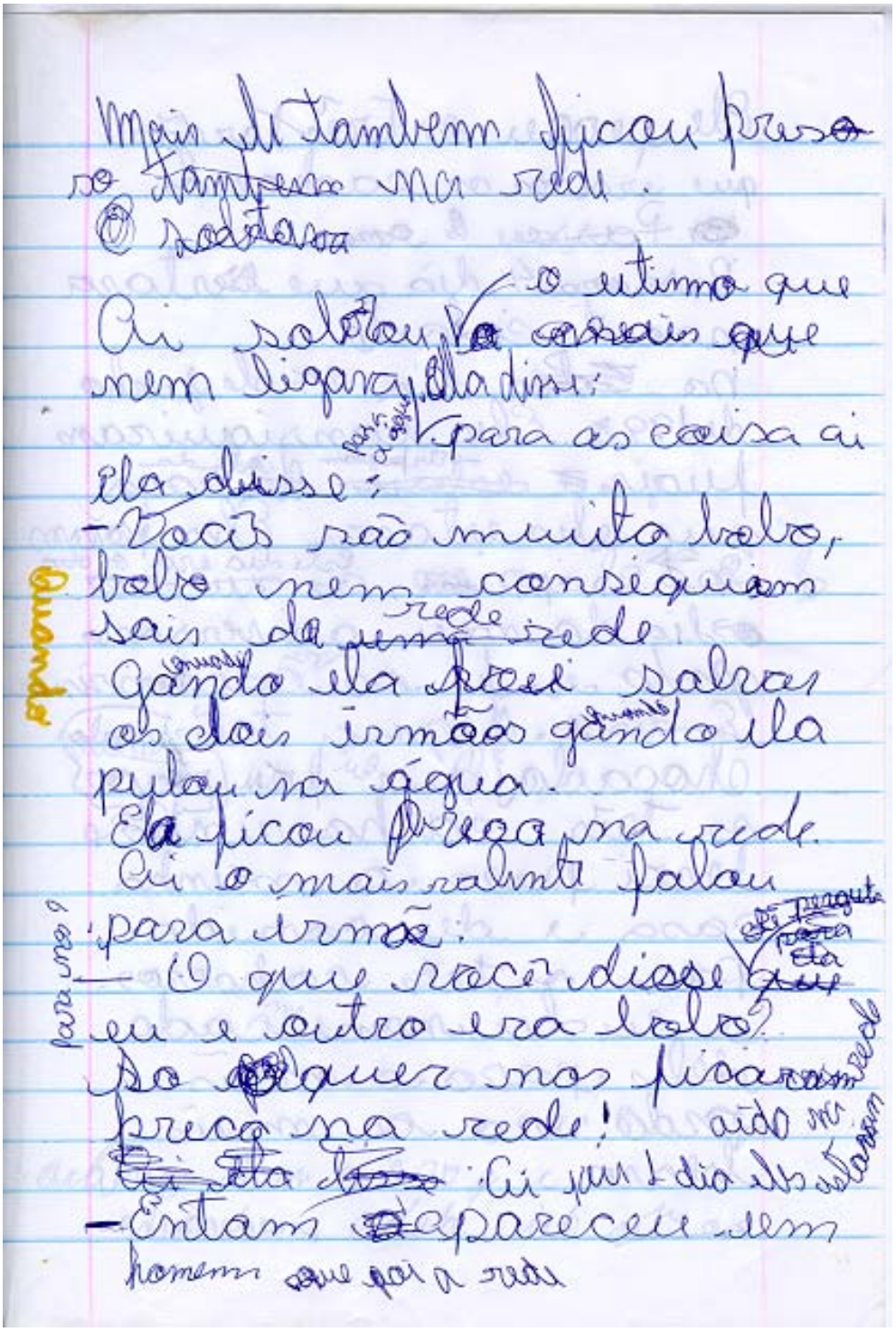
18/11/98

Os três cachorrinho

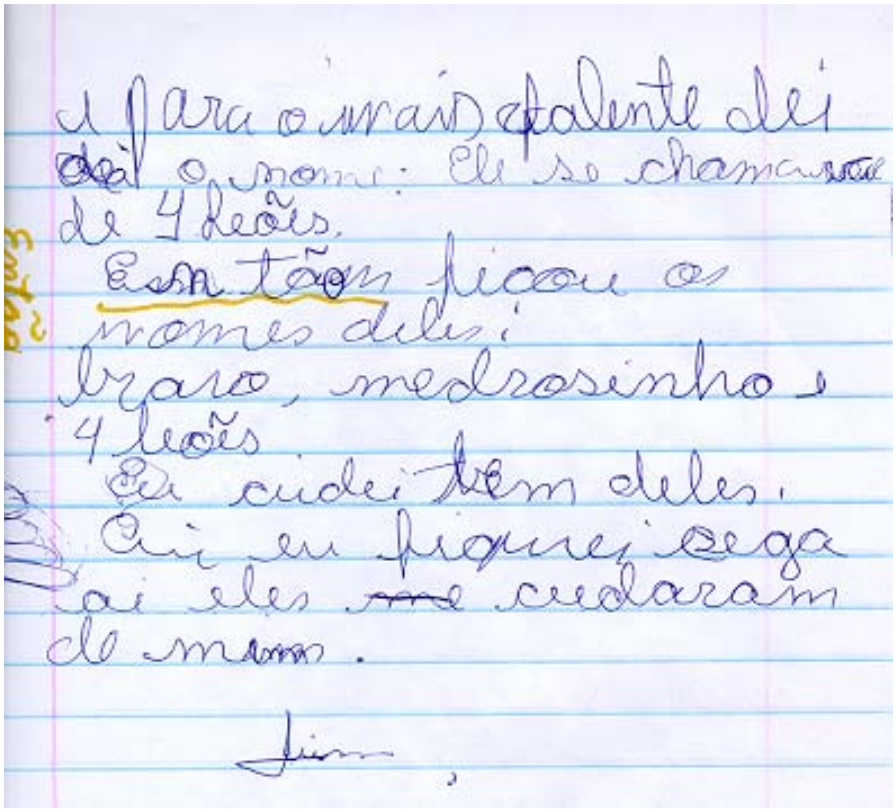
Era umas vez uns cachorrinho que estava na floresta.

Era uma ver três cachorrinhos que estava na floresta.

Um dia Eles estava passiando na floresta quando os três estavam no mar. Eles adoravam nadar no mar mais tinha uma redes no mar ai um deles ficaram preso na rede ai ele começou a gritar. Ele era o mais medroso da turma. Ai o mais valentão foi salvar o mais bobo da turma.


Mais ele também ficou presa
na rede.
Ai soltou o último que
nem ligava. Ela disse:
para as coisa ai
Ela disse:
— Vocês são muito bobo,
bobo nem conseguiram
sais da rede
Quando ela disse saltar
os dois irmãos quando ela
pulou na água.
Ela ficou presa na rede.
Ai o mais valente falou
para o irmão:
— O que você disse
eu e outro era bobo?
Ai ninguém nos pisaram
preso na rede!
Ai ela disse: Ai pois é dia eles soltaram
— Então apareceu dem
homem que pôs a rede

Ele pegou os três tarzãs
que eram os cachorros.
Passou 8 anos.
Passaram 4 dia que sertara
nasci cidade.
No dia 25 de junho
de 1998. Eles consiguiram
fugir. e estava da
casa
que eles estava. Eles foram
no shappi, Este dia era o dia
o dia do meu aniversario
quando eu fui os cachorrinhos
Eu disse. fiquei tão muito
chocada. que eu fui pego
os três cachorrinhos
levei para a minha
casa e dei comida
para os três cachorros.
e eu dei nome cada
dele para o mais
gordo era o mais
bravo e que o mais medo.
eu dei dele medrôsinho



(Lara, 18/11/98; 11 anos)

O texto pode ser dividido em duas partes: aquela que tem o foco narrativo em terceira pessoa e a outra em que o foco narrativo está em primeira pessoa. Até antes de inserir o narrador-personagem em 1ª pessoa, identificam-se quatro cadeias anafóricas com os seguintes recursos, na seqüência em que aparecem:

três cachorrinhos ⇐ Eles/ os três/ Eles/ os três tarzãs/ elipse: passaram sete dias que # estavam/ Eles/ Eles/ Eles/ Eles/ os três cachorrinhos/ [(l)os]/ os três cachorros/ deles/ deles/ deles/ eles
um deles ⇐ Ele/ ele/ (l)o/ o mais bobo da turma
o mais valente ⇐ ele/ o mais valente
o último que nem ligava (para água/ para as coisas aí) ⇐ ela/ ela/ ela/ ela/ irmã

Lara utiliza-se do tipo de anáfora direta, que Apothéloz (op. cit.) chama de infiel: *os três tarzãs*, *o mais valente*, *o último que nem ligava*. O mais medroso é retomado como o *mais bobo da turma*. É também o exemplo de uma anáfora infiel, aquela em que se emite um juízo

de valor. Nesse dado, o fato de o *mais medroso* ser necessariamente *o mais bobo* parece ser "compartilhado" com o leitor e, por isso, não causa nenhum tipo de problema ou estranhamento na coesão local. Ao referir-se ao medroso como *bobo*, Lara sugere que todo medroso é bobo e tenta levar o leitor a compartilhar dessa idéia.

A expressão *os três tarzãs*, pelo fato de causar um estranhamento no leitor, vem seguida de uma explicação: *que eram os cachorros*. Lara parece demonstrar consciência de que não havia preparado o leitor para o surgimento de *três tarzãs*. Ela insere *o mais medroso* também no grupo de corajosos (ressalte-se que Tarzã é o rei das selvas por sua coragem). Poder-se-ia supor que Lara houvesse modificado intencionalmente a personalidade do personagem, mas o mais provável é que não o tenha percebido ao fazê-lo. Provavelmente ela tenha especificado três cachorros diferentes apenas em função de cumprir a tarefa proposta. No fundo, os três eram "tarzãs". E, assim, construiu uma anáfora indireta, pois, no universo cognitivo de Lara, a referência estava bastante clara, ou seja, na idéia de *três cachorrinhos*, supunha-se *três corajosos*, por isso *três tarzãs*.

A elipse e a repetição do pronome *Ele* são constantes para retomar o referente. Isso pode ser observado no final da primeira parte da narrativa. Ao iniciar o que chamamos de segunda parte – com o uso de primeira pessoa –, Lara despreza a repetição de *Ele* e passa a reutilizar "os três cachorrinhos"/ "os três cachorros". É como se retomasse o quadro inicial da narrativa ou partisse para um outro *episódio* (MARSLEN-WILSON & LEVY & TYLER, 1982): quando há mudança de episódio na narrativa, prevalece o uso de expressão definida. No final nomeia os cachorrinhos:

Então ficou os/ Nomes deles:/ Bravo, medrosinho e/ 4 leões

O *projeto de texto*[4], que foi cobrado oralmente do sujeito, entra aqui como um fator externo ao texto que pode explicar o motivo da oscilação das expressões definidas e ajudar a construir a coerência. O texto foi construído (e essa produção foi gravada em vídeo) a partir da proposta em que se pediu à sua autora, referida por Lara, numa aula de reforço, que narrasse

[4] Entende-se por "projeto de texto" o planejamento oral ou escrito de um texto. Na aula do dia 18/11/98, foi cobrado da aluna e da outra criança que se encontrava presente que, antes que começassem a escrever, planejassem oralmente o texto - o planejamento foi filmado.

um acontecimento que envolvesse três cachorrinhos (filhotes da cachorra de Lara), imaginando que eles já tivessem crescido. Como foi especificado, o cenário que deveria utilizar: *uma rua movimentada*; *um edifício; um gato preto virando a esquina*. Lara, diante da tarefa, mostrou descaso e falta de vontade em produzir o texto, o que levou a professora, aborrecida, a pressioná-la a fazê-lo. Lara começa a planejá-lo oralmente, depois de convencer-se de que escrever seria importante naquele momento. Na transcrição que segue, P. indica a fala da professora e L., a de Lara, a aluna:

(...)
L. *Já sei uma história* (animada).
P. *o quê?*
L. *assim óh: vai entrar na cidade:: era uma vez três cachorros que estava na floresta*
P. *vai contando pra mim, Lara, porque aí não precisa escrever agora.... conta pra mim*
L. *aí um dia eles tavam na floresta passeando quando um homem apareceu... pôs uma armadilha*
P. *olha pra mim... Lara...* (tira a caneta dela) *pôs uma armadilha?...*
L. *e o homem prendeu os três cachorrinhos e ia pra cidade:: aí eles eles tavam na floresta passeando quando o homem apareceu e pôs uma armadilha*

P. *Olha pra mim...Lara (tirando a caneta da menina, com a qual ela brincava)*
L. *ã*
P. *Pôs uma armadilha?*
L. *e o homem prendeu os três cachorrinhos*
P. *ã*
L. *e aí levou pra cidade e aí eles tavam passeando...eles fugiram da:...cidade : da : da casa lá...e aí ele começava...é:...vê na cidade eles tavam assustado com o barulho...das pessoas*
quando um homem assim na frente ele vê ( ) os cachorrinhos.
P. *peraí...os cachorrinhos...ele...os cachorrinhos, então é ELES.*
L. *é eles olham assim pra frente e vê um gato imenso assim que é o gato preto e pensam que são uma onça preta*....(não foi possível entender)
P. *e todos eles ficaram com medo?*
L. *é... eles vão ficar com medo aí eles... e olha pro gato mas o gato sai correndo então eles vão atrás...pra matar ele aí começa*
(não se pode entender o que L. fala devido ao latido da cachorra)
P. *desculpe... não escutei esta última parte...O que eles fazem?*
L. *eles vão atrás do gato ...pensam que é uma onça preta e aí o gato sobe em cima de uma árvore ou de uma casa e os cachorro ficam latindo...uma mulher vê os cachorro leva pra ... de novo pra onde eles fugiram...*

...

P. *tá... só que faltou uma coisa... lembra o que eu falei pra você e pro Cauê? os três apesar de serem fisicamente iguais na história eles vão ter que se diferenciar de alguma maneira...então se você ficar com sempre os três...os três...então...por exemplo...cada pessoa quando tá diante de um bicho...de uma situação que provoque medo cada um reage de um jeito*

L. *teve um que*

P. *então aí os três cachorros ( )aí uma boa oportunidade prá você tá diferenciando eles eles podem ter nomes diferentes e sei lá...cada um...vai sentir uma coisa...então fala ...vamos pensar nisso...teve um que:?*

L. *que ficou assustado (em tom baixo)*

P. *ele era medroso esse aí*

L. *(gesticula a cabeça, afirmativamente)*

P. *e o outro?*

L. *ã...teve o outro que nem ligou ...e só um*
(...)

L. *não...porque a mulher levou de volta onde foram pegos*

P. *e onde eles foram pegos?*

L. *na floresta...ela sabia que eles eram da floresta e* (não dá para entender)

P. *a mulher viu os três então...*

L. *aí levou aí eles ficaram felizes e contentes*

P. *então vamos pensar em uma coisa...o que é medroso vai ser o tempo inteiro medroso...um era valente e rosnou para o gato...é isso?*

L. *é*

P. *e o outro?*

L. *o outro nem ligou*

P. *o outro ficou indiferente?*

L. *é... o outro nem ligou*

P. *então vamos ver se você conta como eles saíram da floresta...um sendo medroso...o medroso provavelmente não queria sair de lá... né? outro falou tanto faz*

L. *não... um homem que pegou eles*

P. *oh... Lara você vai começar a escrever...isso aí mas prestando atenção que você tem que marcar a diferença entre eles...Laika, pára* (para a cachorra que estava ao lado latindo)... *prestando atenção que você tem que marcar a diferença entre eles ... eles não podem ser só os três a mesma coisa...os três fazem tudo junto... os três fazem tudo igual... não... você tem que marcar a diferença desde o início da história...você pode pôr nome diferente neles... fazer o que você quiser para marcar isso...*

L. *ãh... ãh.*

P. *tá bom? Praticamente teu enredo é esse...eles estão na floresta e*

por algum motivo eles escapam saindo da floresta...vão para a cidade grande..aí você usa esse cenário aqui..tá bom? (apontando para o cenário da proposta... caracteriza o lugar onde eles estão... o que eles vêem... eles vêem um gato preto virando a esquina... t
L. *ã*
P. *a reação de cada um e como eles acabam voltando para a floresta...assim que você projetou seu texto. né?*
L. *ãh... ãh*
P. *então está bom.* (...)

Através da transcrição da fala, observa-se que a questão do medo é inserida na situação pelo *outro*, a professora, e não pelo sujeito, a aluna. Quando *o outro* pergunta *"E todos eles ficaram com medo?"*, sente-se que Lara nem havia pensado nessa possibilidade. Apenas disse que tinham visto um gato preto (personagem exigido pela proposta de produção de texto) e acharam que era uma onça preta. Provavelmente, por terem achado que era outro animal – a onça, que é feroz, a professora inferiu que sentiriam medo. O sujeito não se apropria naturalmente da sugestão e o tempo todo tenta considerar o que é dito pelo *outro*.

É interessante observar que toda vez que Lara insere aquilo que o *outro* quer, ela pronuncia em volume baixo, como aconteceu no trecho que segue:

P. *teve um que?*
L. *que ficou assustado (em voz baixa)*

Quando P. pede a confirmação *"ele era medroso esse aí?"*, L. gesticula com a cabeça, afirmativamente, procurando responder o que a professora deseja ouvir.

P. ainda insiste para que L. caracterize um terceiro cachorro:

P. *e o outro?*
L. *(...) teve o outro que nem ligou.*

Lara, no texto oral, insiste em falar da valentia, característica que deseja atribuir aos três cachorros. Seguindo a transcrição da sua fala, ela volta para a primeira situação: *"teve um que e só... foi avançar no gato"*.

A professora parece ter consciência de que os comportamentos que diferenciariam cada cachorro não faziam parte do projeto da aluna, mas continua insistindo:

> *"*(...) *praticamente teu enredo é esse.. .eles estão na floresta...por algum motivo eles escapam saindo da floresta... vão para a cidade grande aí você usa esse cenário aqui Letícia tá bom* (apontando para o texto da proposta)*...caracteriza o lugar onde eles estão... o que eles vêem..um gato preto virando a esquina...tá? (...) a reação de cada um e como eles acabam voltando para a floresta...<u>assim que você projetou seu texto, né</u>?(...) então tá bom".*

Se Lara respondesse à pergunta grifada, que no contexto foi apenas retórica, provavelmente a professora ouviria um "não, não foi assim que projetei meu texto" ou mesmo diria que "foi assim que replanejei meu texto, pois antes não eram essas as minhas idéias". Para Lara, a reação dos três, ao ver o gato (que pensavam ser uma onça preta), foi a mesma: sair correndo atrás dele e latir.

Todavia, a professora continua insistindo para que Lara marque as diferenças entre os três animais. O sujeito, porém, atribuiu, espontaneamente, a valentia como traço de seu(s) personagem(s). Um cachorro avança no gato e, antes da intervenção da professora, os três avançam.

No texto escrito, para responder ao que a professora pede, a aluna atribui aos bichos, primeiramente, as seguintes qualidades dadas pelas anáforas *infiéis* definidas: <u>*o mais valente*</u>, <u>*o mais bobo/medroso*</u> e <u>*o que nem ligava*</u>. No caso deste último definido, ela quis dizer *indiferente,* por falta, muito provavelmente, de ter em mente um adjetivo adequado. A caracterização decorreu de uma cobrança da professora: e *o* "*outro?*". No final da narrativa escrita, temos: <u>*o mais gordo que era o mais bravo*</u>, <u>*o mais medroso*</u> e <u>*o mais valente*</u>.

Pelo vídeo é possível recuperar parte da releitura de Lara, que é feita oralmente e em tom baixo: *que não ligava* perde a característica da indiferença, uma vez que Lara acrescenta "para a água" – "que não ligava para a água". Ao alternar as expressões definidas, o sujeito altera também o sentido. Primeiro, refere-se ao terceiro cachorrinho (ou cachorrinha) como *o mais que nem ligava*; depois, ainda na primeira versão, *o mais que nem ligava para as coisas ai*, provavelmente no sentido de indiferente. Na segunda versão, substitui esta expressão por *o último que nem ligava para a água*. É possível observar que Lara não apaga a expressão que

havia acrescentado na primeira versão, *para as coisas aí*. No entanto, quando relê o texto para fazer as alterações necessárias, ignora esta expressão. Por último, refere-se ao *mais gordo que era o mais bravo*.

A professora insistiu para que Lara seguisse a proposta, dizendo que, apesar de serem iguais fisicamente, deveriam assumir características diferentes. A idéia inicial de Lara era de um grupo homogêneo e valente, um grupo de "tarzãs". No entanto, para cumprir a proposta, considera um cachorro valente (característica que gostaria de ter atribuído ao grupo) e ora escolhe uma expressão definida, ora escolhe outra para retomar o referente, e essas expressões têm sentidos diferentes. Lara, por exemplo, não prepara o leitor para referir-se ao terceiro cachorrinho como sendo gordo e bravo, pois, até então, ele apenas era descrito como aquele que não gostava de água. Isso deve ocorrer porque as expressões provavelmente estão ali apenas para cumprir uma tarefa. O texto oral pode confirmar essa hipótese – ela só insere espontaneamente a valentia, as outras características são induzidas pelo *outro* e expressas por Lara, no texto oral, em tom de voz bastante baixo, que parece marcar prosodicamente o lugar do *outro* (a "proposta" de P.).

É interessante observar o uso que o sujeito faz do superlativo "o mais": seus cachorrinhos não são "a coisa", mas "o mais qualquer coisa". "Mais gordo", "mais medroso"; não são simples expressões referenciais que retomam os referentes. Nelas temos o discurso do outro – "o mais medroso", por exemplo, não exclui a possibilidade de ele ser corajoso (Lara inseriu os três no grupo dos tarzãs): dentre os corajosos, o menos corajoso, o mais medroso. A expressão referencial não só reativa um referente, como também *ativa* o discurso do outro – *a professora*.

Lara ainda nomeia cada um deles no final da narrativa: "bravo, medrosinho e 4 leões". No decorrer do "projeto de texto" oral, pudemos perceber que, dentre as diferenças que podiam existir entre os três, o que menos o sujeito desejava é que um deles fosse medroso. Ao nomear um dos cachorrinhos por "medrosinho" e não "medroso", como fez com "bravo", o sujeito parece estar tentando, mesmo que inconscientemente, ao usar o diminutivo, fazer com que suas idéias não se apaguem, apesar da tentativa de responder conforme deseja a professora. É como

se não concordasse com a necessidade de o animal ter essa característica e, por isso, tentasse amenizá-la: “só um pouco medroso” ou “quase nada medroso”.

Nesse contexto, o fato de Lara tê-lo nomeado "medrosinho" se assemelha à estratégia de referenciação que Apothéloz (op.cit.) classifica como "referenciação por denominação reportada": "medrosinho" indica a idéia do *outro*, aquilo que *o outro* tinha em mente e, ao mesmo tempo, o uso do diminutivo pode também estar indicando a não-anulação total do sujeito no cumprimento de uma tarefa escolar. Os três cachorrinhos, adultos, não estão delimitados no mundo (real ou ficcional) para serem batizados. O dilema do aluno não está em torno de “batizar” os cachorros (atribuir-lhes nomes), mas no sentido de construí-los discursivamente, através, inclusive, dos nomes que opta por lhes atribuir.

Depois dessas reflexões[5], vale mencionar a afirmação de Marcuschi (op. cit.): *a coerência é em boa medida uma construção cuja responsabilidade cabe também ao receptor, sendo assim um fenômeno que se dá negociadamente*. O texto de Lara materializa uma situação dialógica em que a negociação entre os interlocutores interfere na construção da coerência do texto: de um lado, é possível identificar o exercício do sujeito em tentar seguir uma proposta (ou seguir o que a professora quer); de outro lado, a "luta" do outro em fazer com que o sujeito siga a proposta da forma que considera adequada. Tanto o *outro* quanto o *sujeito* brigam para que seus pontos de vista prevaleçam. A negociação, no caso deste dado, parece não estar terminada.

À pesquisa anterior pode-se acrescentar, em relação ao que este dado pode revelar, que a referenciação é a base da construção da coerência textual. Sem entender a progressão referencial, não se construiria a coerência. Se as relações textuais imediatas forem as únicas indicadoras, pode-se ter, no texto de Lara, um exemplo de incoerência. Mas, em se pautando no contexto e considerando que há atividades cognitivas mediadoras para interpretá-lo, buscando adequadamente os referentes, construir-se-á a sua coerência. Essa construção é de

[5] Há uma outra questão a ser analisada: a alternância "indevida" das expressões que marcam a referência do último cachorrinho, ao qual L. se refere ora no masculino (ele/ o último), ora no feminino (ela/ a última). Seus cachorrinhos reais são dois machos e uma fêmea e L. provavelmente se perturbou (e tornou problemática a referência textual) por lembrar dessa realidade e achar que seria bom explicitá-la. Há uma discussão sobre isso (que abarca a questão da verossimilhança), em *Buin, 2000.*

fundamental importância para que se intervenha adequadamente no processo de aquisição da modalidade escrita.

Se a análise estiver fundamentada só no texto em si (ignorando os processos sócio-cognitivos), muito pouco (ou nada) poderá ser modificado em termos de ensino-aprendizagem. Se o texto é um ponto de uma teia de relações, para esse ponto ser melhor, no sentido de se firmar coerente para um determinado leitor, ou do texto se fazer compreensível para leitores possíveis, será necessário intervir em algum lugar dessa teia, e não apenas no texto em si. Considera-se, aqui, que é a partir de uma determinada função sócio-cognitiva que o texto do aluno poderá "evoluir", ou seja, fazer-se compreensível, sem que demande a busca de tantos elementos extra-textuais e, não necessariamente, a partir de estruturas coesivas.

Segundo Marcuschi (op. cit.), *a coerência não se dá apenas como uma relação de pertinência entre duas ou mais proposições, mas como construção de relações de compatibilidade* (...) *entre fenômenos que podem ser muito diferenciados, nem sempre naturalmente ligados e não necessariamente evidentes*. A coerência textual é tratada neste trabalho nessa nova perspectiva, como aquilo que deve acontecer quando se introduz um *objeto de discurso*, com o qual se pretende prosseguir no texto.

Um texto – escrito ou falado – deve possuir necessariamente uma base pronominal ou lexical que permita construir sua coerência. Nessa base, entre outros elementos, estão as anáforas indiretas, as expressões nominais referenciais, os pronomes, o léxico, os articuladores textuais, como adiante estará exemplificado por outros textos escolares. No entanto, reconhece-se aqui que, para interpretar um texto pode haver lacunas, preenchíveis por atividades cognitivas e investimentos de conhecimentos externos, principalmente em se tratando de sujeitos em fase de aquisição da escrita.

Uma concepção que visse a linguagem como um código de comunicação não daria espaço para a interpretação que aqui foi feita do texto dos três cachorrinhos. Da mesma forma, uma visão tradicional de referência apenas colocaria essa produção como um "caso problema" de redação escolar, resultado do trabalho de um sujeito com imensas dificuldades (pois não possui recursos para representar um modelo adequado de cachorros), e ignoraria outras falhas alheias ao sujeito, tais como a proposta de produção textual, o encaminhamento dado pelo

professor, o repertório cultural do aluno, o que em nada contribuiria para fazê-lo progredir. Considerar os aspectos sócio-cognitivos de construção da referência permite elaborar hipóteses sobre possíveis conflitos dos alunos e desfocar o olhar do texto em si, como algo que materializa uma dificuldade de quem o produziu. O aluno, então, não é mais o foco do problema, mas "um aprendiz tentando dar conta do que foi proposto".

Da mesma forma, a noção tradicional de referência impossibilitaria ainda mais tal análise, por não ser possível associar diretamente as expressões da aluna a antecedentes no próprio co-texto. A noção de *objetos do discurso* traz a possibilidade de outro tipo de ancoragem. Isso permite que a análise não se limite à observação de "um texto com expressões sem antecedentes", possibilitando que se formulem hipóteses sobre o raciocínio/caminho que o aluno percorreu ao produzi-lo, o que, em termos pedagógicos, parece ser mais produtivo. Se o objetivo fosse tratar o texto por si, uma explicação tradicional seria mais precisa. No entanto, em nada contribuiria com o professor e com o aprendiz. A narrativa de Lara, por exemplo, parece pedir por um tratamento menos tradicional. Tal opção permite visualizar os dados, deslocando o "problema do texto" do sujeito para outros fatores, relacionados ao processo de interlocução, que interferem e se integram à produção textual. Não só o texto, como também o aluno e o professor são pontos de uma teia de complexas relações mais ou menos perceptíveis.

Espera-se, portanto, contribuir com os estudos lingüísticos e com o ensino de Língua Portuguesa, fundamentalmente, ao visualizar da maneira aqui proposta os dados de escrita escolar. Cabem, então, algumas considerações sobre o que se chama de "escrita escolar", que se enquadram, em geral, nos chamados gêneros escolares. Além disso, é importante abordar a questão do gênero, pois, como se verá nos próximos capítulos, o aluno, às vezes, manipula o gênero (desestabilizando-o, ao contrário da perspectivas dos PCN) para construir a coerência do seu texto. Nesse sentido, o gênero textual, conforme se verá em análises no decorrer dos capítulos, poderá estar funcionando como um aspecto da construção da coerência textual, assim como o são a coesão textual e a referenciação.

1.3. A escrita escolar: tipos e gêneros textuais

O texto analisado na seção anterior é representativo de uma escrita escolar, pois embora não tenha sido produzido no ambiente escolar propriamente dito, visava à elaboração de uma atividade relacionada diretamente à escola, que exemplifica/reproduz o que é feito naquele ambiente. A escola, ao mesmo tempo em que trabalha com gêneros específicos – os chamados escolares –, considera, e muitas também trabalha com os diversos gêneros textuais que se encontram na sociedade. Tais gêneros se desdobram de sua condição social para ser objeto de ensino/aprendizagem.

Entre os gêneros que encontramos na sociedade, podemos citar tantos os orais – diálogo cotidiano, telefonema, reunião de condomínio, piadas, palestra formal, conferência, relato, por exemplo, como os escritos – artigos de jornais, catálogos, receitas, instruções de uso, literários, bula de remédio etc., além de alguns híbridos, com características muito fortes de oralidade e escrita, como é o caso dos bate-papos por computador. São tipos relativamente estáveis de enunciados, diretamente associados a diferentes situações sociais.

Assim como alguns tipos de *textos,* os *gêneros* são indispensáveis à comunicação – e os dois se interrelacionam. Marcuschi (2002, p.23) diferencia de forma precisa os dois termos. *Tipo de texto* diz respeito a uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição, abragendo, em geral, cinco categorias: narração, argumentação, exposição, descrição e injução. *Gênero* é uma expressão de noção propositalmente vaga para referir os "textos materializados" que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características "sócio-comunicativas" definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Um gênero pode, então, apresentar diferentes tipos textuais – portanto, *tipo textual é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual* (p.24). Ainda preservando uma definição de moldes muito mais operacionais do que formais Marcuschi (op.cit.) diz que

> *(...) para a noção de 'tipo textual' predomina a identificação de 'seqüências lingüísticas típicas' como norteadoras; já para a noção de 'gênero textual' predominam os critérios de 'ação prática', 'circulação sócio-histórica', 'funcionalidade', 'conteúdo temático', 'estilo' e 'composicionalidade' sendo que os domínios discursivos são a grande esfera da atividade humana em que os textos circulam. Importante é perceber que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Gêneros são formas verbais de ação*

> *social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.*

Marcuschi incorpora nos dizeres acima a fala de Bakhtin (1997), que identifica gêneros como enunciados "relativamente estáveis". São frutos de invenções coletivas, no entanto, formas maturadas em práticas comunicativas. No entanto, os gêneros não são rígidos. Como "ações sociais", eles são passíveis de mudanças e novos enquadres.

A tradição escolar sempre focou o ensino de redação em tipos textuais: descrição, narração, argumentação. Mais recentemente, Schneuwly & Dolz (2004, p.76-80) abordam três maneiras de abordagem da produção textual na escola, que declaram ter classificado como "tipos idéias", por isso tal classificação se dá em termos de dominância:

(a) desaparecimento da comunicação. O gênero é tomado puramente como forma lingüística, totalmente fora de qualquer situação de comunicação, tratado de forma objetiva. A produção de textos é concebida como a reprodução do real, tal qual ele o é, ou do pensamento da forma como é produzido. A escola, ao longo das séries, trabalha com seqüências "puras" como descrição, narração, dissertação, resumo, diálogo.

(b) a escola como lugar de comunicação. O gênero nasce da situação de comunicação da escola – são gêneros escolares com funções delimitadas na escola, por meio das interações. Não há descrição, prescrição, nem se tematiza a forma particular que toma um texto: o aluno aprende a escrever escrevendo, a partir das necessidades de práticas escolares. Como exemplo, os autores citam o seminário, correspondências entre classes, jornal da escola, romances coletivos, poemas individuais.

(c) negação da escola como lugar específico de comunicação. A escola reproduz as situações sociais, como se houvesse continuidade absoluta entre o que é externo e interno à escola. Exige-se a diversidade de situações de escrita, de criação de situações autênticas de comunicação – a escola deve ser o lugar de práticas de linguagens de referência. Essa abordagem tende à dissolução da escola como lugar de ensino-aprendizagem nas práticas sociais que ela reproduz, por isso ela é negada como lugar particular de comunicação.

Nenhuma dessas abordagens ocorre em sua "forma pura". Didaticamente, os autores classificaram três situações que, na prática escolar, se interpenetram (ou deveriam se intercalar) o tempo todo – "formas mistas, com certas tendências predominantes".

Baseados na crítica de que não faz sentido a escola trabalhar com textos "puros", os autores defendem que o gênero deve funcionar como um *mega-instrumento* na preparação do currículo de Língua Portuguesa e todos os conteúdos (gramaticais, de produção de textos e de literatura) devem ser planejado em função do gênero. Os alunos não mais vão produzir textos que só têm existência na escola, pautados em seqüências tipológicas (descrição, narração, dissertação) e sim produzir textos de circulação cotidiana.

Dessa forma, seguindo essa linha de abordagem, os PCN (p.26) prezam as escolhas dos textos a se trabalhar na escola e postulam que o tratamento didático precisa orientar-se de maneira heterogênea: a leitura de um artigo se divulgação científica pressupõe a realização de anotações à margem, a elaboração de esquemas e sínteses, práticas ausentes na leitura de uma notícia ou um conto, por exemplo. De acordo com esse documento, então, a proposta de produção de texto (assim como a leitura) deve estar atrelada ao gênero (*mega-instrumento)* em questão, que funciona como uma referência.

Se por um lado, tradicionalmente, a prática de produção de textos não está associada a um gênero, o que se poderia chamar na escola de "seqüências tipológicas" acabam funcionando como verdadeiros "gêneros escolares", à medida que adquirem uma função social específica: o ensino da escrita. Nesse sentido, embora sejam gêneros nascidos na situação escolar, ou seja, feitos para o ensino da escrita, há que se questionar a afirmação de que a dissertação, por exemplo, é feita para o ensino da escrita e não existe fora da escola.

A requisição nos exames vestibulares, nos concursos públicos, no ENEM, nos processos seletivos de empresas, faz com que tais gêneros extrapolem a esfera comunicativa escolar, passando a fazer parte de práticas sociais. Ao tematizar a dissertação, Souza (2003) a qualifica como um parâmetro de avaliação da competência lingüístico-discursiva do aluno. Em relação ao aluno concluinte do Ensino Médio, a autora lembra (tomando como referência Abaurre, 2002) que a escola, ao ensinar *dissertação*, tem por meta investir o aluno dos

recursos lingüísticos e discursivos necessários para que ele saiba articular suas práticas discursivas ao exercício pleno da cidadania.

Souza coloca que

> *(...) a dissertação tenciona capacitar o aluno a discorrer sobre determinado assunto, seguindo um raciocínio lógico, articulando suas idéias e aplicando seus conhecimentos da convenção gramatical, adquirido durante sua vida escolar. Pretende-se também, instigar o aluno a externar seu ponto de vista, demosntrando senso crítico, por meio de uma argumentação objetiva e consistente* (p. 164).

Assim posto, a dissertação estaria se desdobrando da situação de ensino-aprendizagem para ser um objeto com outras funções sociais específicas. Tais funções podem também ser transpostas de forma mais direta para a carta argumentativa e menos direta para a narração. Ao escrever uma narrativa, o aluno também segue um raciocínio lógico para construir uma situação ficcional verossímil, com seqüências de acontecimentos e personagens com características particulares interligados a tais acontecimentos e ao cenário, por exemplo.

Da mesma forma que Souza optou em seu artigo (op.cit.), aqui a narrativa e a dissertação (assim como outros tradicionais tipos escolares poderiam entrar, como a descrição) estão desfocadas do eixo conceptual de construto teórico para o de construção empírica, detentor de um propósito comunicativo. Portanto, assim como a narrativa de Lara, outros textos a serem apresentados devem ser entendidos como gêneros escolares em contraposição à tradicional classificação em tipos.

Neste trabalho, discute-se a construção da coerência textual a partir de situações muito distintas de ensino e que seguem programas muito diferentes. Cada situação que, em geral, não segue precisamente as instruções dos documentos oficiais, traz importantes reflexões sobre o trabalho com textos na escola e possibilita que se reflita, a partir de dados reais de escrita, sobre como os modos de trabalho e abordagens influenciam diretamente a construção da (in)coerência textual. Nesse sentido, desvendar os mecanismos de construção da coerência nos dados de escrita dos alunos possibilita questionar a própria condução que os PCN dão para o ensino de língua materna, ao postular o gênero como um *mega-instrumento* que deve funcionar como delimitador das unidades de ensino e, portanto, como algo estabilizado.

Alguns dados mostram que a noção de gênero, na situação escolar, sofre processos de desestabilização e, conforme se verá em algumas análises que se seguirão, a desestabilização do gênero pode funcionar como um mecanismo de construção da coerência textual, assim como funcionam os elementos coesivos e a referenciação.

1.4. A metodologia

Todo este trabalho de pesquisa, em torno da construção de sentidos de textos de sujeitos em fase de aprendizagem, surgiu de questões de professores a partir de "dilemas" no texto de seus alunos. Alguns desses dilemas vêm da minha busca, como professora e pesquisadora, para "desvendar os segredos do texto", usando palavras de Koch (2005). Outros dilemas são de professores em processo de formação continuada, com os quais atuei como formadora. Trata-se de três processos concomitantes: (1) a questão da pesquisa em si; (2) questões de outros professores em processo de formação continuada; (3) minhas questões ligadas ao meu próprio processo de formação como formadora, perpassada pelos outros processos.

O *corpus* da pesquisa foi constituído ao longo de 4 anos de doutoramento. Uma parte é composta de mais ou menos 100 textos produzidos por alunos da 7ª série do Fundamental II à 1ª série do segundo grau, de uma turma de alunos que acompanhei como professora desde a 5ª série do Fundamental II até o primeiro semestre da 1ª série do Ensino Médio, em uma escola da rede particular de Campinas, com alunos de situação financeira privilegiada, com média de 13 anos de idade.

Outra parte significativa do *corpus* é constituída por atividades de escrita desenvolvidas em escolas públicas, conduzidas por professores em formação continuada. A principal delas, no âmbito desta pesquisa, é uma escola de Vinhedo, interior de São Paulo, que tinha, dentre muitas outras, uma turma em *aceleração*[6] de 8ª série do Ensino Fundamental II, formada por

[6] Projeto "Definindo Rumos" do Governo do Estado de São Paulo, para "acelerar" o processo de aprendizagem de alunos que, por algum motivo, ficaram muito atrasados nos estudos. Em 2005 (que corresponde ao ano da coleta dos dados deste artigo), abrangeu escolas da Diretoria de Ensino Campinas-Oeste. Na época da coleta de dados os

11 alunos entre 15 e 17 anos. Desta escola, são analisados 4 exercícios de escritas diferentes desenvolvidos no contexto da disciplina Língua Portuguesa e da disciplina História. Antes, porém, que se voltasse a pesquisa para os professores da escola pública de Vinhedo, outros textos escolares foram fornecidos por professores de outras escolas que também estavam em formação continuada.

Os dados desta tese, de forma geral, foram selecionados para mostrar o que faz um texto ser (in)coerente na situação focalizada. Que "segredos" estariam por trás de um texto considerado bem escrito? Ou o que leva um leitor/um professor a considerar um texto coerente? Tentar responder a isso se firmou como uma necessidade, a partir de alguns dilemas/questionamentos de professores em formação continuada, a respeito dos textos de seus alunos: "Por que o texto do meu aluno é confuso/incoerente?", "O que posso fazer para que meu aluno escreva de forma mais clara?", "Como avaliar um texto visando à sua coerência e não só à forma, conforme requisitam algumas instituições avaliadoras?".

A construção da coerência de um texto para certo leitor – em geral, o professor–, em diferentes situações de aprendizagem da escrita constitui o eixo de todo o trabalho. Não necessariamente os textos produzidos por alunos de uma série mais avançada são melhores que os produzidos em uma série menos avançada – em uma mesma série, inclusive, os níveis de domínio da escrita são muito heterogêneos. Na verdade, o avanço na qualidade das escritas não é uniforme e não acompanha, necessariamente, o avanço das séries escolares, que são constituídas por sujeitos em processos muito heterogêneos e singulares de aquisição da escrita. Desse modo, não houve, nesta pesquisa, a preocupação em delimitar dados de uma única série escolar e os textos aqui analisados são representativos da 5ª série do Fundamental II à 1ª série do Ensino Médio.

Desses textos, há o acompanhamento (i) da escrita de três alunos específicos da escola particular, pertencentes à turma que acompanhei por 4 anos e meio como professora; (ii) de uma atividade desenvolvida em uma 5ª série por uma professora de História; e (iii) das atividades desenvolvidas por uma turma de 8ª série em *aceleração*, de uma escola pública,

professores de turmas de aceleração de várias escolas reuniam-se mensalmente na Delegacia de Ensino onde, através de orientação direta, estabeleciam as diretrizes do trabalho e faziam planejamento.

propostas por professores de História e Língua Portuguesa e também de uma 8ª regular de uma escola particular. A análise considera situações sócio-culturais bem distintas, mas que permitem, em relação à construção da coerência, uma convergência, conforme se verá através das análises dos dados.

Todos os dados foram selecionados qualitativamente, diante das questões relativas à construção do sentido nos contextos focalizados. Os textos analisados no decorrer dos capítulos exemplificam processos de manipulação e construção pelo sujeito da referenciação, a partir, como é o caso do capítulo 2, por exemplo, de certas expressões nominais. São dados que podem ser utilizados, em primeira instância, para exemplificar mecanismos de construção do sentido de um texto. Como é possível averiguar, teorias preocupadas com a classificação e definição de elementos, apresentadas brevemente neste capítulo (HALLIDAY & HASAN, 1985; KLEIBER, 1999 e 2001; APOTHÉLOZ & REICHELER-BEGUELIN, 1995; SCHNEDECKER, CHARROLES, KLEIBER & DAVID, 1994), possibilitariam uma significativa discussão em torno dos tipos de anáforas, dos conceitos de coesão e coerência. Embora alguns aspectos dessas teorias sejam abordados para visualizar os mecanismos de coerência textual produzidos pelos alunos, elas não são discutidas porque não dão conta de explicar quais processos estão por trás do uso de tais mecanismos na situação escolar, fazendo com que o aluno produza um texto considerado coerente ou não.

Além dos dados selecionados para análise nesta tese, tive (e tenho) contato com muitos professores universitários de outras áreas (exatas, biológicas) que reclamam "da falta de clareza dos textos de seus alunos". Isso me levou a questionar em que medida os problemas de escrita são de responsabilidade integral e exclusiva do professor de Língua Portuguesa do ensino básico, conforme lhe tem sido atribuída (pensando nesse professor como um ponto da teia de relações na qual se insere o texto do aprendiz). Que a responsabilidade maior é dessa disciplina não há dúvida. No entanto, para buscar uma resposta a essa questão, assim como para propor um tipo adequado de trabalho em relação à construção da coerência, a partir da 5ª série do Fundamental II, tornou-se importante uma discussão em torno dos trabalhos possíveis em torno da construção da coerência textual, não só por Língua Portuguesa, mas por outras disciplinas, representadas por História, como se faz no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2:

COERÊNCIA TEXTUAL NA ESCOLA

> *(...) nas circunstâncias atuais – que parecem ser de um deliberado esvaziamento de todo esforço educacional autêntico – deve se ter em mente que não estamos em torno de uma discussão teórica, mas sim de uma questão prática, à qual é preciso responder também com questões práticas. Pode se tratar a queda de uma telha como um problema dinâmico, formulando hipóteses teóricas alternativas e debatendo a adequação dessas últimas. É uma abordagem legítima, mas não é a melhor do ponto de vista de quem está embaixo.*
>
> Rodolfo Ilari, 1992.

2.1. Introdução

Tradicionalmente, são os professores de Língua Portuguesa que se preocupam com a coerência nos textos de seus alunos, mas essa questão é importante para outras disciplinas além da de língua materna, porque trabalham efetivamente com leitura e produção textual, seja na elaboração de respostas discursivas ou na escrita de textos mais extensos. Tanto é verdade, que os professores de História, por exemplo, costumam se queixar da falta de coerência na produção escrita de seus alunos. Assim, este capítulo tematiza a construção da coerência na produção dos alunos em Língua Portuguesa e também em História, que aqui representa outras disciplinas discursivas.

Nas próximas seções, será abordada a construção da coerência em relação a atividades de escrita no âmbito de Língua Portuguesa e, posteriormente, no âmbito de História. Em Língua Portuguesa, será tratada, de forma breve, a coerência textual no âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das avaliações oficiais; também será tematizada a correção textual, atividades de gramática e de reescrita como componentes importantes de produção de coerência textual, a partir da análise de um texto redigido por uma aluna de 5ª série.

Em História, serão destacadas algumas abordagens dos PCN que valorizam a verbalização do aluno, e sugerem, de forma bem indireta, sistemas de avaliação e outras atividades que envolvem a prática da escrita, a partir de analogias, comparações etc. Além

disso, mostrar-se-á um modo tradicional de trabalhar, a partir de questionários de livros didáticos, e um outro modo, através da atividade desenvolvida por uma professora, pela qual será possível compreender a construção da coerência textual como um fator inerente à construção do conhecimento.

2.2. Coerência textual e ensino de Língua Portuguesa

Ainda de acordo com a tradição, o ensino de gramática foi usado como base para o ensino de escrita. Muitos lingüistas e professores apontam como causa dos problemas de escrita dos alunos o tipo de ensino fundamentalmente baseado nos tópicos da gramática normativa. Perini (2000), por exemplo, insiste em considerar que os objetivos da matéria estão mal colocados. Segundo esse autor, *deve-se estudar gramática para saber mais sobre o mundo; não para aplicá-la à solução de problemas práticos como ler ou escrever melhor* (p.55). O autor, provavelmente, quer dizer que estudar gramática significa entrar em contato com uma forma de discretizar a língua, por isso, uma forma passível de ser questionada. O conhecimento gramatical não leva o aluno a escrever melhor, com coerência, tal como alguns professores insistem em considerar.

Na sala de aula, ainda é comum o professor seguir os tópicos relacionados à Morfologia e Sintaxe (PERINI, op.cit; NEVES, 2004). Os alunos ouvem a explicação, geralmente em uma aula de caráter teórico e, a partir dessa aula, realiza-se uma série de exercícios de fixação da metalinguagem gramatical. Por exemplo, ensinam-se os tipos de sujeito, tipos de predicado, tipos de verbos e os alunos são expostos a diferentes frases para realizar a chamada análise sintática.

A proficiência do aluno diz respeito ao uso da metalinguagem e à identificação de categorias de análise que não vão além da gramática da frase; de frases que, geralmente, não fogem muito daquilo que a teoria aborda, considerando-se poucas exceções às regras. Alguns professores dizem aplicar a gramática ao texto, o que, na prática, significa destacar alguns trechos do texto e neles aplicar a mesma abordagem. O objeto de ensino é a retenção da nomenclatura e das categorizações extraídas da gramática tradicional e, embora alguns

professores até percebam a "ineficácia" do sistema, não têm, contudo, autonomia para encarar outros objetivos.

Algumas gramáticas tradicionais, por exemplo, ao abordar *pronomes*, classificam-nos em pessoais, possessivos, demonstrativos, relativos, indefinidos, interrogativos. Neves (2004) observou que os livros didáticos retiram frases de um texto e pedem para o aluno substituir o nome por um pronome. Esse tipo de exercício ilustra, segundo a autora, um desperdício de tempo gasto na resolução porque, em muitos casos, no texto de onde as frases foram retiradas, não caberia tal substituição, ora porque alteraria o sentido, ora porque se perderia a referência devida. A autora também observa que a referência ao sujeito ou objeto por elipse (que tem função de pronome pessoal) é totalmente desconsiderada nesses livros.

São muito mais raras as atividades que requerem alguma reflexão sobre o uso pronominal em textos, e a resolução de uma série de exercícios não garante que o aluno faça uso do pronome de uma maneira adequada ao produzir o seu texto; assim, um aluno que tenha um desempenho muito bom em gramática não terá necessariamente tão bom desempenho em produção de textos. Da mesma forma, excelentes escritores podem não conhecer nada da nomenclatura da gramática tradicional.

Cabe lembrar que o modelo de Vestibular Unicamp, a partir de 1987, com a intenção de mudar o perfil do aluno que ingressava nessa universidade, priorizando aquele que se expressasse bem por escrito, inseriu a redação na primeira fase seletiva, como sendo uma indicadora da capacidade de leitura, escrita e crítica do aluno, independentemente do curso em que ele estivesse inscrito. O contato com escolas da região de Campinas tem apontado a importância que a produção de textos ganhou nesse modelo de processo seletivo que, segundo depoimentos de professores e coordenadores, mudou a história de ensino de língua nas escolas voltadas para o vestibular, porque passaram a incentivar seus alunos a escreverem com mais freqüência. De forma geral, os alunos dedicaram-se a escrever mais, o que é muito positivo; no entanto, a escola precisa ir um pouco além do que apenas reservar algum tempo para esse treinamento.

Essa atitude levou à mudança de estrutura das aulas de Língua Portuguesa nas escolas particulares, que queriam, de toda forma, mostrar que também estavam vendendo a idéia de

inovação, a partir do que uma universidade de excelência passara a priorizar. As aulas de produção de texto começaram a ser ministradas, principalmente no ensino médio, por outro professor, diferente daquele que trabalha gramática e daquele que ensina literatura. Apesar de pertencerem à mesma disciplina, tais conteúdos tornaram-se independentes, principalmente nas escolas onde passaram a ter, cada qual, um lugar exclusivo para a atribuição de notas no boletim.

Em algumas escolas de ensino fundamental II, quando não há essa divisão, é possível perceber dois tipos de trabalho com língua: aula de gramática tradicional totalmente independente de redação ou aulas de interpretação de texto e redação, sem nenhuma abordagem gramatical.

2.1.1 Coerência textual, PCN[7] e avaliações oficiais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa evidenciam a necessidade de avaliar e trabalhar todos os aspectos da linguagem a partir do texto, e a escrita dos alunos, não só a partir da forma, mas também focando a coerência, a construção do sentido. Além disso, o processo de correção de exames como o ENEN[8], o SARESP[9] e os vestibulares de universidades públicas e particulares, inspirados nos PCN, também têm destacado a importância do texto como objeto central de ensino. Para diretores de escolas e outros gestores, esse tem sido um argumento decisivo no momento de aceitar e/ou defender a necessidade de mudança nas práticas pedagógicas de ensino de escrita.

Os PCN são inspirados nos autores que criticam a maneira tradicional de ensino de Língua Portuguesa, voltada para os tópicos gramaticais, e apontam o ensino para outra direção, voltado para o texto. Silva (2003) faz um estudo dos PCN, cuja proposta de ensino de língua portuguesa é interpretada como uma resposta às críticas que foram feitas ao ensino tradicional. O autor retoma algumas críticas contidas nos PCN. Uma delas, quanto ao uso que se faz do texto como pretexto para o ensino tradicional da gramática; a outra, em relação ao ensino

[7] Parâmetros Curriculares Nacionais
[8] Exame Nacional do Ensino Médio.
[9] Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

prescritivo, que impossibilita a reflexão sobre a variação e os usos da língua, pois só a variedade padrão é alvo de análise.

O principal objetivo de Língua Portuguesa, segundo os PCN, é o desenvolvimento da competência discursiva do discente. Para alcançar esse objetivo, a orientação é a de que o texto seja a unidade de ensino. Ingedore Koch reforça essa idéia, em uma entrevista dada à Revista Virtual de Estudos da Linguagem:

> ***ReVEL - O que mudou e o que ainda pode mudar no ensino de Língua Portuguesa a partir dos estudos de Lingüística Textual?***
>
> ***Ingedore -*** A maior mudança foi que se passou[10] a tomar o TEXTO como objeto central do ensino, isto é, a priorizar, nas aulas de língua portuguesa, as atividades de leitura e produção de textos, levando o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal, sobre o uso dos recursos que a língua lhes oferece para a concretização de suas propostas de sentido, bem como sobre a adequação dos textos a cada situação.
> Quanto ao que ainda pode mudar, diria que, em primeiro lugar, tal metodologia teria de ser estendida a TODAS as escolas, públicas e privadas, o que, evidentemente, ainda está longe de ser uma realidade. Para tanto, TODOS os professores teriam de estar preparados para utilizar em aula os conceitos e as estratégias propagadas pela Lingüística Textual e aplicá-las no ensino da produção textual, quer em termos de escrita, quer de leitura, já que esta orientação conforma-se ao que postulam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.
>
> ***ReVEL - Qual a principal contribuição da Lingüística Textual para o professor de língua materna?***
>
> ***Ingedore -*** Para mim, a principal contribuição, conforme foi esboçado acima, é dotar o professor de um instrumental teórico e prático adequado para o desenvolvimento da competência textual dos alunos, o que significa torná-los aptos a interagir socialmente por meio de textos dos mais variados gêneros, nas mais diversas situações de interação social. Isto significa, inclusive, uma revitalização do estudo da gramática: não, é claro, como um fim em si mesma, mas no sentido de evidenciar de que modo o trabalho de seleção e combinação dos elementos, dentro das inúmeras possibilidades que a gramática da língua nos põe à disposição - e que, portanto, é preciso conhecer -, nos textos que

[10] Ao entrar em contato com professores das mais variadas escolas, verifica-se que a mudança constatada por Koch se "passou" apenas na minoria das escolas e, na maioria delas, como constatado no início dessa seção, ainda mantém o ensino baseado nos tópicos gramaticais.

> lemos ou produzimos, constitui um conjunto de decisões que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar a construção do sentido.
> (ano 1, n.1, agosto de 2003)

A mudança considerada por Koch está em processo em algumas escolas, adiantada e/ou efetivada em outras, mas ainda longe de acontecer em muitas delas.

Como o texto se submete às regularidades lingüísticas dos gêneros em que se organiza e às especificidades de suas condições de produção, os professores que fazem dele o ponto central do programa de ensino de Língua Portuguesa, acabam priorizando alguns conteúdos gramaticais e postergando outros. Assim, o conteúdo a ser trabalhado, de forma sistematizada, é apontado pelo próprio texto proposto para leitura ou produzido pelo aluno.

Dessa forma, os PCN vão priorizar uma abordagem *assistemática* da gramática, uma vez que os conteúdos devem ser abordados de acordo com as necessidades dos alunos em função das atividades de produção, leitura e escuta dos textos. Nessa perspectiva, o gênero do texto é que deve ser a unidade temática e não mais os tópicos gramaticais. Conforme postulam Schneuwly & Dolz (1999:7), os gêneros devem funcionar como um *mega-instrumento* que fornece *um suporte para a atividade na situação de comunicação e uma referência para os aprendizes.*

Trazendo o texto como o foco do trabalho em Língua Portuguesa, naturalmente evidencia-se a coerência, que é um assunto de estudo do texto, tanto em relação à leitura quanto à escrita, e, por isso, os órgãos oficiais de avaliação escolar vão destacar questões relacionadas à coerência textual. O do SARESP (2000), por exemplo, tanto para o ensino médio quanto para o fundamental, inclui a coerência em um bloco (A) — *Desenvolvimento da proposta e estruturação do texto* – de itens de correção, estabelecendo que

> *Por coerência entende-se a qualidade que tem os textos bem formados de apresentar certa unidade de sentido. A coerência é sempre global e se refere ao texto como um todo. Os textos dos alunos são coerentes se apresentam: a) unidade de sentido; b) progressão; c) adequação do título ao texto.* (p.49)

Ainda como forma de orientação:

> *A continuidade de sentido é uma das propriedades que fazem com que se perceba o texto como um todo único. É a retomada das idéias ou o anúncio*

> *de novas idéias no decorrer do texto, de tal forma que se perceba um fio condutor da idéia central que está sendo desenvolvida (...).*

E sobre a progressão:

> *Contribui também para a coerência do texto a progressão, isto é, a propriedade de apresentar, em seu desenvolvimento, dados novos, de modo a fazer o texto caminhar. Assim, além da retomada de elementos, há acréscimos de informações, desenvolvendo-se a trama de forma lógica.* (p. 49) (grifos meus).

Somente no item (B) – *Expressão* – é que aparecem os itens mais considerados na tradição escolar: organização gráfica, paragrafação, pontuação, ortografia, adequação às regras gramaticais da norma culta da linguagem e adequação da linguagem ao tipo de texto. Isso significa que a introdução de uma nova categoria – "coerência" – não exclui as outras mais conhecidas, como a correção gramatical e ortográfica, por exemplo, mas traz outras dimensões do texto a serem consideradas pelo professor.

As orientações acima descritas, juntamente com os problemas detectados nos textos dos alunos, são fatores decisivos para que os professores admitam ser preciso "olhar" para "as idéias dos alunos", "para o desenvolvimento do texto" e não apenas observar a "gramática", e a ortografia. Mas, apesar de todo repertório teórico que possam ter à disposição, não lhes parecem claros os critérios que determinam a incoerência de um texto – grosso modo, um texto incoerente é visto como um texto "difícil de entender" e no qual não se consegue intervir objetivamente. Do ponto de vista da lingüística, um texto é ou não coerente em determinada situação e em função de determinado objetivo e não por si só.

Também foi visto que a interação verbal, no processo de ensino, é decisiva e responsável pelo que, nos termos da orientação do SARESP, se chama de "caminhar do texto". Portanto, é fundamental, como se propõe nesta tese, o estudo de pesquisas que focalizem os processos de interação através dos quais os textos dos alunos são produzidos.

O processo interativo aliado a um ensino contextualizado de gramática, a partir da leitura e da escrita, será fundamental para que na disciplina Língua Portuguesa se auxilie o aluno na construção da coerência do seu texto, na situação que se coloca.

2.1.3. A correção do texto a caminho da construção da coerência[11]

Ao se optar por partir da produção de texto, a atividade de correção assume importância fundamental para a adequação da coerência textual. Ao invés de uma correção restrita à identificação de erros pontuais, o professor que corrige pode assumir o papel de leitor atento do texto do seu aluno, interessado em compreender o que o autor tem a dizer, e ajudá-lo a melhorar, ou seja, encontrar recursos lingüístico-discursivos necessários para aquele caso específico. O procedimento tido como adequado é o de apontar e classificar os problemas, de modo a orientar o aluno na busca de soluções para a refacção de seu texto e, assim, iniciar uma seqüência de procedimentos de reescrita, com vistas ao aprimoramento dos recursos apropriados pelo aluno, em função dos efeitos de sentido que ele deseja produzir.

De acordo com Signorini et alii (2004), a leitura do professor pode ser realizada de modo a focalizar três níveis inter-relacionados: em um primeiro momento, o nível macro de adequação do texto ao gênero e aos objetivos escolhidos, em um segundo momento o nível micro das construções frásticas; e o terceiro nível, o do uso das convenções gráficas. O nível macro compreende aspectos relacionados à coerência textual global: a organização do texto, a relação entre as partes, a construção do fio temático, o grau de completude, a referenciação. Problemas nesse nível podem ser apontados oralmente, ou através da escrita de bilhetes indicativos para o aluno, cujo objetivo é o de orientá-lo na primeira refacção.

O nível micro compreende aspectos relativos à morfossintaxe, às marcas dialetais, à coesão interfrástica e intersintagmática. No terceiro nível, entra o uso das convenções gráficas: a ortografia, a pontuação, a paragrafação, a disposição do texto na página, etc. Problemas nesses dois últimos níveis são apontados por alguns professores no texto do aluno e/ou classificados através de sinais indicativos, conhecidos do aluno (RUIZ, 2001). O objetivo da correção continua sendo o de mantê–lo orientado para reescrever seu texto.

Como foi colocado, os dois níveis se inter-relacionam, portanto não são estanques. Trata-se de uma divisão de ordem metodológica apenas, de modo a chamar a atenção do

[11] O que vem descrito nessa seção foi desenvolvido no programa de formação continuada Teia do Saber, em curso voltado para professores do ensino fundamental II, coordenado pela Profa. Dra. Inês Signorini em 2004.

professor para a necessidade de uma leitura global do texto do aluno, antes de qualquer intervenção, diferentemente do que, em geral, costuma ser feito.

Em função da leitura e análise do texto reescrito do aluno, o professor terá elementos para identificar os problemas remanescentes e que precisam ser abordados de forma mais sistemática, inclusive as questões gramaticais que devem ser estudadas em sala de aula. Isso porque os problemas identificados ao longo do processo de reescrita do texto do aluno vão orientar o professor na elaboração de um *diagnóstico* mais confiável do que aquele aluno já sabe e do que ainda precisa aprender. Esse *diagnóstico* se configura como uma avaliação não só da escrita do aluno, mas também das estratégias e conteúdos de ensino. Nesse sentido, é um subsídio necessário para o planejamento do programa de ensino do professor, pois deve orientar a elaboração de atividades e a escolha de exercícios que enfoquem os problemas recorrentes, de maior incidência na escrita de seus alunos.

Isso não significa que não deva haver um programa inicial, mas sim que tal diagnóstico possa contribuir para a adequação desse programa inicial às necessidades primordiais dos alunos – e essa flexibilidade programática pode ser previsível. Na perspectiva de Signorini et alii (op.cit.), os tópicos gramaticais são eleitos, não mais de forma descontextualizada, como quando se usa o texto como um pretexto para o estudo de pontos gramaticais em frases isoladas, mas em função das necessidades detectadas nas produções dos alunos ou nas atividades de leitura. Esse é o objeto de ensino da tão falada "gramática do texto": o estudo dos recursos que estão a serviço de determinado gênero que o aluno quer/precisa dominar.

Ilari (1997) sugere que, quando o objetivo é o aprimoramento da escrita, ao invés de aula de gramática tradicional, o que interessaria é aula de "teoria do texto" ou "teoria do discurso", ou seja, a coesão interna e a adequação a uma situação. O que se defende nesse trabalho não é a eliminação de aulas de gramática na escola, mas a aula de gramática contextualizada (que Ilari chama de "teoria do texto"). Ainda que o objetivo do ensino de gramática seja a reflexão sobre a língua e não o aprimoramento da escrita, cabe pensar qual seria a utilidade de refletir sobre uma língua limitando-se à análise de frases e períodos e não fazer a reflexão sobre textos efetivamente produzidos ou em uso.

Isso tudo pressupõe aulas de gramática cujo objetivo seja estender a competência do falante/escritor à organização de recursos coesivos, por exemplo, que levam a um texto coerente. Um espaço adequado para isso é a atividade de reescrita, que requer uma co-autoria. A forma como é feita a correção da redação é muito significativa, pois é ela que vai poder ou não propiciar esse movimento.

2.1.3. A busca pela coerência através da reescrita

A seleção da redação[12] escolar, exposta a seguir, ajuda a refletir sobre possibilidades de direcionamento das atividades de prática de escrita na escola. Foi produzida no ambiente escolar e fornecida por uma professora da rede pública de Campinas que desejava orientações no encaminhamento do seu trabalho. Foi selecionada entre outros trabalhos de alunos da mesma série, sobre o critério de representar os problemas mais recorrentes daquele conjunto:

O cachorro abandonado

Um dia eu encontrei um cachorro
perto da minha casa eu chorei
de dó eu queria que minha mãe
levace ele para minha casa mai-
s ela não quis. Eu vi o cachorro
comendo lixo na lixeira e fiquei
com muita vontade de levar ele
para minha casa mais minha
mãe não deixou pois eu tinha que
ter muita responsabilidade com ele.
E um dia eu achei uma tartaruga
na rua e levei para casa minha
mãe falou que se eu cuidace bem
dela ela deixaria eu ter um cachorro.
Eu via os cachorros na rua e com
uma vontade de levalo para casa
eu pedia para minha mãe, ela não
deixava, daí eu cuidei bem da tar-

[12] Esta redação foi produzida por uma aluna de 5ª. série de uma escola da rede estadual de Campinas, durante o segundo semestre de 2003, e foi fornecida juntamente com outras por uma professora que participava do projeto Teia do Saber. Trata-se de uma das produções de texto que foi objeto de reflexão durante o curso e possibilitou um encaminhamento do trabalho gramatical, tal como acreditamos ser importante para o desenvolvimento da escrita.

taruga. Mas veio o dono dela e pegou ela de volta. Eu fiquei triste mas no outro dia eu fui a escola e quando cheguei tinha um lindo cachorro me esperando era um pastor capa preta, dei o nome dele de Athila e ele está comigo até hoje.
Fim.

Paula, 5ª. série

Conforme se pode observar, o texto apresenta problemas de pontuação, de uso de conectores interfrásticos, de ortografia, de escolha das expressões anafóricas. Ilustra também que algumas questões gramaticais estão muito ligadas a questões de sentido. Quando Paula diz *Eu via os cachorros na rua e com uma vontade de levalo para casa*, o cachorro a que se refere o pronome *(l)o* é o mesmo do primeiro parágrafo, referido respectivamente por *um cachorro – o cachorro – ele* – ou se trata de outro? O título da redação que se refere a um cachorro específico, *o cachorro abandonado* pode indicar que se tratava do mesmo. Caso essa hipótese esteja correta, o final da narrativa desviou-se totalmente do início e do desenvolvimento, pois o cachorro abandonado não foi mais mencionado e surgiu um pastor capa preta.

Como o uso do pronome requer uma abordagem que vai além da própria frase da qual ele faz parte, a análise desse elemento coesivo deve estar atrelada ao texto ao qual pertence. Isso parece óbvio, mas não o é, quando atentamos para a forma como tradicionalmente se interpreta um texto, na perspectiva de que a língua é um sistema de formas, às quais os significados estão ligados. A questão que permeia essa concepção de língua é, segundo Halliday (1985, p.xiv), *what do these forms mean*[13]*?*. Na perspectiva funcional, a interpretação de um texto segue o caminho inverso. Para Halliday (op.cit.), a língua é interpretada como um sistema de significados, acompanhados de formas através das quais podem se realizar. Tal concepção teria como pano de fundo a questão *how are these meanings expressed*[14]*?*

A reflexão a partir do uso que a aluna fez do pronome deve estar relacionada à reflexão sobre a construção da coerência do texto. Visando à aprendizagem efetiva (e não apenas uma correção esporádica), não basta ressaltar o pronome grifando-o ou anexando a ele um ponto de

[13] *O que essas formas significam?*
[14] *Como esses sentidos/significados são expressos?*

interrogação ou ligá-lo visualmente a *cachorros*, destacando a falta de concordância que a aluna pode não entender, uma vez que pode estar imaginando um referente para esse elemento não especificado por escrito. Em suma, não basta perguntar "o que *(l)o* significa?"; a questão que se faz, nessa perspectiva, é "como o pronome deve aparecer, para que o leitor reconheça referir-se ao cachorro abandonado, do qual se fala no primeiro parágrafo, ou como deve aparecer para que o leitor infira referir-se a qualquer outro cachorro?

Como se observa, corrigir o uso pronominal inadequado, na redação de Paula, significa também mudar o título do texto (caso o pronome se referira a qualquer cachorro) ou o seu desfecho (caso o pronome se refira ao cachorro abandonado específico). Trata-se de um problema não de uso do oblíquo, ou de colocação indevida na cadeia sintática, mas sim de referência na cadeia anafórica, portanto, de coerência.

Pensando primeiramente na funcionalidade dos elementos coesivos, Signorini et alii (op.cit.) recomendam que a correção se inicie pelo nível macro, pois, às vezes, um apontamento em um problema macro (de encadeamento, de coerência) já resolve o problema micro (gramatical). Um recurso que os autores consideraram viável para esse procedimento é a escrita de bilhetes orientadores para os alunos, de forma tal que se garanta a interlocução ao encaminhar a reescrita do texto. Se for bem direcionado, o diálogo estabelecido pelo professor pode levar o aluno a refletir, primeiramente sobre os significados do texto que produziu, não perdendo de vista, contudo, o processo interativo através do qual o texto ganha sentido. Além disso, funciona como um elemento motivador para o aluno, pois tem um caráter pessoal na medida em que indica atenção àquele aluno ou àquela produção textual.

O professor, diante da atividade de correção de um texto, pode se firmar como um "caçador de erros" ou como um leitor interessado em compreender o que o aluno/escrevente tem a dizer e também empenhado em ajudá-lo a melhorar o seu texto. Se o professor conversar com o aluno sobre os sentidos do texto, parte dos problemas gramaticais pode ser resolvida naturalmente.

Uma maneira de encaminhar a reescrita do texto de Paula, por exemplo, poderia ser a partir da escrita do bilhete que segue:

> *Você começa bem o texto, apresentando para o leitor a situação do cachorro da rua e o desejo de levá-lo para casa. No entanto, o cachorro de que você fala no 3º. parágrafo (lo) é o mesmo do primeiro, aquele que estava comendo lixo, ou é um entre tantos outros que você viu na rua, os quais você menciona no 3º. parágrafo (os cachorros)? Se o título da sua história é "O cachorro abandonado", por que no final a personagem fica com um pastor capa-preta, que não estava abandonado? Ou a sua história é apenas a de uma menina que queria muito um cachorro? Reescreva seu texto, deixando isso mais claro para o leitor.*

A partir do enfoque no conteúdo do texto, a reescrita pode vir com o problema pronominal resolvido ou não (sendo também comum o surgimento de novos problemas). De qualquer forma, o aluno terá tido a chance de resolver algumas questões gramaticais através da reflexão sobre a coerência de seu texto. Além disso, terá tido, também, a oportunidade de refletir sobre a escrita não somente como autor, mas também como leitor. *Privilegiar a reflexão*, como afirma Neves (2004, p.115), *é exatamente a razão de preconizar um tratamento da gramática que vise ao uso lingüístico.* A autora acrescenta que não só o estudioso, mas também o falante comum e, no caso deste trabalho, o aluno, *conduzido na reflexão sobre o uso da linguagem*, *vai poder orientar-se na utilização eficiente dos recursos do processamento discursivo, e, a partir daí, chegar a uma sistematização dos fatos da língua legitimada pelo efetivo funcionamento da linguagem.*

Nesse sentido, a interação com os colegas de classe também pode ser muito produtiva. A troca de textos entre os alunos para leitura, por exemplo, pode se firmar em uma prática rotineira – os colegas são leitores efetivos e, se não entenderem alguma passagem, certamente vão apontar e/ou questionar o interlocutor. O professor, por sua vez, terá elementos, extraídos da 2ª versão, para avaliar quais aspectos gramaticais o aluno precisa dominar para melhorar a escrita do texto, pois o encaminhamento de uma terceira versão será voltado para o nível micro. Para auxiliar a segunda reescrita (ou a escrita de novos textos), entram em cena as aulas de gramática, focadas nas necessidades dos alunos.

Aposta-se aqui na eficiência da aula de gramática quando se considera o texto em sua completude e quando se baseia nas atividades de reescrita. Teorizar a gramática separadamente, exemplificando com frases isoladas ou retirando frases de um texto, não

garante que o aluno vá incorporar e aplicar o conhecimento no momento de construir seu texto. Segundo Ilari (1992, p. 86), *a maior unidade lingüística que a gramática tradicional e muitas orientações da lingüística moderna têm reconhecido é o período, simples ou complexo. Entretanto, existem fenômenos gramaticais que só se explicam quando se levam em consideração unidades mais amplas que o período.* Ilari lembra alguns conceitos de Halliday, que acredita que *as orações de um texto bem formado assumem normalmente características gramaticais diferentes daquelas que teriam se fossem expressas isoladamente.*

Neves (2004, p.125) confirma essa idéia quando diz que *a gramática que o falante aciona para organizar sua linguagem não se esgota em estruturas menores, nem mesmo no período, o qual é limite, apenas, de uma determinada organização estrutural.* Além disso, também diz a autora que *a cada instância da utilização da língua se ativa a gramática e, portanto,* a mesma se explicita a partir do uso lingüístico.

Para trabalhar conceitos desenvolvidos pela Lingüística Textual, como forma de inovar o ensino, alguns professores de Língua Portuguesa vêm transpondo para a sala de aula os conceitos (RAFAEL, 2001) e, obviamente, não é isso que almejam os estudos em Lingüística Textual. É possível que se exemplifiquem mecanismos de coesão textual para os aprendizes de escrita, propiciando reflexões interessantes sobre o funcionamento da língua. O fundamental, entretanto, é que o professor domine tais mecanismos para poder visualizá-los nos textos dos alunos e, a partir deles, os ajude a manipulá-los de forma adequada, construindo textos mais coerentes em relação à situação dada.

O diálogo sobre o conteúdo do texto do aluno, todavia, é fundamental para levá-lo a tornar seu texto coerente na situação dada, articulando melhor as estruturas que vão permitir isso. O texto do aluno, desde que não se resuma a uma página para se atribuir notas e/ou conceitos, permite esse movimento em busca da aprendizagem, tanto em relação a um possível replanejamento dos conteúdos gramaticais, visando às necessidades dos aprendizes quanto aos processos de reelaboração que demandam raciocínio e reflexão discente. Nesse sentido, a reescrita funciona como uma alternativa para associar a construção da coerência ao ensino gramatical.

2.3. Coerência textual e ensino de História

No âmbito de outras disciplinas, a construção da coerência pode estar associada à aprendizagem do conteúdo, desde que a escrita e a correção do texto estejam associadas ao processo interativo. A idéia de trabalhar, no âmbito da pesquisa, com textos produzidos em aulas de História, partiu do pressuposto de que professores não viciados pela gramática tradicional e por uma visão pré-estabelecida de língua pudessem visualizar com mais nitidez a macroestrutura do texto (o sentido) e, assim, intermediar a reescrita, tendo como referencial tal aspecto, funcionando, com mais facilidade, como um interlocutor interessado no que o aluno escreveu.

Conforme foi dito, acreditava-se que, questionando o aluno sobre os sentidos produzidos no seu texto, eles poderiam chegar naturalmente a alterações microestruturais. Como, em geral, os professores de língua materna tendem a salientar as estruturas em detrimento do conteúdo, o ideal seria trabalhar com outra disciplina que não fizesse dessas estruturas seu objetivo principal.

Como professora, convivi (e convivo) com excelentes docentes. Fui colega de trabalho de uma professora de História, Andréa, com a qual organizava atividades interdisciplinares. Usávamos, por exemplo, um mesmo conto e um mesmo texto jornalístico para ensinar História, partindo da literatura para a História e vice-versa. Chegávamos a usar uma única produção escrita dos alunos para avaliação nas duas disciplinas – ela focando aspectos históricos e eu, os literários e lingüísticos. Portanto, a idéia que tinha de produção de texto em aula de História, incluía textos literários, jornalísticos, relatos pessoais, poesias, entre outras produções escritas.

No entanto, ao entrar em contato com outras escolas, no decorrer desta pesquisa, deparei-me com outra realidade e com problemas não previstos (parte deles descritos nas análises do próximo capítulo), derivados, possivelmente, da concepção de texto que embasava a prática dos professores. O professor de História, que chamarei de Jesiel, foi um dos interlocutores desta pesquisa, dispondo-se a fornecer a produção de texto de seus alunos, a fim de contribuir para a minha pesquisa e eu, em retribuição, contribuí e interferi como formadora,

no seu processo de ensino. Abaixo, está um dos "textos" do conjunto que ele considerou representativo da escrita que seus alunos desenvolviam na sua aula.

Sob influência de sua colega de trabalho, a Profa. Érica, de Língua Portuguesa (da qual falaremos nos capítulos 4 e 5), o Prof. Jesiel, que seria o sujeito da pesquisa, quis intermediar a escrita de seus alunos por bilhete[15]. Juntamente com as escritas dos alunos, vêm as "orientações" do professor[16]:

Questões[17]:
1. Segundo o autor, que necessidades da economia norte-americana levariam o país a formar um império colonial?
2. Que medidas seriam necessárias para concretizar a formação do império?
3. Além das mercadorias, que outros elementos característicos dos Estados Unidos seriam introduzidos nas áreas dominadas?
4. Como o autor vê os povos que seriam submetidos aos Estados Unidos?

1ª versão de respostas:

R 1.: As fábricas americanas produzem mais do que aquilo que o povo americano pode utilizar; o solo americano produz mais do que aquilo que ele pode consumir.

R 2.: Estabelecermos feitorias comerciais na superfície do mundo como centro de distribuição dos produtos americanos. Cobriremos o oceano com nossos barcos mercantes.

R.3 : Dos nossos entrepostos comerciais sairão grandes colônias arvorando nossa bandeira e seguirão a nossa bandeiras nas asas do comércio.

R4.: E a lei americana, a ordem americana, a civilização americana e a Bandeira Americana serão plantadas nas margens até aqui presas da violência do obscurantismo, e estes auxiliares de Deus torna-las-ão o futuro magníficas e resplandecentes.

(Francisca, Giulia e Pati)

[15] Conheci primeiramente a professora Érica, que participava do Teia do Saber e era aluna da turma para a qual eu ministrava as aulas. A professora tinha muito interesse em continuar mantendo o contato com a Universidade, mesmo após o término do curso. A partir desse interesse, convidei-a para que participasse da minha pesquisa de doutorado através do trabalho que desenvolveria com seus alunos. Nessa ocasião, a professora sabia do meu interesse em trabalhar também no contexto da aula de história. Por isso, apresentou-me ao Prof. Jesiel, professor de História da mesma escola, que se integrou ao nosso grupo. A idéia era a de que ele fornecesse as produções textuais e as reescritas de seus alunos, assim como sua colega. Além de esses textos servirem para a minha pesquisa individual, eram material de discussões lingüístico-pedagógicas. Muitas vezes nos reunimos para reavaliar todo o trabalho. Além do interesse evidente pelo desenvolvimento de seus alunos, os dois tinham interesse pessoal em manter algum tipo de contato com a universidade. Esse interesse não se diluiu. A Profa. Érica, por exemplo, encontra-se, atualmente, desenvolvendo um projeto para concorrer a uma vaga de mestrado.

[16] As respostas dos alunos e os bilhetes do professor estão reproduzidos no anexo 1.

[17] Apesar de ter sido solicitado várias vezes para fornecer o texto a partir do qual os alunos responderam às questões, o Prof. Jesiel não o fez, portanto não há como reproduzi-lo aqui. A última notícia do professor foi a de que os livros didáticos, de onde ele retirou a atividade, foram para a reciclagem, inclusive o dele.

Bilhete do Professor:
Na questão n. 1 ficou incompleta a resposta, deve-se ver se a resposta responde a pergunta ou se está faltando algo como parece.
A questão 3 ficou incompleta, tente usar a interpretação do próprio grupo que com certeza ficará mais fácil.
A questão n. 4 deve-se responder com a conclusão do grupo após a nova leitura do texto e com isto perceberão que será mais fácil e claro o entendimento.

2ª versão de respostas (em maiúsculas os acréscimos feitos pelos alunos)**:**

R.1': As fábricas americanas produzem mais do que aquilo que o povo americano pode utilizar; o solo americano produz mais do que aquilo que ele pode consumir.
O DESTINO TRAÇOU A NOSSA POLÍTICA: O COMÉRCIO MUNDIAL PODE SER E SERÁ O NOSSO. E ADQUIRI-LO-EMOS COMO A NOSSA MÃE [INGLATERRA] NOS MOSTROU.

R.2': Estabeleceremos feitorias comerciais na superfície do mundo como centro de distribuição dos produtos americanos. Cobriremos o oceano com nossos barcos mercantes.

R.3': CONSTRUIREMOS UMA MARINHA À MEDIDA DA NOSSA GRANDEZA.
Dos nossos entrepostos comerciais sairão grandes colônias arvorando nossa bandeira e seguirão a nossa bandeiras nas asas do comércio.

R.4': FÁBRICAS AMERICANAS PRODUZEM MAIS DO QUE AQUILO QUE O POVO AMERICANO PODE UTILIZAR; SOLO AMERICANO PRODUZ MAIS DO QUE AQUILO QUE ELE PODE CONSUMIR.
A POLÍTICA TAMBÉM FOI TRAÇADAS PELO DESTINO; SENDO QUE O COMÉRCIO MUNDIAL PODERÁ SER NOSSO.
ADQUIRI-LO-EMOS ASSIM COMO NOSSA MÃE INGLATERRA NOS MOSTROU. COMO CENTRO DE DISTRIBUIÇÃO DE PRODUTOS AMERICANOS ESTABELECERAM TAMBÉM FEITORIAS COMERCIAIS NA SUPERFÍCIE DO MUNDO. OCEANOS SERÃO COBERTOS PELOS BARCOS MERCANTES.
A MEDIDA DA NOSSA GRANDEZA SERÁ COSNTITUIDA POR UMA MARINHA.
Então esses auxiliares de Deus torna-las-ão para o futuro magníficas e resplandecentes.

(Francisca, Giulia e Pati)

Os alunos recortam partes do texto original e, ao serem chamados a "usarem as próprias palavras" acabam recortando outras partes que nem sempre fazem sentido. Isso, na verdade, é uma prática de cópia, de seleção de partes de um texto, não de produção de texto. Mostra, também, que o vício dos alunos (observado por mim e relatado por diversos professores), ao terem que responder perguntas por escrito, de buscarem recortes de trechos do texto base (ao invés de refletirem a respeito e elaborarem a resposta) não vem só de questionários mal formulados de livros didáticos de Língua Portuguesa ou questões de interpretação de texto mal formuladas por professores de língua materna, sendo, na verdade, uma prática construída também em outras disciplinas.

Quanto à orientação dada através dos bilhetes, no caso do exemplo acima, o professor está muito certo em solicitar que os alunos releiam o texto. No entanto, como vemos, a releitura não necessariamente implica uma melhor formulação das respostas. O que os alunos fazem, neste caso, são novos recortes de partes dos textos que leram: as respostas são "colas" do texto original, muitas vezes sem o acerto da estrutura coesiva, e usam um vocabulário que não faz parte de seus repertórios. O investimento que deve ser feito nesse caso é em torno da atividade de leitura (do professor e dos alunos), por isso não fazia sentido "investir" em uma melhor adequação no bilhete do professor[18].

Diante de tal quadro, como pesquisadora, não via mais, nos dados do Prof. Jesiel, possibilidades de avançar nas discussões sobre o trabalho com a construção da coerência no texto de aluno, pois o que seus alunos produziam não eram, na verdade, textos na forma como definimos no capítulo 1. No entanto, como me havia disponibilizado a contribuir com o professor em seu projeto pedagógico, juntamente com ele desenvolvi outras atividades, mas sem mais almejar dados para a atual pesquisa, pois o tempo para adquiri-los ultrapassaria o tempo de definição da análise a ser feita.

Isso me trouxe à lembrança o meu (não) aprendizado de História no Ensino Fundamental II. Os alunos de memória privilegiada tinham as melhores notas no espaço do boletim reservado para "Estudos Sociais", pois o que se tinha como tarefa era decorar questionários, cujas perguntas "caíriam" na prova. Também lembrei de uma cena recente, em que esperava os professores de uma escola da Prefeitura de Campinas para começar as aulas do programa de formação, no período de recreio dos alunos: um deles, sentado em uma mureta, na frente do outro, cantava um número, e o outro declamava de memória um enunciado inteiro. Um colega verificava se o outro havia memorizado o questionário, cujas questões cairiam na prova da aula seguinte.

Esse quadro e a escrita dos alunos do Prof. Jesiel podem ser vistos como resultado da forma como o livro didático considera o aluno para aprender História. Da mesma forma que muitos livros didáticos de Língua Portuguesa acreditam que o aluno aprende a escrever

[18] Juntamente com a Profa.Dra. Inês Signorini, desenvolvemos com o Prof. Jesiel e a Profa. Érica uma oficina sobre leitura.

estudando gramática normativa, alguns materiais didáticos de História trazem a idéia de que o aluno aprende História respondendo questionários, contribuindo para deixar em segundo plano um diálogo com os alunos que os leve a falarem por si mesmos, e não pelo texto lido, antes de se chegar à escrita.

Pretendia resgatar momentos em que o uso da escrita fosse significativo em contextos escolares diferentes das aulas de Língua Portuguesa; dessa forma, almejava trabalhar com textos que não tivessem nascido de respostas a questionários, mas provenientes de outras situações de interação. A idéia inicial era investigar em que medida a busca pela construção da coerência na escrita poderia ser catalisadora do conhecimento.

Encontrei documentado um modo diferente de trabalho em uma tese de mestrado de uma professora de História, defendida na Faculdade de Educação da Unicamp (FORTUNA, 2001)[19]. Algumas considerações que farei a respeito de alguns textos de seus alunos, reproduzidos em sua tese, servirão como um referencial do trabalho com a construção da coerência textual em outras disciplinas que não têm a linguagem como seu foco principal.

O olhar que aqui se volta para os textos produzidos na aula de História é de lingüista e não de historiador, por isso o que interessa para o primeiro, pode ser de pouca valia para o interesse do segundo. Pretendem-se resgatar breves momentos em que o uso da escrita é significativo e se constrói a coerência em um contexto diferente do das aulas de Língua Portuguesa. Uma questão que fica em segundo plano é em que medida a escrita, considerando a construção da coerência textual, pode ser a catalisadora da construção do conhecimento.

Para contextualizar, seguem alguns breves comentários sobre os PCN de História sob o recorte de um lingüista (ou de uma professora de Língua Portuguesa).

[19] Cito o nome real dessa professora, porque foi através de sua tese de mestrado (disponível na Faculdade de Educação da Unicamp) que resgatei seu trabalho.

2.3.1. Produção de texto e PCN de História

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História estão voltados para especificidades relativas ao conteúdo a ser abordado em cada ciclo, o que não é do interesse deste trabalho. Como é de se esperar, não há nada específico em relação à produção escrita; no entanto é possível, a partir de alguns objetivos lá citados, pensar em atividades que envolvam tanto a oralidade quanto a escrita (e, portanto, indiretamente, a coerência textual). Vejamos dois deles:

> *- utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.* (p. 105)
>
> *- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.*

Através da linguagem verbal, o aluno não só pode *comunicar suas idéias*, mas também construí-las, a partir das mais diversas situações. Embora não especificada nos Parâmetros de História, a modalidade escrita da linguagem funciona como um importante instrumento de avaliação e de diagnóstico para o professor, pois o texto é a sedimentação de um momento do processo de aprendizagem do aluno. A materialidade do texto também facilita o processo de avaliação sugerido pelos PCN, pois permite idas e vindas no percurso do aluno, ao longo do ano letivo e, assim, a possibilidade de visualização das mudanças ocorridas, conforme sugerem os PCN, no que diz respeito ao Ciclo III:

> *Critérios de avaliação → considerar conhecimento prévio, as hipóteses e os domínios dos alunos e relacioná-los com as mudanças que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem. O professor deve identificar a apreensão de conteúdos, noções, conceitos, procedimentos e atitudes conquistadas dos estudantes, comparando o antes, o durante e o depois. A avaliação não deve mensurar simplesmente fatos ou conceitos assimilados. Deve ter um caráter diagnóstico e possibilitar ao educador o seu próprio empenho como docente, refletindo sobre as intervenções didáticas e outras possibilidades de como atuar no processo de aprendizagem dos alunos.*

Desse modo, a construção de um objeto de avaliação, tal como descrito acima, exige que o aluno manipule bem a linguagem e, em se tratando da modalidade escrita, use adequadamente os recursos da língua e esteja embasado em um repertório de conteúdo e experiências a fim de permitirem que as possíveis analogias, as relações e as comparações se efetivem de forma coerente na situação dada.

2.2.3. A construção da coerência textual na aula de uma professora de História

Para Fortuna (2001), o ensino de História não se desvincula de ensinar a escrever, a pensar e a conceituar *de modo sensibilizador*; por isso, a linguagem não pode ser apenas um instrumento. Se o for, o aluno será apenas o consumidor de uma linguagem padronizada, que caracteriza parte considerável dos livros didáticos de História. Segundo a professora-autora, *é na linguagem e por meio dela que damos início a nossa leitura de mundo e da história*.

Ao invés de se pautar apenas na leitura de livros didáticos, os alunos da Profa. Cláudia Fortuna vão buscar, sob sua orientação, o assunto a ser abordado em diversas fontes e comparam as diversas abordagens, considerando que cada autor narra o mesmo episódio em diferentes perspectivas. Os alunos, através dessa técnica, acabam entendendo que, se cada texto traz uma visão diferente sobre o mesmo assunto, aquele que eles vierem a produzir também poderá ser diferente, eliminando, consideravelmente, a possibilidade de uma colagem nesse contexto, embora sejam chamados a produzir mediante uma questão específica tendo como referência um texto pronto.

É sugerido pelos PCN que, em aulas de História, os alunos sejam levados a construir textos que são reflexo das elaborações realizadas pelo sujeito e que representam etapas do processo de aprendizagem; por isso, seus significados para o processo pedagógico vão além dos sentidos produzidos a partir da leitura que o aluno fez do texto de referência. Dois textos que transcrevo a seguir, produzidos por dois alunos da Profa. Cláudia Fortuna (op.cit, p.98), foram, segundo ela, resultado do trabalho constante de um processo de mediação professor/aluno, na unidade em que trabalhavam a história da cidade de Campinas:

Problema Social

Hoje sabemos que o maior problema do Brasil é a desigualdade, que é um sério problema social. O que é um problema social? Problema social é o que o próprio nome diz, é um problema da sociedade que, no caso, é a desigualdade social. E o que é desigualdade social?Desigualdade social é conseqüência da má distribuição de rendas no Brasil (...) O Brasil está a cada dia que passa pior...pior...pior... (...). Precisamos votar muito bem para que isso possa acabar. Mas... Espera aí! E a solução? A solução vem através de homens e mais homens que estão a fim de mudar e fazer todos virarem gente de verdade e ir para a escola estudar, cuidar da saúde destas pessoas para que ela virem cidadãos e que façam do nosso país um país de verdade.

Beatriz

Texto sobre os problemas sociais de Campinas-
E os direitos humanos?

Campinas, antes tida como cidade modelo, está decaindo ao longo desses últimos anos e o problema social se faz cada vez mais presente. Há favelas, onde moram os desempregados e pessoas de baixa renda e até sem renda nenhuma, em uma situação desesperadora, bebendo e se lavando com água suja, se alimentando de pouca comida e de má qualidade, vivendo em barracos miseráveis e malfeitos, sendo inundados e até desabando quando há uma chuva mais violenta, os ventos também representam uma ameaça constante, a casa não é mais um recanto sossegado e quentinho, como tinha o direito de ser e não pode ser chamado de lar. Nesses locais, a violência e o tráfego são constantes (...) Pessoas abandonadas à própria sorte na rua, onde está a cidadania? (...) Na minha opinião, como o abandono gera violência, reduzindo o abandono, reduziremos a violência. Mas por que não acontece nada? Falta vontade política e competência. Como o poder público não faz nada, felizmente há unidades civis que praticam a cidadania e ajudam a resolver muitos problemas.

Fábio e Alice

Os alunos autores dos textos acima têm entre 10 e 11 anos, portanto é compreensível que apresentem noções sociais e políticas pouco elaboradas, do senso comum (*precisamos votar muito bem para que isso possa acabar*, por exemplo), e utilizem muitos recursos da

oralidade, tais como algumas expressões *espera aí*, no primeiro texto, e a reprodução de um discurso retórico, típico da fala de professor.

O segundo texto contém uma estrutura coesiva mais próxima da de prestígio e traz um questionamento do senso-comum – *mas por que não acontece nada?* – parecendo contradizer as afirmações finais do texto – *felizmente há unidades civis que praticam cidadania e ajudam a resolver muitos problemas* – o que indica algo estar sendo feito, ao contrário do que sugere a questão antecedente.

No entanto, do ponto de vista social, não há nenhum tipo de preconceito em suas afirmações e, do ponto de vista lingüístico, seus textos passam o conteúdo de forma clara e compreensível – não há nenhum tipo de inadequação grave que comprometa a coerência geral do texto. Fortuna avalia que seus alunos usaram *uma linguagem que pertence a eles* e questionaram o real, propondo mudanças e percebendo o movimento da sociedade.

Embora tais resultados pareçam muito simples (poderiam ser pensados como uma etapa de uma elaboração mais complexa), para que os alunos chegassem a eles, não houve simplesmente uma *alimentação temática* (ROJO, 2001), necessária e comum em aulas tradicionais de história. Fortuna (op.cit.) relata o percurso de seus alunos até chegarem a essas produções textuais.

Primeiramente, responderam, por escrito, à pergunta *o que é uma cidade para você, hoje?* Uns apresentaram uma visão de cidade positiva, apresentando relações de trabalho, por exemplo,

> *As cidades para mim são um grupo de pessoas de classes sociais diferentes, querendo viver e trabalhar com dignidade.* (Nelson)

e outros uma visão negativa:

> *Para mim uma cidade é um grupo de muitas pessoas que muito raramente uns ajudam os outros e há assaltos, assassinatos e brigas e uma cidade também é muito movimentada, cheia de carros, pedestres e muito trabalho.* (Diogo)

A professora estabeleceu questões para os alunos, a partir de suas respostas e cada um compartilhou da resposta do outro. Ela foi colocando na lousa, sempre relacionadas à palavra *Campinas,* que ficava no centro, as diferentes características, ampliando as possibilidades de olhar sobre o objeto. Conforme foi explicado no capítulo 1, ela pode ter levado seus alunos a compartilharem diferentes referentes para *Campinas.* É nesse sentido que não se considera, teoricamente, que para cada nome há um referente no mundo extralingüístico (etiquetagem).

Cada aluno constrói discursivamente seu referente de cidade que, em geral, é culturalmente compartilhado, ou seja, constrói diferentes *objetos de discurso*, os quais, segundo Koch & Marcuschi (op.cit.) *são gerados pela particular forma de organizar o tópico em cada momento do discurso.* O objetivo da professora era garantir que seus alunos percebessem a multiplicidade da cidade e pudessem caminhar para além dos fatos históricos sobre sua fundação, a partir da questão: *como é hoje morar em uma cidade que é múltipla?*

Os alunos discutiram com a professora a noção de *documento histórico*, a partir da leitura de alguns textos jornalísticos que tematizavam tal conceito. Decidiram que sairiam pela cidade fotografando – a idéia da professora era recuperar uma cidade onde se misturavam diferentes tempos e se entrecruzavam memórias individuais e coletivas, a fim de desconstruir possíveis olhares de sujeitos que se julgam autônomos. Antes de saírem a campo, leram textos que os levassem a identificar lugares da cidade que não faziam parte da rotina de cidadãos de classe-média alta que eles representavam. Leram, por exemplo, *As faces de Campinas no Terminal Central* (21/03/99; Correio Popular) e *Só falta o mar?* (revista do Correio Popular; 14/07/97) e *Locais de Estimação* (Correio Popular; 14/07/97).

Neste último texto, os campineiros descrevem seus lugares preferidos e a professora usou-o como um modelo para que os próprios alunos viessem a resgatar, através de fotos, seus próprios lugares de estimação. A professora relata que muitos apontaram para os *shoppings center* como sendo seus lugares preferidos. Ela, então, abriu uma discussão sobre os sentidos de massificação dos espaços urbanos e retomou com eles os depoimentos dos campineiros que revelavam que certas transformações capitalistas, voltadas para as necessidades de consumo, vinham destruindo espaços com possibilidades boas de convívio, como várias praças. Dessa

forma, direcionou seus alunos a não trazerem fotos de *shopping*, ainda que continuassem sendo o *lugar de estimação* de alguns.

Para cada foto levada para a sala de aula, os alunos elaboraram legendas. A escrita aqui foi muito significativa, pois os alunos tinham que deixar claro para seus colegas como eram os lugares da própria cidade desconhecidos por muito deles. Algumas legendas se configuraram em boas narrativas:

> *Praça Beira Rio*
>
> *Esta praça tem um significado de paz para mim, por isso eu a considero de estimação. É nesta praça que eu me reúno quase todos os dias com meus amigos, para conversar sem aquele clima de fofoca, mas sobre coisas intimas, guardadas a mil chaves que só os amigos de verdade conseguem abrir. Ali é também um lugar de laser onde nós andamos de bicicleta, batemos bola e descansamos (...)* (Vinícius).
>
> *Praça Henfil*
>
> *Quando penso e ouço falar de lugar de estimação, me vem logo a mente este castelinho que desde pequena meu pai me levava sempre para passear e brincar (...). Sempre quando ia lá, me dava sossego, paz, esquecia da vida, não tinha que ter preocupação. Mas hoje em dia...não dá mais para se ter sossego em Barão Geraldo que está muito violento. Mas, apesar da tristeza não deixa de ser o meu lugar de estimação* (p.85).

O referencial do seu lugar de estimação, construído pelos alunos nas narrativas, não é, muito provavelmente, o lugar onde apreciam passear com colegas, encontrar amigos, ou seja, o de "lugar de estimação". A maioria nasceu na cidade em uma época em que os *shoppings* são áreas de lazer predominantes, em detrimento de praças públicas as quais, com raras exceções, são deterioradas pelo vandalismo. É ali, em geral, que os adolescentes encontram seus amigos e "paqueram", conhecem novas pessoas. O fato de quase todos falarem em praça é determinado pelas leituras que antecederam os textos e, principalmente, porque eles têm como principal interlocutor a Profa. Cláudia que, ao falar do processo de massificação capitalista que o *shopping* representa, praticamente eliminou a possibilidade de algum aluno insistir em fazer do referente "shopping" o "espaço de estimação" e levou-os a criar outro, discursivamente.

A construção dos sentidos de um texto passa, necessariamente, pela imagem que se faz do interlocutor imediato. Assim, um texto jamais vai representar uma realidade única do enunciador, mas uma dentre várias outras possíveis, e que é determinada por aquele contexto de produção. Isso significa que, se o interlocutor imediato dos alunos não fosse a professora, ou se os alunos tivessem que escrever sobre esse lugar em outro contexto, com objetivos diferentes, o "lugar de estimação", provavelmente, seria outro.

Aconteceu com os alunos da Profa. Cláudia Fortuna o mesmo que com a Lara, cujo texto foi analisado no capítulo 1. Lara não queria que, em sua narrativa, nenhum de seus cachorrinhos fosse medroso, mas insere essa qualidade para satisfazer a professora, da mesma forma que os alunos de História "elegem" praças como "lugar de estimação" para satisfazer uma expectativa da professora. A diferença é que, no caso dos alunos da Profa. Claudia, isso não interfere na coerência interna dos textos de seus alunos, pois, tendo um grau maior de domínio da escrita, manipulam-na adequadamente de acordo com suas intenções e com as intenções do interlocutor mais direto, que é a própria professora.

2.3.3. A escrita como elemento construtor do conhecimento histórico

Uma das qualidades do trabalho da Profa. Cláudia Fortuna vem do fato de ela trazer para a sala de aula recursos visuais e outros interlocutores, tais como o avô e o pai de dois de seus alunos. Isso possibilita que os alunos não construam seus *objetos de discurso* apenas da perspectiva da professora, mas na de outros sujeitos e situações.

A atividade escrita vai conduzindo a busca pelo conhecimento e os alunos vão caminhando até resgatar a história da cidade. Tal caminho é muito mais produtivo para alunos do que simplesmente apresentar uma história, com a qual não há identificação, da cidade pronta, solidificada no tempo. A escrita, nas aulas dessa professora, funciona como um elemento de construção de referentes, que a ajudam a ensinar o que pretende.

Como a professora se mostrou interessada essencialmente por aquilo que os alunos tinham a dizer, provavelmente influenciou as reelaborações textuais de forma muito positiva, cujas primeiras versões e rascunhos não estão expostos em seu trabalho.

Embora Fortuna (op.cit.) identifique as últimas produções dos alunos, dentro do tema *Cidade*, como resultados de reflexões e compreensão crítica da realidade (p.94), tais textos parecem representar apenas uma etapa da construção. Um deles, por exemplo, ainda é perpassado pelo senso comum, que entra em conflito com a própria situação que a aluna descreve.

O ato de enquadrar tais textos na categoria de "resultados" reflete a perspectiva do professor pressionado em obter resultados concretos e imediatos de seus alunos. Querer concretizar, na forma de texto escrito, uma compreensão crítica nesta fase seria uma tarefa muito distante das possibilidades da própria faixa etária em que se encontram os alunos. Nesse sentido, a reescrita é uma alternativa de trabalho interessante em História, assim como em outras disciplinas discursivas.

O importante, do ponto de vista da aquisição da escrita, é averiguar, através do trabalho da professora, que quando o que se tem a dizer faz sentido para os alunos, problemas graves de coerência textual são naturalmente evitados. A produção de um bom texto depende também de ter o que dizer (GERALDI, 1993), portanto, a construção de um contexto que permitisse isso aos alunos foi fundamental. Expor os alunos a diferentes realidades, a partir do resgate da própria realidade, leva à construção de um repertório discursivo que eles acionarão na construção de textos futuros.

2.3. Considerações sobre produção de texto e as diversas disciplinas

Os textos produzidos nas duas disciplinas aqui abordadas (Português e História) ajudam a mostrar que não necessariamente os sujeitos usam a linguagem para falar de algum assunto/idéia ou objeto, mas constroem um assunto/idéia ou objeto através da linguagem. Deslocando-se a linguagem do patamar de instrumento para o de construção, altera-se fundamentalmente a perspectiva de trabalho em sala de aula, seja qual for a disciplina abordada, conforme se pode ver, por exemplo, através das atividades desenvolvidas a partir do livro didático, com o Prof. Jesiel e através da intertextualidade e da interação, com a profa. Cláudia**.**

Enquanto o professor de História tem o texto como um *meio* de ensinar, para Língua Portuguesa ele é o próprio *fim*, tanto em relação à leitura quanto à prática de escrita. Ao professor de língua Portuguesa cabe conhecer a fundo suas estruturas e propiciar situações em que o texto seja objeto de reflexão. Isso não significa, entretanto, que ele deva se limitar à busca de problemas coesivos e gramaticais e nem transformar sua aula em *alimentações temática* (ROJO, 2001), ou seja, limitá-la a discussões e conversas sobre um determinado assunto. É possível chegar às questões microtextuais partindo da macroestrutura, daquilo que o aluno disse ou quis dizer em seu conjunto.

No caso dos professores de outras disciplinas discursivas, os aspectos microestruturais do texto certamente não serão abordados (e nem deveriam sê-lo); no entanto, construir conhecimento através da prática da escrita, interagindo com o aluno sobre o conteúdo do seu texto pode, naturalmente, levá-los a ajustes estruturais importantes, que garantam a sua coerência na situação em questão.

Conversar sobre o conteúdo do texto significa, em determinadas situações, indicar novas leituras ou releituras, levar o aluno a construir novos referentes para seu discurso. Construir a coerência, nesse sentido, significa construir o próprio aprendizado. Não há dúvida de que a organização textual, a manipulação dos recursos que a língua dispõe, é tarefa de Língua Portuguesa. Todavia, sem os conteúdos essenciais à função textual não há como construir a coerência, mesmo sabendo manipular tais recursos.

Quando um aluno redige mal um texto de História ou Ciências, por exemplo, cobra-se, geralmente, do professor de Língua Portuguesa, a correção gramatical. Há, portanto, que se ensinar que trabalhar um texto não é apenas fazer correção gramatical (a) ao professor de Língua Portuguesa, de um lado, (b) ao professor de outras disciplinas, de outro. Contudo, o aluno precisa saber que a incorreção gramatical prejudica qualquer texto que ele escreva.

Essa reflexão caminha a favor de uma interdisciplinaridade como fator que contribui, na situação escolar, para a construção da coerência no texto do aluno. Embora a construção da coerência textual seja tema e objetivo de Língua Portuguesa, outras disciplinas, dependendo da

forma como encaminhem a produção dos alunos, através da reescrita e/ou diálogo, podem ter influência significativa na sua construção.

Os próximos capítulos vão abordar, efetivamente, o processo de construção da coerência textual em diferentes situações de ensino, a partir de atividades desenvolvidas por diferentes professores em escolas particulares e públicas, tanto em Língua Portuguesa quanto em História. Inicia-se pela situação de uma escola particular, tendo como pano de fundo um recorte da minha própria experiência como professora de ensino fundamental e médio para, depois, seguir com a experiência de outros professores, para alguns dos quais atuei como formadora.

CAPÍTULO 3:

COERÊNCIA EM NARRATIVAS E DISSERTAÇÕES

> *(...) cada evento faz parte da corrente contínua de eventos, todo evento somente encontra sua completude nas remessas que faz a seu exterior.*
>
> Geraldi, 2004.

3.1. Introdução

Este capítulo analisa textos de aprendizes em uma escola de elite sócio-econômica, investigando as variáveis que, nesse contexto específico de ensino, possibilitaram a construção da coerência textual. Tais análises visam a um paralelismo com outras situações de ensino a serem abordadas nos capítulos posteriores.

Partindo do pressuposto de que o texto na situação de aprendizagem é um ponto de uma teia de relações, algum ponto dessa teia poderia estar fazendo com que, em algumas daquelas situações, os textos dos alunos fluíssem e em outras permanecessem "truncados". Se, como no texto de Lara (analisado no capítulo 1, seção 1.2.2.3), é possível encontrar "pontos" fora dele que expliquem seu problema de coerência, também seria possível, no caso dos textos selecionados para este capítulo, encontrar "pontos" que explicassem a inexistência desses problemas em outros textos.

Atribuir coerência ou incoerência textual ao fato de uma comunidade de alunos ser economicamente privilegiada e a outra não ter os mesmos privilégios, simplificaria muito a questão, barrando possíveis contribuições lingüísticas ou pedagógicas. Não se explicariam, por exemplo, casos como o de Lara, que é aluna de situação socioeconômica privilegiada e cujo processo de aquisição da escrita não foi tranqüilo.

Cabe lembrar que as reflexões aqui apresentadas, foram elaboradas depois que tive contato com os problemas de coerência, trazidos pelos professores em formação continuada, o que explica o fato de, em um primeiro momento, o interesse estar voltado para os mecanismos de construção de coerência, focando sujeito leitor/escritor e texto. Foi a partir do olhar para os dados que compõem a segunda parte desta tese, que se tornou importante tentar resgatar, ainda

que via memória, as situações de interação que permearam a escrita dos textos agora apresentados.

Os sujeitos autores dos textos selecionados serão nomeados como Renato, Marina e Júlio, estudantes representativos de uma turma de mais ou menos 15 alunos, de uma escola bilíngüe em Campinas, interior de São Paulo, no decorrer das aulas de "Leitura e Produção de Textos". Os três alunos, que falam o português e o inglês fluentemente, estão na mesma escola desde os três anos de idade. Os textos aqui selecionados correspondem ao período de quatro anos e meio, no qual fui a professora da disciplina e, assim, acompanhei esses alunos da 5ª série do Fundamental II até o primeiro semestre da 1ª série do Ensino Médio.

Nenhum desses três era considerado, na escola, de modo geral, como melhor aluno, por isso os considero representativos. Lembro de uma das meninas que, academicamente, era muito competente, em todas as disciplinas. Diferentemente dela, os alunos que estão aqui retratados, no contexto geral da escola, estavam "na média", com exceção da Marina, que, do ponto de vista de parte significativa do grupo docente do Ensino Fundamental II (até o meio da 6ª série) apresentava muitas dificuldades. Havia um colega de Marina, cujos dados não discuto aqui, que apresentava dificuldades ainda maiores do que ela, relacionadas à escrita, mas, pelo conjunto dos docentes, não era visto como um *aluno-problema*.

Júlio destacava-se, no meu olhar de "professora de redação" (como informalmente era referida na escola), por ser portador de um vocabulário que não fazia parte do apresentado pelo grupo, o que vinha, provavelmente, do fato de o aluno (do Fundamental II) ler muito texto jornalístico. Isso fez com que seus textos escritos se tornassem significativos pelo que podiam mostrar a respeito do uso das expressões referenciais nominais como um suporte da construção da coerência. Renato era muito quieto e se firmou no/para o grupo através da sua habilidade em escrever. Talvez isso tenha influenciado a seleção, sob a perspectiva de professora, de um número maior de seus textos.

3.2. A escola e as aulas de 'produção de textos'

Fui contratada para lecionar nessa escola para classes do ensino médio e tinha, também, uma turma de 5ª série (a outra professora do Fundamental II, que estava lá há 25 anos, não

gostava especificamente de 5ª série e resolveu deixar essa turma comigo, que estava iniciando naquela escola). Tinha, portanto, todas as turmas de ensino médio e uma 5ª série.

No ano seguinte, um dos objetivos da coordenação da escola foi o de melhorar o ensino de língua portuguesa no Fundamental, que, em geral, apresentava, em relação à produção de textos, um trabalho muito aquém daquele que realizávamos no Ensino Médio. Em relação à literatura, tanto no Ensino Fundamental quanto no médio, os alunos liam muito, tanto em português quanto em inglês.

Para sistematizar um trabalho mais voltado para a produção de textos, pois a professora com 25 anos de escola, doravante Jacira, não desenvolvia esse trabalho, a coordenação decidiu dividir as aulas de Língua Portuguesa, no Fundamental, em duas frentes, como acontecia no Ensino Médio: *Leitura e Produção de Textos* e *Língua Portuguesa* (que incluiria leitura de livros e gramática), como uma forma de garantir o exercício de produção de textos. Em virtude do aumento do número de aulas, a escola teria que contratar um terceiro professor de Português para o Programa Brasileiro e reestruturar-se. Nesse contexto, a coordenação do Programa Brasileiro solicitou que eu passasse a ministrar todas as aulas de produção de textos no Fundamental. Foi a forma que encontrou de resolver o problema desse curso e acomodar, pacificamente, a professora que estava lá há tantos anos e, socialmente, era bem aceita pela escola e pela comunidade.

Quando a minha única 5ª série passou para a 6ª, eu passei do Ensino Médio para o Fundamental e continuei acompanhando os mesmos alunos na frente de "Leitura e produção de textos". Todos escreviam muito e participavam das aulas através da oralidade. Com meu incentivo, trocavam muitos textos para leitura e liam em voz alta para a classe. Lembro-me de intervir muito nos textos, e, em várias oportunidades, oralmente. No final da 7ª série (*8th grade*, para a escola americana), os alunos editaram um livro, sob minha coordenação e com verba da escola, contendo, pelo menos, uma narrativa de cada componente da classe.

No decorrer das aulas de produção de textos, a partir da leitura e discussão em classe sobre outros textos relacionados ao tema, foram desenvolvidas as narrativas e dissertações analisadas neste capítulo. O trabalho estava baseado na crença de que, para iniciar uma redação, não basta o aluno ter um tema sobre o qual escrever; é preciso um repertório, mínimo

que seja, de leituras prévias, para apresentar o conteúdo necessário. Muitas vezes, o trabalho do aluno consistia em rearranjar vários dizeres e transformá-los em uma unidade, adequada ao gênero em questão, que se caracterizará como sendo seu texto.

Nesse sentido, Possenti afirma que a autoria está na forma como se diz algo. É essa forma diferente de fazer o já dito, o já feito que faz do sujeito um autor. Ao desviar o olhar de "o que", sempre presente nas visões tradicionais (FOUCAULT, 1992 e CHATIER, 1994), ele valoriza textos não consagrados, categoria na qual se incluem os textos dos alunos em aprendizagem da escrita. Na concepção de autoria de Possenti, não basta reproduzir uma *discursividade* para ser autor; é necessário, além disso, reproduzi-la de forma peculiar, diferente, singular. Somente assim, é que será possível visualizar o sujeito, que prevalece apesar das formas e das ideologias a que está submetido.

Em suma, as aulas de produção de textos baseavam-se na intertextualidade e em processos interativos. Os alunos, acostumados às práticas escolares, esperavam que, mediante uma nova proposta de produção textual, vários textos sobre o mesmo assunto fossem lidos antes da atividade de escrita, que fossem discutidos com todos em sala de aula, que um deles preparasse o tema para expor para a classe. Portanto, embora os alunos escrevessem bastante, a carga de oralidade das aulas era também muito forte e bastante presente.

3.3. O texto de Marina

A proposta que gerou o texto de Marina era a de que os alunos recontassem um conto. O desafio era não só que fizessem a troca do foco narrativo, mas também as alterações no co-texto, necessidades criadas a partir dessa troca (como a adequação da concordância verbal e nominal, mudanças de adjetivos, alteração de discursos direto/indireto etc.), que permitissem uma construção adequada do narrador em primeira pessoa. Para as crianças construírem adequadamente um narrador, é preciso que se coloquem no lugar dele, imaginando como, diante de suas características específicas, se comportariam em determinadas situações. Essa é uma atividade que, longe de ser mecânica, é muito complexa e requer competência lingüística para se realizar.

O texto que segue foi escrito pela aluna quando cursava a 6ª série do Ensino Fundamental. Essa aluna apresentava sérios problemas de ortografia e fazia acompanhamento com uma fonoaudióloga. Alguns professores diziam que ela não estava alfabetizada, e que, por isso, só o trabalho daquela profissional não trazia resultados. Tanto a professora de Língua Portuguesa (da frente de leitura e gramática), Jacira, quanto a professora de *Social Estudies* (História), que será tratada por Rose, mediante listas e mais listas de problemas ortográficos e trechos escritos, considerados por elas confusos, defendiam que Marina precisaria ser "realfabetizada".

Curiosamente, a aluna "não-alfabetizada", na 6ª. série, tinha uma participação muito ativa nas aulas de redação. Animava-se muito com as propostas e adorava ler suas "histórias" para a classe. O envolvimento nessas aulas vinha melhorando gradualmente, pois, na 5ª. série, tinha dificuldade de ler qualquer texto em voz alta e escrevia pouco.

A narrativa exposta a seguir foi uma das que usei na época, em reunião com o diretor, os outros professores e a psicóloga, para defender que Marina não era um caso de "realfabetização" (como nenhum outro seria!). Todos ficaram calados ao ouvir a narrativa da aluna, a fonoaudióloga me apoiou, e nunca mais se ouviu falar em "realfabetização" para Marina (depois disso, um caso diagnosticado como "dislexia escolar" foi motivo de conflito entre nós, professores, novamente).

A narrativa foi escrita a partir da leitura de um conto de Fernando Sabino. Este conto foi objeto de leitura porque, na época, estava sendo apresentada, pela Rede Globo, uma novela (que a maioria dos alunos de 12/13 anos acompanhava!) em que uma das personagens principais que se chamava Capitu era uma prostituta romântica. O nome Capitu, então, passou a significar, entre os alunos, uma espécie de "modelo de sedução" – a aparência física da personagem, representada pela atriz Giovana Antonellie, era modelo de beleza para as meninas e de objeto de "desejo" para os meninos. Além disso, presenciei algumas situações em que os alunos usavam o nome "Capitu" para maliciar uma situação qualquer entre eles.

Diante disso, resolvi contar a eles a história da personagem Capitu, de Machado de Assis, em *Dom Casmurro*, lugar de onde vem esse "famoso" nome. No livro, tal personagem não tem nada de prostituta – falei sobre o percurso de sua vida, algumas cenas de sua infância,

o namoro e casamento com Bentinho e o fim desse casamento pela desconfiança de Bentinho da traição da esposa com Escobar, seu melhor amigo. Falamos também sobre a questão que fica aberta a respeito de Capitu ter ou não traído o marido e sobre o impasse entre uma possível personalidade dissimulada de Capitu e o ciúme doentio de Bentinho. Lemos vários trechos juntos (pela idade dos alunos, não seria o momento adequado de lê-lo na íntegra – tal livro fazia parte da lista do Ensino Médio). A idéia era a de que os alunos se apoderassem da referência literária do nome, e não gravassem apenas aquela personagem criada pela telenovela.

Em seguida, conversamos a respeito de uma outra perspectiva de prostituta, nada romântica, como a personagem da novela – falamos das doenças sexualmente transmissíveis, da degradação do corpo, a que elas estão sujeitas, dos lugares onde ficam na cidade (tanto as consideradas "de luxo" quanto as mais pobres), dos perigos em que se envolvem etc. Depois disso, os alunos leram o conto de Fernando Sabino, para identificarem a visão literária, romântica, de prostituta (não tão romântica como a da novela – pois, no conto, ela é feia e perseguida pela polícia).

Em *Minha casta Dulcinéia*, o narrador é o rapaz que observa os acontecimentos e salva uma prostituta de ser capturada pela polícia, posicionando-se como um fidalgo e colocando-a (em sua própria reflexão) no lugar de Dulcinéia:

> Minha casta Dulcinéia
> Fernando Sabino
>
> Estou na esquina de Copacabana, são duas horas da madrugada. Espero uma condução que leve para casa. À porta de um dancing, homens conversam, mulheres entram e saem, o porteiro espia, sonolento. Outras se esgueiram pela calçada, fazendo a chamada vida fácil.
>
> De súbito a paisagem se perturba. Corre um frêmito no ar, há pânico no rosto das mulheres que fogem. Que aconteceu? De um momento para o outro, não se vê mais nenhuma saia pelas ruas – e mesmo os homens se recolhem discretamente junto aos edifícios.
>
> – Que aconteceu? – pergunto a alguém que passa apressado.
>
> É a radiopatrulha; vejo o carro negro surgir da esquina como um deus blindado e vir rodando devagar, enquanto os olhos terríveis da Polícia espreitam aqui e ali. Não se sabe como, sua aparição foi antecedida de um aviso que veio rolando pelas ruas, trazido talvez pelo vento, espalhando o medo e possibilitando a fuga.
>
> Eis, porém, que surgem da esquina duas mulheres, desavisadas e tranqüilas. Uma é mulata e alta, outra é baixa e tão preta que só o vestido se destaca dentro da noite – ambas pobres e feias. Vêem o inimigo, perdem a cabeça e saem em

> disparada, cada uma para o seu lado. O carro da Polícia acelera, ao enlaço da mulata: em dois minutos ela é alcançada e arrastada para o interior aos pescoções.
>
> A outra, trêmula de medo, se encolhe a meu lado como um animal, tentando ocultar-se. O carro faz a volta e vem se aproximando.
>
> – Pelo amor de Deus, moço, diga que está comigo.
>
> Já não há tempo de fugir. A pretinha me olha assustada, pedindo licença para tomar-me o braço, e, assim protegida, enfrenta o olhar dos policiais. Tomado de surpresa, fico imóvel, e somos como um feliz, ainda que insólito, casal de namorados. Compenetro-me, forças secretas dentro de mim endireitam-me o corpo para enfrentar a situação. Ouço a voz de Quixote sussurrar-me que, agora, ou vou preso com ela, ou ninguém vai. Na verdade, neste instante de heroísmo, unido a um ser humano pelo braço, sinto-me capaz de enfrentar até o Juízo Final, quanto mais a Delegacia de Costumes.
>
> Passado o perigo, a preta retira humildemente o braço do meu, faz um trejeito, agradecendo, e desaparece na escuridão. Eu é que agradeço, minha senhora – é o que pensa aqui o fidalgo. Tomo alegremente o meu ônibus e vou para a casa com a alma leve, pensando na existência daquelas pequenas coisas, como diria o poeta, pelas quais os homens morrem.

Conversamos muito no sentido de que, no conto, é a visão do personagem "romântico", totalmente inspirado em *Dom Quixote*, que prevalece. O dia-a-dia das prostitutas, no cenário retratado pelo conto, tem, não necessariamente, algo a ver com essa visão particular do fidalgo. Os alunos, então, recontaram por escrito o "mesmo" conto a partir de outro ponto-de-vista. Muitos construíram uma história bastante triste, mais baseada em possibilidades reais. Outros não conseguiram mudar muito do texto original, alterando o nome do narrador e algumas marcas formais, mantendo, no entanto, a perspectiva do narrador antigo.

O texto de Marina, que é uma segunda versão, na qual parte dos problemas ortográficos havia sido resolvida, manteve um *tom* romântico, no entanto, muito fiel ao novo narrador, que é a moça salva por aquele rapaz:

Ponto de vista da "PretA"

Aquela noite estava normal como todos os dias da minha vida. Eu e uma das minhas amigas tínhamos acabado de tomar banho e estávamos indo para a rua para fazer nosso primeiro programa da noite.

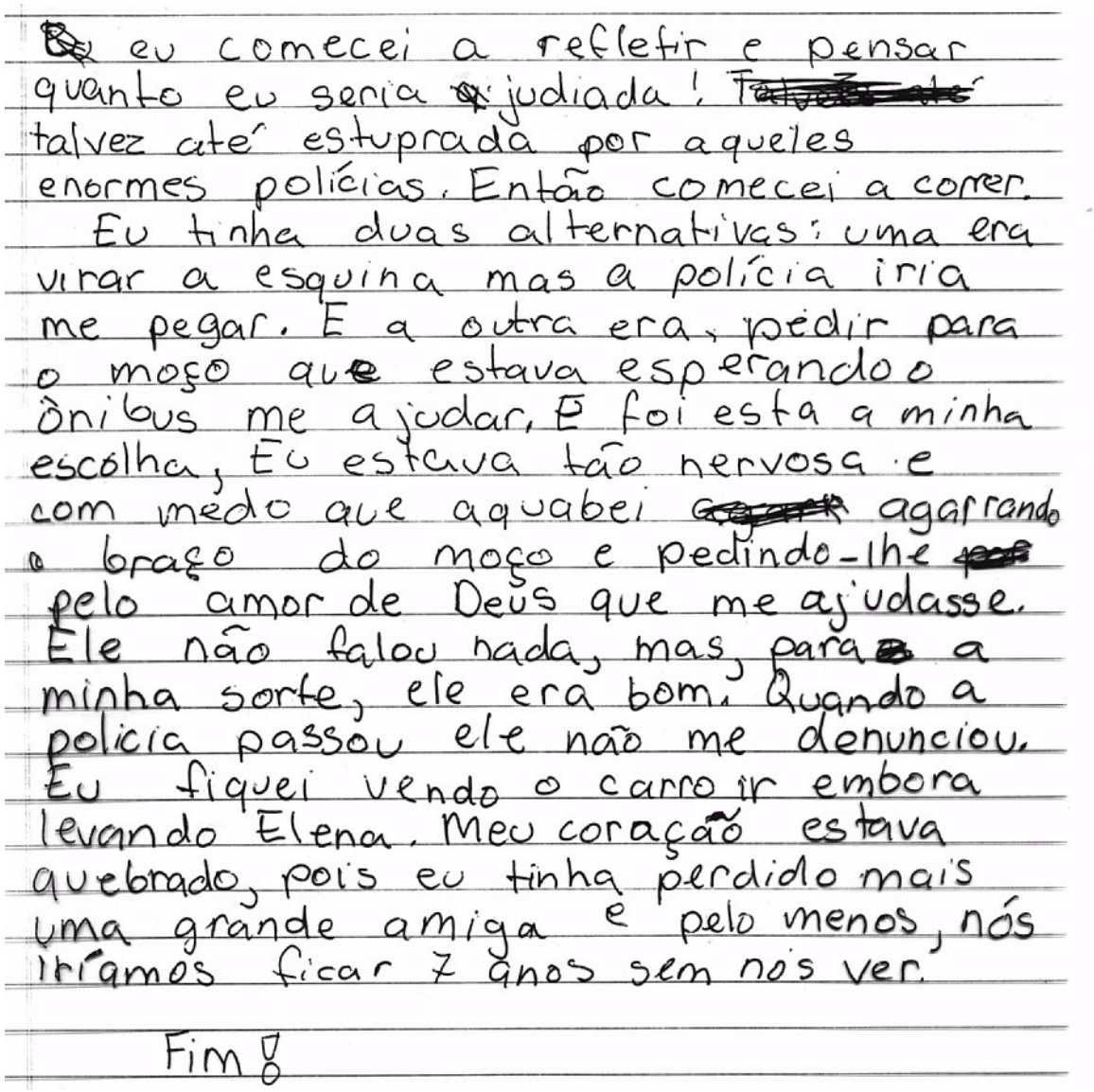
Na nossa ida, fomos falando um monte de bobagens tipo qual era o nosso sonho para o futuro.

A rua estava quieta, sem nem um piu, nós até achamos estranho e resolvemos apertar o passo para ver o que estava acontecendo.

Viramos a esquina e uma surpresa: o carro da polícia vinha em nossa direção minha amiga apertou minha mãe e dava para ver o quanto ela estava nervosa. Nós começamos a correr, só que cada uma para um lado.

O azar da Elena, minha amiga, foi que o salto dela era enorme então a polícia conciguio alcança-la. Fiquei so observando sem fazer nada. So com medo, e só consegui ouvir os gritos da Elena me falando pra fugir.

Quando a policia começou a andar,


Eu comecei a refletir e pensar quanto eu seria judiada! Talvez até talvez até estuprada por aqueles enormes polícias. Então comecei a correr.
Eu tinha duas alternativas: uma era virar a esquina mas a polícia iria me pegar. E a outra era, pedir para o moço que estava esperando o ônibus me ajudar. E foi esta a minha escolha, Eu estava tão nervosa e com medo que agarrei agarrando o braço do moço e pedindo-lhe pelo amor de Deus que me ajudasse. Ele não falou nada, mas, para a minha sorte, ele era bom. Quando a polícia passou ele não me denunciou. Eu fiquei vendo o carro ir embora levando Elena. Meu coração estava quebrado, pois eu tinha perdido mais uma grande amiga e pelo menos, nós iríamos ficar 7 anos sem nos ver.

Fim!

O título da narrativa "Ponto de vista da 'preta'" tem relação com o texto original em que se chama a moça que é perseguida pela polícia de *pretinha.* A aluna pode ter usado aspas para chamar a atenção, por considerar, por exemplo, que esse não é um nome de gente. Por outro lado, pode-se imaginar que usando as aspas, Marina marca a voz do *outro*, tirando da sua responsabilidade essa maneira deselegante (conforme demonstrou considerar em sala de aula) de se referir àquela que narrará seu texto. Saber utilizar as aspas como um recurso para trazer aquilo que vem de um *outro* lugar sem se comprometer, ou seja, conseguir descolar daquilo que é do outro parece mostrar, no texto de Marina, uma habilidade que indica a consciência da existência desse *outro*.

Alguns elementos são transpostos do texto original (e vêm sem as aspas, pois não há julgamentos), como a rua quieta e a seqüência dos acontecimentos, mas, diferentemente da maioria das narrativas dos alunos da mesma série, de uma maneira muito adequada ao novo narrador. À rua quieta, Marina acrescentou *sem nenhum piu* - uma maneira particular, do novo narrador, de enfatizar a quietude da rua. E à seqüência dos acontecimentos, foi acrescentado o estado da amiga relatado pela personagem-narradora: nervosismo – *minha amiga apertou minha mão e dava para ver o quanto ela estava nervosa.* Uma vez que mudou o foco narrativo, essa parece ser uma informação relevante para a construção narrativa, possível de ser visualizada pela então narradora.

As moças seguem andando e a narradora toma uma posição quando diz que vão falando "um monte de bobagens tipo qual era nosso sonho para o futuro". Através dessa expressão, a personagem banaliza algo importante – os próprios sonhos – e isso ajuda a construir a narrativa de forma coerente, dado o fim colocado para a amiga e ao qual ela própria está sujeita. A frase mostra que o texto realmente ganhou outro ponto de vista, marcando, coerentemente, a tomada de posição do personagem. Aparentemente, essa troca pode parecer simples, mas já não é tão simples quando se sabe da dificuldade da maioria dos alunos de se colocarem no lugar discursivo do outro.

A prostituta capturada na narrativa original ganha um nome, "Elena" e não é capturada por culpa de seus atos e sim por causa do "azar" de estar usando um salto enorme. A expressão "o azar de Elena" não é qualquer expressão – contém toda uma avaliação da personagem sobre uma "causa" da captura da amiga. E o interessante é que, do ponto de vista da aluna, é o salto alto o foco do problema e não o fato de estar fazendo algo ilícito. A personagem-narradora ouve os gritos da amiga pedindo que ela fuja e é salva pelo moço bom, que finge estar com ela. Apesar de salva, seu coração está quebrado, pois ficaria sete anos sem ver a amiga. No universo de Marina, esta seria a pena para as garotas de programa.

A interpretação de que Elena é uma prostituta vem do contexto em que o texto foi produzido e das discussões que antecederam a leitura original. O texto de Marina não fala, em nenhum momento, explicitamente, de prostitutas. Em verdade, tendo só a redação da aluna como referência, não fica claro que a narradora representa a si própria e à amiga como

prostitutas ou mesmo se, para ela, *prostituta* e *garota de programa* têm significados parecidos ou diferentes. No entanto, sabendo de onde se originou essa escrita e que na abordagem dos alunos (que era a mesma da telenovela) tais expressões tinham realmente o mesmo significado, não ficando dúvidas a respeito da viabilidade de tal interpretação. A expressão usada por Marina no primeiro parágrafo – *programa da noite* – é indício de tais construções referenciais.

A forma como Marina articula o enredo faz com que seu texto, embora baseado no texto original, seja uma novidade, pois lhe confere *autoria*, conforme a análise de Possenti (op.cit.). Ela contou a mesma história do texto original, assim como outros alunos o fizeram (também mudando o foco narrativo); a diferença é a forma como Marina desenvolveu a tarefa. Ao invés de reproduzir trechos, alterando a concordância, como outros fizeram, a aluna acrescenta novos elementos, como alguns verbos, adjetivos e sintagmas nominais, como *apertou, nervosa, coração quebrado,* que caracterizam o estado emocional da personagem narradora.

Entre outros textos de vários alunos, o de Marina foi um dos usados para uma discussão em sala de aula, sobre construção de narrador em primeira pessoa, visando mostrar que mecanismos lingüísticos permitem a manutenção da coerência, a partir da alternância do foco narrativo. Em virtude disso, a aluna leu o texto, de forma dramatizada, para a classe.

Não foi só para visualizar a construção de um texto coerente a partir da troca do foco narrativo que esse dado foi selecionado. Ele vem aqui analisado porque marca um momento significativo do encaminhamento ao tratamento institucional dado a essa aluna, a partir da leitura do texto para o corpo docente e Direção. De uma aluna a ser "realfabetizada" ela passa a ser a aluna-autora, capaz de criar e construir, através da escrita, situações e episódios interessantes.

Como foi explicitado, Marina chegou à 5ª série praticamente sem escrever (ou apresentando uma escrita "truncada"). Provavelmente, os problemas de ortografia que ela apresentava causavam uma imagem negativa para os professores das séries anteriores e o tipo de interlocução (incluindo a imagem que um interlocutor constrói do outro) que com eles foi estabelecida não contribuiu para seu desenvolvimento (o tipo de interlocução estabelecido com a Profa. Rose e Jacira, a princípio, continuou no mesmo sentido). A linguagem é constitutiva e,

no caso exemplificado por esses professores, o *sujeito* Marina estava sendo construído de uma forma demasiadamente negativa.

A partir do momento em que com a professora de "Produção de Textos" (e, conseqüentemente com a classe) foi estabelecido outro tipo de interlocução, a escrita da aluna começou a fluir. O *sujeito* passou a ser construído, pela linguagem, na interlocução, de uma forma positiva. Esse "outro tipo de interlocução" remete a diálogos firmados a partir do que a aluna sabe, a partir do estímulo de muitas situações de oralidade (que integrava a maioria das aulas). Estabelecer o diálogo a partir do que o interlocutor sabe tem como conseqüência a construção de uma imagem positiva desse *outro.* Para os alunos da turma de Marina, as aulas de produção de texto tinham um espaço para a exposição de idéias, de socialização oral do que havia sido construído via escrita ou do que ainda seria construído.

Nessas situações, os alunos não só cumpriam tarefas escolares (escrever redações). Seus textos fizeram com que se expusessem para o grupo, que respondessem a uma situação anterior (nem sempre do conhecimento do professor), ou ainda, que brigassem com outro diante daquilo que não consideravam justo etc.

A partir do momento em que, institucionalmente, e com o apoio de outros profissionais, houve uma construção de uma imagem positiva de Marina, sua escrita, em outras disciplinas, passou a melhorar, concomitantemente com sua desenvoltura oral. O mesmo ocorreu com a sua dinamicidade nos trabalhos sociais promovidos pela escola. Nas aulas de gramática, entretanto, ela continuou a não se desempenhar bem. A Marina da Profa. Jacira era muito diferente da Marina, aluna da Profa. de Produção de Textos.

No dia da formatura do *Middle School*, que corresponde ao final da 7ª série no programa brasileiro, dia que correspondeu ao dia do lançamento do livro de narrativas da classe, Marina foi triplamente parabenizada: além da formatura e do livro, a Profa. Rose a premiou como a aluna com melhor desempenho nos serviços comunitários[20]. A Profa. Rose chorou demasiadamente e, provavelmente, quase ninguém entendeu o motivo real de tanto

[20] Como parte das atividades do programa americano, os alunos precisavam cumprir um número de horas extra-classe em atividades para a comunidade, por isso visitavam creches públicas, asilos e contribuíam, inclusive, arrecadando recursos materiais.

choro: Marina havia transformado em areia uma das pedras que, um dia, esteve no seu caminho. A professora de Língua Portuguesa, Jacira, continuou "desconfiada" a respeito de Marina, mas, usando de diplomacia e "espírito político", se conteve em não compartilhar seu referente (negativo) Marina, pois não contava mais com o apoio de ninguém. Ela continuou construindo outros sujeitos da forma como construiu essa aluna, a partir da perspectiva de abordagem da sua disciplina.

3.4. As redações de Renato

Daquela turma de alunos, Renato era muito quieto, raramente falava em sala de aula; durante as discussões, só se manifestava quando solicitado. No entanto, na expressão escrita era um dos que apresentavam mais facilidade e desenvoltura. Com o passar do tempo, seus colegas disputavam-no em trabalhos em grupo que envolvessem a escrita. Escrever nas aulas, para esse aluno, da mesma forma que ocorria com sua colega Marina, significava viver momentos em que era requisitado/disputado pelo grupo.

As duas narrativas exemplificam a situação escolar em que o gênero nasce da situação de comunicação da escola, e a escola funciona como o próprio lugar de comunicação (SCHENEWLY, 2004). Não só Renato, mas todos os alunos de sua turma estavam produzindo narrativas para formarem uma coletânea (que seria editada em forma de livro). Quando Renato escreveu cada uma das narrativas que seguem, a partir de uma proposta dada pela professora, ele tinha intenção consciente de que seus textos fizessem parte daquela coletânea. Além disso, os melhores textos de cada aluno seriam objeto de inspiração para que outros alunos, da mesma série e turma, no decorrer das aulas de Artes (eu estava trabalhando integrada à professora de Educação Artística), criassem um desenho com a técnica de *xilogravura monocromática*.

O domínio dos recursos que possibilitavam a construção da coerência para a classe vem do fato de o texto fazer sentido para o próprio grupo. O aluno optava por um modo de escrever (conforme se verá nas análises que seguem) porque tal modo funcionava coerentemente para aquele grupo.

3.4.1. Análise textual das narrativas de Renato

A narrativa que segue foi desenvolvida a partir da leitura de *Passeio Noturno*, de Rubem Fonseca. O texto original tem um narrador-personagem que surpreende o leitor ao assassinar por prazer uma mulher, quando sai para uma voltinha em seu veículo potente, enquanto sua própria mulher assiste à novela em casa. Nessa proposta, o aluno também deveria recontar aquela história sob outro ponto de vista, mas ainda em primeira pessoa. Primeiramente, segue o original de Ruben Fonseca e, a seguir, o texto do aluno.

Passeio Noturno (parte 1)

Cheguei em casa carregando a pasta cheia de papéis, relatórios, estudos, pesquisas, propostas, contratos. Minha mulher, jogando paciência na cama, um copo de uísque na mesa de cabeceira, disse, sem tirar os olhos das cartas, você está com um ar cansado. Os sons da casa: minha filha no quarto dela treinando impostação de voz, a música quadrifônica do quarto do meu filho. Você não vai largar essa mala?, perguntou minha mulher, tira essa roupa, bebe um uisquinho, você precisa aprender a relaxar.

Fui para a biblioteca, o lugar da casa onde gostava de ficar isolado e como sempre não fiz nada. Abri o volume de pesquisas sobre a mesa, não via as letras e números, eu esperava apenas. Você não pára de trabalhar, aposto que teus sócios não trabalham nem a metade e ganham a mesma coisa, entrou minha mulher com o copo na mão, já posso mandar servir o jantar?

A copeira servia à francesa, meus filhos tinham crescido, eu e minha mulher estávamos gordos. É aquele vinho que você gosta, ela estalou a língua com prazer. Meu filho me pediu dinheiro quando estávamos no cafezinho, minha filha me pediu dinheiro na hora do licor. Minha mulher nada pediu, nós tínhamos conta bancária conjunta.

Vamos dar uma volta de carro?, convidei. Eu sabia que ela não ia, era hora da novela. Não sei que graça você acha em passear de carro todas as noites, também aquele carro custou uma fortuna, tem que ser usado, eu é que cada vez me apego menos aos bens materiais, minha mulher respondeu.

Os carros dos meninos bloqueavam a porta da garagem, impedindo que eu tirasse o meu. Tirei os carros dos dois, botei na rua, tirei o meu, botei na rua, coloquei os dois carros novamente na garagem, fechei a porta, essas manobras todas me deixaram levemente irritado, mas ao ver os pára-choques salientes do meu carro, o

reforço especial duplo de aço cromado, senti o coração bater apressado de euforia. Enfiei a chave na ignição, era um motor poderoso que gerava sua força em silêncio, escondido no capô aerodinâmico. Saí, como sempre sem saber para onde ir, tinha que ser uma rua deserta, nesta cidade que tem mais gente que moscas. Na avenida Brasil, ali não podia ser, muito movimento. Cheguei numa rua mal iluminada, cheia de árvores escuras, o lugar ideal. Homem ou mulher? Realmente não fazia grande diferença, mas não aparecia ninguém em condições, comecei a ficar tenso, isso sempre acontecia, eu até gostava, o alívio era maior. Então vi uma mulher, podia ser ela, ainda que mulher fosse menos emocionante, por ser mais fácil. Ela caminhava apressadamente, carregando um embrulho de papel ordinário, coisas de padaria ou quitanda, estava de sai e blusa, andava depressa, havia árvores na calçada, de vinte em vinte metros, um interessante problema a exigir uma grande dose de perícia. Apaguei as luzes do carro e acelerei. Ela só percebeu que ia para cima dela quando ouviu o som da borracha do pneu batendo no meio-fio. Peguei a mulher acima dos joelhos, bem no meio das duas pernas, um pouco sobre a esquerda, um golpe perfeito, ouvi o barulho do impacto partindo os dois ossões, dei uma guinada rápida para esquerda, passei como um foguete rente a uma das árvores e deslizei com os pneus cantando, de volta para o asfalto. Motor bom, o meu, ia de zero a cem em nove segundos. Ainda deu para ver que o corpo todo desengonçado havia ido parar, colorido de sangue, em cima de um muro, desses baixinhos de casa de subúrbio.

Examinei o carro na garagem. Corri orgulhosamente a mão de leve pelos pára-lamas, os pára-choques sem marca. Poucas pessoas no mundo inteiro,igualavam a minha habilidade no uso daquelas máquinas.

A família estava vendo televisão. Deu sua voltinha, agora está mais calmo?, perguntou minha mulher, deitada no sofá, olhando fixamente o vídeo. Vou dormir, boa noite para todos, respondi., amanhã vou ter um dia terrível na companhia.

FONSECA, Rubem. Feliz Ano Velho. 2ª ed, 1925. SP: Companhia das Letras, 1989

O título, que não aparece na reprodução abaixo, da redação de Renato é “Copião”:

Agachei no chão para pegar os cacos de vidro espalhados. Nisso, a porta da garagem se abriu e Seu Geraldo entrou. Estava com tanta pressa, que deixou a porta aberta. Terminei de pegar os cacos e fui fechar a porta. Vi uma poça pequena embaixo do carro, pensando que fosse óleo que vasou. Ignorei a poça, e ia voltando para dentro, quando o detector de movimento implantado no teto da garagem deu um "bip" e a luz se acendeu. Foi assim que percebi que a mancha era vermelha.

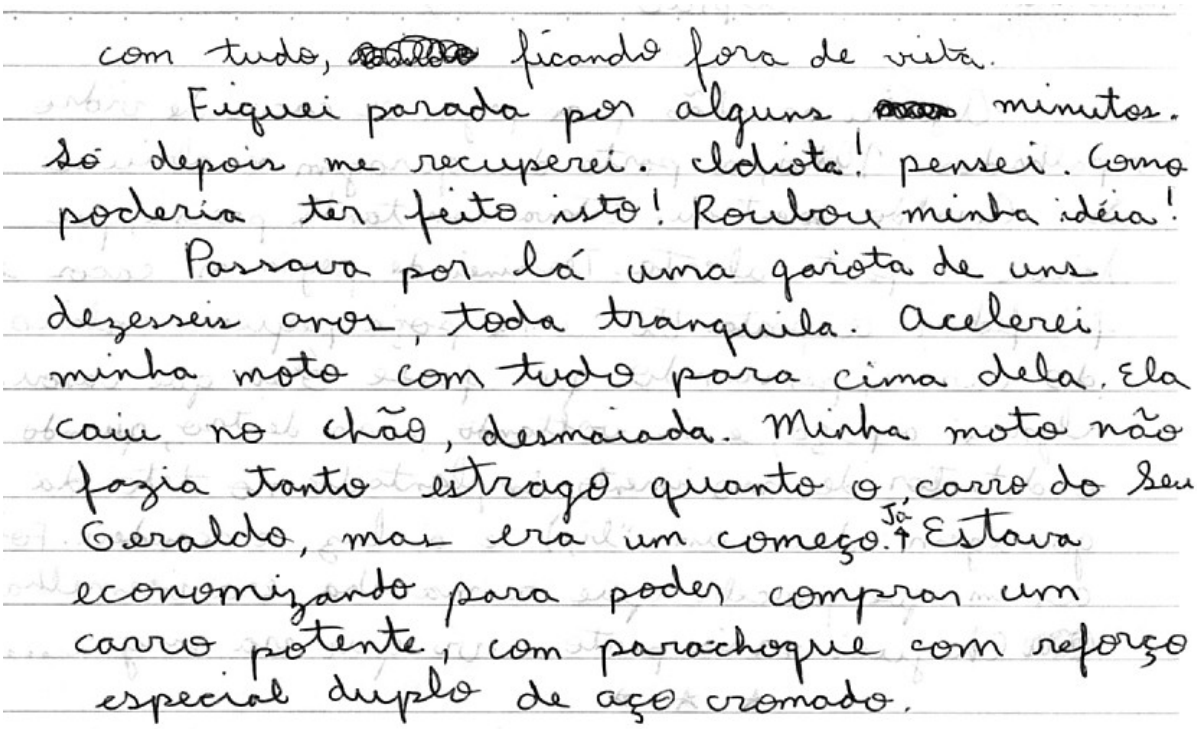
Cheguei mais perto e vi que era sangue...

* * *

No dia seguinte, na hora da novela, Seu Geraldo foi passear novamente. Estava muito curiosa, então pedi para a Dona Valdete se poderia ir a loja comprar um maço de cigarro. Ela permitiu, então ~~pem~~ subi em minha moto e segui o Seu Geraldo, em seu carro. Segui ele até uma rua deserta, onde ele freou e desligou as luzes. Parei embaixo de uma árvore, a sombra me ocultando.

Uma mulher, carregando uma sacola de supermercado, andava na calçada, rapidamente. Ouvi um tranco vindo do carro, e segundos depois tinha partido para cima da mulher, que caiu no chão, cheia de sangue espalhado por ela. Fiquei imobilizada, chocada com o que tinha visto.

O carro deu uma meia-volta e acelerou


com tudo, [illegible] ficando fora de vista.
Fiquei parada por alguns [illegible] minutos. Só depois me recuperei. Idiota! pensei. Como poderia ter feito isto! Roubou minha idéia!
Passava por lá uma garota de uns dezesseis anos, toda tranquila. Acelerei minha moto com tudo para cima dela. Ela caiu no chão, desmaiada. Minha moto não fazia tanto estrago quanto o carro do Seu Geraldo, mas era um começo. Já Estava economizando para poder comprar um carro potente, com parachoque com reforço especial duplo de aço cromado.

Renato usa com adequação alguns elementos do texto original, como o *pára-choque com reforço especial duplo de aço cromado*. Duplo para não ser amassado quando colide com a vítima. No texto de Renato, sonho de consumo de uma empregada que usou um instrumento bem mais simples para atacar a sua vítima: uma moto. No universo do garoto de 6ª. série, autor do texto, é possível uma empregada economizar dinheiro para comprar um carro como o do patrão, ou pelo menos, potente e com pára-choque com o reforço especial.

Da mesma forma, *uma poça* (de sangue) *pequena embaixo do carro* pode ser vista como um problema de coerência externa – não teria como o sangue de uma pessoa atropelada por um veículo escorrer do mesmo, depois de estacionado na garagem, em outro bairro, minutos depois do acidente. No entanto, tal fato tem uma adequação à coerência interna do texto, uma vez que, a partir de tal elemento, o aluno constrói uma pista para que a empregada desconfie do patrão assassino.

Tanto o potencial de economia da empregada quanto a poça de sangue na garagem, assim como os 7 anos de prisão de Elena, no texto de Marina, poderiam ser vistos como incoerentes, não fosse a idade dos autores que os construíram. Assim como os desenhos

animados (em que os personagens despencam de um imenso prédio e não morrem, só ficam amassados por alguns segundos), os fatos descritos pelo aluno também poderiam ser assim considerados. Tanto o texto das crianças como os desenhos (e os contos de fadas) procedem por uma lógica fantástica, diferente da do mundo real.

O texto de Renato tem suas lógicas internas. Quando a personagem diz "fiquei parada por alguns minutos", sua expectativa é passar ao leitor a idéia de que está muito nervosa, sem acreditar no que viu. A expressão "Como poderia ter feito isto!" confirma para o leitor essa perplexidade, que é quebrada pela frase seguinte "Roubou minha idéia!". Para o leitor que lê a narrativa pela primeira vez, essa frase fica incoerente (*solta*, poder-se-ia dizer). No entanto, essa momentânea incoerência é importante dado o tipo de texto, porque instaura um conflito a ser resolvido. Trata-se do *clímax* da narrativa, sinalizado pelo próprio título *Copião.*

Além disso, a expressão "Roubou minha idéia" propicia a ressignificação das expressões anteriores: ficou parada por alguns segundos não porque estava nervosa, mas sim tranqüila; e "isso", na expressão "Como poderia ter feito isso!" não retoma um referente como *barbaridade* no seu sentido negativo, como se acredita a princípio, mas um "ato interessante, invejável". O leitor espera que o narrador-personagem vá se desesperar com o absurdo do assassinato (como fez a maioria dos alunos), quando, ao invés disso, ele se revela inteiramente sádico e igualmente assassino.

Como li outros textos escolares de Renato, posso afirmar que a "surpresa" que ele proporciona ao leitor não é casual, pois esse efeito aparece em muitos outros de seus textos. Como exemplo, temos o texto que segue, escrito a partir de uma proposta que mencionava o racionamento de energia elétrica e pedia para que se construísse um personagem que passasse por um "apagão", de forma tranqüila ou nervosa. Essa proposta foi feita em junho/2002, justamente na época em que a população temia ficar sem energia durante certo período do dia, como prometido pelo Governo, caso não houvesse economia; muitos entendiam que o tal blecaute fosse ocorrer sem aviso ou programação. É nesse clima que o aluno constrói seu personagem, no texto seguinte:

A solução errada

— Suzy! Faça duzentas e trinta e sete cópias. Não. Duzentas e trinta e oito...Não! Arredonde para duzentas e quarenta cópias! Você sabe, aquela tese minha: ela está ali no balcão...não...ali naquela caixa...também não...Procure!

— Márcia! Re-digite aquela notícia sobre as bolsas de valores... elas caíram de novo!

— Rogério! Conecte os computadores com aquele cabo ali! Eu preciso de uma rede de quinze. Não dezesseis computadores e quatro impressoras para daqui dez minutos!

— Joana! Conserte aquele scanner e imprima cento e vinte e sete páginas de cada artigo dos que fiz hoje cedo! E pegue aquele rascunho... você sabe... aquele que falava sobre o Bovespa! Eu preciso passar a limpo! Ele tem que ser entregue as 13:20h! Oh! Já são 13:20! Vamos! O chefe vai ficar bravíssimo!

Roberto Gonçalves Flamboyant Bonifácio Castelo Branco de Castro (Nossa!) estava prestes a começar sua redação atrasada quando...

Téc! Bum!

Téc! Bum!

Trrrrrrrrrrrrec! Crash!

Bzzzzzz...!

Depois de vários estouros e inúmeras piscadas de luz, tudo ficou escuro.

Durante vários minutos, houve silêncio total. Todos estavam com os olhos arregalados, olhando entre si. De repente, Roberto levantou-se num salto.

— Aha! Ahaha! — Sua gargalhada foi a mais irônica que todos os seus assistentes já ouviram. Ele costumava dar estas gargalhadas quando estava nervoso.

— Então decidiram acabar com a eletricidade, hein? Cortaram-na bem na hora do pico, quando todos nós a usamos... EU VOU ESTRANGULAR ESSES OPERÁRIOS QUE CORTARAM A FORÇA!!!

Seu rosto ficou mais vermelho que um tomate queimado do sol.

— Ah... — continuou ele — Eles cortaram ela aos pouquinhos...PARA QUEIMAR NOSSOS COMPUTADORES!

Todos olharam para os computadores. Alguns tinham os monitores totalmente estourados, mas outros não paravam de lançar fumaça no ar.

Novamente, Roberto deu uma gargalhada nervosa. De todos os funcionários do Jornal Atual, Roberto era o mais irritado. Ele se irritava várias vezes, mas nenhuma foi igual a essa.

De repente, sem ninguém ter previsto, Roberto começou a chorar. Ele se ajoelhou no chão e levou as mãos à cabeça.

— Eles...não..podem fazer isso comigo... — choramingou. Vou ser demitido por não terminar meu trabalho a tempo!

— Roberto, acalme-se... Suzy disse, tentando acalmá-lo

— Não! Eu vou ser demitido... Epa! Espere aí! Se o blecaute for geral, o jornal não sairá! Então não precisamos trabalhar! Nós podemos descansar! Nossa primeira folga em meses de trabalho!

Roberto havia se transformado completamente, num piscar de olhos. — Vamos jogar futebol... Não... vamos brincar de BINGO... ou melhor... vamos jogar DETETIVE!

Todos estavam olhando para Roberto como se estivessem vendo um monstro. Olhos arregalados, boca arreganhada, uma expressão de susto no rosto. Roberto, vendo suas reações disse:

— E aí? Vamos ou não?!

Ainda muito apavorados para dizer alguma coisa, todos pensavam o mesmo: lá no fundo do prédio havia um gerador, para emergências como essa. Também havia computadores reservas, caso os outros queimassem. Roberto parecia não ter percebido isso ainda.

— É... Roberto... Temos um gerador... sabia? — arriscou-se Rogério. Roberto levou um minuto inteiro para processar a informação que acabava de receber. E, inesperadamente, caiu no chão desmaiado.

(Renato; 7ª. série;)

O eixo da coerência desse texto é dado pela construção do personagem principal, o que é induzido pela própria proposta de produção. Para mostrar seu estresse, há um exagero nos números, por exemplo, *Faça duzentas e trinta e sete cópias. Não. Duzentas e trinta e oito*... (...), *cento e vinte e sete páginas de cada artigo*. Essas expressões não remetem a nenhuma situação que demandasse tantas cópias e páginas; ou seja, elas ganham sentido não pela quantidade das coisas que são solicitadas, mas pelo exagero na quantidade delas, o que passa a impressão de muito trabalho. A prefixação do verbo *digitar – re-digite –* também marca o excesso de trabalho, propiciando mais movimento para a narrativa: o leitor pode inferir, a partir do vocábulo, o "vai e volta" da personagem, tendo que se movimentar para fazer tudo de novo. Até mesmo o nome do personagem principal é exagerado e exige fôlego para se pronunciar, e Renato ironiza isso através do uso da expressão *nossa* que vem entre parênteses: *Roberto Gonçalves Flamboyant Bonifácio Castelo Branco de Castro (Nossa!)*.

No caso do uso da palavra *Bovespa*, seu sentido literal é o que menos importa na construção do texto – trata-se de um vocabulário comum de noticiários da TV e, no texto de Renato, passa a idéia de "algo importante", de ordem burocrática.

A palavra *redação*, por sua vez, é empregada no quinto parágrafo de forma inadequada – *estava prestes a começar a sua redação atrasada* – no lugar de *matéria* ou *artigo*, por exemplo. Isso, no entanto, não foi percebido pelos colegas de classe e nem mesmo por mim como professora, pois o texto foi "publicado" dessa forma na coletânea de narrativas que foi distribuída na comunidade. Na verdade, tal troca lexical, embora gere uma *incoerência* local, não foi considerada como um problema para aquele grupo, naquela situação.

As onomatopéias "*téc!bum! trrrrrrrrrrrec! crash! bzzzzz*!", seguidas das expressões "*vários estouros"* e "*inúmeras piscadas de luz"* contrastam com a expressão "*silêncio total"*, o que cria um clima narrativo de muita expectativa, que vai ser quebrado pela gargalhada do personagem estressado. Gargalhada essa que reforça o nervosismo da personagem e antecipa um estado de desequilíbrio – achando, por exemplo, que os operários cortaram a força aos poucos para queimarem os computadores. Esse é um traço do estresse da personagem: ela vê, em tudo o que acontece, possíveis conspirações contra sua pessoa, contra sua eficiência.

Depois disso vem outra *gargalhada nervosa* e a personagem se ajoelha no chão e começa a chorar, revelando o estado de quem vive em constante pressão psicológica, vítima da situação: *eles...não...podem fazer isso comigo...(...) Vou ser demitido por não terminar meu trabalho a tempo!*

Tal desequilíbrio é reforçado à medida que Roberto entra em um estado euforia, diante da possibilidade de poder descansar e realizar atividades de lazer. A descrição do modo como os outros personagens olharam para o colega contribuiu para sua imagem paranóica : *todos olhavam para Roberto como se estivessem vendo um monstro*.

No último parágrafo, a escolha do verbo "arriscou-se" é muito adequada: Rogério arrisca-se contar para Roberto que existe um gerador e não será preciso "perder" um dia de trabalho com atividades prazerosas. No seu estado, qualquer atitude de seus colegas poderia constituir-se um risco, tanto é que, depois dessa fala, o rapaz leva *um minuto inteiro para processar a informação e* cai no chão desmaiado, o que representa o pico do estresse. A fala de Rogério quebra não só a expectativa de Roberto, como a do próprio leitor: o que contribuiria para aliviar o estresse – um dia fazendo atividades divertidas, sem trabalho – transformou-se n*a solução errada*, como diz o título da narrativa. A forma como Renato constrói seu personagem principal leva à sátira da própria situação de estresse.

A forma de quebrar a expectativa do leitor, na maioria dos textos de Renato, permite o resgate de uma característica recorrente nos textos desse aluno. Veja o caso de uma outra narrativa, primeira versão realizada a partir de um desenho e uma lista de compras[21], na 7ª. série (1ª. versão):

[21] Atividade adaptada de um exercício de escrita do livro didático *Português,* Abaurre, M.L. e Pontara, M.N. (1999), vol. Único, Moderna, p. 233.

Lista:

Bebida energética
Batata chips
Goma de Mascar
Iogurte com polpa de fruta
Miojo
Protetor Solar



A partir do desenho dos personagens (características físicas) e da lista de compras (que pode ser reveladora de suas características psicológicas), pense em como seriam e/ou agiriam tais personagens. A seguir, crie um episódio narrativo em que tais características pudessem ser reveladas a partir de alguns acontecimentos. Que acontecimentos seriam esses? Desenvolva-os! Bom trabalho! Não se esqueça de planejar o texto!

— Vamos, Deivid! — gritou Jécika. — Se não nos apressarmos, chegaremos atrasados para a corrida. Que horas são?

— São 36 — disse Deivid.

— 36? 36, o quê?

— Segundos, ora!

— Ahh, Deivid! Quero saber que horas são!

— Não sei! O relógio só mostra os segundos. O camelô de onde comprei disse que seria mais fácil ter menos números no relógio...

— Bem — disse Jécika. — Lá tem um relógio... São... é... ummm... Que número é aquele? É um 6 ou um 1?

— É um 4! — disse Deivid.

Bem, depois de muita enrolação, finalmente descobriram que faltavam somente 15 minutos para a largada da corrida.

O casal rapidamente fez as malas, incluindo roupas, comida e 5000 em notas de dinheiro.

— Miojo? Aqui. Batatas fritas? Estão aqui. Protetor solar? Só tem um frasco... ahh... achei o outro. Iogurtes? Aqui. Chicletes? Têm três saquinhos, Deivid. Onde estão os outros?

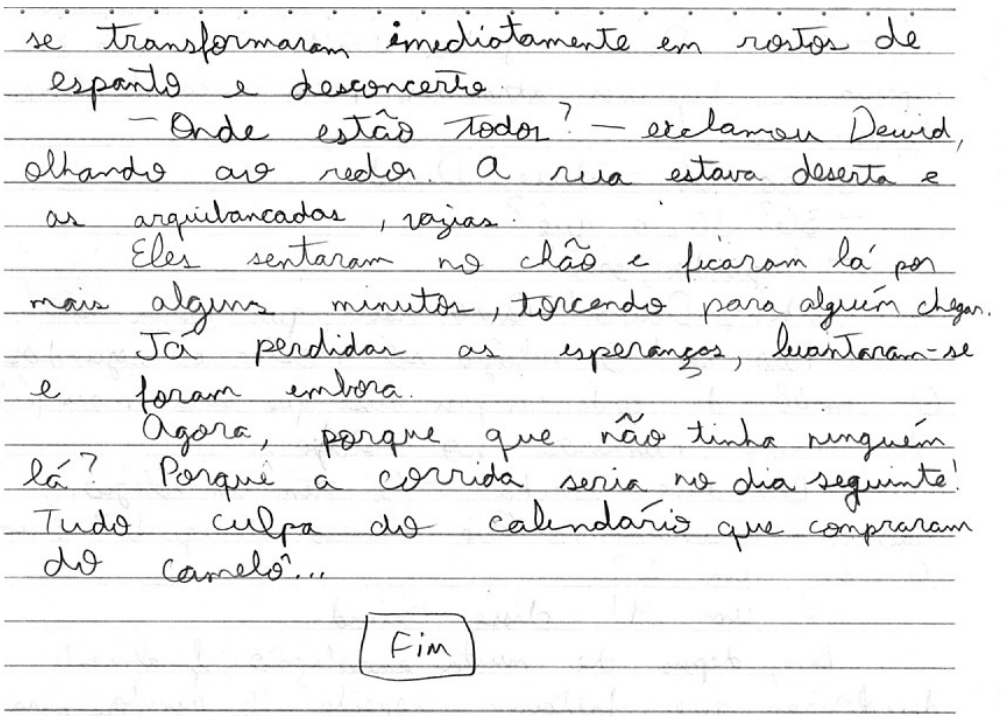
— No meu bolso...

— Está bem. Nossa! Quase esquecemos o mais importante! Os energéticos Blue Cow!

O casal terminou de se aprontar, colocou as mochilas em suas costas e saiu em suas motos.

Após alguns minutos, chegaram na largada da Moto-Zum. Seus rostos cheios de ansiedade

tilibra


se transformaram imediatamente em rostos de espanto e desconcerto.

— Onde estão todos? — exclamou David, olhando ao redor. A rua estava deserta e as arquibancadas, vazias.

Eles sentaram no chão e ficaram lá por mais alguns minutos, torcendo para alguém chegar.

Já perdidas as esperanças, levantaram-se e foram embora.

Agora, porque que não tinha ninguém lá? Porque a corrida seria no dia seguinte! Tudo culpa do calendário que compraram do camelô...

Fim

O aluno segue coerentemente a proposta: os preparativos para o passeio do casal giram em torno da lista de compras (parte da proposta) que os caracteriza. Os produtos que vão à bagagem revelam um casal jovem, descontraído, não-tradicional: miojo, batata frita, chicletes (seria muito diferente se a bagagem contivesse leite desnatado, pão integral, cereais...). Como se pode observar, também nesse texto cria-se uma expectativa que depois é quebrada: o casal não assiste à corrida, conforme era esperado, pois errou o dia, devido a um calendário errado comprado do camelô.

A expressão "calendário que compraram do camelô" não está na proposta; foi acrescentada ao texto pelo sujeito. Esse elemento ajuda a caracterizar o próprio casal, que precisa ser de um determinado jeito para assim agir; não é qualquer pessoa que compra coisas do camelô, aquele que vende produtos ilegalmente e, às vezes, sem garantia de qualidade, o que caracteriza a falha no calendário, por exemplo. O casal errou o dia da corrida por culpa do falso calendário; se o tivessem comprado numa loja convencional, provavelmente não passariam pela desagradável situação. Além disso, "o relógio que só mostra os segundos" também vem do camelô o qual os orientou equivocadamente que, de tal forma, seria mais fácil saber as horas.

Trata-se de um dado que revela algo além do texto: um provável preconceito que Renato tem desse tipo de comerciante. Para o aluno, não se trata, por exemplo, daquele que vende por um preço bem mais barato, um trabalhador subempregado. Ser do camelô e não de uma loja qualquer é uma escolha do autor para dar sentido à narrativa, não é aleatório. Camelô é aquele que realiza comércio informal, não paga os impostos das mercadorias, o que as torna mais baratas e, por isso, uma alternativa de compra para quem não pode pagar o preço convencional; no entanto, as mercadorias não têm garantia de qualidade, pois, em geral, não se sabe a procedência do produto. Ser do camelô, nessa perspectiva, significa não ter a garantia de qualidade. Se as personagens tivessem usado um calendário comprado em uma loja (que pratica comércio formal), o efeito não seria o mesmo, e o texto poderia até apresentar incoerência. A escolha do autor auxiliou para a própria construção da coerência.

Além disso, e o que parece mais importante, é que o camelô entrou no começo da história através do relógio e no fim, é retomado através do calendário. Assim, o aluno constrói, ao longo do texto, a verossimilhança, observada em sua conclusão. Nesse sentido, a *verossimilhança*, categoria tradicionalmente literária, está relacionada, no caso das narrativas escolares, à construção da coerência do texto. Lembro-me em muito falar para os alunos que era preciso que, desde o início do texto narrativos, dessem "dicas", "antecipassem" de certa forma, o que pretendiam que acontecesse no final, para que tal desfecho soasse como "verdade" para o leitor e não aparecesse como algo "absurdo", impossível, sem sentido ou muito ingênuo.

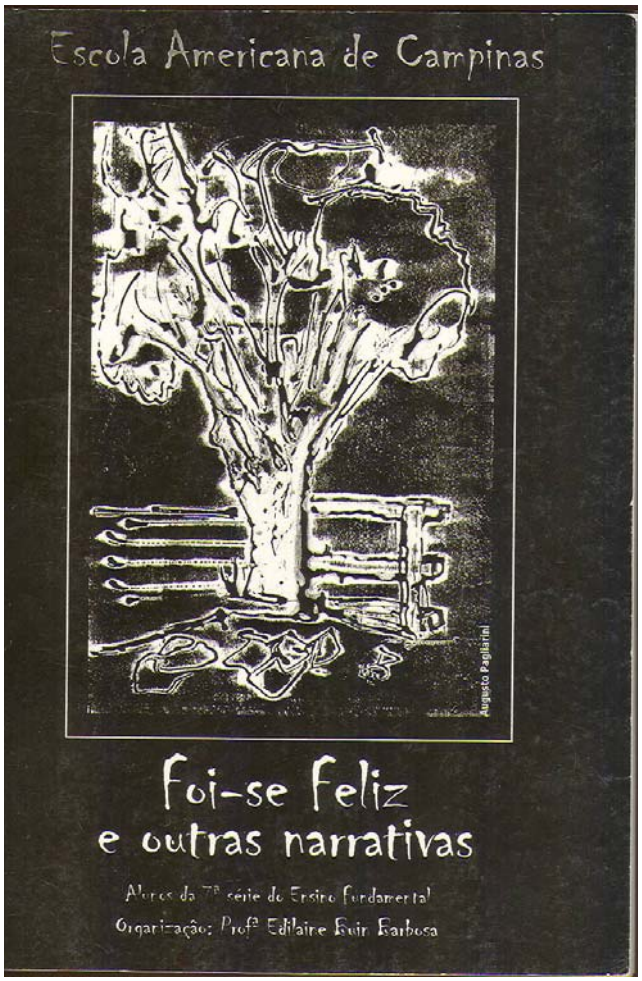
3.4.2. O contexto de produção de coerência

Como foi dito no início dessa seção, Renato construiu suas narrativas imaginando que pudessem fazer parte da coletânea (livro da classe) a ser distribuída entre seus familiares e amigos. E assim aconteceu. . Alguns alunos se responsabilizaram por ler todas as redações, propondo um agrupamento em unidades. Um aluno específico[22], que tinha muita facilidade

[22] Este aluno era tido na escola como muito indisciplinado, no entanto, era muito ativo e participava muito das aulas de geografia, artes e "produção de textos". Apesar de ele ter feito toda a edição digital do livro, como parte das atividades das últimas duas disciplinas citadas, curiosamente, ele não "suportava" as aulas de

com edição, ficou responsável por toda a organização digital do projeto, juntando as imagens com as redações.

Abaixo, estão reproduzidas, em primeiro lugar, a capa da coletânea e, em segundo lugar, a gravura que "abriu" a parte do livro com oito narrativas, intitulada *comportamento humano*, da qual a narrativa de Renato fazia parte. A primeira gravura (da capa) foi elaborada por um colega de Renato. Como esse colega não gostasse muito da idéia de "escrever" ou "escrever para um livro", ele se integrou com dinamicidade ao projeto, porém com a responsabilidade de produzir a capa – então, a sua gravura seria a principal. Inspirou-se, na narrativa da aluna que deu nome ao livro "Foi-se feliz". A segunda gravura foi criada pelo próprio Renato.



informática. Depois de um tempo, em que eu já não trabalhava naquela escola, com o pesar das minhas colegas de Geografia e Artes que continuaram na escola, soube que o aluno foi expulso, por problemas de disciplina, que culminou em uma aula de informática.



A dinâmica social desses alunos, representados até então por Marina e Renato, e a organização das aulas de "Produção de Textos", relacionadas, inclusive, à outra disciplina, Artes, fazem com que seus textos sejam coerentes para/naquela comunidade, firmando-se, portanto, como gêneros escolares. Nesse sentido, o trabalho com gêneros (e não seqüências textuais isoladas de qualquer situação interativa significativa) contribui imensamente com o trabalho de construção da coerência.

Além disso, a forma dinâmica como interagem em sala de aula permite que, em havendo alguma incoerência textual, haja um redirecionamento imediato através da reescrita, a partir da intervenção de colegas ou do professor. Além disso, tal dinâmica social, que extrapola os muros da escola, dá aos alunos a segurança necessária para que transponham "situações do cotidiano" ou da "experiência cultural" (viagens, leituras) para o interior do texto escrito.

Tanto o tratamento que se dá ao texto, como gênero escolar (e não uma seqüência tipológica) e a interação entre alunos e entre alunos e professores, juntamente com a dinâmica interdisciplinar, são fatores determinantes da construção da coerência textual naquela situação de ensino.

3.4.3. Uma dissertação de Renato

A redação que se segue foi desenvolvida a partir da temática sobre as pessoas que não acompanham a evolução do computador. Foi redigida pelo aluno Renato, cujos dados foram anteriormente analisados (3.4; 3.4.1), no início da 1ª. série do Ensino Médio, no decorrer das aulas de Leitura e Produção de Textos, em que se trabalhava com o exercício de produção de dissertações . A primeira versão foi feita em sala de aula e a segunda finalizada em casa. O tema foi discutido previamente em sala de aula com a professora e os colegas de classe. Os alunos leram um texto da revista *Isto é* (17/04/96), *O computador dá medo?* Este texto é composto por duas partes: uma que comporta a resposta de Raquel de Queiroz, escritora de 85 anos, e outro, de Alcione Júnior, teatrólogo, 49 anos:

O computador dá medo?

SIM



JONAS CUNHA

"É como se fosse um homem bonito, que a gente não sabe o que faz quando chega perto. Eu e o computador somos dois estranhos"

RACHEL DE QUEIROZ / Escritora, 85 anos

Tenho pânico. Pânico total de computador. Aliás, não tenho facilidade com máquina em geral. Até hoje não sei gravar um programa de televisão no vídeo e também não dirijo automóvel. Só escrevo na minha maquininha elétrica. Para mim, uma novidade formidável. Comecei a trabalhar nela quando já tinha mais de 60 anos. Foi uma grande evolução. Antes, só escrevia em uma Remington daquelas pesadonas. Tenho sempre uma relação de carinho com estas máquinas. Nunca esqueci, por exemplo, da minha primeira, uma Corona alemã que meu pai me deu de presente. Já me acostumei a trabalhar com esse tipo de instrumento. Quando estou escrevendo um livro, faço sempre várias correções sobre o texto original. Depois, quando está ficando confuso, passo tudo a limpo e recomeço o trabalho. No final, dou para a pobrezinha da datilógrafa decifrar. Às vezes, ela não entende e sou obrigada a ditar.

As novas gerações, que já nasceram em contato com essas tecnologias avançadas, têm mais facilidade para lidar com elas. As pessoas da minha geração têm sempre um pouquinho de resistência. Eu bem que tentei, mas, quando resolvi comprar um, meu dinheiro foi roubado. Juntei novamente e a Zélia [*Cardoso de Mello, ex-ministra da Economia*] garfou tudo. Entendi que Deus não queria que eu tivesse um computador. Agora ganhei um computador novinho de presente. Ainda estou olhando para ele de uma distância de dois metros. É um multimídia, desses que têm mil e uma utilidades. Estou apaixonada por ele, mas só fisicamente. É como se fosse um homem bonito, que a gente não sabe o que faz quando chega perto. Estou disposta a tentar. Meus netos serão meus professores. Por enquanto, eu e o computador somos dois estranhos. O que me causa mais medo é essa história de apagar texto. Minha nora disse que não tem perigo, porque a gente pode guardar tudo nos disquetes. Mas eu nem sei que diabo é isso.

NÃO



JUAREZ CAVALCANTI

"Mas, na sua silenciosa obediência – que tem mais de arrogância do que de humildade –, ele se foi fazendo indispensável"

ALCIONE ARAÚJO / Teatrólogo, 49 anos

No começo eu resisti ao computador. Vez por outra aparecia alguém que o elogiava. Falava mil maravilhas de suas proezas e listava os ganhos em rapidez e comodidade. Eu ouvia em silêncio, com a indiferença de quem sabia que nunca precisaria dessa geringonça modernóide. Imagina se um punhado de chips fará alguém escrever melhor – eu me consolava. À medida que o tempo passava, porém, aumentava o número dos que aderiam à nova onda. Não sei por que, mas eu me sentia ameaçado. E buscava na história argumentos que me defendessem. Machado não teve sequer uma máquina de escrever. Flaubert, Faulkner e Hemingway também escreviam à mão. Depois de cego, Borges ditava. Mas não adiantava: o coro dos deslumbrados crescia e sua cantilena ficava perturbadora. Um dia o Millôr Fernandes me contou que estava escrevendo um roteiro de cinema e precisava de uma doença progressiva que acabasse por impedir que a sua protagonista, uma pianista, tocasse piano. Com o computador, ele pesquisou universidades e centros de medicina do mundo inteiro. E encontrou a doença que queria. Comprei um computador.

Foi um namoro difícil. Cheio de desconfianças e suspeitas. Mas, na sua silenciosa obediência – que tem mais de arrogância do que de humildade –, ele se foi fazendo indispensável. E eu lhe tenho confiado meses e até anos de trabalho: peças de teatro, roteiros de cinema, telenovela inteira, argumentos, traduções e, sobretudo, o meu romance. Quantas vezes, no princípio, o liguei de madrugada para conferir se o meu romance estava lá, seguro e inteiro! Mas isso não impede nossos súbitos arranca-rabos. Quando presenteei minha filha com um modelo mais avançado, senti uma ponta de inveja. Fuçava o bicho na ausência dela. Eram tantas as proezas, tamanha a velocidade e a economia de tempo. E quando ela entrou para a Internet, e passou a ter o mundo à mão, toda a verdade veio à tona – eu me tornara um dependente quimicro.

Analisaram também uma charge do Brookins (cuja referência não consegui resgatar), que mostra um garoto do "jardim da infância" trabalhando no computador, enquanto, na

porta, a avó o aguarda para levá-lo à escola. No balão, a fala do garoto: “Não, não estou pronto para ir à escola. Eu deixei isso de lado para me concentrar em minha empresa na internet... Mais tarde eu posso voltar ao jardim da infância”:



Além da leitura desses textos, a questão da evolução do computador nos últimos anos também foi discutida em sala de aula.

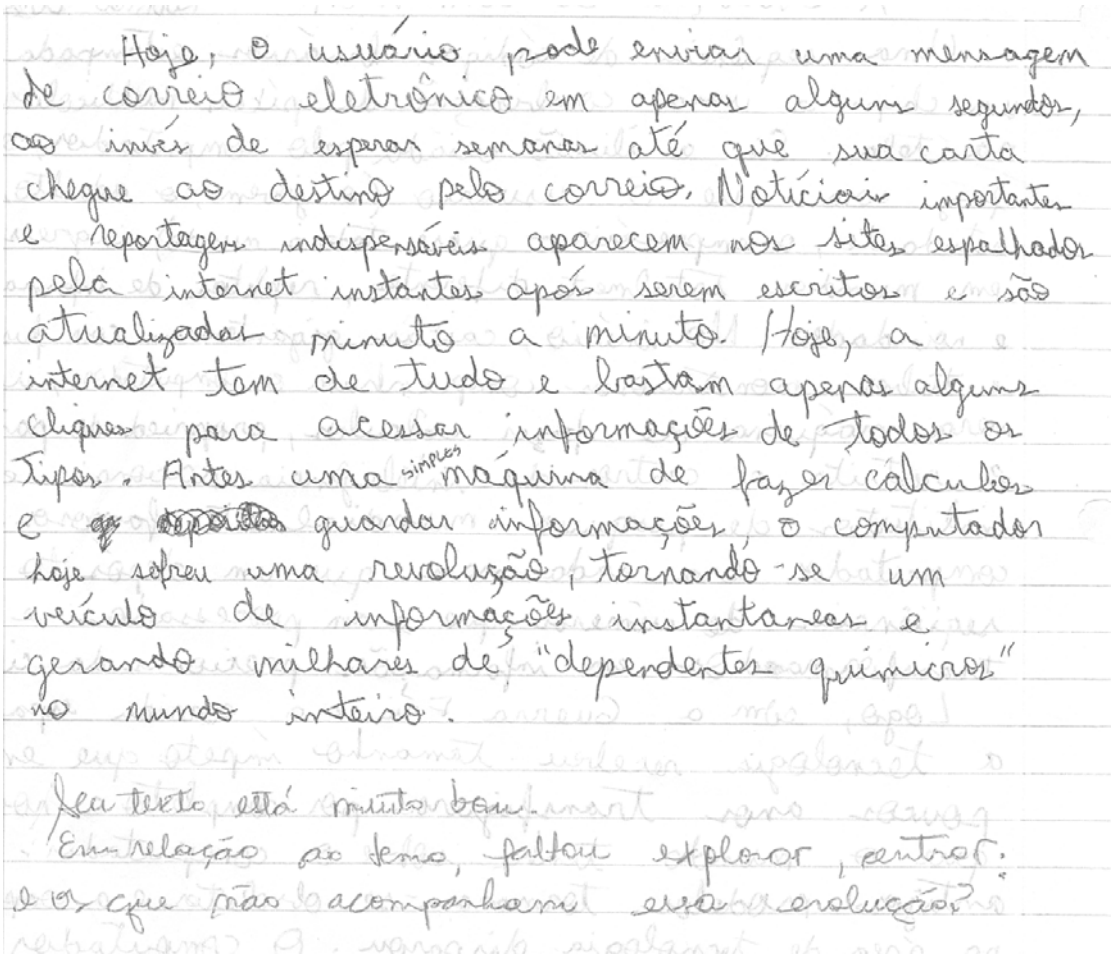
Segue a primeira versão do texto do aluno:

A evolução do computador

Renato

Uma sequência de códigos binários estampada em um chip e uma combinação de pixels multicoloridos na tela. Eis a ilusão criada pelo computador, que faz com que o usuário (o jovem, o adulto, o estudante, o empresário — quase todo o mundo) ingresse em mundos totalmente diferentes, repletos de informação e novidades. No início, caixas gigantescas com fusíveis e tubos pontilhados compunham o computador, uma mera máquina de fazer cálculos, propriedade particular e restrita a centros de inteligência nacionais e institutos de pesquisa mundialmente famosos. O computador era nada mais que um depósito de sequências de números que eram processados e transformados em informações preciosas da ciência.

Logo, com a Guerra Fria e a corrida espacial, a tecnologia recebeu tamanho ímpeto que em poucos anos transfigurou por completo a noção que o mundo tinha sobre o computador. Os antigos modelos tornaram-se obsoletos e a competição na área de tecnologia disparou. O computador ganhou vida, agora equipado com monitores, alto-falantes, placas de vídeo... Seu preço despencou e passou a ser mais acessível à população em geral. Começou a ser usado em diferentes áreas, como na medicina, previsão do tempo, pesquisas científicas, e o mais importante: passou a ser usado para a troca de informação. Com o número crescente de computadores no mundo, alguém teve a idéia de conectá-los em uma rede, onde informações poderiam ser instantaneamente trocadas. Os computadores interligados passaram a proporcionar várias vantagens ao usuário


Hoje, o usuário pode enviar uma mensagem de correio eletrônico em apenas alguns segundos, ao invés de esperar semanas até que sua carta chegue ao destino pelo correio. Notícias importantes e reportagens indispensáveis aparecem nos sites espalhados pela internet instantes após serem escritos e são atualizados minuto a minuto. Hoje, a internet tem de tudo e bastam apenas alguns cliques para acessar informações de todos os tipos. Antes uma simples máquina de fazer cálculos e guardar informações, o computador hoje sofreu uma revolução, tornando-se um veículo de informações instantâneas e gerando milhares de "dependentes químicos" no mundo inteiro.

Seu texto está muito bom. Em relação ao demo, faltou explorar, entrar e o que não acompanhamos essa evolução?

3.4.4. Sobre questões do gênero

Embora a tarefa fosse a produção de uma dissertação, prevalece no texto de Renato uma seqüência narrativa, através da qual o aluno faz uma reflexão sobre o desenvolvimento do computador e sua importância na vida moderna. Os dois depoimentos – de Raquel de Queirós e de Alcione Junior – tanto quanto a charge, têm como foco central a inserção do computador na vida de uma geração que ainda não está plenamente adaptada a ele. No caso da escritora, como ela própria diz, o computador "é como se fosse um homem bonito, que a gente não sabe o que faz quando chega perto". Alcione Junior, apesar de se revelar dependente do computador – *dependente químicro*– confessa que sua familiaridade com a máquina surgiu de um namoro muito difícil e, muitas vezes, ligou-o na madrugada para conferir se o romance que havia escrito estava mesmo lá.

Na charge, a expressão da avó, que observa o neto trabalhando na internet, parece se aproximar bastante da situação de Raquel de Queirós: o de estranhamento diante de uma situação completamente nova. A escritora conta que foram os netos que a ensinaram a manipular a máquina e, na charge, também é o neto que a domina. Diante do que é comum em todos os textos, os alunos, como foi dito, deveriam produzir uma dissertação que discutisse a questão da evolução do computador, contrapondo um grupo social que já cresce familiarizado com ele a outro que tem dificuldade para inseri-lo em situações do dia-a-dia, ainda que sejam escritores.

O aluno elabora um histórico sobre a evolução do computador, sem considerar as pessoas que não acompanham essa evolução, o que era um ponto central do tema. Fazer prevalecer uma seqüência narrativa pode ter sido uma maneira (ainda que inconsciente) que encontrou de fugir da discussão proposta. E, além disso, parece ser uma saída para construir um texto coerente, mesmo não entrando na discussão solicitada.

Através do bilhete redigido pela professora - *Seu texto está muito bom. Em relação ao tema, faltou explorar, centrar: e os que não acompanham essa evolução?* – pode-se pensar em três possibilidades quanto à sua leitura: (1) que a estrutura coesiva adequada ofuscou a não-adequação plena ao gênero proposto; (2) ao questionar o tema, a professora estava tentando levar o aluno a mudar a estrutura do texto, para que inserisse a questão polêmica – a tese da sua dissertação; (3) que não a incomodou o fato de o aluno ter apresentado como resposta um texto em que prevalece a seqüência narrativa, pois lhe chamou a atenção apenas para o fio temático, pouco se importando com as peculiaridades do gênero em que viria enquadrado.

Em um resgate via memória, posso dizer que, como professora, naquele momento, a questão do gênero passou despercebida e o olhar estava voltado para o assunto que os alunos deveriam discutir. Estava pressuposto que tal discussão caberia em uma dissertação, por isso o gênero não seria o foco da correção. No entanto, o que não foi percebido é que, provavelmente para fugir da discussão exigida, Renato optou pela seqüência narrativa. Isso possibilita que seu texto, embora não entrando na discussão proposta, seja coerente para seus possíveis leitores, inclusive para a professora que o considera "muito bom".

3.4.5. As expressões nominais

As expressões nominais elaboradas pelo aluno são os instrumentos dos quais ele se utiliza para fazer seu texto fluir, com base no quem tem a (ou quer) dizer – tematizar a evolução do computador; para quem dizer (para a professora e seus colegas de classe) e consciente do motivo pelo qual dizer (para cumprir uma tarefa, evidenciar o quanto entende de computador e/ou outros). E são argumentativas no sentido de contribuir para que a seqüência narrativa valorize a soberania do computador – de tal modo que possa ser inconcebível pensar a vida sem ele. Podemos apontar alguns usos na primeira versão:

a) *a ilusão criada pelo computador*. Esta expressão referencial nominal parece funcionar como "antecipadora" do mundo virtual sobre o qual ele segue falando.

b) *o usuário (o jovem, o adulto, o estudante, o empresário – quase todo mundo)*. R. toma o cuidado de especificar para o leitor o que ele está entendendo por usuário. Essa especificação pode estar dialogando com as discussões que anteciparam a produção escrita, momento em que menciona aqueles que usavam e aqueles que não usavam o computador. Na percepção de R., quase todos são, como ele, usuários dessa máquina. Contudo, a construção da estrutura parentética, parece mostrar que, a partir das discussões em sala de aula, ele admitiu que muitos pudessem não ser usuários, realidade bem distante de seu universo de aluno de classe média-alta. Especifica, no entanto, os que julga serem usuários – quase todo mundo. À medida que o aluno se preocupa em delimitar, entre parênteses, quais referentes deseja que o leitor recupere, a partir da expressão referencial usada, mostra ter certo domínio sobre o rumo interpretativo que deseja que seu leitor siga.

c) *uma máquina de fazer cálculos/ uma <u>simples</u> máquina de fazer cálculo → um veículo de informações instantâneas*. Renato refere-se ao computador, primeiramente, como uma máquina de fazer cálculos e depois acrescenta "simples". O adjetivo que acresce à expressão referencial parece auxiliar a enfatizar a distância entre máquina de cálculo e ser um veículo de informações instantâneas. Há uma mudança de sentido entre uma máquina e uma simples máquina. Renato, ao fazer o acréscimo, busca não só uma expressão que considera mais adequada, mas também um melhor sentido para seu texto como um todo, pois faz parte de seu fio argumentativo mostrar a evolução do computador. Assim, mover recursos que

permitam ao leitor visualizar a distância entre o que foi o computador e o que é agora, parece ser uma estratégia muito interessante para a construção da dissertação.

d) *"dependentes químicros"*. Neste caso Renato traz uma expressão do texto de Alcione Araújo – trata-se de ser dependente do computador assim como os drogados são dependentes das drogas, ao invés de "químicos", "químicros". Renato teve o cuidado de usar as aspas, recurso que identifica a voz do outro. Ao usá-las, parece, também, mostrar que aquilo que vem do outro está sob seu controle, autor do texto. Os dizeres de Authier-Revuz (2004) podem reforçar essa idéia: *as aspas estão presentes em uma fala sob vigilância, sob controle*. A autora explica que a fala entre aspas se opõe a uma fala do *deixar acontecer*, abandonada a si mesma, que se perde, considerando, nesse sentido, as aspas como um *antilapso.*

3.4.6. A segunda versão: gênero e expressões a caminho da coerência

As mudanças da primeira para a segunda versão foram efetuadas a partir do comentário escrito da professora, no final da primeira versão, já destacado anteriormente:

Correção
A evolução do computador

Renato

Uma seqüência de códigos binários estampada em um chip e uma combinação de pixels multicoloridos na tela. Eis a ilusão criada pelo computador, que faz com que o usuário (o jovem, o adulto, o empresário, o estudante – quase todo o mundo) ingresse em mundos totalmente diferentes, repletos de informação e novidades. No início, caixas gigantescas com fusíveis e tubos monstruosos compunham o computador, uma mera máquina de fazer cálculos, propriedade particular e restrita a centros de inteligência nacionais e institutos de pesquisa mundialmente famosos. O computador era nada mais que um depósito de seqüências de números que eram processados e transformados em informações preciosas da ciência.

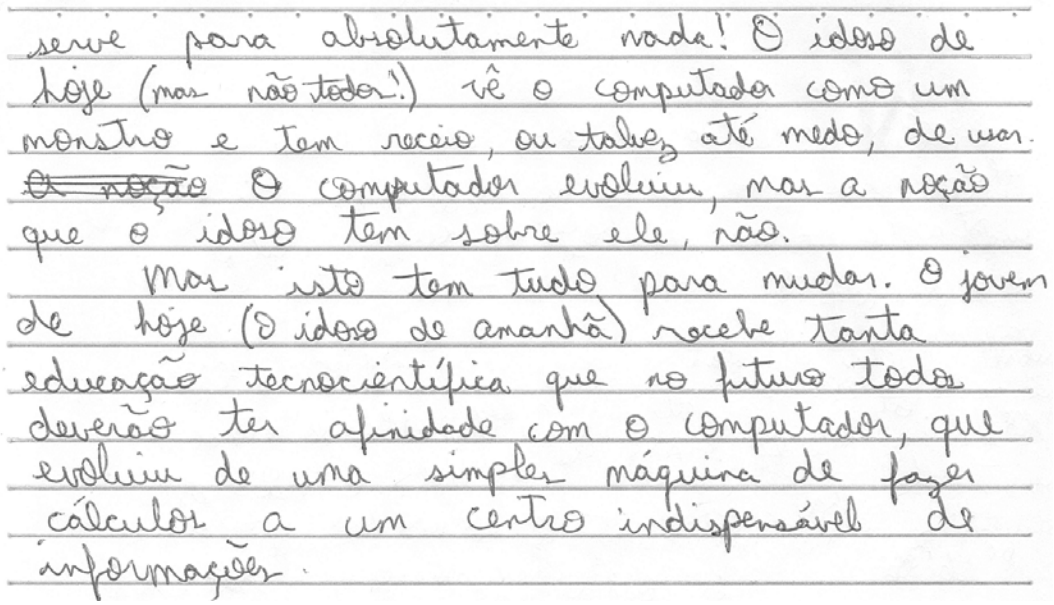
Logo, com a Guerra Fria e a corrida espacial, a tecnologia recebeu tamanho ímpeto que em poucos anos transfigurou por completo a noção que se tinha do computador. Os antigos modelos tornaram-se obsoletos e a competição na área da tecnologia disparou. O computador ganhou vida, agora equipado com monitores, alto-falantes, placas de vídeo... Seu preço despencou e passou a ser mais acessível à população em geral. Começou a ser usado em diferentes áreas, como na medicina, previsão do tempo, pesquisas científicas, e o mais importante: passou a ser usado para a troca de informação. Com o número crescente de computadores no mundo, alguém teve a idéia de conectá-los em uma rede, onde informações poderiam ser instantaneamente trocadas. Os computadores

tilibra

interligado passaram a proporcionar várias vantagens ao usuário. Hoje, ele pode enviar uma mensagem de correio eletrônico em apenas alguns segundos, ao invés de esperar semanas até que sua carta chegue ao destino pelo correio. Ele acessa reportagens e notícias indispensáveis nos bilhões de sites espalhados pela internet, atualizados minuto a minuto. Com apenas alguns cliques, ele pode acessar informações de todos os tipos.

Mas, afinal, quem é ele? Quem é este usuário? Será que são realmente todos que puderam acompanhar tamanha evolução? Não, nem todos. Há os que puderam acompanhar este progresso tecnológico, mas para um certo grupo, o ritmo foi rápido demais para ser acompanhado. Quem são esses dois grupos? De um lado, as crianças e os jovens (que nasceram enquanto a revolução tecnológica estava a pleno vapor, recebendo incentivos e estímulos para ingressarem no mundo da informação) e de outro, os idosos (no meio, estão os adultos, que se acostumaram lentamente e hoje já entendem bastante dessa máquina inovadora). O jovem contra o idoso. O veterano contra o inexperiente. O idoso (que também já fora jovem, na época em que os primeiros modelos do computador eram construídos) viveu grande parte de sua vida em meio a máquinas gigantescas com fusíveis, engrenagens e tubos com catodos monstruosos... Tanta coisa complicada para uma máquina que não

tilibra


serve para absolutamente nada! O idoso de hoje (mas não todos!) vê o computador como um monstro e tem receio, ou talvez até medo, de usar. ~~O noção~~ O computador evoluiu, mas a noção que o idoso tem sobre ele, não.

Mas isto tem tudo para mudar. O jovem de hoje (o idoso de amanhã) recebe tanta educação tecnocientífica que no futuro todos deverão ter afinidade com o computador, que evoluiu de uma simples máquina de fazer cálculos a um centro indispensável de informações.

Vale a pena comparar os dois trechos que seguem, da 1ª e da 2ª versão, respectivamente:

> *Notícias importantes e reportagens indispensáveis aparecem nos sites espalhados pela internet instantes após serem escritos e são atualizados minuto a minuto. Hoje, a internet tem de tudo e bastam apenas alguns cliques para acessar informações de todos os tipos. Antes uma simples máquina de fazer cálculos e ~~gr deposito~~ guardar informações, o computador hoje sofreu uma revolução, tornando-se um veículo de informações instantâneas e gerando milhares de "dependentes químicros" no mundo inteiro.* (1ª versão)

> *Ele* (usuário) *acessa reportagens e notícias indispensáveis nos bilhões de sites espalhados pela internet, atualizados minuto a minuto. Com apenas alguns cliques, ele pode acessar informações de todos os tipos.*
>
> *Mas afinal, quem é ele? Quem é este usuário?* (2ª versão)

Na primeira versão as construções têm como escopo *notícias importantes* e *reportagens indispensáveis* e *internet* – esses elementos estão em evidência na condução do texto. A partir

do momento em que ele reformula o texto, considerando os comentários da professora, acrescenta o pronome "ele", que tem como escopo o "usuário", tornando as frases pessoais: "*notícias importantes e reportagens indispensáveis aparecem nos sites espalhados pela internet"* é alterada para "*ele (usuário) acessa reportagens e notícias indispensáveis nos bilhões de sites espalhados pela internet*". Ele traz o *usuário* para a discussão, na tentativa de responder ao que lhe é solicitado, dando um *tom* dissertativo ao seu texto.

Embora passe a considerar aqueles que não acompanharam a evolução do computador – *o idoso de hoje (...) vê o computador como um monstro e tem receio, ou talvez até medo, de* usar, na estrutura parentética, no entanto, vem a ressalva *nem todos!* Essa ressalva marca a resistência do aluno em considerar que parte considerável dos idosos tem dificuldade em manipular o computador, por ser um instrumento muito novo que, historicamente, não fez parte de sua geração.

Algumas estruturas parentéticas, incluindo a acima comentada, vão auxiliando o interlocutor a construir os sentidos desejados pelo autor para as expressões referenciais que escolhe, fazendo com que, apesar de ter trazido o *usuário* para a discussão, as idéias do autor do texto sobre a maioria ter acesso à máquina prevaleçam:

> *e) Os idosos (no meio estão os adultos, que se acostumaram lentamente e hoje já entendem bastante dessa máquina inovadora).*
>
> *f) O idoso (que também já fora jovem na época em que os primeiros modelos foram construídos)*
>
> *g) O idosos de hoje (mas não todos!)*
>
> *h) O jovem de hoje (o idoso de amanhã)*

No grupo dos idosos, em (g), Renato faz questão de incluir os adultos que já entendem bastante da máquina; também de enfatizar, em (h), que o jovem de hoje será idoso amanhã e que o idoso era jovem quando os primeiros modelos foram construídos, em (f). Tais acréscimos entre parênteses fazem com que prevaleça o sentido que ele quis construir desde o início; no entanto, as expressões referenciais que o antecedem escamoteiam uma possível adesão à problemática discutida em classe, que é o que a professora queria que ele evidenciasse através de uma dissertação.

Nesse sentido, o aluno parece não se deslocar: ele não quer considerar que a maioria tem acesso ao computador e que o idoso enfrenta sérias dificuldades com a rápida evolução tecnológica. Para ele, ser jovem ou ser idoso é só uma questão de períodos diferentes. No entanto, a estrutura do texto, coesivamente adequada, e a explicitação do usuário, satisfazem ao que se espera como resposta.

Pensando, inclusive, na questão da professora que orientou a reescrita, baseada no assunto (... *e os que não acompanham essa evolução?*), ainda que não existisse consciência por parte do docente, ela contribuiu para que o texto do aluno se aproximasse mais da estrutura dissertativa. Por trás da proposta de Schneuwly (op.cit.) e dos PCN, de que o gênero escolar funcione na escola como uma espécie de *mega-instrumento*, está a idéia do gênero textual como algo estável, o que o dado de Renato parece a ajudar a desestabilizar. Contradizendo a idéia de estabilidade, esse dado parece sugerir a existência de uma flexibilidade que o aluno sabe utilizar a seu favor, naquela situação. Nessa manipulação, o aluno faz prevalecer suas idéias e, apesar da intervenção do *outro* (proposta ou a professora), não perde o controle de seu texto, ou seja, constrói um texto que se sustente por si.

Da mesma forma que a aluna Lara, cujo dado foi discutido detalhadamente no capítulo anterior, Renato busca maneiras de estruturar o seu texto, cumprindo a tarefa proposta. Embora se trate de situações muito distintas e de sujeitos em idades também distintas (11 e 14 anos), pode-se dizer que tanto um como o outro têm em comum o fato de haverem tentado responder ao que foi solicitado.

Outra questão a se considerar aqui é que, embora a resposta do aluno, na primeira versão, não se adequasse plenamente ao gênero solicitado, por não construir uma discussão sobre o tema trabalhado em classe, através das leituras dos relatos e das charges, o texto foi considerado "muito bom" e, portanto, coerente naquela situação. Em outra situação, dependendo do que o professor priorizasse, poderia ser considerado inadequado.

O diálogo com o aluno (entre ele e a professora e entre ele e os colegas) já se escorava em uma expectativa criada de que seus textos sempre seriam adequados e, naquelas circunstâncias, eles acabam realmente o sendo. E se não fosse tão adequados, haveria sempre a

possibilidade de reescrever e aumentar o conceito, a partir dos procedimentos estabelecidos com a turma. Não se trata somente do caso de Renato, mas muitos episódios levam a crer que a construção de uma boa interação em sala de aula faz com que se crie um clima propício ao desenvolvimento da escrita dos alunos. Assim, parece que os que têm maior dificuldade evoluem e os que têm muita facilidade a mantêm (porque o contrário também pode ocorrer: alunos com facilidade demonstrada no início do processo de aquisição da escrita, que, durante o percurso escolar, passam a apresentar dificuldades e a perder a fluência escrita!).

Era tradição (e não adiantava eu não concordar com o procedimento), na escola bilíngüe, todo fim de ano, os professores premiarem publicamente os alunos que se destacavam em sua disciplina, em cerimônia formal com a presença dos pais – uma espécie de *Oscar*. Como já dito, eu tinha em comum os mesmos alunos da professora que trabalhava na outra frente (gramática e leitura de livros) e foi uma surpresa, quando ela mostrou ignorar, em uma reunião em que se definia a lista dos destaques daquele ano, que Renato era um de nossos melhores alunos. O fato de essa professora focar suas aulas no ensino de gramática normativa não lhe permitia, em sendo professora de Língua Portuguesa, conhecer a habilidade escrita dos alunos. Nesse sentido, o diálogo que essa professora firmava com os mesmos alunos provavelmente estaria centrado em imagens muito diferentes daquelas por nós privilegiadas.

3.5. Uma dissertação de Júlio

A redação de Júlio, também produzida no início da 1ª série do segundo grau, no ambiente escolar, exemplifica a importante função das expressões nominais referenciais, no caminhar do texto argumentativo do aluno. A dissertação foi redigida a partir da leitura de textos sobre o vandalismo: um jornalístico e outro literário, a seguir:

> SELVAGERIA NA LINHA
>
> Até setembro, os 200.000 passageiros diários da linha leste da Companhia Paulista de Trens Metropolitanos, na Grande São Paulo, eram obrigados a viajar em trens lotados, sujos, com janelas de plástico opaco, portas quebradas e sujeitos a atrasos freqüentes. Nos últimos dois meses, eles passaram a embarcar em vagões bonitos, limpos, com ar condicionado, música ambiente, vidro fumé, piso antiderrapante, bancos estofados e que param nas estações em intervalos máximos de dez minutos nos horários de pico. Na semana passada, os passageiros voltaram à degradante situação anterior. Os dez trens, doados pelos espanhóis e depois modernizados, foram tirados de circulação. No curto período em que rodaram, 252

vidros foram destruídos por pedras atiradas ao longo da via férrea. Apenas numa sexta-feira, 38 foram atingidos. Sem vidro, o ar condicionado não funciona e os trens têm de ir para reparo. Com tanta janela quebrada, não havia mais peças para reposição. O jeito foi colocar de volta os velhos trens. A reboque, retornaram os atrasos e o desconforto. O prejuízo chega a 300 000 reais.

O caso dos trens paulistanos é exemplo de um problema cada vez maior e mais freqüente nas grandes cidades brasileiras: o vandalismo. A contabilidade da destruição de bens públicos nas metrópoles do país é impressionante. Apenas a companhia telefônica de São Paulo, Telesp, gasta 540 000 reais por mês para consertar os 35 000 telefones públicos que têm os fones arrancados, são atacados com pedradas ou bombas caseiras – cerca de um quinto do total dos aparelhos que existem no estado. O prejuízo seria suficiente para instalar 318 novos telefones públicos a cada mês. Outro alvo freqüente são as luminárias de rua. Em Minas Gerais, a cada ano, cerca de 60 000 lâmpadas são alvejadas por pedras e tiros. Na capital mineira, 45 caixas de correio são danificadas todo mês. O vandalismo destrói ainda placas de ruas e sinalização de estradas, bancos e brinquedos de praças, assentos de ônibus, latas de lixo, árvores. Inclui também a pichação. Basta passear pelas ruas e avenidas de cidades como Rio de Janeiro, Curitiba ou Salvador para perceber como a paisagem urbana está degradada pela ação de arruaceiros armados de tubos de spray.

"É preciso insistir" - Por que os vândalos agem assim, prejudicando a si próprios, suas famílias, seus vizinhos, todo mundo? O problema é mundial. Tem a ver com agressividade, rebeldia juvenil, auto-afirmação, revolta contra as instituições e também contra serviços públicos ruins. "Quem faz isso não tem consciência de que o que é público é de todos, inclusive do próprio vândalo", afirma a socióloga Myriam Mesquita, do Centro de Estudos de Cultura Contemporânea. "A negligência dos responsáveis pelos bens e serviços públicos também contribui para o problema. O descuido dá a idéia de que aquilo não tem valor." Um exemplo disso é o metrô nas cidades brasileiras. Ao contrário dos trens, que têm um longo histórico de abandono, o metrô já surgiu limpo, seguro e eficiente. "O bom tratamento criou uma empatia com o passageiro e o transformou no nosso maior fiscal", diz Paulo Goldschmidt, presidente da Companhia do Metropolitano de São Paulo. Os metrôs, no entanto, não são incólumes ao vandalismo. No paulistano, de um a dois vidros são quebrados por pedras todos os dias. A providência é retirar o vagão de circulação e consertá-lo imediatamente. Isso inibe novas barbaridades.

Vandalismo é tão irracional que nem sempre o alvo é ineficiente – e nem sempre o agressor é usuário. Um estudo da Universidade de Brasília que detectou que 55% das escolas públicas brasileiras já foram alvo de depredação também mostra que em 80% dos casos quem agiu não estudava lá. A solução para o vandalismo inclui maior policiamento, melhoria da manutenção dos bens públicos e campanhas educativas. Um exemplo disso ocorre em São Paulo. Em média, apenas 30% das árvores plantadas na cidade sobrevivem à depredação. Em um bairro onde alunos das escolas receberam aulas de educação ambiental, o índice de árvores sobreviventes aumentou para 90%. No caso dos trens espanhóis depredados, o governo paulista pretende consertá-los e devolvê-los à circulação junto com outros que estão sendo importados. A segurança ao longo da linha será reforçada para coibir a ação dos vândalos. "É preciso insistir na melhoria do serviço até mudar a percepção que a população tem dos trens", afirma Cláudio de Senna Frederico, secretário estadual de transportes Metropolitanos.

Revista Semanal Veja, 25.11.98

APÓLOGO BRASILEIRO SEM VÉU DE ALEGORIA

O trenzinho recebeu em Maguari o pessoal do matadouro e tocou para Belém. Já era noite. Só se sentia o cheiro doce do sangue. As manchas na roupa dos

passageiros ninguém via porque não havia luz. De vez em quando passava uma fagulha que a chaminé da locomotiva botava. E os vagões no escuro.

Trem misterioso. Noite fora noite dentro. O chefe vinha recolher os bilhetes de cigarro na boca. Chegava a passagem bem perto da ponta acesa e dava uma chupada para fazer mais luz. Via mal e mal a data e ia guardando no bolso . Havia sempre uns que gritavam:

– Vá pisar no inferno!

Ele pedia perdão (ou não pedia) e continuava seu caminho. Os vagões sacolejando.

O trenzinho seguia danado para Belém porque o maquinista não tinha jantado até aquela hora. Os que não dormiam aproveitando a escuridão conversavam e até gesticulavam por força do hábito brasileiro. Ou então cantavam, assobiavam. Só as mulheres se encolhiam com medo de algum desrespeito.

Noite sem lua nem nada. Os fósforos é que alumiavam um instante as caras cansadas e a pretidão feia caía de novo. Ninguém estranhava. Era assim mesmo todos os dias. O pessoal do matadouro já estava acostumado. Parecia trem de carga o trem de Maguari.

Porém aconteceu que no dia 6 de maio viajava no penúltimo banco do lado direito do segundo vagão um cego de óculos azuis. Cego baiano das margens do Verde de Baixo. Flautista de profissão dera um concerto em Bragança. Parara em Maguari. Voltava para Belém com setenta e quatrocentos no bolso. O taioca guia dele só dava uma folga no bocejo para cuspir.

Baiano velho estava contente. Primeiro deu uma cotovelada no secretário e puxou conversa. Puxou à toa porque não veio nada. Então principiou a assobiar. Assobiou uma valsa (dessas que vão subindo, vão subindo e depois descendo, vêm descendo), uma polca, um pedaço do *"Trovador"*. Ficou quieto uns tempos. De repente deu uma coisa nele. Perguntou para o rapaz:

– O jornal não dá nada sobre a sucessão presidencial?

O rapaz respondeu:

– Não sei: nós estamos no escuro.

– No escuro?

– É.

Ficou matutando calado. Claríssimo que não compreendia bem. Perguntaram de novo:

– Não tem luz?

Bocejo.

– Não tem.

Cuspada.

Matutou mais um pouco. Perguntou de novo:

– O vagão está no escuro?

– Está.

De tanta indignação bateu com o porrete no soalho. E principiou a grita dele assim:

– Não pode ser! Estrada relaxada! Que é que faz que não acende? Não se pode viver sem luz! A luz é necessária! A luz é o maior dom da natureza! Luz! Luz! Luz!

E a luz não foi feita. Continuou berrando:

– Luz! Luz! Luz!

Só a escuridão respondia.

Baiano velho estava fulo. Urrava. Vozes perguntaram dentro da noite:

– Que é que há?

Baiano velho trovejou:

- Não tem luz!

Vozes concordaram:

– Pois não tem mesmo.

Foi preciso explicar que era um desaforo. Homem não é bicho. Viver nas trevas é cuspir no progresso da humanidade. Depois a gente tem a obrigação de

reagir contra os exploradores do povo. No preço da passagem está incluída a luz. O governo não toma providências? Não toma? A turba ignara fará valer seus direitos sem ele. Contra ele se necessário. Brasileiro é bom, é amigo da paz, é tudo quanto quiserem: mas bobo não. Chega um dia e a coisa pega fogo.

Todos gritavam discutindo com calor e palavrões. Um mulato propôs que se matasse o chefe do trem. Mas João Virgulino lembrou:

– Ele é pobre como a gente.

Outro sugeriu uma grande passeata em Belém com banda de música e discursos.

– Foguetes também?

– Foguetes também.

– Be-le-za!

Mas João Virgulino observou:

– Isso custa dinheiro.

Que é que se vai fazer então? Ninguém sabia. Isto é: João Virgulino sabia. Magarefe-chefe do matadouro de Maguari, tirou a faca da cinta e começou a esquartejar o banco de palhinha. Com todas as regras do ofício. Cortou um pedaço, jogou pela janela e disse:

– Dois quilos de lombo!

Cortou outro e disse:

– Quilo e meio de toicinho!

Todos os passageiros magarefes e auxiliares imitaram o chefe. Os instintos carniceiros se satisfizeram plenamente. A indignação virou alegria. Era cortar e jogar pelas janelas. Parecia um serviço organizado. Ordens partiam de todos os lados. Com piadas, risadas, gargalhadas.

– Quantas rezes, Zé Bento?

– Eu estou na quarta, Zé Bento!

Baiano velho quando percebeu a história pulou de contente. O chefe do trem correu quase que chorando.

– Que é isso? Que é isso? É por causa da luz?

Baiano velho respondeu:

– É por causa das trevas!

O chefe do trem suplicava:

– Calma! Calma! Eu arranjo umas velinhas.

João Virgulino percorria os vagões apalpando os bancos.

– Aqui ainda tem uns três quilos de coxão mole!

O chefe do trem foi para o cubículo dele e se fechou por dentro rezando. Belém já estava perto. Dos bancos só restava a armação de ferro. Os passageiros de pé contavam façanhas. Baiano velho tocava a marcha de sua lavra chamada *Às armas cidadãos!* O taioquinha embrulhava no jornal a faca surrupiada na confusão.

Tocando a sineta o trem de Maguari fungou na estação de Belém. Em dois tempos os vagões se esvaziaram. O último a sair, foi o chefe muito pálido.

Belém vibrou com a história. Os jornais afixaram cartazes. Era assim o título de um: *Os passageiros no trem de Maguari amotinaram-se jogando os assentos ao leito da estrada*. Mas foi substituído porque se prestava a interpretações que feriam de frente o decoro das famílias. Diante do Teatro da Paz houve um conflito sangrento entre populares.

Dada a queixa à polícia foi iniciado o inquérito para apurar as responsabilidades. Perante grande número de advogados, representantes da imprensa, curiosos e pessoas gradas, o delegado ouviu vários passageiros. Todos se mantiveram na negativa menos um que se declarou protestante e trazia um exemplar da Bíblia no bolso. O delegado perguntou:

– Qual a causa verdadeira do motim?

O homem respondeu:

– A causa verdadeira do motim foi a falta de luz nos vagões.

O delegado olhou firme nos olhos do passageiro e continuou:

– Quem encabeçou o movimento?

Em meio da ansiosa expectativa dos presentes o homem revelou:

– Quem encabeçou o movimento foi um cego!

Quis jurar sobre a Bíblia, mas foi imediatamente recolhido ao xadrez porque com a autoridade não se brinca.

MACHADO, Antônio de Alcântara. Novelas Paulistanas. Contos Avulsos. 6ª ed. RJ: Livraria José Olympio, 1979.

Depois da análise/discussão oral em torno dos dois textos, Júlio produziu a seguinte dissertação:

O bem público é de todos?

Há quem diga que para melhorar as condições de vida e reduzir as injustiças sociais de um grupo de indivíduos, é necessário tomar uma atitude. Entre as pessoas que argumentam tal tese, estão historiadores, sociólogos, intelectuais, e políticos. Há também os pobres oprimidos pelas mazelas socioeconômicas e há os que anseiam por uma vida mais digna com oportunidades claras de escalar a íngreme pirâmide social. Mas há também os que acham racional e benéfico depredar bens públicos. Não é preciso ser PHD nem bacharel para chegar a uma conclusão lógica: destruir o que o contribuinte pagou com os calos da mão apenas agrava a situação financeira do Estado. Destruir e depredar bens públicos como um ônibus apenas deteriora a capacidade de investimento do Ministério dos Transportes. O bem público não é pago pelo dinheiro de quem o vandaliza; é pago pelo dinheiro do contribuinte, ou quem for que seja que sustenta a manutenção do bem público. Nada justifica o vandalismo; nem a indigência nem o fosso entre as camadas sociais é razão para cometer um delito. Quem quer protestar que proteste, mas apenas com palavras de paz.

É uma falácia grotesca querer melhorar as condições de vida através do vandalismo. Que tal matar uma pessoa para protestar contra os ultrajantes índices de criminalidade? Que tal depredar um ônibus público para protestar contra o aumento das tarifas públicas? Que tal seqüestrar um inocente para protestar contra a ditadura militar? Uma injustiça não justifica uma infração perante a lei; qualquer advogado sabe disso. O número de veículos públicos depredados é proporcional ao prejuízo do governo e da sociedade por causa de um grupo seleto de delinqüentes que não possui capacidade de raciocinar logicamente.

O Brasil é uma nação de grande desigualdade de renda. O índice de ... , que mede a concentração de renda de um determinado local, aponta que o Brasil é um dos piores nesta matéria. O Brasil é um país economicamente rico não só em recursos naturais quanto na economia. Mas existe extensos bolsões de pobreza. Desigualdades sociais são notórias pelo potencial de catalisar grandes movimentos sociais capazes de mobilizar massas e até provocar grandes movimentos e mudanças. Mas a política social sempre foi posta em segundo plano pelo governo até tempos recentes. O Brasil sente a falta de um movimento social que pregue a justiça e o progresso, e que age pacificamente e com palavras e movimentos sábios. Mas o único movimento social que realmente tem influência é um que prega uma política social a moda de Robin Hood, ou seja, tirar dos ricos e dar aos pobres (a tal

reforma agrária no ponto de vista do Movimento dos trabalhadores Sem-Terra). Os cerca de 50 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza não estão equiparados para realizar um movimento social justo para a nação. Uma minoria deles chega até partir para o lado irracional das coisas e destruir o que o governo financiou com o dinheiro dos impostos. Alguns riquinhos não tem educação em outro sentido da palavra: uma orientação com valores morais e éticos. Tanto os injustiçados que cometem o delito do vandalismo quanto os endinheirados que querem se exibir para a turma, estão errados em danificar o patrimônio do povo.

O bem público é publico por definição. É uma coisa concedida pela instituição reguladora da nação (o governo) e paga pelo povo. É o povo que tem que responder pelo prejuízo do vandalismo. Não há justificação para cometer um crime de furto à qualidade de vida da sociedade.

(Júlio, 1ª série do Ensino Médio, 1ª versão)

Para defender que o bem público é de todos e argumentar que a destruição deles por alguns integrantes da sociedade não faz sentido, o aluno organiza seu texto contrapondo diferentes grupos: (a) de *pessoas que argumentam tal tese* (de que é necessário melhorar as condições de vida para reduzir a injustiça), na qual inclui *sociólogos*, *intelectuais* e *políticos*, (b) d*os que anseiam por uma vida mais digna* e (c) daqueles que *acham racional e benéfico depredar bens públicos.* Ao iniciar o texto com esse agrupamento, o aluno já desmerece o grupo (c), dos que depredam os bens públicos, deslocando-os da possibilidade de pertencerem ao conjunto dos que anseiam por justiça e sonham por escalar a *íngreme pirâmide social.* Assim, ele já descarta, através do uso da expressão referencial, a possibilidade de se justificar que os que depredam os bens públicos estão protestando por justiça.

No mesmo parágrafo, ao invés de dizer que "destruir o bem público apenas agrava a situação do Estado", ele já antecipa outro argumento, usando, para substituir a expressão "bem público", a sua própria definição: *destruir o que o contribuinte pagou com os calos da mão apenas agrava a situação financeira do Estado*, que vem exemplificada (ônibus) e explicada na seqüência.

A seguir, o aluno nivela o *vandalismo* ao mesmo patamar de absurdo da *indigência* (falta do necessário) e do *fosso entre as camadas sociais* (existência de miseráveis e ricos). Ele admite o absurdo da situação social, mas não considera que tal situação justificaria atos vândalos. Tanto é que, depois de ter sugerido que se proteste com palavras de paz, no parágrafo seguinte, define ser *uma falácia grotesca* querer *melhorar as condições de vida*

através do vandalismo e, em seguida, enumera exemplos paralelos, como *matar uma pessoa para protestar contra os ultrajantes índices de criminalidade*.

Ainda no mesmo parágrafo, o aluno fala que o prejuízo do governo e da sociedade com a depredação é muito grande e ocorre por causa de (e ele não traz aqui a palavra vândalos) *um grupo seleto de delinqüentes que não tem capacidade de pensar logicamente*. Pode ser observado que ele contribui para a coerência e, mesmo, com a coesão quando deixa de usar apalavra da mesma família (vândalos e vandalismo) substituindo a idéia por expressão equivalente.

Depois, classifica a situação de desigualdade social do Brasil como notória, pela capacidade da população em organizar movimentos sociais. Alerta, em seguida, para o fato de que, como a política social é posta em segundo plano, o país carece de movimentos sábios e pacíficos. Nesse ponto, fica implícito que o aluno considera que os movimentos para serem sábios precisariam partir de uma "elite" que colocasse a política social em primeiro plano.

No mesmo parágrafo o aluno lembra do movimento social que mais tem influência no país, o MST:

> *O Brasil sente a falta de um movimento social que pregue a justiça e o progresso, e que age* (sic) *pacificamente e com palavras e movimentos sábios. Mas o único movimento social que realmente tem influencia é um que prega a justiça social ao modo de Robin Hood, ou seja, tirar dos ricos e dar aos pobres (a tal reforma agrária no ponto de vista do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra).*

Apesar de reconhecer seu poder, o aluno o desqualifica, o que é revelado por quatro elementos:

(a) o uso do conector *mas.* Ele contrapõe o MST a movimentos que agem pacificamente e com palavras e movimentos sábios, criando, assim, uma contradição, o que é muito comum encontrar em textos jornalísticos.

(b) a comparação com o personagem ficcional *Robin Hood*. Ao invés de introduzir o referente pelo nome diretamente – "O único movimento social que realmente tem influencia é

o MST" –, o aluno diz (...) *é um que prega a política social a modo de Robin Hood*. Ele já retextualiza esse referente, induzindo o leitor a equiparar tal movimento a uma ficção, e, por isso, com menos valor.

(c) a expressão referencial da estrutura parentética *a tal reforma agrária.* A expressão *a tal reforma agrária*, com o uso de *tal*, marca o lugar discursivo do enunciador, ao distanciá-lo desse movimento – a *tal* – que não inclui em seu universo, e mesmo, desmerece o movimento, pois tal assume um aspecto depreciativo nessa fala.

(d) o fato da expressão *Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra* aparecer só no interior dos parênteses e por último. A expressão referencial que com o nome MST tem correferencialidade [*um* (movimento social) *que prega uma política social a moda de Robin Hood*, *ou seja tirar dos ricos e dar aos pobres*] e que o antecipa, leva o leitor, através da comparação, a imaginar um movimento "sem seriedade", o que ele não teria construído, se o movimento viesse referido só pelo nome. Se a expressão sucedesse o nome, não produziria o mesmo efeito, uma vez que o leitor poderia ter acionado o referente com uma imagem positiva, tendo tempo de "não aceitar" a expressão posterior que o ridiculariza.

O referente construído pelo aluno, Robin Hood, é um *objeto-do-discurso* construído em sua dissertação. O nome *Robin Hood*, no contexto criado pelo aluno, só ancora nesse referente "negativo" do personagem e não cabe falar em outro, "positivo", que fosse o verdadeiro (pensando na teoria do sentido e da referência), pois o texto é coerente. Se, pensando na concepção tradicional de referência, o leitor acionasse, no decorrer da leitura do texto, um "outro Robin Hood", supostamente *verdadeiro*, e o que Júlio criou fosse apenas uma *representação*, seu texto não seria necessariamente coerente para quem lesse.

Do modo como Júlio constrói o personagem, leva o leitor a ancorar a expressão referencial somente nessa imagem "negativa". Pode-se dizer que esse texto é coerente, mesmo criando um Robin Hood que não condiz com a sua valoração social positiva, determinada culturalmente, pois o aluno constrói essa inversão de uma maneira convincente. O referente "Robin Hood" da redação do aluno, entendido aqui como *objeto discursivo*, ajuda a explicar para os colegas de Júlio e para a professora, por que seu texto não é visto como incoerente.

Júlio estruturou seu texto de forma a que todos viessem compartilhar do mesmo *objeto-do-discurso* e, nesse compartilhar, constrói-se a coerência textual.

Na seqüência do parágrafo, mais uma vez, Júlio, ao invés de falar em "destruir o bem público", usa uma anáfora infiel: *destruir o que o governo financiou com o dinheiro de impostos*, colocando o bem público, portanto, na qualidade de um resultado do trabalho dos brasileiros que pagam impostos.

Como, durante a discussão em classe, foi comentado que os ricos também depredam (não só os pobres – naquela semana havia sido arrancada, pela segunda vez, uma tecla do computador que ficava na sala de aula e eu, professora, estava muito brava com o fato), provavelmente por isso, Júlio inclui *alguns riquinhos* sem educação (diminuindo-os pelo uso do diminutivo) ao lado d*os injustiçados* e reforça que tanto uns, para aparecerem na turma, quanto os outros estão errados em danificar *o patrimônio do povo*, e essa é a terceira expressão diferente usada pelo aluno para recuperar o referente "bem público".

Para Júlio nada justifica *um crime de furto à qualidade de vida de uma sociedade*, expressão referencial, que recupera o mesmo referente de "vandalismo" e sumariza a própria tese da dissertação.

Lembro-me de ter distribuído cópias desse texto para os outros alunos (assim como era comum fazermos com outros textos em aulas posteriores às correções de redação) para exemplificar a função das escolhas lexicais e das expressões referenciais na construção dos argumentos, para discutir o *Robin Hood* criado ali. Como bem lembra Koch (2002), *a função das expressões referenciais não é apenas referir. Pelo contrário, como multifuncionais que são, elas contribuem para elaborar o sentido, indicando pontos de vista, assinalando direções argumentativas, sinalizando dificuldades de acesso ao referente e recategorizando os objetos presentes na memória discursiva.*

Na escola, as expressões referenciais funcionam como um importante instrumento para o professor poder desvendar o raciocínio do aluno ao elaborar seu texto e poder interagir com ele, a partir desse raciocínio; também funcionam como a "chave" para iniciar momentos de interação que resolvam problemas de leitura que os alunos venham a apresentar.

3.6. Algumas considerações

Através do resgate, via memória, da situação interacional, na qual os textos que compõem este capítulo foram elaborados, pode-se notar que muitos fatores podem ter contribuído para que, nas situações dadas, fossem considerados coerentes. É viável considerar, por exemplo, que esses alunos estão sempre presentes às aulas, conhecem bem a rotina escolar e têm professores interessados. Esse, no entanto, não é fator determinante para a produção da coerência textual, pois também os alunos das escolas públicas (cujos dados serão analisados nos próximos capítulos) têm tudo isso, inclusive professores muito interessados. A realidade é que os alunos com privilégios sócio-econômicos, desde muito cedo, estão mergulhados em oportunidades de extensão das práticas de letramento – o que pode constituir um fator altamente diferençável para essa questão.

Heath (1982; p.52-62) explica que no evento de ler uma história para uma criança de menos de dois anos de idade, adulto e criança alternam turnos no diálogo – o adulto dirige perguntas à criança, faz perguntas, trata uma figura bidimensional como se fosse tridimensional e, ainda, estabelece rotinas para que a criança fale de um objeto cuja existência se dá somente no papel. Assim, ela vai se familiarizando com eventos de sala de aula. Além disso, a pesquisa da autora mostra que os adultos de nível alto de escolarização (ensino superior) verbalizam constantemente elementos/personagens que as crianças conheceram pelos livros, como se tratasse de um diálogo contínuo.

Além disso, o livro é tratado como um elemento de diversão, para quebrar o tédio enquanto se espera ser atendido numa consulta médica, por exemplo. Há, conforme conclui a mesma autora, uma verbalização contínua, concomitante à realização de outras atividades. No caso de crianças com pais pouco escolarizados, os eventos de letramento também estão presentes (como a leitura de livros), mas não há transferência para outros contextos, ou seja, não há transposição, através de comentários, analogias, comparações, metáforas etc., dos objetos ou personagens dos livros para situações reais.

Em muitos casos, como mostrarão os próximos capítulos, algumas escolas públicas atendem a alunos cujas rotinas escolares não têm nenhum significado fora da escola. Já os alunos cujas famílias usam a escrita e a leitura de forma muito significativa em suas funções diárias, como é o caso dos três alunos apresentados neste capítulo, há mais facilidade em transpor para a escola essas práticas extra-escolares e, da mesma forma, as práticas escolares têm congruência, em maior escala, com as práticas do dia-a-dia.

Kleiman (1995, p.44/45), a partir da resenha que faz do trabalho de Heath, explicita que as práticas escolares no contexto americano estudado são constituídas por práticas de letramento ideologicamente determinadas, que encaminham o aluno por trilhas previamente determinadas em função de sua classe social e/ou etnia, não em função de sua inteligência ou potencialidade. São essas trilhas que reproduzem as desigualdades do sistema. Portanto, pensando na situação brasileira, a incidência de problemas relacionados à aquisição da escrita é, em geral, menor nas classes economicamente privilegiadas porque a escola tende a reproduzir práticas esperadas e familiares a essa classe (e ignora práticas de outras classes sociais).

Isso, no entanto, não garante que em tais comunidades não haverá problemas de coerência nos textos. Eles existem e não são poucos, a depender, inclusive, de como é conduzido o trabalho em Língua Portuguesa. Pode ocorrer, também, de um aluno específico apresentar textos com problemas de coerência textual (e escrita em geral) justamente porque, por problemas de ordem emocional, "nega" as práticas valorizadas pela família e, por isso, "nega" a escrita.

Lara, a autora de *os três cachorrinhos*, dado analisado no capítulo um, é exemplo de uma criança que convivia com uma família com práticas constantes de leitura e escrita – pai médico, mãe professora, irmãs na universidade e colégio – mas isso não foi condição suficiente para que tivesse um caminho tranqüilo com o processo de aquisição da escrita, tanto é que foi alfabetizada em aulas de reforço, situação que propiciou o desenvolvimento de um tipo de interlocução muito diferente daquela que mantinha com a professora da escola e com seus familiares (cf. Buin, 2002). Também Marina, tratada neste capítulo, estabeleceu outro tipo de interlocução com alguns professores, o que propiciou o aprimoramento da sua escrita.

Assim, fatores de ordem emocional também podem estar compondo a teia de relações, na qual o texto, como disse, é apenas um ponto.

Na situação escolar, *coerência* só se coloca quando o texto faz parte de uma situação de interlocução. Ter noção disso significa promover situações em que a interação se crie de fato e seja orientadora (não castradora) do processo. Desse modo, leitura e escrita não se separam – à medida que os alunos vão se construindo como leitores efetivos (como é o caso dos três aqui mencionados), a escrita vai se desenvolvendo baseada em modelos, baseada no repertório que vão adquirindo. Também estão vinculadas à coerência a intertextualidade e a interdisciplinaridade. Uma proposta de produção textual, baseada em um trabalho intertextual e interdisciplinar, parece promover maiores significados para a tarefa dada e, portanto, facilitar a construção da coerência do texto.

Da mesma forma, o gênero textual pode contribuir significativamente para a construção da coerência. Os três alunos deste capítulo dialogam em torno do conteúdo do texto com a classe e com a professora porque, de certa forma, para eles, em aulas anteriores e em situações de letramento relacionadas a pessoas que fazem parte do convívio familiar, ficou claro que a escrita deve se enquadrar a um gênero textual[23] – que eles entendem mais ou menos como uma moldura na qual se encaixa a escrita.

A seguir, tratar-se-á da construção da coerência textual em 5ª série do ensino público, a partir de textos produzidos na aula de História. Diferentemente deste capítulo, cuja situação interativa foi resgatada, via memória, por motivos já explicitados, no próximo, o processo de construção da (in)coerência textual é resgatado através de bilhetes escritos pela professora daquela matéria, os quais intermediaram as reescritas dos textos dos alunos. A passagem deste capítulo para o próximo delimita o momento em que os dados não são mais de alunos meus, mas de alunos de outros professores, com os quais tive a oportunidade de trabalhar.

[23] Isso ficará mais claro em uma análise que faz parte do capítulo 5, a partir da descrição de um evento de escrita de uma outra escola particular.

CAPÍTULO 4:

(IN)COERÊNCIA E LEITURA EM UMA AULA DE HISTÓRIA

A realidade não existe em si e por si como um objeto dado, objeto de contemplação, esperando para ser reconhecido e interpretado, mas a realidade existe e é inteligível somente com relação à ação humana.
(Sílvia Cardoso: 2003: 84)

A verdade é uma construção mais baseada em crenças do que em evidências.
(Marcuschi. 2002:46).

4.1. Introdução

Os dados deste capítulo foram produzidos nas aulas de uma professora de História – a qual será referida por Helena –, de uma escola pública de Jaguariúna interior de São Paulo. Os textos são de cinco de seus alunos da 5ª série, que ela própria selecionou como amostras de problemas de escrita, para os quais não tinha solução. É difícil entender os textos desses cinco alunos pela dificuldade de recuperação dos referentes. Por isso a construção da cadeia referencial assume, neste capítulo, um lugar de destaque. No entanto, embora pareçam representar, em um primeiro momento, problemas exclusivamente de escrita, a causa de muitos deles tem a ver com a questão da leitura, como se demonstrará ao longo das análises deste capítulo.

Não cheguei a conhecer a Profa. Helena pessoalmente. Na época em que entrei em contato com os dados de seus alunos, reunia-me semanalmente com um grupo de doutorandos da Unicamp, para preparamos as aulas para o Programa de Formação Continuada Teia do Saber. Além desse planejamento semanal, surgiam discussões sobre as produções dos professores e seus alunos. Uma colega, que fazia parte desse grupo, é que atuou como formadora na turma da qual Helena participava. Com Helena, apenas conversei por telefone para combinar como pegar as segundas versões dos textos de seus alunos.

A interlocução da Profa. Helena com seus alunos foi mediada pela escrita. Essa escrita é parte do recorte de um momento de um processo de formação em curso, em que há a introdução de um novo gênero para a professora que vai orientar a reescrita do aluno – o

bilhete-orientador. A escrita do professor, visualizada através dos bilhetes, revela para o analista o que precisa ser desenvolvido com o professor para que seu aluno também desenvolva a sua escrita. Apresentar as dificuldades enfrentadas por discentes e por docentes é importante como um dos meios de parada para reflexão em contexto de formação.

4.2. A proposta de redação e a estrutura do texto base

Como parte das atividades sobre a unidade "Evolução Humana", os alunos da 5ª série, de mais ou menos 11 anos de idade, deveriam comentar (ou resumir) por escrito as idéias de um artigo de Darcy Ribeiro e inserir nesse trabalho sua própria opinião. Cada um produziu três versões do mesmo texto a partir das orientações dadas através de bilhetes.

Antes de iniciar a discussão sobre as redações dos alunos e dos respectivos bilhetes, convém fazer uma breve análise do texto que funcionou como base para aquela produção. Primeiramente, leram e responderam algumas perguntas de interpretação – *Qual é o assunto do texto?/ De qual trecho você mais gostou? Justifique./ Você concorda com o autor que, durante a evolução da nossa espécie, perdemos mais do que ganhamos? Por quê?*. Através destas questões, a professora discutiu o conteúdo que fazia parte do seu programa de ensino. Depois, os alunos produziram os textos, o que exigia duas elaborações: sintetizar (resumir) e tomar posição.

> RABOS & PÊLOS
>
> Os homens em sua evolução foram ganhando e perdendo coisas. Algumas perdas foram graves. Os ganhos foram poucos.
>
> O olfato, por exemplo, foi uma perda essencial. Qualquer bicho tem o faro melhor que o nosso, se orienta por ele para procurar comida e namorada. Andam até no escuro, guiados pelos cheiros.
>
> Grave, também, foi a perda do focinho e o encolhimento da boca, mas teve a vantagem de permitir que a gente abandonasse o hábito de usar a boca antiga para carregar as coisas. Para isso, começamos a usar as mãos, que também se aperfeiçoaram com o polegar, que permite manipulações delicadas.
>
> A perda do pelame foi lamentabilíssima. Um cachorro ou um macaco, ao natural, quer dizer, nus, estão vestidos. Nós, nuelos, provocamos escândalos. Isso porque nos faltam os pêlos, que é a vestimenta natural dos seres. Sem eles, se tem que fabricar roupas e também que ficar na moda, sobretudo as mulheres, o que fica muito caro.
>
> A perda mais grave, ao meu juízo, foi a do belo rabão dos macacos. Trocamos o rabo pela bunda acolchoada que temos. Mau negócio. Nada nos podia ser mais útil do que bons rabos. Com eles, nos verteríamos em primatas desbundados. A única vantagem que trouxe foi nos dar a possibilidade de usar cadeiras para sentar, mas

não seria ruim sentar no rabo enrodilhado no chão. Pense só na beleza que seria passear, pulando de galho em galho, com a garantia que o rabo dá para se equilibrar. Melhor, ainda, seria nas fábricas, nas escolas, em toda a parte, os seres providos de rabos teriam os pés e as mãos livres para fazer coisas. A professora, por exemplo, ficaria controlando a turma, pendurada pelo rabo no lustre. Em lugar de cadeiras, teríamos traves, de parede a parede, onde o pessoal se dependuraria, liberando as patas e as mãos para o trabalho. Dependurado nas traves, você podia segurar o livro com a mão esquerda, pegar a caneta com a mão direita, usar a pata esquerda para consultar o dicionário e, ainda, a pata direita para coçar a orelha. Formidável, não é?

A perda mais radical foi da posição quadrúpede, que usamos durante muito milhões de anos, para a posição ereta. Como quadrúpedes, púnhamos as quatro patas no chão, o que dava muito mais solidez. Sobre duas patas, ficamos sempre meio desequilibrados e, depois, quando se perde uma, fica muito complicado, viver e trabalhar. A conseqüência principal da posição bípede foi a dor ciática, que castiga demais os velhos. É uma dor terrível no traseiro. Dizem que é a saudade da nossa posição quadrúpede, porque, enquanto tínhamos quatro patas no chão, as vísceras se dependuravam na espinha, postas em posição vertical.

Levantando-se os braços, as vértebras se comprimem umas nas outras, o que provoca aquela dor insuportável. O ganho único foi a possibilidade de subir escadas. Você acha que valeu a pena?

RIBEIRO, Darcy; ZIRALDO. *Noções de coisas*. São Paulo: FTD, 1995, p.48-9. (Em Montelato, A.R.D. (2000). História temática: tempos e cultura. São Paulo: Scipione, pp.90-91).

O autor caracteriza algumas perdas sofridas no curso da evolução humana como negativas, enfatizando que os ganhos foram poucos. O olfato, para o autor, foi "uma perda essencial", a do pelame "lamentabilíssima"; no quinto parágrafo, lamenta a perda do belo rabão de macaco, enumerando as habilidades que teríamos se ainda tivéssemos aquele rabão; por último, fala das desvantagens da perda da posição quadrúpede.

Expressões referenciais são organizadoras do texto de Darcy Ribeiro, marcando os parágrafos: *os homens em sua evolução*, *o olfato*, *a perda do focinho, a perda do pelame, a perda mais grave*, *a perda mais radical*, *o ganho único* (no meio do último parágrafo). Dessas expressões, as três últimas também reforçam a tomada de posição do autor, explicitada logo no primeiro parágrafo: ao caracterizar a perda, como a mais grave, por exemplo, já está avaliando a mesma; ao falar de um "ganho <u>único</u>" da posição ereta, eliminam-se todas as outras possíveis vantagens dessa posição. Enfim, o modo como o texto é construído induz a uma resposta negativa para a pergunta que dá o fechamento: *Você acha que valeu a pena?*

O texto, conforme é possível observar, brinca com a questão da evolução humana, elaborando, a partir da posição do humano no topo da cadeia evolutiva, a falsa questão – *Você acha que valeu a pena?* –. Contudo, a atividade proposta ignora a brincadeira com que é

tomada questão pelo autor e a toma como algo sério, que, efetivamente, não se coloca. A atividade, nesse sentido, é incoerente e os bilhetes, como veremos, vão reforçar essa proposta.

4.3. O processo de correção: as produções textuais dos alunos e os bilhetes do professor [24]

Como não há um consenso entre os educadores sobre como será a melhor forma de corrigir redação, Ruiz (2002) preocupou-se em investigar qual seria o método ideal. Entre indicar os problemas com sinais, traços, codificar (indicando e classificando ao mesmo tempo os tipos de problemas), a autora chegou à conclusão de que um terceiro tipo, a *textual-interativa* (escrever bilhetes para os alunos) é o modo que traz os melhores resultados. Embora pareça simples, esse tipo de correção é muito mais complexo que os outros e o diálogo com professores, mais especificamente, os da rede pública da região de Campinas, tem revelado a dificuldade desses profissionais (muito provavelmente porque a orientação da reescrita não foi objeto de ensino na graduação).

No curso de capacitação, os professores foram incentivados a conversar com seus alunos sobre seus textos, orientando-os oralmente ou por escrito. Nesse contexto, a professora de História resolveu escrever bilhetes para seu alunos e fornecer os dados para que compartilhássemos e analisássemos os resultados com ela. Os bilhetes que comentavam a primeira versão do texto (bilhetes 1) foram escritos por ela própria; os segundos (bilhetes 2) foram redigidos pelo professor analista que acompanhava o processo desenvolvido com o grupo dos cinco alunos, a partir da constatação de que as segundas versões não melhoraram os textos, conforme se esperava e, em alguns casos, eles se tornaram ainda mais confusos. Por terem escritos por pessoas diferentes, os bilhetes 1 e 2 apresentaram estilos diferentes.

Interagir com o aluno sobre seu texto não é, como pode parecer, uma prática constante em todas as escolas. Nos casos em que isso ocorre, é comum a elaboração de comentários genéricos a respeito do texto do aluno, os quais se aplicam indiferentemente a textos com características diferenciadas. Algumas frases dos primeiros bilhetes podem exemplificar esse caráter genérico: “seu texto parece um resumo do que ele disse”; “deixe claro para o leitor qual é a sua opinião”; “você apresenta algumas opiniões do autor, mas de forma incompleta”.

[24] Todos os nomes de alunos dos textos analisados são fictícios (como em todos os capítulos). Os dados analisados neste capítulo estão reproduzidos no Anexo 2.

Os comentários, por si sós e independentes do conteúdo que apresentam, por sua característica dialógica, podem levar o aluno a modificar alguma característica do seu texto, a acrescentar, a substituir etc. É como se, independentemente daquilo que comenta, já ele próprio significasse "algo precisa ser alterado". E, em forma de resposta, o aluno, necessariamente, tivesse que fazer alguma alteração. Assim, mesmo quando o comentário não está baseado em um diagnóstico preciso da redação, ele pode ser positivo, pela tentativa de marcar o processo interlocutivo através do qual todo texto se constrói.

Segue a análise da produção de cada um dos cinco alunos e dos bilhetes, tentando sintetizar a influência que tiveram nas suas reescritas.

4.4. Cássia e Elisa: copiando trechos

Seguem primeiramente os textos produzidos por Cássia e os respectivos bilhetes.

CÁSSIA – 1ª VERSÃO[25]

Os homens em sua evolução ganharam e perderam coisas, como por exemplo o olfato, qualquer bicho tem o olfato melhor que o nosso. Eles usam o olfato para procurar alimento e namorada.

Outra perda essencial, foi do focinho comprido e o encolhimento da boca, mas isso não nos permitiu abandonar o hábito de carregar coisas com a boca e de aperfeiçoarmos o dedão para fazer manutenções delicadas.(...)

A perda mais inaceitável foi a perda do rabão (...)

Mas será que valeu a pena? (grifos meus)

BILHETE 1:

Cássia,

Você conseguiu resumir bem as idéias de Darcy Ribeiro, no entanto, seria interessante que você reescrevesse seu texto, deixando um pouco mais clara a sua opinião para o leitor sobre se valeu a pena ou não o homem passar por todas essas transformações.

CÁSSIA – 2ª VERSÃO

Os homens em sua evolução ganharam e perderam coisas, como por exemplo o olfato, qualquer bicho tem o olfato melhor que o nosso. Eles usam o olfato para procurar alimento e namorada.

Outra perda essencial, foi do focinho comprido e o encolhimento da boca, mas isso não nos

BILHETE 2:

Cássia,

Para seu texto continuar melhorando, procure não copiar a opinião do autor, como você faz, por exemplo, no 3º e 4º parágrafos. Você reproduz as

[25] Os textos de Cássia não foram reproduzidos na íntegra justamente por serem cópias do texto de Darcy Ribeiro; só se reproduziram os trechos que interessam para a análise.

permitiu abandonar o hábito de carregar coisas com a boca e de aperfeiçoarmos o dedão para fazer manutenções delicadas.(...)

A perda mais inaceitável foi a perda do rabão (...)

Durante essa evolução, o homem teve mais perdas do que ganhos. E os ganhos que tivemos não foram tão úteis do que o pelame, o rabão e da posição quadrúpede que perdemos.

Por isso eu acho que alguns ganhos não valeram a pena.

opiniões de Darcy Ribeiro, mas as suas não sabemos quais são. Reescreva o texto, mostrando suas próprias idéias sem copiar do texto original.

- na sua opinião, a perda do rabo foi inaceitável? Você gostaria de ter um rabo ou que todos tivessem? Por quê?

CÁSSIA - 3^{A} VERSÃO

(...)

Uma perda inaceitável foi a perda do belo rabão que nos seria muito útil para fazer várias coisas a mesmo tempo. Assim todo mundo poderia fazer a lição de casa, jogar vídeo-game, falar no telefone...

(...)

Durante essa evolução, o homem teve mais perdas do que ganhos. E os ganhos que tivemos não fo tão úteis *quanto o pelame, o rabào que perdemos e que nos seria muito úteis.*

A posição quadrúpede na minha opinião, não seria muito úteis, porque, como faríamos para cons nossas casas?

Na visão tradicional, todas as expressões anafóricas, nominais ou pronominais levam à localização de um antecedente, um segmento lingüístico ou um objeto ou ser. Segundo regras da gramática tradicional, todo pronome tem um antecedente textual, o mais próximo e com o qual ele concorda.

Seguindo isso, no texto de Cássia (ver versões 1ª e 2ª), *eles* retomariam *os homens em sua evolução.* O ponto de vista semântico, entretanto, elimina essa possibilidade, pois *eles* deve estar retomando *qualquer bicho*, com o qual não concorda; na verdade, estaria retomando *bichos*, que não está explicito textualmente. Poderíamos então pensar que se trata aqui de uma questão de concordância e não de referenciação. Por outro lado, também seria possível admitir que nem retomaria a primeira nem a segunda expressão, mas "o homem na sua origem" ou "o homem quando era macaco". Afinal, segundo o texto base, era o macaco quem procurava namorada pelo focinho – e não *qualquer bicho*. Nesse caso, que é o que parece fazer sentido, o pronome estaria retomando *objetos do discurso* (Mondada, 1994) não explicitados textualmente. O pronome *nos* do segundo parágrafo, embora não concorde com a expressão *os homens em sua evolução*, é o que parece melhor retomá-la pelo sentido.

No bilhete 1, elaborado para Cássia, assim como veremos que ocorre com aquele elaborado para Elisa, a professora solicita a opinião da aluna, não fazendo nenhuma crítica ao fato de a aluna ter copiado trechos do texto base. O último parágrafo, de opinião, vai se modificando ao longo das duas reescritas: *Por isso eu acho que alguns ganhos não valeram*, *A posição quadrúpede na minha opinião, não seria muito úteis, porque, como faríamos para construir nossas casas?*

O texto de Elisa também se forma por um conjunto de trechos copiados do texto original. Ainda que em forma de cópia, para ser resumo, as informações deveriam vir sintetizadas. Nos bilhetes não há nenhuma crítica a isso, o que pode nos levar a questionar qual será a concepção de resumo que têm as alunas e, principalmente, a professora. Resultado é que as segundas versões continuam sendo cópias de trechos e expressões de Darcy Ribeiro, com apenas o acréscimo do parágrafo opinativo e genérico. Essa insistência talvez possa ser interpretada como a confirmação de uma concepção muito particular do que seja um resumo.

Nesse caso, seria muito mais produtivo, antes de produzir o texto escrito, alguns alunos resumirem oralmente o texto para a classe. Na fala (sem leitura) não há como colar e, além disso, aquele aluno que, apesar das oportunidades oferecidas pela professora, ainda não compreendeu o essencial do texto, teria uma nova oportunidade para isso. Nesse sentido, seria prudente, em cursos de capacitação, a abordagem de algo que, para os acadêmicos, parece estar bem resolvido, que é a noção de resumo.

É interessante observar que ambos os textos apresentam problemas de coesão referencial justamente nos trechos que não são cópias. Elisa, por exemplo, na primeira versão copiou do original, que depois ela modifica ao ser advertida, gerando outro problema global para o texto:

A perda mais grave, ao meu juízo, → A perda mais grave, <u>deles</u>,

Essa substituição pode estar indicando que a aluna desconhecia o significado da expressão “ao meu juízo”, ou, mais especificamente, o significado de “juízo”. Como se vê, a aluna, anteriormente, acerta a seqüência coesiva porque copia; na segunda versão, erra o único

trecho que não copia. É um breve momento em que elabora uma hipótese (que precisa ser, sem dúvida, reformulada) [26].

ELISA – 2ª VERSÃO

Os homens em sua evolução foram ganhando coisas e perdendo coisas. Algumas perdas foram graves. Os ganhos foram poucos.

(...)

(...) A perda mais grave <u>ao meu juizo</u>, foi do belo rabão dos macacos. trocamos o rabo pela bunda alcochoada que temos. Mau negócio. Nada nos podia ser mais útil do que os bons rabos (...)

(grifos meus)

BILHETE 1

Elisa,

Você conseguiu resumir algumas idéias de Darcy Ribeiro. Agora seria interessante que você reescrevesse seu texto acrescentando as outras idéias apresentadas pelo autor, como, por exemplo, as perdas do pelo e o encolhimento da boca, deixando claro para o leitor qual é a sua opinião.

ELISA – 3ª VERSÃO

<u>Os homens em sua evolução</u> foram ganhando coisas e perdendo coisas. Algumas perdas foram graves. Os ganhos foram poucos(...)

(...) <u>Qualquer bicho</u> tem faro melhor que o nosso, se orienta por ele para procurar comida e namorada. <u>Eles</u> andam até no escuro guiados pelo cheiro.

(...) A perda mais grave, <u>deles</u>, foi do belo rabão dos macacos. Trocamos o rabo pela bunda alcochoada que temos. Mau negócio. Nada nos podia ser mais útil do que os bons rabos (...)

BILHETE 2:

Elisa,

Você acrescentou sua opinião na última parte do texto e isso é muito bom!

No entanto, todo o texto (tirando a última parte) é cópia do texto de Darcy Ribeiro. Tente expor o assunto, sem copiar a opinião dele. Por exemplo, quando você escreve "ao meu juízo" (3º parágrafo), quem está falando – Darcy ou você?

Parece que Darcy...

A proposta é que você conte o que o autor falou (não copiar a fala dele) e dê sua opinião. Bom trabalho!

A aluna reflete sobre o uso que faz da expressão *ao meu juízo*, questionada pelo bilhete, substituindo-a por *deles*, o que acarreta a dúvida sobre qual será o referente dessa forma pronominal. Provavelmente, o mesmo *eles*, do parágrafo anterior – *<u>eles</u> andavam até no escuro guiados pelo cheiro*, cujo antecedente é *o homem em sua evolução* (isso não está definido também em Darcy Ribeiro). Cabe notar, entretanto, que o referente do pronome *eles* pode não ser exatamente o mesmo referente da expressão que o antecede e com a qual concorda no plural. O referente do pronome parece estar mais próximo ao referente da expressão *qualquer bicho*. Pensando na coerência global, quem andava guiado pelo cheiro é "o homem-macaco",

[26] A primeira versão não foi transcrita, pois se trata apenas de trechos copiados do texto base. Encontra-se reproduzida no Anexo 2.

fixo em um determinado ponto de sua evolução e não "o homem em sua evolução", expressão que parece remeter a um referente atemporal.

Também não se pode dizer que "qualquer bicho" se guiava pelo faro, uma vez que temos espécies tão diferenciadas no reino animal. Isso reforçaria o *objeto do discurso*, "o homem na fase macaco" ser o candidato mais forte a referente para o pronome.

Se assim analisamos essa ocorrência no texto de Elisa, o mesmo podemos fazer com o texto de Darcy Ribeiro. Retome o seguinte trecho:

> *Qualquer bicho tem o faro melhor que o nosso, se orienta por ele para procurar comida e namorada. Andam até no escuro guiados pelo cheiro.*

O pronome elíptico (eles), sugerido pela forma verbal "andam", é uma anáfora indireta da expressão "qualquer bicho". Ainda não sendo bióloga, posso dizer que há um grupo enorme de animais, porém, específico, que anda guiado pelo cheiro; não é qualquer bicho que pertence a esse conjunto. Como vemos, a aluna Elisa reproduziu as palavras e a estrutura do texto que leu. Nesse caso, todo o demérito para Darcy Ribeiro. Quanto o pronome elíptico no plural retomar uma expressão no singular, pode-se usar de apoio à gramática tradicional e afirmar que o autor cometeu um deslize na concordância dos termos; pode-se pensar também na silepse, figura de linguagem da gramática tradicional, ou dizer que, para o antropólogo, trata-se de uma questão natural compartilharmos os referentes não materializados textualmente.

Os exemplos de Cássia e Elisa representam muitos outros e confirmam que parte considerável dos problemas de coerência textual ocorre porque não há um referente textual, ou seja, o "antecedente" não é localizável no texto, mas está presente na *memória discursiva* dos interlocutores. Como a escrita dos alunos possui traços muito próximos da oralidade, não explicitar os referentes que são compartilhados[27] acaba sendo comum. Nos exemplos acima, o referente é o *objeto do discurso* e não, necessariamente, o que a estrutura textual, pelas regras gramaticais, indica.

Os conhecimentos que a pesquisa acadêmica reuniu sobre referenciação, como vemos, podem e devem ser mobilizados quando se estudam questões ligadas à aquisição da escrita na

[27] Sobre o funcionamento dos *objetos do discurso* na oralidade, ver Koch & Marcuschi, 1998.

escola. Para entender os processos realizados nos textos das duas alunas, que podem representar tantos outros, há, como tentamos mostrar na análise acima, que acreditar que o processo de referenciação consiste em estabelecer uma ligação da forma lingüística com algum tipo de informação que se encontra, não no próprio texto, mas na memória discursiva. Intervir no raciocínio do aluno depende de compreender primeiro, ainda que não totalmente, esse raciocínio. Ser genérico dispensa um diagnóstico específico do texto do aluno, ou seja, não há intervenção efetiva na generalidade.

No entanto, a possibilidade de a informação estar presente na memória discursiva não é garantia que o texto esteja claro. O professor pode buscar entender o texto, mas não é qualquer leitor que o faria (nem teria por que fazê-lo). Assim, caberia ao professor uma intervenção que levasse o aluno a linearizar, ordenar, tornar explícitos tais objetos discursivos.

4.5. Tatiana: leitura

Seguem as várias versões de Tatiana e os respectivos bilhetes que as estimularam. Encontram-se grifadas as expressões que formam as cadeias anafóricas.

TATIANA - 1ª VERSÃO

Existem várias perdas e ganhos, uma das perdas foi o olfato, eles tem o olfato melhor do que os nossos. Sente os cheiros de comida de longe.

O fucinho foi outra perda, eles seguram a comida na boca com facilidade.

A outra perda foi os pelos, os pelos para eles são como roupas para se vestir.

O rabo foi uma perda grave para os macacos. *Eles* ficam pendurados em galhos, em árvores e etc. Eles são muito espertos que nós.

A outra perda foi as quatro patas, com a mão esquerda o caderno, com a outra o lápis, com a pata esquerda o dissionário, e a outra com a pata atrás da orelha. (grifos meus)

BILHETE 1:

Tatiana,

Lendo seu texto fiquei na dúvida sobre sua opinião a respeito dos ganhos e perdas do homem ao longo de sua evolução. Você pensa exatamente como Darcy Ribeiro? Digo isso porque seu texto parece um resumo do que ele disse.

TATIANA – 2ª VERSÃO

Para os homens tiveram várias perdas e ganhos. Por exemplo o olfato, o olfato foi uma perda muito grave para *eles* e para nós não tem como sentir o cheiro de nada.

A outra perda foi o fucinho, não tem como mais seguras as comidas na boca.

Os pelos são como uma roupa para *eles*, mas para nós não são roupas, são apenas animais.

A perdas dos rabos para *os animais* foi muito grave para *eles*, mas para nós pessoas o rabo não enteressa perder. Para *os animais* perdendo o rabo não tem como ficar pendurados em galhos de árvores.

As quatros patas, foi uma perda para *eles*, não tinham como andar, sem as quatro patas, mas para nós seria uma perda grave, como nós vamos escrever, segurar o lápis, comer, correr e etc.

O único ganho foi poder subir as escadas.

Para *os animais* não valeu muito a pena, mas para nós valeu a pena algumas coisas e outras não valeu muito a pena. (grifos meus)

BILHETE 2:

Tatiana,

Algumas idéias não estão claras em seu texto:

-quem realmente teve perdas e ganhos – quem são "eles" no primeiro parágrafo?

- "nós", no primeiro parágrafo, faz parte do conjunto "os homens"?

- no último parágrafo, você fala que " para os animais não valeu a pena (...) mas para ´nós´..." – quem são os animais? Nós não somos animais?

Releia atentamente o texto de Darcy Ribeiro. Preste muita atenção no que ele diz. Depois reescreva seu texto, eliminando as dúvidas acima, de modo que o leitor (que não leu o texto de Darcy Ribeiro) possa entendê-lo bem. Bom trabalho!

TATIANA – 3ª VERSÃO

Para os homens tiveram varias perdas e poucos ganhos. Por exemplo, o olfato *dos bichos* é melhor que o nosso. *Elhes* procuram comida, sentindo o cheiro.

Já para *os bichos* o fucinho foi uma perda, não tem como segurar as comidas na boca.

Os pelos para *os bichos* são como suas roupas, e sem eles se sentiriam nus.

Os rabos para *os bichos* foi uma perda grave, não tem como ficar pendurados em galhos.

As quatro patas, foi uma perda muito radical para os homens, andar com as quatro patas no chão. Com duas patas, ficava desiquilibrada.

O ganho só foi possível subia as escadas sem cair.

Essa evolução foi muito boa para os homens, quanto *aos bichos* continuam com seus rabos, pelos, e etc.

A primeira versão do texto de Tatiana apresenta problemas na construção da coesão referencial: não há um antecedente para o pronome *eles* no primeiro parágrafo e o leitor permanece até o quarto parágrafo, onde aparecem *macacos,* tendo que buscar esse referente. Além disso, parece haver um problema maior de compreensão global do texto de Darcy Ribeiro: os macacos perderam tudo, e isso não tem nenhuma relação necessária com os homens, que são apresentados como seres independentes, não descendentes dos macacos.

Portanto, uma hipótese viável é a de que a aluna não controla as expressões referenciais porque o texto não foi entendido – o que reforça a necessidade de o professor de História agir no texto como um todo (e não nas expressões referenciais isoladamente). Por outro lado, é

possível, através do questionamento das expressões, agir no texto como um todo, o qual, de toda forma, seria o foco principal.

Há, na primeira versão do texto dessa aluna, uma cadeia anafórica cujos referentes de cada nome e pronome são os "macacos":

(a) eles – elipse (eles) – eles – eles – os macacos – eles – eles.

A aluna, provavelmente, chama de *eles* tudo aquilo que é diferente de *nós*, ou seja, *os bichos*.

O comentário do bilhete 1 não conversa sobre as lacunas de sentido (quem são "eles"?/ busque saber o que significa "evolução humana" e depois releia seu texto, etc). Em termos lingüísticos, não leva em consideração o problema da cadeia anafórica, caracterizando o texto da aluna como um resumo - *seu texto parece um resumo do que ele disse* - e orientando-a a emitir uma opinião. Como não houve nenhuma qualificação desse "resumo", a aluna provavelmente pensou que estava adequado. Além disso, esse bilhete fala em uma dúvida que o texto da aluna criaria a respeito de *ganhos e perdas do homem*. Se voltarmos à 1ª versão, veremos que ela nem citou *os homens* – como pode, então, ter gerado uma dúvida a respeito de algo que nem tematizou? O professor faz um comentário genérico baseado na proposta sugerida para toda turma e não especificamente no texto da aluna.

Na segunda versão, Tatiana apresenta uma tentativa de maior desenvolvimento do texto, mas ela continua falando do homem como uma espécie independente dos animais, e não como um resultado da evolução dos macacos, como sugere o texto de Darcy Ribeiro. Ao invés de uma, seu texto, agora, apresenta duas cadeias anafóricas principais:

(b) Os homens – nós (os homens) –nós (os homens) - nós pessoas – nós – nós – nós.
(c) Eles – eles - os animais – eles – os animais – eles – os animais.

A construção dessa nova cadeia parece indicar que a aluna entendeu que, além de falar das perdas que sofreram os macacos, também deveria falar das perdas que tiveram os homens. Na segunda versão, o contraste *eles X nós* é evidente.

Se voltarmos ao texto da aluna, ela nem cita a questão da evolução dos homens. O autor do bilhete pressupõe algo de que a aluna, a princípio, nem cogitou falar, ou seja, fala de uma dúvida sobre a opinião dela *a respeito dos ganhos e perdas do homem*, algo que ela não tematiza no seu texto. Alude, então, a possíveis discussões em sala, ao próprio Darcy Ribeiro, mas não ao texto da aluna em si. Na verdade, trata-se de um comentário muito genérico, de uma outra modalidade, diferente daquilo que aqui estamos nomeando bilhete-orientador.

Em resposta ao bilhete 2, no qual se questionam quais são os referentes de alguns pronomes, a aluna acrescentou a palavra *bichos* em contraposição a *homens*, como se o acréscimo resolvesse o problema para o leitor: fala de homens e de bichos, para que o pronome *eles* não fique sem antecedente. O acréscimo da palavra *bichos* no decorrer da terceira versão parece ser o modo que a aluna encontrou de esclarecer de uma só vez todas as três questões do bilhete 2. Ela define alguns pronomes como se referindo a *bichos*, em contraposição a *homens*. Na verdade, aquilo que foi explicitado na análise do seu texto — substituição de pronomes da cadeia anafórica da segunda versão pela palavra *bichos* na terceira, como se essa explicitação trouxesse uma garantia de entendimento — foi uma ação que respondeu às perguntas do bilhete.

Ao invés de a aluna refletir sobre a questão da evolução humana para bem determinar as referências, ela insiste no paralelo bichos/homens. Embora faça alterações em relação à referenciação por meio do segundo bilhete, não atinge as expectativas do interlocutor que não tem, provavelmente, consciência de que seu bilhete foi mal redigido. A orientação não se realiza nessa situação, pois parece que o bilhete 2 se sobrepôs, em relação a essa aluna, à necessidade maior de volta à explicação do texto base, para melhor compreensão do conteúdo. A reescrita indica duas possibilidades: ou a aluna seguiu a instrução e releu o texto, mas não conseguiu interpretá-lo adequadamente sem ajuda, ou ela, simplesmente, ignorou a instrução.

A cadeia anafórica (e), transcrita abaixo, mostra que alguns pronomes da terceira versão foram substituídos pelo substantivo. Diferentemente das cadeias anteriores, essas eliminaram parte considerável dos pronomes, acrescentando nomes, o que parece ser uma forma de garantir o entendimento do leitor.

(d) Os homens – o nosso (olfato) – (as quatro patas foi uma perda radical para) os homens

(e) O olfato dos bichos – eles – os bichos – (os pelos para) os bichos – (os rabos para) os bichos

O referente da expressão *essa evolução*, que marca o início do último parágrafo, não é recuperável, uma vez que a aluna nem citou em seu texto essa questão – que sentido Tatiana estaria atribuindo à "evolução"? Talvez não o mesmo que encontramos em Darcy Ribeiro. Apesar de a maioria dos alunos ter demonstrado o entendimento do texto e de a professora poder supor que o mesmo ocorreu com Tatiana, não foi o que aconteceu. Alguns alunos precisam de um tempo maior para adquirir determinados conceitos e conhecimentos.

Em termos de construção de cadeia referencial, da 1ª para a 2ª e 3ª versões, o texto de Tatiana melhorou. No entanto, apesar da maior organização estrutural, essa "adequação" confirma o não entendimento do texto base. Pensando no contexto "aula de História", o que vale, sobretudo, é o aprendizado do conteúdo. De nada adianta uma estrutura mais adequada, se a aluna não construiu os referentes de forma que o texto esteja de acordo com a teoria da evolução. O ideal seria que, a partir dos questionamentos sobre seu próprio texto, ela tivesse relido o texto original na busca das soluções viáveis. Ao invés disso, foi elaborando suposições (criando um mundo paralelo, em que macacos podem perder seus órgãos) para acertar os problemas de estruturação de seu próprio texto.

Uma seqüência escrita pode obedecer a normas gramaticais, ter uma estrutura adequada e, ao mesmo tempo, não fazer sentido para o leitor. Podemos até falar que o texto de Tatiana é coerente em relação ao mundo que ela criou, em que macacos, por um motivo não explicado, podem perder seus rabos, pêlos etc. A coerência está sempre aliada ao contexto, à situação. Como vimos, referenciar é criar mundos (possíveis ou não). O texto de Tatiana é incoerente para o leitor, porque os referentes que ela constrói são diferentes daqueles que busca um leitor com algumas noções sobre a evolução humana, como é o caso da professora e de seus colegas da aula de História. O modo como a aluna construiu o sentido não é adequado, por não ser compatível com a idéia cultural e historicamente estabelecida sobre a evolução humana. Por outro lado, também é possível deduzir que alguns problemas vêm do fato de se tratar de um texto inadequado enquanto resumo.

Tal como se apresenta, o texto da aluna indica que o foco dos problemas está na leitura do texto base (ou na falta de leitura). A aluna não tem como opinar – como cobra o bilhete –

sobre o que o autor disse, sem ter, primeiramente, entendido o que ele disse. O texto da aluna, como nos casos anteriores, não é um resumo das idéias do autor, pois não está clara a idéia de que os homens se originaram dos macacos, ponto fundamental do texto de referência. Além disso, sugere a existência de macacos que perderam seus rabos, que perderam as patas (pobres macacos!). De nada adiantarão tantas tentativas de reescrita se não houver a compreensão do texto-base, ou seja, a busca pelos referentes convencionais.

4.6. Ana: mudanças positivas

ANA – 1ª VERSÃO

Na evolução do homem, eles ganharam e perderam coisas.

Por exemplo, o ofato que nos possibilitava a sentir o cheiro de algo de longe. Facilitava a encontrar namorada e alimentos.

Uma perda grande foi a do focinho que nos impossibilitou de carregar as coisas na boca.

O do pelame também foi uma perda essêncial, por que um cachorro num está vestido, com os pelos, isso iria nos facilitar, nós não iríamos ter que comprar roupa o que sai caro.

Mas a pior perda que teve foi a do belo rabão dos macacos que não foi uma boa troca, pela nossa bunda acochuada.

A pior troca que nos fissemos foi a da pela posição ereta, que só nos proporsiona a subir escadas.

BILHETE 1

Ana,

No seu resumo você apresenta algumas opiniões do autor, mas de forma incompleta. Para quem não leu o texto, seu resumo fica difícil de compreender. Por exemplo, quando você fala das perdas, está falando dos homens ou dos animais?

ANA – 2ª VERSÃO

Na evolução do homem, eles ganharam e perderam coisas.

Por exemplo, quando a evolução do homem começou, *que ele estava passando de macaco para homem*, o ofato foi uma perda ruim, por que nos possibilitava sentir o cheiro de longe e até achar namorada.

A perda do focinho também foi uma perda grande, porque nos impossibilitou de carregar as coisas pela boca, nós trocamos o focinho pelas mãos.

O pelame, foi uma perda essêncial, por que algum animal, como gato, cachorro com o seu pelame estão vestidos, se nós tivéssemos pelos, não precisaríamos comprar roupa o que sairia mais barato, então sem o nosso pelame precisamos comprar roupas o que sai muito caro.

A nossa pior perda foi a do belo rabão dos macacos foi um mal negócio, porque trocar um belo rabo

BILHETE 2:

Ana,

Seu texto está mais completo. Parabéns!

Não entendo porque você fala que o homem perdeu o olfato. Pelo que sei, os homens sentem cheiros. Acho que não foi todo o olfato perdido, não é mesmo?

Você diz que o pelame foi uma perda essencial. Por que essencial? (o que você quis dizer com essa palavra?).

No último parágrafo, você fala que a posição ereta possibilitou subir escadas (é o que o texto diz), mas os quadrúpedes também sobem escadas, não?

Agora, reescreva o texto novamente, tentando deixar mais claro

de macaco só por uma bunda bem acolchuada. Preferia ter um BELO rabão a ser desbundada, do que ter uma bunda bonitinha.

Também a perda da posição quadrúpede, foi ruim porque com ela nós não teríamos dor na coluna.

A posição ereta foi mal negócio por que só nós deu a possibilidade de ter dor na coluna e de subir escadas. (grifos meus)

para o leitor, eliminando as dúvidas acima.

Bom trabalho!|

ANA – 3ª VERSÃO

Na evolução do homem, eles ganharam e perderam coisas.

Por exemplo, quando a evolução do homem começou, que ele estava passando de macaco para homem.

A perda da parte do olfato foi essêncial, porque com esa parte do olfato nós poderíamos sentir cheiro de longe, qualquer animal possui faro melhor, os animais se alimentam, andam no escuro, entre outras coisas.

Nós perdemos o focinho mas isso não foi ruim, pois não ajudou a não ter hábito de carregar as coisas pela boca e sim manuseá-las com as mãos.

O pelame também foi uma perda lamentável, por que qualquer animal com seu pelo está vestido, ao contrário de nós que precisamos comprar roupas, e isso pesa muito no custo da vida.

A perda foi a do belo rabão dos macacos foi a mais grave, pense se nós tivéssemos aquele rabão, isso iria facilitar a nossa vida, no trabalho, nas escola, em muitos outros aspectos. Nós fizemos mau negócio, pois trocar um rabão por uma bunda acolchuada que só nos deu a possibilidade de usar cadeiras

A posição quadrúpede nós também perdemos, essa foi uma das perdas mais radicais, nós trocamos a posição quadrúpede pela posição ereta. A única vantagem que nos trouxe foi a de subir escadas, mas podemos observar que quadrúpedes também sobem escadas.

Ah! Não podemos esquecer aquela antiga dor no traseiro, que castiga algumas pessoas.

Para mim, não falou a pena essa evolução.

A primeira versão do texto de Ana parece ser uma reprodução das opiniões do autor. Não se observa nenhuma palavra ou expressão através da qual possamos identificar uma tomada de posição da aluna. Ela reproduz sem reflexão, por exemplo, a idéia de se ter perdido o olfato, como se pudéssemos ter perdido esse sentido por completo.

Não está claro qual o referente de *eles* no primeiro parágrafo, pois o pronome não concorda com o seu provável antecedente "homem". Lendo o primeiro e o segundo parágrafos, percebe-se que a aluna, ora parece incluir o homem no grupo dos animais, ao usar a primeira pessoa do plural (nos), ora parece isolá-lo, quando se refere aos animais na terceira pessoa do plural (eles, ele). Isso compromete a coesão textual, provocando uma sensação de estranhamento para o leitor.

O bilhete 1 interpreta o problema de coesão referencial do texto de Ana como um "resumir de forma incompleta" o texto do autor. A professora, inclusive, exemplifica, no bilhete, como caso de incompletude, o fato de não reconhecer se, quando a aluna fala das perdas, está se referindo a dos homens ou a dos animais. Certamente, a não-clareza do texto se

deve mais à alternância das pessoas do discurso do que ao fato de a aluna ter fornecido as opiniões de Ribeiro de forma incompleta.

A aluna acrescentou a frase: *ele estava passando de macaco a homem*, em resposta à pergunta final do bilhete 1 *(...) está falando dos homens ou dos animais?* Além disso, o deslocamento do assunto "olfato", para um outro parágrafo, atribuindo-lhe maior importância, foi uma resposta ao bilhete. Visualizamos como, de alguma maneira, os interlocutores se entendem e o texto é o produto da negociação entre eles.

O bilhete 2 dialoga sobre o conteúdo do texto, focando (sem abordar a forma, principalmente porque se trata de um professor de História) certas expressões referenciais usadas pela aluna. Isso foi importante para que ela refletisse e, substituindo as expressões referenciais, como vimos anteriormente na descrição de suas versões, revelasse uma tentativa de tomada de posição.

A última pergunta do bilhete 2 – *os quadrúpedes não sobem escadas?* –, ao invés de auxiliar, só confundiu a aluna, pois, ao retomar a questão bípede/quadrúpede, Ana tornou o último parágrafo incoerente, como vimos. Pelo texto- base, os quadrúpedes não poderem subir escadas é um fato.

As mudanças efetuadas na terceira versão podem ser avaliadas de forma muito positiva. Elimina *achar namorada* que não faz sentido no seu texto e acrescenta *qualquer animal possui faro melhor, os animais se alimentam, andam no escuro entre outras coisas*. A seqüência *o olfato foi uma perda ruim*, ela substituiu por *perda de parte do olfato*, deslocando esse assunto para um novo parágrafo – isso mostra que ela foca o assunto, atribuindo a ele maior grau de importância. No lugar de qualificar a perda do focinho como uma perda muito grande, Ana altera essa qualificação, dizendo que não foi ruim, por causa das habilidades que pudemos desenvolver com as mãos.

O substantivo *pelame,* transcrito do texto original na primeira e segunda versões, *algum animal como gato, cachorro com seu pelame*, é substituído por *pêlos* na terceira versão, *qualquer animal com seu pêlo*. Este sinônimo, por ser muito mais próximo do vocabulário de uma criança, indica uma elaboração por parte de Ana.

4.7. Adriano: reaparecimento do sujeito

ADRIANO – 1ª VERSÃO

Os homens nos antepassados perderam e ganharam coisas. Eles perderam o fucinho que foi uma das coisas mais importantes, porque eles cheiravam coisas muitos longes, eles arrumaram namoradas, andavam no escuro etc. Eles também perderam o pelame que com essa perca ficou muito ruim porque sem o pelo eles terão que usar roupas. Eles perderam também o encolhimento da boca, que foi uma coisa muito ruim porque eles usavam a boca para carregar as coisas, e agora eles usam as mãos que é mais fácil. Uma das percas mais graves foi o belo rabão que era muito bom para eles, por exemplo usavam de banquinho. Eles perderam também a posição de andar, eles andavam com as quatro patas no chão.

Opinião (grifo do aluno)

Eu achei esse texto mais ou menos porque tem coisas que valeu a pena e outras não, por exemplo a perca do pelame foi ruim porque não tinha que usar roupas, a perca da posição quadrúpede foi boa porque era muito ruim andar de quatro etc.

BILHETE 1

(não recuperado[28])

ADRIANO – 2ª VERSÃO

Os homens em sua evolução foram ganhando coisas e perdendo coisas. Algumas perdas foram graves. Os ganhos foram poucos.

O ofato foi uma das percas mais graves porque os homens andavam no escuro e até arrumavam namoradas. Grave também, foi a perda do focinho e o encolhimento da boca que se usava para carregar as coisas. Depois começaram a usar as mãos que era mais prático.

A perca do pelame foi muito importante também porque não precisava usar roupa agora tem que usar.

A perda mais grave foi a do belo rabão que servia para quase tudo por exemplo eles iam assistir aula pendurados no lustre. Teve também a perca da posição quadrúpede que usaram muitos anos, agora eles só andam de pé.

BILHETE 2

Adriano,

Seu resumo está muito melhor, bem mais organizado. Parabéns!

Pode melhorar ainda mais se você deixar a sua opinião, pois não conseguimos saber realmente o que você pensa. Você está "copiando" muito a opinião de Darcy Ribeiro. Procure, agora, reescrevê-lo, falando o que você pensa. Considere as seguintes questões:

- o que o olfato tem a ver com arrumar namorada?
- o homem perdeu totalmente o olfato? (pelo seu texto parece que sim; eu sinto cheiro, você não?).
- você acha realmente que as perdas do focinho e o encolhimento da boca foram graves? As mãos não fazem tudo direitinho?
- quanto ao último parágrafo, houve um dia em que os homens assistiram aulas pendurados no lustre? Do jeito que você fala parece que sim.

Reescreva o texto, então, procurando destacar o que você pensa. Se quiser, pode trocar algumas palavras usadas por Darcy Ribeiro por outras que você escolher.

Bom trabalho!

[28] Não foi possível recuperar o primeiro bilhete, pois tanto o aluno quanto a professora perderam suas cópias.

ADRIANO – 3A VERSÃO

Os homens em sua evolução foram ganhando e perdendo coisas. Algumas perdas foram graves. Os ganhos foram poucos.

A perca do olfato foi uma das coisas mais essencial. Porque os bichos são muito mais melhores para procurar coisas por exemplo eles procuram comida e até namorada no escuro, que a gente não consegue.

Uma das percas mais graves também foi a perca do focinho e o encolhimento da boca, porque os bichos perderam aquela mania antiga de carregar as coisas no focinho, agora eles usam as mãos que é bem mais prático.

Teve também a perda dos pelos que foi muito de vagar. E piorou as coisas porque as pessoas não tinha que usar roupas, e agora tem, e o custo aumentou muito para as pessoas.

A perda mais grave foi a do belo rabão que usávamos para sentar em vez de cadeiras duras. Eles usam o rabo também para assistir aula dependurado no lustre em ves de carteiras não seria má idéia porque não iam cortar mais árvores para fazer madeira.

Teve também a perca da posição quadrúpede que eles usaram durante muitos milhões de anos, até chegar a posição ereta. Com a posição quadrúpede dava muita dor na coluna todos os dias foi assim que eles descobriram a ficar em pé que ficou bem melhor.

A minha opinião sobre esse texto foi o seguinte: eu achei que teve muitos ganhos e muitas percas, mas algumas percas foram boas e outras. Os ganhos também, alguns foram bons e outros não.

Podemos notar as diferenças da primeira para a segunda versão no texto de Adriano: na segunda, (a) o aluno elimina a repetição exaustiva do pronome *eles*; (b) mantém-se distante através do uso continuo da terceira pessoa verbal; (c) constrói uma nova cadeia anafórica, deslocando o foco da cadeia referencial da pessoa (eles) para o fato, a perda; (d) elimina o último parágrafo de opinião. Ou seja, na primeira versão, ele constrói sua própria estrutura organizacional, utilizando a repetição do pronome *eles* como base da cadeia anafórica; na segunda (embora possa parecer melhor do ponto de vista de quem não leu o texto original), apropriou-se do modo de organização do texto de Darcy Ribeiro.

Infelizmente, não tivemos acesso ao bilhete que orientou a segunda versão, mas temos uma idéia de que, tendo sido escrito pela mesma professora, deva ter conservado seu caráter genérico. O aluno, inseguro porque arriscou e "errou", decidiu copiar uma estrutura (incluindo a organização dos parágrafos) que, certamente, estaria adequada. Provavelmente faltou, no primeiro bilhete, uma frase de reconhecimento daquilo que Adriano fez de bom, inclusive do último parágrafo, onde está muito clara a sua opinião, a qual não aparece nas demais versões. Como se pode deduzir através do resultado dado pela 2ª versão, o texto do aluno, através do bilhete, recai nos mesmos problemas dos textos dos alunos tratados anteriormente, ou seja, a

maneira como é encaminhada a reescrita faz com que o texto passe a apresentar problemas que não existiam antes.

Ao arriscar, surgem problemas. Na terceira versão, por exemplo, ele caracteriza a perda dos pêlos, ao invés de *importante*, como caracterizava Darcy Ribeiro, de *devagar*, o que causa estranheza, mas podemos supor que quis dizer provavelmente "aos poucos", dando a idéia de que o homem foi perdendo o pêlo aos poucos.

O aluno também desenvolve melhor a idéia, apresentada por Ribeiro, de rabos permitirem que se assista aula pendurado no lustre, pois acrescenta a idéia da vantagem de não se precisar usar cadeiras e, assim, contribuir com a preservação da matéria prima natural, a madeira. Pode-se confirmar um problema de leitura do tempo verbal subjuntivo – o aluno mostra não entender a suposição do autor. A última pergunta do bilhete, que tenta fazer com que o aluno identifique uma suposição no texto base – "se os homens tivessem rabos poderiam assistir aulas pendurados nos lustres" (pelo uso do subjuntivo hipotético) é totalmente desconsiderada, e seus macacos do passado "realmente" assistiam às aulas pendurados nos lustres. Acrescenta também uma informação que parece compreender de forma invertida – é o andar como quadrúpede (e não o andar ereto) que resulta em dor na coluna. É também difícil recuperar o referente dos últimos pronomes *eles* do texto.

Embora o texto de Adriano ainda apresente problemas de sentido, as mudanças realizadas podem ser vistas como positivas, pois se percebe, através desse refletir sobre o próprio dizer, que o aluno vai se construindo como sujeito-autor, em uma tentativa de se posicionar e se fazer entendido.

Ao se basear apenas na segunda versão do texto, o bilhete 2 desconsiderou parte do processo de escrita do aluno. Infelizmente, houve uma anulação da primeira versão e a terceira funciona como um recomeçar, com problemas talvez criados por essa desconsideração. Ao invés de resolver os problemas de repetição (o que poderia ser orientado pontualmente num primeiro bilhete), o aluno parte para a tentativa (revelada pela 3ª versão) de adequar uma estrutura própria (com uso da 3ª pessoa) àquela que foi elogiada pelo segundo bilhete, que é a do autor (com uso das expressões referenciais).

O último parágrafo de opinião tornou-se estranho em relação àquele que encontramos na primeira versão. Resumindo, Adriano, na primeira versão, fez um texto razoável, usou a repetição como o recurso encadeador (ainda que exaustiva), passando as idéias sobre a evolução do homem e emitindo uma opinião interessante. Na segunda, copiou a estrutura do texto original e eliminou a opinião. A terceira foi uma tentativa de voltar a tomar uma posição, conservando algumas estruturas do texto-base, mas a redação ficou um tanto confusa.

Grosso modo, poder-se-ia defender aqui que a segunda versão está melhor que a primeira. Cabe observar, entretanto, que esta segunda versão é uma transposição de estruturas do texto-base; o aluno não aparece como autor. Na primeira versão, as repetições exaustivas do pronome *ele* servem para Adriano como uma muleta. Na segunda versão, praticamente copia um modelo pronto. Na terceira, ele se arrisca e é por isso que surgem os problemas, o que pode ser atribuído mais à falta de uma interlocução orientadora efetiva, não propiciada pelo bilhete, conforme se esperava, do que a um problema específico daquele texto, daquele aluno.

4.8. De comentários genéricos a bilhetes orientadores

Como este capítulo analisa um momento em que uma professora de História estava querendo se apropriar de um novo gênero, o bilhete-orientador, o estilo dos bilhetes 1 é diferente do estilo dos bilhetes 2, os quais ela redige juntamente com a professora formadora (que é lingüista e não historiadora). Ora os bilhetes levam a uma melhor assimilação do conteúdo por parte dos alunos, ora não interferem em nada, oscilação que pode ser encontrada em qualquer situação de ensino-aprendizagem.

Dos cinco bilhetes da Profa. Helena, tive acesso a quatro, que apresentam características muito semelhantes: independentemente do problema que o aluno apresenta, qualificam o texto do aluno como um resumo e, com exceção de um, cobram diretamente uma opinião do autor (talvez buscando evitar tantas cópias ou para evitar os problemas coesivos). O bilhete do texto de Adriano (ao qual não tivemos acesso) levou-o a apropriar-se da estrutura do texto original. Alguns bilhetes apontam que o aluno está "copiando" as falas de Darcy Ribeiro; no entanto, nenhum deles questiona diretamente a cópia mecânica de estruturas e palavras do texto-base, o que nos leva a questionar qual a concepção de resumo de quem os redigiu. A

própria qualificação de "incompleto" no bilhete para Ana reforça isso – um resumo tem que conter todas as informações? O que seria um resumo incompleto? Poderia ser entendido como não contendo as informações/idéias principais?

As segundas versões redigidas a partir do bilhete, em geral, apresentam os mesmos problemas. Alguns alunos continuam copiando termos do texto-base, acrescentam uma ou outra linha de opinião e conservam, com exceção de Ana (cujo bilhete apresenta uma questão mais direta), os mesmos problemas da versão anterior.

Os segundos bilhetes provocam uma alteração, ainda que esta não se apresente condizente com aquilo que seria o ideal. Os questionamentos sobre o sentido das expressões usadas pelo aluno encaminham-no para uma tomada de posição – o aluno, em alguns casos, parece identificar exatamente o ponto problemático, ainda que não se tenha atingido o produto desejado. Tatiana trabalha no ponto problemático (que continua problemático), Ana realiza mudanças positivas, Adriano tenta reaparecer como sujeito, autor de seu texto, Cássia acrescenta informações de fora do texto original para justificar o uso da expressão referencial. É como se o bilhete de caráter mais pontual levasse o aluno a passar por um caminho necessário para a construção da coerência.

Parte do insucesso dos dados apresentados, provavelmente, se deve ao fato de tantos sujeitos diferentes estarem envolvidos em uma tentativa de interlocução. A passagem das primeiras para as segundas versões ocorreu através de comentários, que foram tentativas da professora de fazer uso do gênero bilhete; a passagem das segundas para as terceiras versões aconteceu de outro modo, com orientações mais pontuais, que, nos casos em que as primeiras versões não eram cópias, poderiam ter sido realizadas na primeira etapa, caso os textos tivessem sido acompanhados desde o início pela mesma pessoa.

Os bilhetes não devem ser independentes, mas um deve ser um avanço em relação ao outro, que será respaldado no progresso do aluno. Os problemas dos bilhetes aqui focalizados (até mesmo a diferença de estilo entre o 1 e o 2) são justificáveis por se tratar de um momento de inserção de um novo gênero para o professor, do qual ele mesmo ainda está se apropriando.

O bilhete orientador pode/poderia funcionar como um instrumento auxiliador do desenvolvimento da escrita do aluno e, no caso desta pesquisa, serviu para que se resgatasse o processo de interlocução professor X aluno em uma situação específica de reescrita. O bilhete pode ser objeto de ensino nos cursos de formação de professores, mais habituados ao gênero comentário, cuja função não é a mesma. No entanto, para se inserir esse novo gênero, há que se reorganizar, concomitantemente, o próprio trabalho escolar. A depender da maneira como algumas atividades se realizam, ele pode ser um fator de produção de incoerências.

4.9. Algumas considerações

Independentemente de se trabalhar o texto em sua modalidade escrita, trabalhar a História é estimular, no aluno, a construção e desconstrução de mundos, é auxiliar cognitivamente a criação de novas expressões referenciais. Segundo Koch & Marcuschi (1998), usar formas simbólicas é manipular a própria visão da realidade de maneira significativa. E isso se estende tanto para aula de História quanto de outras disciplinas.

As análises deste capítulo se apoiaram na noção de *objeto de discurso* que, conforme especificado no capítulo 1, não significa negar os objetos do mundo, ou seja

> *Não significa negar a existência da realidade extra-mente, nem estabelecer a subjetividade como parâmetro do real. Nosso cérebro não opera como um sistema fotográfico do mundo, nem como um sistema de espelhamento, ou seja, nossa maneira de ver e sentir o real não coincide com o real. Ele 'reelabora' os dados sensoriais para fins de apreensão e compreensão. E essa reelaboração se dá essencialmente no discurso. Também não se postula uma reelaboração subjetiva, individual: a reelaboração deve obedecer a condições impostas pelas condições culturais, sociais, históricas e, finalmente, pelas condições de processamento decorrentes do uso da língua.* (KOCH & MARCUSCHI, 1998)

Os problemas de estrutura coesiva podem estar diretamente relacionados aos problemas de leitura. A cadeia anafórica do texto de Tatiana, por exemplo, é problemática, porque a aluna não entendeu o texto no qual se baseou para escrever, o mesmo ocorrendo com as primeiras versões do texto de Adriano. Assim, podemos também dizer do texto de Elisa que, ao invés de retornar ao texto original para, compreendendo-o melhor, acertar a estrutura coesiva, constrói

um mundo à parte. Também os tantos trechos que Cássia copia podem indicar falta de entendimento.

Em outras palavras, o equívoco na construção da cadeia anafórica pode ser um indício de um outro problema, de leitura e, portanto, de conhecimento de mundo. Nesse sentido, trabalhar com a referenciação no texto do aluno é trabalhar com *a construção e com a desconstrução de mundos*. Nos exemplos aqui focalizados, a terceira versão de Adriano indica o caminho da construção; a terceira versão de Elisa aponta para a necessidade de "desconstruir" alguns conceitos, para poder construir outros.

Da mesma forma, os problemas que a Profa. Rose, de Ciências Sociais, atribuiu à escrita da aluna Marina (capítulo 3), podem estar relacionados ao não-entendimento do conteúdo, uma vez que tais problemas não apareciam nos textos que a aluna escrevia nas aulas de Redação.

É possível visualizar através dos dados analisados neste capítulo que a raiz do problema no "caminhar dos textos" dos alunos pode estar no entendimento do próprio texto, na sua leitura; e a escrita inadequada nada mais seria do que um reflexo desses problemas. A opção pela análise lingüística de um conjunto de textos considerados problemáticos leva-nos ao reconhecimento de que a fonte do problema não está apenas no texto em si, mas no processo através do qual ele é construído. Há que se questionar, portanto, que elemento nesse contexto é realmente incoerente. Os textos dos alunos, de certa perspectiva, podem ser visto como coerentes dentro da situação dada – em vista do texto original, da proposta, da forma de intermediação poderiam se apresentar de outro modo?

No caso dos cinco alunos, cujo desenvolvimento de uma atividade de escrita na aula de História foi aqui analisado, seus textos foram trazidos pela professora como "os que apresentaram uma escrita inadequada", em comparação aos 40 que pertenciam à mesma turma. Corre-se o risco, se os alunos não forem bem encaminhados, de que prossigam como "casos problemas", tratados como exceções que se arrastam ao longo das séries escolares.

Nas aulas de História, a escrita adequada não é um objetivo, o que permite uma maior abertura para outras atividades orais, como resumos orais, que permitam ao professor observar

se os alunos entenderam ou não um texto e dêem a oportunidade de alguns alunos aprenderem, através da fala de outros, antes de partir para uma atividade escrita. De qualquer forma, se a escrita for adequada, o aluno poderá mostrar que, além de saber se expressar claramente, ele entendeu realmente o texto. Não há como transpor para o papel aquilo que não se entendeu primeiramente por outros meios. Em algumas situações, as causas dos problemas de escrita não se originam na própria escrita, e vêm do não entendimento do conteúdo.

No processo de escrever e reescrever sobre *rabos e pêlos*, houve um conhecer de um mundo e, nesse conhecer, o construir as referências para falar daquilo que é novo. Houve, pela interferência proporcionada pela professora de História, casos de adequação da estrutura coesiva do texto, o que reforça a idéia de que interagir sobre o dizer altera o próprio dizer, incluindo a adequação de estruturas coesivas para se fazer entendido (embora a professora não tematize essas estruturas – e nem deveria fazê-lo!). Isso reforça a necessidade de que, se a correção à distância for o uso de "bilhetes", esses não sejam genéricos, e, em sua pontualidade, orientem de verdade o aluno.

A reescrita do aluno assim como o bilhete do professor (embora ineficiente em uma primeira etapa) tornam-se instrumentos do processo de formação tanto de professores quanto de alunos. E ambos, instrumentos de formação para o professor-pesquisador. De um lado, o professor vai se apropriando de uma forma mais consistente de escrita, produzindo um novo gênero "bilhete-orientador", em paralelo à adequação do diagnóstico do texto do seu aluno. De outro, através do processo de interlocução propiciado pelo bilhete, o aluno caminha para o aperfeiçoamento da sua escrita, embora, muitas vezes, esse caminho não seja linearmente progressivo. No focalizar desses dois lados, o professor-pesquisador, ampliando seu modo de conceber certos aspectos lingüísticos do texto, também tem seu papel nesse duplo processo de formação. Os bilhetes permitem que se enxerguem as dificuldades como objetos de ensino a serem abordados em capacitação de docentes do ensino médio e fundamental.

No capítulo seguinte, poder-se-á observar que os bilhetes redigidos por uma professora de Língua Portuguesa, orientando a reescrita dos textos de seus alunos, permitem a identificação dos níveis de saliência dos aspectos abordados na correção. Segue-se, então, para a construção da coerência textual em uma atividade desenvolvida em aulas de língua materna.

CAPÍTULO 5:

(IN)COERÊNCIA EM TEXTOS PRODUZIDOS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

> *"textos são locais de emergência de complexos significados sociais produzidos numa história particular de situação de produção e guardando em vias parciais as histórias tanto dos participantes na produção de texto quanto das instituições que são evocadas"*
>
> (Kress, 1989: 450)

5.1. Introdução

A Profa. Érica, sujeito de destaque neste capítulo, chegou ao Curso de Formação Continuada, assim como outros colegas seus, ansiosa por dicas - "*como ensinar língua portuguesa de um jeito inovador?" "o que fazer de diferente em sala de aula?", "o que fazer com o texto do aluno?", "como corrigir um texto incoerente?"*. Embora muitos insistam em defender o ensino de Língua Portuguesa a partir dos tópicos da gramática tradicional, a idéia de que "é preciso trabalhar o texto do aluno como um todo, atento ao seu sentido e não só corrigir ortografia e gramática" já é lugar comum para parte considerável dos docentes. O questionamento deles é em relação ao "como" proceder.

Essa preocupação, aliada a um desejo de mudança de prática, é fomentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que valorizam o trabalho em torno da coerência do texto dos alunos, conforme citado no capítulo 2. Os próprios professores das escolas públicas, como foi o caso de Érica, corrigem o SARESP. Durante o Programa de Formação Continuada Teia do Saber (SEE UNICAMP), desenvolvido em 2003 e 2004, eles expuseram a imensa dificuldade em atribuir notas para o item Coerência Textual.

A correção ocorreu em um período que coincidiu com o programa. Eles declaram que o "curso de preparação para a correção" não foi suficiente para que pudessem estar seguros nesse quesito. Alguns apresentaram, inclusive, muitas dúvidas sobre o que fosse a coerência textual. Ao questionarem para os responsáveis da Delegacia de Ensino, durante o período de preparação, o que veio em forma de resposta foi uma lista de indicações bibliográficas. Alguns

declararam ter lido algumas das obras indicadas e expressaram a dificuldade de organizar/visualizar toda a teoria nos textos dos alunos.

As diretrizes dos novos parâmetros curriculares, entretanto, não foram negociadas entre professorado e burocracia estatal e vieram da segunda para o primeiro. Desse modo, como em outros movimentos de renovação do ensino (ver APARÍCIO, 1999; PIETRI, 2003), são os órgãos oficiais que determinam o que e como ensinar e, conseqüentemente, levam a repensar atuais práticas docentes a partir de novos interesses e objetivos, muitas vezes restritos ao que é contemplado pelas avaliações oficiais.

Como é de cima para baixo que, na maioria das vezes, surge a demanda de inovação, o *discurso da mudança* (PIETRI, op. cit.), da Secretaria de Ensino, acaba vindo ao encontro de modos rotineiros de trabalho na sala de aula (a partir de tópicos gramaticais e visando essencialmente aos aspectos formais do texto, por exemplo), o que talvez explique por que nem todos os que procuram novas formas de desenvolver a produção escrita de seus alunos são movidos pelas necessidades dos discentes, mas por pressões oficiais.

A professora Érica, informante desta pesquisa, pelo seu interesse evidente no trabalho com os textos de seus alunos, é representativa do grupo que se move a partir das necessidades surgidas em sala de aula. Sendo efetiva na rede estadual paulista, escolheu, em 2005, lecionar para uma turma de *aceleração* de uma escola estadual de Vinhedo, interior de São Paulo, por ver no número reduzido de alunos que caracteriza essas turmas (em média, 15 alunos) a vantagem de ter condições para dar a eles uma maior atenção e poder propiciar o melhor desenvolvimento da oralidade e da escrita.

Como parte das obrigações vindas dessa escolha, participava de reuniões regulares na Delegacia de Ensino, onde, em conjunto com outros professores e com a Coordenação Pedagógica, eram determinados quais seriam os objetivos e os produtos finais do trabalho com a reescrita dos alunos em aceleração. Contudo, ela também não fazia na sala de aula apenas o que fora combinado e procurava outras atividades, não compartilhadas com os outros professores, as quais julgava adequadas para chegar ao produto final. Na verdade, em anos anteriores, a professora já vinha estimulando seus alunos a reescreverem seus textos a fim de

adequá-los melhor aos padrões da escrita – estava, portanto, convencida de que essa seria uma dinâmica importante para a aprendizagem.

Durante um Programa de Formação Continuada para professores do ensino fundamental e médio, do qual participei como formadora[29], a Profa. Érica manifestou suas dificuldades e interesse no trabalho com os textos de seus alunos, e viu na correção sócio-interativa de redações (RUIZ, 2003), estudada no curso de formação, uma estratégia possível de intervenção naquele trabalho. Resolveu, então, desenvolvê-la sistematicamente em sua turma de *aceleração.*

Entre muitas abordagens sobre o trabalho com texto, a Profa. Érica, assim como a Profa. Helena, do capítulo anterior, foi orientada a corrigir as redações através de "conversas" com os alunos a respeito do conteúdo, assumindo o papel de um interlocutor efetivo, e não somente apontar problemas de adequação à forma. Sabe-se que

> *Se observarmos a atividade epilinguística que produtores mais experientes realizam com seus textos (...) veremos que eles mexem na forma, sim, mas o fazem porque muitas vezes querem mexer no conteúdo (...).*
>
> *(...) se as alterações de superfície só valem à medida em que servem às mais profundas, não há por que fazer o aluno se voltar apenas para elas.* (RUIZ, 2003:204)

Com base nisso é que se acreditava que, ao ser chamado a refletir sobre certos sentidos, o aluno teria possibilidade de buscar formas de melhor estruturar seu texto (BUIN, 2004).

O registro de uma das atividades desenvolvidas pelos alunos do curso de aceleração, no primeiro semestre do ano letivo, e os bilhetes da professora Érica, que intervieram nas reescritas de cada um, constituem o *corpus* a partir do qual se construiu este capítulo. A análise está focalizada nas várias versões dos textos de uma aluna específica, Telma, e nos bilhetes da professora que intermediaram essas versões. Os dados são representativos do que ocorreu com outros alunos e mostram não só o movimento esperado de aprimoramento da escrita, mas também o de idas e vindas no aperfeiçoamento do texto, pois, da primeira para a segunda

[29] Programa "Teia do Saber", promovido pelo Governo do Estado de São Paulo e realizado na UNICAMP, em 2004 e 2005.

versão da redação de Telma, há uma espécie de regressão e não de avanço, conforme se poderia esperar e se pretende mostrar aqui.

Dados da produção de outros alunos também serão analisados, tanto da mesma turma de Telma, quanto de alunos da Profa. Aline, de uma 8ª série regular, em uma escola particular da cidade de Campinas (SP), para os quais foi proposto o mesmo exercício de produção escrita. O objetivo dessas análises é o de melhor evidenciar as questões levantadas no processo de escrita e reescrita da aluna Telma e no processo de mediação da Profa. Érica, os quais acredito serem de interesse para o ensino de produção escrita na escola fundamental e não apenas em cursos de *aceleração*. Serão, portanto, também de interesse para os cursos de formação de professores.

Este capítulo analisa um momento do processo de formação de uma professora de Língua Portuguesa e de seus alunos, a partir de alguns problemas de coerência nos seus textos. A reflexão com a professora em torno desse problema foi subsídio para uma etapa seguinte, tratada no capítulo 6, do processo de formação docente e de desenvolvimento da escrita dos alunos. A comparação feita com a aplicação do mesmo exercício em outra situação, em que o encaminhamento foi diferente, serve para reforçar a pertinência dessa reflexão.

5.2. Um olhar para as várias versões do texto e para as intervenções da professora[30]

A atividade que gerou os dados aqui focalizados foi antecedida por muitas aulas, em uma 8ª série *em aceleração* (de alunos entre 15 e 18 anos), envolvendo a oralidade, idas à sala de informática para leitura de textos digitais e prática de escrita no computador. Os alunos não tinham acesso ao computador em casa, por isso gostavam muito de usá-lo na escola. Na Delegacia de Ensino, havia sido decidido que o produto final do semestre das turmas de *aceleração* seria a produção de editorial para um jornal mural. A Profa. Érica acreditava que, para que seus alunos viessem a produzir um editorial, seria melhor que redigissem, em primeiro lugar, textos argumentativos curtos. Com esse objetivo e pensando no gosto dos alunos pelo computador, a professora extraiu de um livro didático o seguinte exercício de produção escrita:

[30] Os textos dos alunos e os bilhetes da professora estão reproduzidos no Anexo 3.

Imagine a seguinte situação: você não tem computador em casa e gostaria muito de ter um. Para comprar um equipamento completo, com impressora e programas de acesso à Internet, precisaria ter aproximadamente 200 reais, mas você só tem 700, resultado de 14 mesadas, que guardou integralmente. Sua irmã poderia participar da compra, mas ela só tem 300 reais na poupança. Seu pai não gosta de contrair dívidas e o Natal está longe. O que fazer?

Sugestão: convencer sua irmã a dar os 300 reais dela e seus pais a anteciparem 1000 reais da mesada, o que significa que você e sua irmã ficarão sem mesada por 10 meses (portanto, no caso, é preciso convencê-la também sobre esse ponto).

Vamos conhecer um pouco das pessoas envolvidas:

Seu pai: não conhece nada de informática, mas usa a máquina de escrever com agilidade. Tem um escritório de contabilidade com pouco espaço, mas vários clientes. Passa grande parte do tempo procurando a ficha de seus clientes num arquivo de aço ou datilografando textos que são quase sempre iguais.

Sua mãe: não conhece nada de informática nem sabe usar máquina de escrever. É representante de uma empresa de cosméticos: vende xampus, cremes, maquiagem, gel, etc. Vai à casa de suas freguesas periodicamente e tem dificuldades para atualizar o cadastro das clientes, com endereço e telefone de cada uma, o quanto devem, etc. Além disso, costuma fazer confusão com os produtos que vende, pela variedade de tipos, preços e códigos de identificação.

Sua irmã: teve vagas noções de informática na escola, mas acha que não tem jeito para computadores e máquinas em geral. É bem relacionada, tem muitos amigos e adora conhecer outras pessoas e conversar. Gosta de desenhar e interessa-se por pintura, pela história da arte e música.

Para que serve um computador?

Para muitas coisas, entre as quais produzir textos com mais recursos do que os apresentados por uma máquina de escrever, fazer tabelas e cálculos, guardar e organizar dados, fazer cadastros e mala direta, fazer desenhos (coloridos ou não), cartões de natal, cartas padronizadas, etc. Serve também para acessar a Internet e, dessa forma, conversar com pessoas da sua cidade ou dos mais distantes pontos do planeta, informar-se sobre os últimos acontecimentos, saber a previsão do tempo, ver a programação cultural, mandar correspondências, fazer compras, , entrar em bibliotecas e museus de todo o mundo, etc.

Com base nesses dados, escreva **três pequenos textos argumentativos**, um para cada uma dessas pessoas. Para convencê-las, escolha os argumentos ideais para cada uma delas. Mostrando que um computador seria útil não somente a você mas a todos, suas chances de conseguir o apoio das outras pessoas serão muito maiores.

(Cereja, W. & Magalhães, T., *Português*; 8ª série; ed. Atual; 1998 p. 157).

Para que os alunos imaginassem uma situação de produção, a professora contou a história de um menino que, por nunca encontrar os pais em casa, comunicava-se com eles através de cartas. Explicou para os alunos que, na atividade proposta[31], a situação seria semelhante: alguém se comunicando/negociando com os familiares através da escrita por não encontrá-los pessoalmente. Como se pode observar, a proposta exigia a produção de três textos dirigidos a três membros da família, cujo objetivo era convencer cada um a contribuir com uma parcela em dinheiro para a compra de um computador.

O texto da aluna Telma é representativo da 1ª versão dos textos considerados pela professora como não coerentes[32]:

TELMA – 1ª VERSÃO (texto 1a)

Pai

Dessa maneira, o computador em casa é muito importante para as pessoas se desenvolverem melhor, mais fácil, pratico[33], importante para o dia-dia das pessoas, seja qual for o uso, organiza as fichas de clientes, facilita a sua vida, mais fácil achar qualquer arquivo, pratico em fazer contas. Computador é tudo, sem ele ninguém consegue se organizar tão fácil.

Mãe

Dessa forma, o computador é essencial para organização de que se perde nas coisas, quem faz confusão com a organização do seu trabalho.

O computador faz de tudo que imaginar, e ajuda muito na nossa vida. A organização é essencial para o sucego de nossa vida.

Sua irmã

Assim, é muito importante computador na vida das pessoas, hoje, a idade moderna avançou muitas coisas modernas que está facilitando o desenvolvimento do dia-dia das pessoas que usam esses fatores.

Computador em casa e essencial para as pessoas fazerem de tudo como por exemplo: bate-papo com pessoas de outros lugares, passa tempo com as novidades que o computador deixa para nós vermos, conhecer nossos amigos e até encontrar namorados, ver novidades, escrever dezenhos coloridos e até mesmo dezenhar.

O problema mais saliente detectado pela professora na produção acima é o da falta de encadeamento, devido ao uso inadequado dos conectores *dessa maneira, dessa forma* e *assim.* Entretanto, essa falta de encadeamento é, de fato, resultado da não- construção de

[31] Informação baseada no relato audiogravado da professora.
[32] Todos os textos dos alunos foram transcritos sem alterações.
[33] O grifo marca o lugar circulado pela professora no momento da correção. Neste caso, ela circula a letra "a", que deveria receber acento gráfico.

interlocutores ficcionalizados (mãe, pai e irmã), solicitada no exercício. Na preparação do exercício, a interlocução com o pai, a mãe e a irmã (apenas comentada) não foi centralizada pela professora porque, naquele momento, não visava à construção de um gênero específico (carta ou bilhete, por exemplo) como um enquadre para a produção do texto. Seu foco era a construção de um texto argumentativo curto, conforme já mencionado.

Como a professora Érica tinha muita facilidade e interesse em escrever para seus alunos, a estratégia usada para intervir no desenvolvimento dos textos foi a da escrita de bilhetes[34]. Através deles, é possível resgatar aspectos importantes da interlocução no desenvolvimento textual. Eis o 1º bilhete para a aluna Telma:

> BILHETE (texto 2)
>
> Telma
>
> Como sua produção textual melhorou, parabéns. Continue progredindo sempre.
>
> Telma, a sua argumentação iniciou-se com as expressões: dessa maneira, dessa forma e assim. Todas essas expressões são utilizadas na escrita para retomar uma idéia anterior, ou melhor, concluir uma idéia anterior. Já estudamos tais expressões nas nossas aulas. Sendo assim, você precisará reestruturar a argumentação, ou escrevendo algo antes, situando o leitor sobre qual idéia está concluindo, ou iniciando a argumentação de Outros detalhes:
>
> (d) na argumentação para o pai faltou informar a profissão dele, pois assim o leitor saberá porque o computador lhe facilitará a vida.
>
> (e) na argumentação para a mãe não ficou claro a expressão "de que se perde nas coisas". Que coisas? Qual a profissão da mãe? Por que a vida profissional dela está desorganizada?
>
> (f) na argumentação para a irmã é necessário reler o texto de apoio, pois o seu texto parece estar "falando" com todas as pessoas e não tentando convencer a irmã a ajudá-la na compra do computador.
>
> Ok. Profa. Érica

A professora inicia os bilhetes, não só o destacado acima, com frases que têm a preocupação de estimular os alunos cuja auto-estima é muito baixa. A motivação para escrever vem do envolvimento positivo com a própria professora e do tratamento dado por ela aos textos dos alunos que, em geral, carecem de atenção. A turma, segundo a professora, sentiu-se muito valorizada ao ter um retorno escrito sobre seus textos, o que reforça a hipótese de que essa não tem sido uma prática comum ao longo da vida escolar. Esse retorno verbal (oral ou

[34] Para a Profa. Érica, escrever foi uma forma também de "congelar" as orientações para os alunos poderem a elas retornar. Era muito comum orientar os alunos oralmente, mas, como relata a professora, sempre, em todas as turmas que lecionava e em pelo menos uma produção textual, orientava a reescrita por bilhetes. Para a turma de *aceleração*, achou que seria importante os alunos receberem a orientação escrita para que a elas pudessem retornar quantas vezes fosse necessário, devido à dificuldade maior que era característica dessa turma. Em outro contexto, a estratégia de intervenção poderia, portanto, não ser a mesma.

escrito) na situação de ensino-aprendizagem, com suas implicações afetivas, pode ser a principal motivação para o interesse do aluno.

Embora a idéia inicial (discutida no programa de formação continuada) fosse chegar à forma adequada, a partir do sentido, portanto, indo das questões macroestruturais para as microestruturais, o foco da professora, conforme se observa no bilhete, está voltado para as estruturas coesivas (*dessa maneira*, *dessa* forma e *assim*) do texto tipo argumentativo e não na argumentação em si. Ao pedir que a aluna *consulte o caderno*, lembrando *que lá tem exercícios utilizando as expressões mencionadas*, chama a atenção para o enquadre escolar de ensino da escrita, pautado no estudo desse tipo de estruturas.

Na parte *Outros Detalhes*, ela comenta cada um dos três textos especificamente. No caso da escrita para o pai e para mãe, solicita mais informações sobre a profissão de ambos, para esclarecer possíveis dúvidas de um possível leitor. Na verdade, ela não pede argumentos cabíveis para o pai ou para a mãe, seus interlocutores específicos na situação descrita pelo enunciado do exercício.

Diante da expressão da aluna *para a organização de que se perde nas coisas*, a professora, através da pergunta *que coisas?* tentando que a aluna, ao recuperar a anáfora, construa o argumento para um leitor genérico, não necessariamente para o interlocutor especificado no exercício (o pai). A questão *por que a vida profissional da mãe está desorganizada?* também funciona como uma tentativa de fazer a aluna desenvolver outro argumento visando a um leitor/interlocutor não especificado.

No caso da produção escrita de Telma, parece que desconsiderar a possibilidade de se estar trabalhando com o gênero *carta* reduz o exercício de produção a uma tarefa escolar cujas funções sócio-interacionais são muito limitadas. Somente no caso da escrita para a irmã é que a professora chama a atenção para a falta de interlocução com o destinatário da mensagem: *parece estar falando com todas as pessoas e não tentando convencer a irmã a ajudá-la na compra de um computador*.

Esse dado mostra, assim como todos os outros que compõem o *corpus*, que o olhar da professora elege níveis de saliência para os fatos observados nos textos de seus alunos: em

primeiro lugar, a cadeia coesiva, em segundo, os argumentos (tendo em mente o texto dissertativo escolar) e, por último, a interlocução através da construção dos referentes ficcionais.

Para o texto de seis dos doze alunos da turma, a professora solicita informações a respeito da profissão do pai ou da mãe. Um exemplo é o bilhete que redige para a primeira versão do texto da aluna Giulia:

> BILHETE (texto 3)
>
> (...)
> - Argumentação (Pai)
> Qual a profissão do pai? Faltou essa informação para o leitor.
> Argumentação (Mãe)
> O que a mãe faz profissionalmente? Ela vende algum produto? Qual?

Quatro dos textos reescritos acrescentaram essa informação sem prejudicar o sentido, conforme mostram os exemplos:

> GIULIA - 2ª VERSÃO (texto 4)
>
> A compra de um computador para você pai é importante porque você trabalha em um escritório de contabilidade, e vai facilitar nos seus cálculos e certos tipos de texto, você não vai perder mais tempo procurando fichas num arquivo de aço é só click e pronto (grifos meus: parte acrescentada).

> FRANCISCA - 3ª Versão (texto (5)
>
> A compra de um computador será importante para você mãe, porque como você é uma representante de empresa de cosméticos, poderá fazer suas fichas como quiser e também poderá mandar e-mail para suas clientes sem sair de casa.
> (grifos meus: parte acrescentada).

Em três deles (um deles é o da Telma, transcrito mais adiante), porém, o acréscimo da informação solicitada pela professora torna a segunda versão mais truncada que a primeira, distanciando ainda mais o texto do gênero carta, como é o caso da redação do aluno Wilson, na qual foi inserida a resposta à pergunta da professora sem nenhum ajuste ao co-texto:

> BILHETE (texto 6)
>
> Qual a profissão do pai? Por que ele faz cálculos? Algo estranho na expressão "... para arquivar os vários textos..." (Profa. Érica)

> WILSON - 2ª VERSÃO (texto 7)

> Pai= é necessário a compra de um computador por que faz muita coisa como cálculo para também procurar nome de seus clientes, guardar nome de seus clientes, para mandar correspondência para seus amigo, para arquivar de vários textos que são sempre necessário. Ele trabalha ele cobrador de ônibus das suas enbresa, ele passa todo cálculos para uma pasta e é pom para fazer cálculo no computador. (grifos meus).

Como se pode verificar na transcrição acima, o texto de Wilson não forma uma unidade de sentido – são duas unidades justapostas, marcadas pela alternância de pessoas.

É também curioso o caso do aluno Gustavo – observe, primeiramente, as instruções do bilhete da professora:

> BILHETE (texto 9)
>
> Pai – (...) o que ele tem que fazer para acessar o texto e depois imprimir? Faltou essa orientação. Lembre que o pai não sabe nada de computador, não sabe da sua utilidade.
>
> Mãe – qual o produto que a mãe vende? Ela faz confusão com os dados pessoais de quem?

Na instrução para o texto endereçado ao pai, a professora tem o cuidado de requisitar informações específicas para aquele interlocutor, na tentativa de levar o aluno a construir um argumento mais direcionado (*Faltou essa orientação. Lembre que o pai não sabe nada de computador, não sabe da sua utilidade*). Nas instruções para o texto endereçado à mãe, ela questiona sobre a profissão da mãe.

Veja primeiramente o que acontece da primeira para a segunda versão da parte do texto do aluno Gustavo dirigida ao pai:

> GUSTAVO - 1ª VERSÃO (texto 8a)
>
> Meu pai um computador seria melhor para você que trabalha em escritório. Seria utiu para que você faça textos e também fazer cauculos. Portanto os textos que você faz datilografando você pode slavar em algum arquivo e depois poderia precisar novamente e não precisa reescrever de novo só você imprimir pela impressora.

> BILHETE (texto 9)
>
> *(...)Por que com o computador, caso o pai precise, ele não terá a necessidade de escrever o texto novamente? Você respondeu a pergunta porque o texto ficará guardado no arquivo. Mas o que ele tem que fazer para acessar o texto e depois imprimir?Faltou essa orientação. Lembre-se que o pai não sabe nada de computador, não sabe da sua utilidade.*

(...) (Profa. Érica)

GUSTAVO - 2ª VERSÃO (texto 8b)

Sua profissão, trabalhando num escritório de contabilidade. Provavelmente envolve cálculos e repartições publicas ou seus clientes, e a maior parte do tempo fica procurando fichas de seus clientes em um arquivo de umas gavetas de armário. Assim é importante a compra de um computador que assim facilita a procura de fichas que é em apenas alguns cliques.

(...)

Independentemente de se discutir a qualidade de uma versão em relação à outra, interessa salientar aqui que o aluno mantém na segunda versão a interlocução com o personagem imaginado, atento em fornecer mais informações sobre a facilidade do computador em guardar e resgatar informações quando comparado a um arquivo (*em apenas alguns cliques*). Isso não ocorre, como foi dito, no caso da segunda versão do texto do mesmo aluno endereçado à mãe:

GUSTAVO - 1ª VERSÃO (texto 8a)

(...)

Um computador para a senhora é muito importante. Você pode vendê-los seus produtos pelos computadores. E poderia utilizar para que não faça confusão com os seus dados pessoais e não esqueceria quanto os clientes deve você. (...)

texto (9)

(..) Qual produto a mãe vende? Ela faz confusão com os dados pessoais de quem? (Profa. Érica).

GUSTAVO - 2ª VERSÃO (texto 8b)

(...)

Trabalha com produtos cosméticos e tem dificuldades de atualizar os cadastros de seus clientes e fica confusa com os produtos que vende. Portanto a compra de um computador ajuda a resolver as dificuldades facilmente. (...)

No caso do texto para a mãe, ele reescreveu pensando, provavelmente, nas dúvidas de uma terceira pessoa, externa à interlocução com a mãe, no caso a Profa. Érica, por isso passa da segunda (você) para a terceira pessoa (ela) e informa melhor ao leitor sobre as atividades profissionais da mãe. Na verdade, na segunda versão escreve para a professora <u>sobre</u> a mãe.

Voltando à produção de Telma, apesar das instruções da professora sobre o uso dos conectores serem muito claras, a segunda versão do texto da aluna, transcrito a seguir, ainda

apresenta a mesma falha apontada no bilhete da professora. As expressões coesivas, iniciando os parágrafos, foram grifadas pela própria aluna, segundo relatou a professora. Foi no momento exato da entrega do trabalho que a aluna percebeu a falha que vinha sendo apontada. Ela precisou, como se observa, de um tempo maior para "cair a ficha" sobre o que fora insistentemente apontado no bilhete 1. Por outro lado, ela segue as instruções relativas ao esclarecimento sobre a profissão do pai e da mãe. Contudo, como mostra a segunda versão de seu texto, abaixo transcrita, bem como as de dois outros alunos já citados anteriormente [ver textos (7) e (9)- 2ª versão], esses esclarecimentos distanciam ainda mais o texto de uma carta – se o texto é dirigido ao pai, à mãe e à irmã, é de se esperar que conheçam as próprias profissões e não precisem, portanto, de esclarecimento a esse respeito.

Na transcrição abaixo, destaco em maiúsculas a parte que foi acrescentada na segunda versão; os grifos duplos são da aluna, e os simples representam os lugares que a professora circulou:

TELMA - 2ª VERSÃO (texto 1b)

Pai

Dessa maneira, o computador em casa é muito importante para as pessoas desenvolverem melhor, mais fácil, prático, importante para o dia-a-dia das pessoas, seja qual for o uso. PESSOAS QUE TRABALHAM EM ESCRITÓRIO DE CONTABILIDADE, TRABALHA COM MUITOS CÁLCULOS E CERTOS TIPOS DE TEXTOS, TRABALHA MUITO. Com um computador é mais fácil achar fichas de clientes e facilita a sua vida conseteza.

O computador é tudo, sem ele ninguém consegue se organizar tão fácil.

Mãe

Dessa forma, o computador é essencial para a organização da sua vida, etc.

PESSOAS QUE TRABALHA DE VENDEDOR, é muito importante um computador, para facilitar achando o inderesso das pessoas, telefone, cadastro, quanto deve, quando é para pagar, não faz confusão com os dados de seus clientes e os preços e códigos dos produtos.

É fácil, pratico, valorizado em todo mundo, facilita a vida é significado no sentro de tudo.

Irmã

Estudar aulas de computador na escola, não ajuda nada no desempenho de procurar um emprego, ou se divertir, saber novidades novas, entrar no mundo da computação, saber sobre os famosos, bater papo, achando amigos novos ou até arrumar um amor, como se passa na TV, desenhar, ouvir música, pintar etc. O computador faz tudo isso, e mais. Bom, o computador é tudo.

As instruções finais do bilhete para a reescrita do texto dirigido à irmã – *seu texto parece estar falando com todas as pessoas e não tentando convencer a irmã a ajudá-la na compra de um computador* - levaram a aluna a construir um texto mais coeso com a retirada de todo o primeiro parágrafo [comparar com a 1ª versão - texto (1a)]. Ao escrever "*estudar aulas de computador na escola, não ajuda nada no desempenho de procurar um emprego*, etc.", provavelmente quer dizer para a irmã que não haverá utilidade nenhuma estudar computação na escola, se não puder praticar em casa.

O segundo bilhete da professora, transcrito a seguir, leva a resultados mais positivos na escrita da terceira versão do texto de Telma:

> BILHETE (texto 3)
>
> Telma
>
> Dicas para a reescrita II
>
> O probleminha apontado na reescrita I continua. A sua argumentação iniciou-se com a expressões: Dessa maneira, dessa forma e assim. Todas essas expressões são utilizadas na escrita para retomar uma idéia anterior. Você precisará refazer a sua argumentação ou escrevendo algo antes, situando o leitor sobre qual idéia você está concluindo, ou iniciando a argumentação de outra forma.
>
> Outros detalhes:
>
> Argumentação (Pai)
>
> O seu texto argumentativo para o pai parece estar "falando" com todas as pessoas e não tentando convencer "o pai" a ajudá-la na compra do computador. (grifo meu)
>
> Argumentação (Mãe)
>
> "Pessoas que trabalha de computador" ou "pessoas que trabalham de computador"? Reveja, também, essa informação trabalham de computador, pois está um pouco confuso. Falar em confuso, ao final, o que é "a vida é significado no centro de tudo"? o que você quis dizer?
>
> Argumentação (irmã)
>
> Faltou a informação. Se a irmã não estudar computação na escola, irá estudar em outro lugar? Qual?
>
> Obs.: As palavras circuladas apresentam problemas ou com relação à ortografia ou acentuação gráfica. Ok. Profa. Érica

Mesmo tendo presenciado o instante em que a aluna tomou consciência do problema coesivo do seu texto (entrega da segunda versão), a professora ainda opta por registrar, por escrito, a função de tais expressões. Na parte dos "detalhes", chama a atenção para o fato de ela não se dirigir ao pai e sim a *todas as pessoas*, o que pode ser um indício de deslocamento nos níveis de saliência dos fatos observados pela professora. De fato, o acréscimo na segunda versão do texto da aluna – *pessoas que trabalham em um escritório de contabilidade, trabalha*

com muitos cálculos e certos tipos de textos, trabalha muito – resulta em um distanciamento ainda maior do interlocutor visado no exercício.

No texto para a mãe, o destaque para o não-entendimento de uma frase com uso inadequado da preposição *de* ('trabalham de computadores") e com falta de concordância ("trabalha"/ "trabalham") obscurece o olhar para a falta de interlocução, que fica para segundo plano. No entanto, a aluna aproveita a mesma instrução que a professora dá para o texto dirigido ao pai e o usa para aquele dirigido à mãe, como observamos nos acréscimos dos pronomes pessoais que marcam a interlocução:

TELMA - 3ª VERSÃO (texto 1c)

Pai, o computador é um objeto de grande utilidade no mundo moderno. Para o senhor adquiri-lo será imprescindível, pois trabalhando num escritório de contabilidade ajudará a fazer cálculos preencher de maneira rápida a ficha dos clientes. Dessa maneira, com certeza, ele facilitará a sua vida. (grifo meu)

Mãe, o computador é essencial para a nossa vida. Ele ajuda se organizar, com várias coisas: não fazer confusão com fichas de clientes, os preços, códigos, produtos, achando o indereço das pessoas, telefones, cadastros, quando deve, quando vai pagar. etc, principalmente para você que trabalha como vendedora.
Dessa maneira, o computador ajudará muito. (grifo meu)

Irmã, estudar aulas de computador na escola ou em outro lugar, não ajuda quase nada no desempenho de: procurar um emprego, ou se divertir, saber novidades novas, entrar no mundo da competição, saber sobre os famosos, bater papo, achando amigos novos ou até arrumar um amor, como se passa na TV, desenhar, ouvir música, pintar etc.
Eu quero dizer, quase nada em relação a: quando a gente faz um curso ou aprende na escola, não guardamos cada detalhes do que aprendemos.
Assim, o computador é muito importante para a vida.

É perceptível, na 3ª versão (segunda reescrita), o progresso do texto da aluna, tanto no uso dos conectores quanto na apropriação do gênero carta. Uma possibilidade é que, a partir do momento em que foi notificada de que não estava claro com quem falava, a aluna logo redigiu com competência as mensagens. Isso indica que para se apropriar de forma adequada dos conectores, foi necessário, primeiramente, ficcionalizar uma situação extra-escolar através da construção dos interlocutores.

Partindo dos operadores *dessa forma*, *dessa maneira* e *assim*, há um tratamento, por parte da professora, da coerência e da coesão como se fossem questões do léxico ou da sintaxe.

Colocar os conectores, no processo de intervenção no texto do aluno, em um nível acima da questão da interlocução – que é essencial quando se pretende argumentar com alguém específico (no caso os membros da família) –, é como "colocar a carroça na frente dos bois". O gênero textual é que impulsiona naturalmente o uso de conectores mais adequados aos objetivos, assim como são os bois que puxam a carroça.

Segundo Bazerman (2005:16), o ensino da escrita foi transformado pelo amplo reconhecimento de vários princípios: a) *escrever bem requer mais do que a produção de sentenças corretas, também envolve a comunicação bem sucedida de mensagens significantes para todos*; b) *a escrita é um processo que leva tempo e incorpora muitas diferentes atividades*; c) *o ensino da escrita que ajuda os alunos a alcançarem o sucesso acadêmico precisa atender a todo tipo de escrita que é necessária não somente para o estudo da linguagem e da Literatura, mas também para as disciplinas de História, Filosofia e Política*; d) *os alunos, ao terminarem seus estudos, precisam estar aptos a produzirem muitas diferentes formas de escrita*. Sobre esse último princípio, o autor acrescenta que, embora todas as formas de escrita de que os alunos poderiam precisar sejam impossíveis de antecipar, eles necessitam de habilidade e flexibilidade suficientes para se adaptar às diferentes situações de escrita.

Tais princípios levam à reflexão de que, na escola, o aluno precisa passar por simulações (vivências didático-pedagógicas) de possíveis situações comunicativas mediadas pela escrita. No desenvolvimento do exercício analisado nas seções anteriores, o aluno deveria colocar-se no lugar de alguém que precisasse convencer outras três pessoas a ajudá-lo na compra de um computador. A inadequação da estrutura coesiva, conforme verificado pela professora, vem do fato de o aluno não ter ficcionalizado uma situação de produção. O uso das expressões *dessa maneira*, *dessa forma* e *assim*, do modo como aparecem nos textos da aluna Telma, respondem à necessidade da aluna de fazer uso do que foi ensinado nas aulas.

Por outro lado, o encaminhamento do exercício apresentado no livro didático parece contribuir para dificultar e não para facilitar a resposta dos alunos e, conseqüentemente, o trabalho da professora. O exercício do livro didático é produto de uma mistura de objetos de ensino da tradição escolar (a redação dissertativa) e objetos de ensino tidos como *inovadores*, legitimados por documentos oficiais (a carta, como gênero discursivo, por exemplo) (a esse respeito, ver Bunzen, 2006). Assim, tanto para discentes quanto para o docente, o gênero de

referência que acaba prevalecendo, no caso do exercício em foco, parece ser a redação escolar do tipo argumentativo.

5.3. Um ponto de vista escolarizado

O depoimento oral da professora, a partir de questões da investigadora, comprova a hipótese de que seu foco não era, de modo algum, a produção de bilhetes ou de cartas, mas de um tipo de "dissertação", gênero tipicamente escolar. Por isso, ela não focaliza *a interlocução* nos bilhetes endereçados aos alunos. Quando questionada sobre o tipo de intervenção, partindo dos elementos coesivos e não da própria argumentação, segundo ela, função principal da atividade proposta, a professora explicou melhor a relação que via entre argumentação e o que chamou de *elo de ligação*. É o que pode ser observado na passagem abaixo, extraída do referido depoimento[35]:

> **Investigadora** – muitos alunos não argumentam (...) você deu muita atenção para os conectores... a seqüenciação do texto naquele momento foi mais importante que a própria argumentação?
>
> **Professora** – quando nós analisamos um texto que não estava com as idéias conectadas eu falei para eles que tem hora que você tem que acrescentar algo para aquilo dê sentido... então, quando eu falo em elo de ligação eles não ficaram em só pensar em uma palavrinha que desse o elo... então, quando eu coloquei aquilo no bilhete fiquei imaginando que eles pudessem criar uma idéia...
>
> (...)
>
> **Professora** – quando eu falo em elo de ligação, eles sabem que alguma coisa está faltando ali às vezes pode ser uma palavrinha que resolve o problema; às vezes tem que criar toda uma nova estrutura para resolver aquela situação criar vamos supor acrescentar novas coisas ir além daquilo que você disse eu sempre deixei claro para eles que elo de ligação seria isso ... por isso que nos bilhetes eu posso falar em elo de ligação e você vai perceber na 2ª atividade que eu falo em elo de ligação e eles entendem isso
>
> **Investigadora** – você não falou que estava faltando a argumentação...
>
> **Professora** – se eu falasse que está faltando a argumentação eu acho que eles não iriam entender... só faltando a argumentação mas afinal o que é essa falta? porque eu me coloquei muito no lugar deles
>
> **Investigadora** – nenhum aluno fez uma negociação... me dá o dinheiro porque se juntar tanto... nenhum deles faz esse tipo de negociação ... então eu fiquei pensando no caminho que você fez e eu acho que é um caminho né partir dos elos de ligação
>
> (irreconhecível – as duas falam ao mesmo tempo)

[35] Convenção de transcrição do Projeto NURC/SP.

> **Professora** – é eu pensei mesmo... tanto é que quando eu li o texto deles no dia eu falei: gente ficou claro que elo de ligação não é só acrescentar uma palavra tem que acrescentar mais coisas (...) falei tudo isso com eles até que no bilhete dois conseguiram entender isso sim.
>
> **Investigadora** – a Telma, por exemplo?
>
> **Professora** – é a Telma foi uma
>
> **Investigadora** – ela acerta o elo "dessa maneira"
>
> **Professora** – eu percebi que eles achavam chique usar algumas palavras que são imprescindíveis para a finalização de alguma coisa né... eles achavam é que poderiam jogar em qualquer lugar que iria ficar legal e aí eu falei que não era por aí...depois disso parti para a leitura para eles analisarem o que um parágrafo acrescenta em relação ao outro na montagem do texto todo... aí é que eu trouxe o editorial...
>
> (...)

Como se pode observar na passagem acima, o caminho seguido pela professora é, evidentemente, dos elementos microestruturais para os macroestruturais. Em vários casos ela deixa por último a correção da ortografia e da pontuação, que é o que entende, claramente, como "microestrutural". Já os conectores, ela entende como parte do macroestrutural e não os separa da própria argumentação. É como se o desenvolvimento dos argumentos viesse a partir do uso adequado dessas estruturas, e não que essas estruturas se apresentassem como ferramentas, para se construir/organizar os sentidos na argumentação.

O destaque dado, no depoimento acima, para a expressão "*elo de ligação"* não corresponde, todavia, ao que se verifica nos vários bilhetes da professora, que a utiliza, mas não com a centralidade que aparece em seu depoimento: a questão das ligações aparece em apenas seis dos vinte e dois bilhetes aqui analisados, sendo que em três deles são utilizadas outras expressões para designar o mesmo elemento: *palavra mágica* e *ligação de idéias*. Em mais três, a professora explicita as "ligações" que devem ser usadas (*dessa maneira*, *todavia* e *assim*/ *dessa maneira*, *logo assim*/ *portanto*); em um dos bilhetes, ela transcreve um trecho dizendo que não está se encaixando ao texto e solicita ao aluno que o reescreva; nos outros 14 bilhetes esta questão não é explorada (até por não se fazer necessária) e a intervenção fica mais focada em questões formais (pontuação, ortografia), e, por último, em trocas de pessoas do discurso, para suprir a falta de interlocução.

Para a investigadora era quase evidente tratar-se de uma proposta de produção de cartas; no entanto, para os objetivos da seqüência didática traçada pela Profa. Érica,tratava-se

de uma proposta de produção de textos para treinar a organização de argumentos através do uso de alguns elementos coesivos. Do seu ponto de vista, o importante seria chegar à construção da argumentação, a partir do uso adequado de elementos de seqüenciação do texto[36]. E, como foram enfatizados os conectores nas explicações da professora, Telma e alguns colegas, muito aplicados, fizeram questão de usá-los. Essa prontidão pode ser explicada pela relação muito positiva que estabeleceram com a Profa. Érica, com quem trabalhavam desde a 7ª série em *aceleração.*

O fato de o interlocutor do texto de Telma (e de muitos outros colegas) ser a professora, e não "o pai", "a mãe" e "a irmã" pode levar a pensar que a tentativa de a escrita se moldar a um *gênero escolar* (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004) é que levaria a problemas que não ocorreriam em uma situação que surgisse de uma necessidade real do escrevente, fora do ambiente escolar.

No entanto, atribuir a causa dos problemas de escrita dos alunos ao processo de escolarização[37] é reduzir muito a questão, conforme aponta a análise de textos de uma 8ª série regular de uma escola particular de Campinas, produzidos a partir do mesmo exercício proposto pela Profa. Érica a seus alunos, conforme mostrado a seguir.

5.4. O mesmo exercício de produção textual em diferentes contextos

Se para os alunos da turma em *aceleração* a proposta é totalmente artificial, pois nunca tiveram mesadas e seus pais ocupam funções que não requerem um computador, essa situação de fato não acontece para os alunos da classe de 8ª série regular (com alunos com 14 anos mais ou menos) de uma escola particular, em Campinas, em que todos têm computador em casa, muitas vezes, de uso particular, costumam entregar trabalhos de casa digitados,

[36] Em uma atividade posterior (tratada no capítulo seguinte), na qual a Profa. Érica solicitou a produção de cartas, não ocorreram os problemas de coerência que detectamos na produção aqui descrita. Isso se deve, em parte, à forma como o trabalho foi conduzido – visando à interlocução.

[37] A explicação de que os problemas de escrita de Telma (e outros colegas da mesma turma) vinham do fato dos textos serem escolarizados surgiu em uma discussão científica em que os dados da turma de *aceleração* foram apresentados, por ocasião de uma comunicação no GEL/ 2005, em São Carlos. Os dados dos alunos da escola particular, recolhidos posteriormente a essa discussão, auxiliam a visualização de outro encaminhamento da análise, defendido por mim naquela ocasião.

chegando,inclusive, a ensinar seus professores a usarem determinados recursos da máquina. Dessa forma, convencer pai, mãe e irmã a ajudarem na compra de um computador é, por isso mesmo, uma situação também muito artificial para eles.

Para os alunos da 8ª série regular, da escola particular, o exercício aqui tratado fez parte de um conjunto de atividades de Língua Portuguesa, voltadas para o estudo da argumentação[38]. Ao lerem o enunciado, os alunos de uma das 8ªs séries perguntaram, iniciando o processo de interlocução com a professora, que tipo de texto deveriam escrever, se seria uma carta. Evidenciaram, dessa forma, uma falha do livro didático, cuja proposta de atividade, de fato, não deixa isso claro: **"**escreva **três pequenos textos argumentativos**, um para cada uma dessas pessoas".

A Profa.Aline, e enfatizando a relevância da dúvida de seus alunos, vinda da percepção de uma inadequação da proposta do livro didático, optou por sustentar que seria uma carta. Criticou o exercício, afirmando que a dúvida de seus alunos também era dela (em que gênero estaria o texto argumentativo a ser redigido?), e que só surgiu no momento em que foi por eles questionada.

As indagações imediatas são indícios de um percurso anterior de trabalho com diferentes tipos de texto e suas funções comunicativas. Marcam o início de um processo de interlocução professor/aluno que permeia esta construção textual não endereçada, necessariamente, ao professor e com interlocutores bem definidos.

Entretanto, apesar do encaminhamento da professora para que fosse redigida uma carta, um de seus 64 alunos (somando as duas 8ª séries) elaborou uma situação de oralidade que se enquadra no gênero narrativo:

[38] Como a Profa. Aline estava selecionando atividades que envolvessem argumentação, a proposta do livro didático foi apresentada por mim (que trabalho na mesma escola) para fazer parte do conjunto de suas escolhas. Assim, ela acabou contribuindo, sem se desviar de seus objetivos pedagógicos, para o fornecimento de dados relacionados à investigação apresentada neste capítulo.

PATRÍCIA - 1ª VERSÃO (texto 10)

Para a irmã:
Bate na porta do quarto e entra.
- Oi Jú tal bom, ou, eu sei q vc não leva jeito p/ informática mais eu estava pensando, eu tenho 700 reais, e você tem 300, se juntarmos já da 1000 reais, e eu andei pesquisando e um PC completo é 200 reais, daí eu pedia mais 1000 para a mamãe e p/ o papai adiantado de mesada e aí nós compraríamos um computador, mais antes de responder pense que daria p/ fazer varias pesquisas, falar com os amigos, baixar música da internet e eu estaria pagando a maior parte, sem contar que é fácil aprender a mexer no PC, mas qualquer coisa eu te ensino, bom vai pensando aí q eu vou falar com a mamãe e com o papai p/ ver o que eles acham da idéia.

Patrícia fez algo parecido com o que fizera o aluno Renato, do capítulo 3: elaborou uma conversação, ao invés de enquadrar sua escrita no gênero estipulado no exercício, no caso, decidido em conjunto com a professora e colegas. Enquanto Renato fez prevalecer a seqüência narrativa para "fugir" de uma possível argumentação, Patrícia resolveu justamente argumentar com a irmã, apropriando-se, diferentemente de seus colegas, de um gênero oral, forma que, na realidade, é muito mais usual na situação apresentada..

Didaticamente, Schneuwly (2004), conforme abordado no capítulo 1, conceitua o gênero como um *megainstrumento*, atribuindo a ele a função de conduzir os rumos do programa de Língua Portuguesa. Isso tem levado alguns educadores a entenderem o gênero como algo estável, o que, conforme mostram os dados, parece não ser o caso, como mostrou Renato (capítulo 3, seção 3.4.3) e mostra, neste capítulo Patrícia. O gênero pode entrar, na situação de ensino, como um *megainstrumento*, o que não significa que ele não possa ser flexível. Pode haver, portanto, duas situações na escola:

(a) gênero fixado como instrumento didático, assumido como modelo;

(b) gênero enquanto noção flexível, à espera de ser rompido, burlado, do ponto de vista da produção do aluno.

Todos os outros colegas de Patrícia, com exceção dela, redigiram uma carta, conforme havia sido combinado com a professora, ficcionalizando os interlocutores. Os dois textos que seguem são representativos:

LEANDRO - 1ª VERSÃO (texto11)

Pai, eu tava pensando, você reclama tanto de trabalhar tanto a cada dia, de escrever na maquina, nós poderíamos comprar um computador, eu já tenho 700 reais, e ele custa 2000. A Gabi tem 300, já formam 1000, faltariam 1000. Um computador iria facilitar tanto sua vida, não trabalharia tanto quanto trabalha com a máquina, ajudaria minha mãe também, poderíamos estar por dentro da tecnologia... é so você adiantar 10 meses minha e da Gabi de mesada...1000 reais.

PEDRO - 1ª VERSÃO (texto 12)

(...)

Mãe, gostaria que a senhora me ajudasse a comprar um computador, com ele você poderia divulgar os produtos da empresa, atualizar facilmente os cadastros dos clientes, poderia mandar e-mails ao invés de visitar as casas das (os) clientes, e poderia organizar melhor seus produtos e preços. Pense, sua vida seria mais organizada. Peço que me ajude a convencer o pai de me adiantar 1000 reais e a minha irmã de me ajudar com 300.

Apesar de a situação específica do exercício (pedir ajuda à família para comprar um computador) ser artificial para os alunos, provavelmente argumentar com um adulto, visando a convencê-lo de alguma coisa, não o seja tanto assim. Dessa forma, eles transferem o mecanismo da argumentação para uma situação similar àquela proposta pelo exercício.

Embora os alunos da Profa. Aline, representados acima por Leandro e Pedro, não apresentem textos incoerentes (como o de Telma), também não são necessariamente completos e perfeitamente coesos. Há possibilidade de explorar alguns recursos coesivos para que sejam mais bem organizados – os tais conectores que representavam a preocupação central da Profa. Érica. Além disso, chamam a atenção do leitor outros aspectos como: (a) a falta dos motivos do filho/autor da mensagem para querer o computador (é como se ele só quisesse beneficiar a outrem), (b) a inexistência de conectivos que facilitem a compreensão dos argumentos, uma vez que não se trata de uma conversa face a face, que prescindiria desses recursos. Tais conectivos poderiam entrar como possibilidade de uma escrita mais formal para o aluno.

Abaixo, uma reescrita possível para o texto 14, tendo em vista (b):

> Mãe, gostaria que a senhora me ajudasse a comprar um computador. Com ele você poderia divulgar os produtos da empresa, atualizar facilmente os cadastros dos clientes. Além disso, poderia mandar e-mails ao invés de visitar as casas das (os) clientes. Dessa forma, poderia organizar melhor seus produtos e preços. Pense, sua vida seria mais organizada. Peço que me ajude a convencer o pai de me adiantar 1000 reais e a minha irmã de me ajudar com 300.

Para que o uso das estruturas coesivas faça sentido para o aluno, a sua abordagem não deve sobrepor-se às características do gênero. Assim, na 8ª série regular, criou-se uma necessidade de trabalho com os conectivos, porque uma etapa anterior fora vencida – a da transposição de experiências argumentativas dos alunos para a elaboração das respostas ao exercício.

A argumentação (função sociopragmática) e o texto argumentativo (artefato lingüístico) são objetos de ensino, relacionados mas diferentes. Uma mesma função sociopragmática é exercida por vários gêneros e um mesmo gênero vai comportar mais de um modo de textualização. Assim, dissociar o ensino da textualização (conectores, por exemplo) da função sociopragmática (ser convincente) e do gênero, parece dificultar a tarefa para o aluno e também para a professora, como ocorreu com a Profa. Érica, que, naquele momento, não viu resultado do que ensinou.

Se com os alunos da turma de aceleração fosse discutida a argumentação em situações cotidianas e conhecidas (experiências reais e vicárias, ou seja, oferecidas pela cultura), possivelmente transfeririam essas experiências para o contexto criado pelo exercício e, o que é mais importante, o estudo dos conectivos, a partir disso, faria mais sentido. A escrita exige que as relações de sentido sejam mais bem explicitadas, assim como a natureza linear do texto exige a organização dos argumentos, também de forma mais facilmente recuperável pelo leitor.

O objetivo da Profa. Aline era muito diferente daquele da Profa. Érica: a primeira visava ao exercício da argumentação em diversos gêneros; a outra ao exercício do uso adequado dos conectores estudados em sala de aula. Tais objetivos distintos resultaram em produtos também diferentes. No entanto, ambas as professoras almejavam, para todos os

alunos, como produto final, algo parecido com o texto (com os devidos acertos da pontuação, certamente) de Bruna, da 8ª série regular, transcrito a seguir:

BRUNA - 1ª VERSÃO (texto 13)

Querido Pai

Há algum tempo atrás comecei a juntar dinheiro para comprar um computador, mas, apesar de ter economizado por árduos 14 meses ainda não consegui a quantia equivalente ao preço do computador, que eu sonho em comprar. Por isso, gostaria de pedir a sua ajuda para realizar esse sonho, eu tenho 700 reais, vou precisar pedir 300 reais para a minha irmã, e só faltará 1000 reais p/ pagar, esses 1000 reais podem ser descontados da minha mesada e da minha irmã durante 10 meses. Assim, terei dinheiro p/ comprar o computador!

Eu sei que você não conhece muito esse aparelho, mas ele poderá ser usado por toda família, inclusive você. Já que eu tenho alguma experiência, vou poder te ajudar nos primeiros dias, p/ você ir aprendendo. Um computador em casa te ajudará muito no trabalho, pai! Você pode cadastrar todos os seus clientes nele, ao invés de ter enormes pilhas de arquivos, isso vai ser bom, porque você vai ter mais espaço no seu escritório. Além disso, você vai poder usar programas para arquivar textos sem precisar escrevê-los várias vezes. Outra vantagem é que você vai poder mandar o trabalho que você fez por e-mail, sem precisar sair de casa! Pai, o seu trabalho irá render muito mais, vai ser bem mais rápido e fácil, e você poderá se livrar daqueles arquivos de aço que ocupam 90% do seu escritório!

Pense bem pai, você também vai aproveitar muito!

Ao contrário dos textos de Leandro e Pedro, que se moldam em estruturas da oralidade, esse texto apresenta uma organização muito mais próxima dos modelos escritos socioculturalmente valorizados. Nele aparecem, justamente, os conectores *por isso*, *assim*, *já que*, *porque*, *além disso,* e *outra vantagem*, muito mais freqüentes nesses modelos que nos gêneros orais, ou nos gêneros escritos menos dissertativos.

Outros recursos lingüísticos também são usados por Bruna para construir argumentos mais sofisticados que os encontrados nas cartas de seus colegas da 8a série. Assim, constrói a imagem de um filho esforçado e, portanto, merecedor de uma recompensa (o computador); esse filho tem consciência de que o pai trabalha muito e não entende de informática, por isso se dispõe a ajudá-lo.

A carta se inicia tentando sensibilizar o pai – enquadrando a compra de um computador na qualidade de um sonho o qual, apesar de muito esforço pessoal, evidenciado

através da expressão referencial *árduos 14 meses*, não conseguiu realizar. O uso do adjetivo *árduos* contribuiu para supervalorizar os R$700,00 que o filho conseguiu juntar no decorrer dos 14 meses. Paralelamente a isso, o aluno, através do advérbio *só*, minimiza o valor dos R$1000,00 que o pai poderá adiantar da mesada para inteirar a quantia que falta: *só faltará* (sic) *1000 reais*. A seguir, enumera as vantagens profissionais que o pai teria com a aquisição familiar do equipamento. Como evidencia este exemplo, não há como separar o uso dos recursos de textualização do movimento argumentativo desenvolvido pelo autor para um interlocutor específico, seja ele real ou imaginário.

O texto de Bruna, sendo realizado em uma situação tipicamente escolar (portanto, artificial), também reforça a idéia de que seria muito simplista afirmar que os problemas de coerência do texto de Telma (e de seus colegas) não ocorreriam, se a escola criasse situações em que a escrita surgisse de uma necessidade real do escrevente, isto é, de uma necessidade extra-escolar.

Portanto, apontar a escolarização como único fator responsável pelos problemas de escrita dos alunos pode escamotear questões mais complexas relacionadas aos projetos de ensino e, por isso, não se sustenta.

5.6. Algumas considerações

No caso do texto escolar, além do interlocutor específico do gênero de referência, existe o professor que sempre exercerá influência como interlocutor daquela situação de ensino. Nesse sentido, o desenvolvimento da escrita do aluno depende da mediação do professor, reposicionado como leitor interessado, e não como mero "caçador de erros".

O texto de Telma, como qualquer outro texto, é produto de uma rede de relações de natureza sócio-histórica, cultural e lingüística. Assim, um encaminhamento adequado, que propicie o aperfeiçoamento da escrita, depende, em primeiro lugar, da consciência da existência dessa rede, uma vez que a incoerência do texto do aluno poderá estar relacionada a algum fator externo ao próprio texto, mas a ele diretamente ligado através dessa mesma rede (da qual, por exemplo, fazem parte as orientações orais em sala de aula, as convenções e os valores institucionais, as orientações do livro didático).

As dificuldades surgidas com o exercício da reescrita pelos alunos somados aos níveis de saliência da análise da professora, detectados nos bilhetes, permitem também, ao formador de professores, conhecer os caminhos pelos quais são levados os docentes em suas práticas cotidianas, mediadas por materiais didáticos.

Para o formador, o estudo dos dados aqui apresentados ressalta a necessidade de se estimular a transferência de experiências sociodiscursivas e interacionais (reais e imaginárias) dos alunos para o contexto de produção da escrita escolar, como uma primeira etapa antes de se abordarem os recursos coesivos que serão necessários à textualização. Um trabalho de ficcionalização pode tornar o caminho para o aperfeiçoamento da escrita bem menos longo e mais eficiente, principalmente para aqueles, representados pelo grupo de alunos da Profa. Érica, que não têm tantos estímulos sociais para serem autores, e também têm limitações como consumidores de materiais escritos, diferentemente dos alunos tratados no capítulo 3.

As análises presentes neste capítulo foram objetos de reflexão da própria docente em formação, instituindo-se como subsídios para a construção de um projeto pedagógico da professora para ensinar seus alunos a escreverem de forma mais produtiva, a partir da função do gênero, como concluiu a própria professora, baseada na leitura dos PCN. Tanto é que, no exercício desenvolvido na etapa seguinte, não abordada aqui, os alunos não apresentaram as mesmas dificuldades, conforme se verá no próximo capítulo.

CAPÍTULO 6:

PONTOS DE PARTIDA PARA A CONSTRUÇÃO DA COERÊNCIA TEXTUAL

> *Nada lhe posso dar que já não exista em você mesmo. Não posso abrir-lhe o mundo de imagens, além daquele que há em sua própria alma. Nada posso dar a não ser a oportunidade, o impulso, a chave. Eu o ajudarei a tornar visível o seu próprio mundo, e isto é tudo.*
>
> Hermann Hesse

6.1. Introdução

Os textos que compõem este capítulo foram produzidos pelos mesmos alunos da 8ª *em aceleração* da escola estadual, do capítulo anterior. A partir de algumas reflexões realizadas com os professores de História e de Língua Portuguesa dessa turma, Jesiel e Érica, baseadas nas atividades desenvolvidas anteriormente, ambos propuseram a seus alunos outra atividade, preparada juntamente comigo, que assumia o papel de formadora.

O Prof. Jesiel fundamentava o trabalho com escrita em História na elaboração de questionários (cf.cap.2). A partir de nossas conversas e reflexões em torno de outras possibilidades de trabalho com texto, o professor quis desenvolver outro tipo de atividade, buscando resultados mais satisfatórios.

A Profa. Érica, por sua vez, chegou à conclusão, a partir dos resultados das atividades descritas no capítulo anterior, de que poderia obter resultados mais satisfatórios se, ao invés de tomar como ponto de partida as partículas articuladoras próprias do gênero em questão, encaminhasse uma nova atividade de produção escrita, deixando clara para seus alunos a necessidade de adaptação da escrita a determinado gênero, considerando, principalmente, o interlocutor.

A proposta inicial sugeria que os dois professores desenvolvessem uma atividade interdisciplinar, o que funcionou somente na etapa da preparação. Com a ajuda da Profa Aline (cf.cap.5), encaminhei, com os dois professores, uma atividade de escrita, a partir da unidade que a 8ª série estava estudando em História, a qual envolvia a questão do êxodo rural. Para a

atividade não se limitar aos textos do livro didático de História, resolvemos abordar os problemas sociais relativos a essa problemática, a partir do filme brasileiro *Central do Brasil*, discutindo, então, possibilidades de reflexões em uma e em outra disciplina e propondo uma atividade de escrita para cada uma.

Depois que os alunos assistiram ao filme, em sala de aula, cada professor desenvolveu a sua atividade, que culminou na produção escrita. A idéia inicial era a de que os professores trabalhassem conjuntamente, no que diz respeito à etapa do retorno que dariam aos alunos sobre essa escrita, tanto na orientação de reescrita e/ou no desenvolvimento de outras atividades. Isso, todavia, não ocorreu, prevalecendo práticas comuns de trabalho independente.

Quanto aos resultados de cada disciplina, as análises dos dados estão baseadas, (a) no aspecto em que pouco (ou nada) se avançou, e que diz respeito à forma de intermediação dos professores, no processo de reescrita; e (b) em torno do aspecto em que houve um avanço significativo: a escrita do aluno. Inicia-se a análise pelo estudo de uma atividade realizada na disciplina de História e, em seguida, de Língua Portuguesa, em que se encontram as maiores reflexões, as quais foram possíveis devido à atuação marcante da própria professora nos processos de mediação.

6.2. O desenvolvimento da atividade em História

O professor encontrava-se trabalhando a unidade temática *Terra, uso, apropriação e resistência*. Ele não gostava desse material, pelo fato de ter sido formulado com base em questões do Estado do Paraná, nem sempre próximas da realidade do Estado de São Paulo, contexto social de seus alunos e dele próprio. Um capítulo inteiro, por exemplo, intitula-se: *A questão da terra no Paraná atual: conflito e resistências*. Não dispondo a escola de recursos para que o professor elaborasse o próprio material (fotocopiadora ou mimeógrafo, que fosse) somado à falta tempo do professor, que ocupa, às vezes, mais de 40 horas por semana em sala de aula, o Prof. Jesiel se via obrigado a seguir aquele material.

Selecionamos, então, desse material, um texto *Conhecendo um pouco da história das lutas pela terra no Brasil* e uma charge que tematiza o *êxodo rural* (Em: *Ensinar e Aprender*, vol.2, p. 22-26[39]):

Ensinar e Aprender 2 História/Ficha individual 3

Conhecendo um pouco da história das lutas pela terra no Brasil



Foto Dirceu Vieira / MST

Assembléia na Fazenda Dissenha, SC.

Leia com atenção:

Um pouco da história da luta pela terra no Brasil

Trabalhador sem terra não é vagabundo. É vítima de leis e estruturas injustas que o exploram e o forçam a ficar sem terra. O agricultor sem terra quer trabalhar e produzir alimento para si, sua família e riqueza para a nação.

(Trecho de documento aprovado numa concentração de 400 agricultores sem-terra, em Medianeira, Paraná, 1981)

A luta pela terra não é nova na História do Brasil. Durante os períodos colonial e imperial, os indígenas tiveram de defender suas terras, invadidas pelos colonizadores e bandeirantes (e, até hoje, muitos grupos indígenas continuam lutando para demarcar suas terras). Da mesma forma, os negros uniram a luta pela liberdade com a luta pela terra própria, construindo os quilombos. No final do século XIX e início do século XX, surgiram movimentos camponeses messiânicos, como Canudos (no sertão da Bahia) e Contestado (no Paraná e Santa Catarina). Entre 1950 e 1964, surgiram no Nordeste as Ligas Camponesas, além de outras agremiações de lavradores e trabalhadores agrícolas em vários pontos do país, que desapareceram com a repressão dos governos militares após 1964.

A partir de 1979, no processo de redemocratização do país, surgiu uma nova forma de luta dos trabalhadores rurais: as ocupações de terras improdutivas organizadas por dezenas ou centenas de famílias. As primeiras ocupações aconteceram nas glebas de Macali e Brilhante, no município de Ronda Alta, RS, em 1979; na fazenda Burro Branco, no município de Campo Erê, SC, em 1980; em São Paulo, na luta dos posseiros da fazenda Primavera nos municípios de Andradina, Castilho e Nova Independência, tendo se seguido muitas outras, em diferentes estados do Brasil.

No Paraná, em julho de 1981 foi criado o MASTRO – Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste do Paraná, para reivindicar o acesso à terra perante o governo e o INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Essa luta começou quando pequenos agricultores — cujas terras foram inundadas pelo grande lago formado pela barragem de Itaipu — se organizaram em um movimento, inicialmente para conseguir indenização justa para suas terras, que estavam sendo desapropriadas. No decorrer dessa luta, percebeu-se que havia muita gente sem terra, de outras regiões do estado, daí a necessidade de organizar um movimento.

Das várias ocupações de terra em todo o Brasil e da organização conquistada nessas ocupações foi fundado o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, num encontro realizado em Cascavel, Paraná, em 1984. O MST visa três grandes objetivos: a posse da terra para os que nela trabalham, a reforma agrária e uma sociedade mais justa. Quer o fim dos latifúndios improdutivos, uma política agrícola que atenda ao pequeno agricultor, a manutenção dos agricultores na própria região e o respeito pelas terras indígenas, também ameaçadas pelos latifundiários.

O MST está organizado em 22 estados do país. Em 12 anos de existência, quase 140 mil famílias já conquistaram terra. Em todo o país, vários outros grupos e instituições também vêm lutando por objetivos semelhantes aos do MST, especialmente grupos de indígenas, alguns dos quais já conseguiram ter suas terras demarcadas, onde vivem e trabalham de forma cooperativa.

[39] Governo do Estado de São Paulo – material didático distribuído especialmente para turmas *em aceleração*, elaborado pelo CENPEC e cedido pela Secretária da Educação do Estado do Paraná à Secretária da Educação do Estado de São Paulo, para impressão e distribuição.

Ensinar e Aprender 2 — História/Ficha individual 1

A questão da terra numa charge

■ Observe com atenção esta charge:



O autor desta é Márcio Baraldi, chargista, colaborador de vários jornais e revistas, dentre os quais *Globo Ciência* e *Jornal do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra*; neste último foi publicada esta charge.

Discuta com seu grupo e responda as questões abaixo:

- Qual o título da primeira figura?
- O que o autor da charge quis expressar nessa figura?
- Qual o título da segunda figura?
- O que o autor quis expressar nessa figura?
- Compare as duas figuras e tente explicar a relação entre elas. Anote em seu caderno.

A seguir, o resumo do planejamento elaborado conjuntamente:

História:

Objetivo de assistir ao filme *Central do Brasil*: visualizar os problemas tematizados na charge "enxada parada – inchada parada", referente às grandes metrópoles, no caso do filme, a cidade do Rio de Janeiro.

Destacar os problemas urbanos apresentados no filme:
- violência/ criminalidade;
- "comércio" de crianças;
- superlotação dos transportes públicos;
- subemprego (escrever cartas)

2. Atividades Orais:

Refletir sobre as possíveis causas desses problemas, entre elas a questão do êxodo rural. Estabelecer relação de algumas cenas do filme e a charge.

Pode aproveitar a leitura do texto "Conhecendo um pouco da história das lutas pela terra no Brasil" – em que medida a luta pela reforma agrária pode contribuir para ajudar a minimizar os problemas dos grandes centros urbanos?

3. Atividade Escrita:

Depois da discussão oral, propor a seguinte atividade escrita:

Escrever um texto, que deverá ser um artigo para um jornal, inspirado na charge "enxada parada – inchada parada" (ficha individual 1). Além da charge, o aluno deverá levar em consideração as análises realizadas a partir do filme e da leitura do texto sobre a luta pela terra (ficha individual 3). O texto deverá tematizar, essencialmente, os problemas dos grandes centros urbanos.

Como estudante de História, o aluno precisa escrever uma coluna para um jornal, discutindo a situação dos grandes centros urbanos, as possíveis causas e soluções para os problemas detectados.

Como em um jornal, o texto do aluno aparecerá junto da charge, mas é independente dela. O aluno estará comentando o mesmo conteúdo da charge, mas a partir do seu ponto de vista, a partir do que foi discutido em sala de aula e quem for ler seu texto não precisará ter lido a charge para compreendê-lo. Lembrar o aluno de que o veículo de circulação será um jornal e qualquer pessoa, inclusive uma que não está por dentro de tal assunto, poderá ler.

O ponto de partida para encaminhar a atividade de escrita foi a charge, que tratava mais diretamente o *êxodo rural*[40]. O professor relacionou cenas do filme *Central do Brasil* com a questão temática – muitas cenas, relacionadas à violência, trabalho informal, meninos de rua, contrabando, superlotação urbana etc., formas interpretadas como conseqüências do êxodo rural. A proposta solicitava, então, que o aluno, simulando uma situação extra-escolar, escrevesse um "artigo" para um jornal, comentando/discutindo a questão.

[40] O material didático de História apresenta uma seleção de textos que tematiza o *êxodo rural*, mas não o conceitua.

Antes de iniciar a escrita, o professor levou para a sala de aula jornais que estavam estocados na escola e distribuiu para os alunos, mostrando "artigos de opinião" próximos às charges. A idéia era evidenciar uma situação real, que pudesse dar mais sentido à atividade que estavam prestes a desenvolver.

Sabendo que o Prof. Jesiel mantinha a rotina de propor aos alunos responderem a questionários de livros didáticos, essa atividade representou um avanço na sua forma de trabalho. Exigiu elaboração por parte do aluno (e não cópia de trechos) e, juntamente com essa elaboração, haveria a possibilidade de avaliar a aprendizagem a partir do conteúdo estudado. Da forma como foi conduzida, permite que haja sobre o que escrever e para quem escrever (além do professor, deveriam imaginar possíveis leitores de um jornal – supondo que o texto apareceria ao lado da charge, embora devesse ser independente dela).

6.2.1 O "artigo" de Telma[41]

As versões da aluna Telma (a mesma do capítulo 5) vão representar o que ocorreu com a atividade de História:

TELMA – 1ª versão (grifos meus)

A desorde do mundo

O nosso mundo está desesperadamente angustiado, ao caso das terras e as propostas que os governos falam e não estão cumprindo. Parecem até brincadeira. Governos falam que vai melhorar as cidades e os cidadãos vão ter uma cidadania melhor. Os anos passam e o que vemos miséria, tristeza, aumento das coisas e discriminação entre os próprios governos que brigam por dinheiro. O pior de tudo que o dinheiro para eles e não para as pessoas que precisam.

Os povos do nordeste é um exemplo. Por eles não terem dinheiro para comprar graus, o desemprego é grande, pessoas morrendo de fome, por existir a seca e não ter água encanada para a produssão de alimento e principalmente pelos patrões que pensam que é melhor ficar sem plantar, pois eles não tem coragem de gastar, mas eles não entendem que quem fica necessitados é os pobres.

Porem, isso ocorrem os deslocamentos das pessoas, onde eles vão para a cidade grande em busca de uma vida melhor. Quando chega lá, passa fome, frio, sofrimento, violência e principalmente as favelas crescem, só que <u>eles não deixam de acreditar em uma coisa, que Deus existe e a esperança de uma vida melhor na sociedade segue junto dessa esperança</u>.

Sugestões: A minha opinião é que: se os governos colocasse na cabeça de que eles estivessem no lugar daquelas pessoas, sentisse na pele o que é sofrimento, eles poderiam claramente saber o quanto é ruim viver dessa maneira e

[41] Os textos da aluna e os bilhetes do professor encontram-se reproduzidos no Anexo 4.

principalmente saber de que nós dependemos deles e que para nós vivermos necessitamos sempre de alguém na vida, e todas as vezes colocamos na cabeça que um dia os governos vão governar seriamente.

Para que exista uma solução entre todo esse sofrimento é: impostos baixos, sacos de grãos mais baratos, mais empregos, assim por diante. Variava muito a vida das pessoas e existiria menos, as dificuldades dessa vida.

BILHETE 1

À aluna Telma

O seu texto está muito bom, reescreva ele e melhore o final que está um pouquinho confuso.

TELMA – 2ª VERSÃO (grifos meus)

A desorde do mundo

O nosso mundo está desesperadamente angustiado, ao caso das terras e as propostas que os governos falam e não estão cumprindo.

Parece até brincadeira. Governos falam que vai melhorar as cidades e os cidadãos vão ter uma cidadania melhor.

Os anos passam e o que vemos miséria, tristeza, aumento das coisas e discriminação entre os próprios governos que brigam por dinheiro. O pior de tudo é que o dinheiro é para eles e não para as pessoas que precisam.

Os povos do nordeste é um exemplo: Eles não tem dinheiro para comprar graus, o desemprego é grande, pessoas morrendo de fome, por existir a seca e não ter água encanada para a produssão de alimento.

Os patrões que pensam que é melhor ficar sem plantar, pois eles não querem gastar, é aí que os governos tem que entrar na história, proporcionar empregos e abaixar os preços dos graus, ou até mesmo ajudar o cidadão para que ele consiga alcançar uma produção.

Isso não acontece nas cidades, isso tudo ocorrem os deslocamentos das pessoas, onde eles vão para a cidade grande em busca de uma vida melhor. Passa várias necessidades, alguns consegue algo e outros não. Isso faz com que eles se descoloque varia vezes para lugares diferentes até conseguir vencer na vida.

Sugestões: A minha sugestão é que baixe os impostos, exista mais empregos, sacos de grãos mais baratos, mais rendas para as famílias e distribuição de dinheiro para os necessitados.

Acho que se os governos comandace de verdade, tudo seria muito bom e nada disso taria acontecendo com os seres humanos.

Há! <u>Acho que os seres humanos pagam um pouco pelos seus pecados é por isso que o sofrimento não acaba (brincadeira).</u>

BILHETE 2

O seu texto está ótimo reescreva tentando acrescentar algum aspecto que esteja faltando melhorando as idéias corrigindo os erros.

TELMA – 3ª VERSÃO

A desorde do mundo

O nosso mundo está desesperadamente angustiado, ao caso das terras e as propostas que os governos falam e não estão cumprindo.

Parece até brincadeira! Governos falam que vai melhorar as cidades e os cidadãos vão ter uma cidadania melhor.

Os anos passam. O que vemos? Miséria, Tristezas, aumento das coisas e discriminação entre os próprios governos que brigam por dinheiro, o pior de tudo é que eles ficam com esse dinheiro e não distribui para que as pessoas possam ter uma vida com dignidade (lazer, escolas, reformas, empregos etc.)

Os povos do nordeste é um exemplo: Eles não tem dinheiro para comprar graus, o desemprego é grande, pessoas morrendo de fome, por existir a seca e não ter água encanada para a produssão de alimentos.

Os patrões que pensam que é melhor ficar sem plantar. Pois eles não querem gastar.

É aí que os governos tem que entrar na história, proporcionar empregos e abaixar os preços dos graus, ou até mesmo ajudar o cidadão para que ele consiga alcançar uma produção.

Isso não acontece nas cidades grandes.

Isso tudo ocorrem os deslocamentos das pessoas, onde eles vão para a cidade grande em busca de uma vida melhor. Passam várias dificuldades, alguns consegue algo e outros não. Isso faz com que eles se descoloque varia vezes para lugares diferentes, até conseguir vencer na vida.

Sugestões: A minha sugestão é que baixe os impostos, exista mais empregos, sacos de graus mais baratos, mais rendas para as famílias e distribuição de alimentos para os necessitados.

Acho que se os governos comandace de verdade, tudo seria muito diferente e melhoraria muito o que os seres humanos estão passando.

(A VIOLENCIA ABAIXARIA MAIS)

O professor de História quis usar a mesma metodologia de sua colega de trabalho, a Profa. Érica, por isso escreveu bilhetes para os alunos, referentes a cada versão do texto, estimulado por uma necessidade de orientar a reescrita, questionando aspectos do conteúdo que interessassem para o aprendizado de História. No entanto, na sua intermediação, não há nenhum comentário pontual em relação ao conteúdo.

O caráter genérico dos bilhetes permite a dedução de que as reelaborações de uma versão para a outra foram espontâneas, por iniciativa da própria aluna. Quanto ao final que o professor sinaliza como *um pouco confuso*, a aluna elimina parte considerável, talvez por não localizar tal confusão.

Há algumas questões microestruturais, de concordância verbal, como "*parecem até brincadeira"*, "*os povos do nordeste é um exemplo"*, "*isso ocorrem os deslocamentos das pessoas"*, "*se os governos colocasse"* que não estão de acordo com a norma padrão, que

requisita o gênero textual *artigo de jornal* proposto, ou mesmo a *dissertação*. Tais questões não são da alçada de História e, então, a importância de um trabalho integrado com língua materna que, nesse caso, não ocorreu.

Se, por um lado, não é função de um professor de História ficar atento às questões microestruturais, por outro, esperar-se-ia que ele intermediasse as reescritas através do diálogo sobre o conteúdo, usando o bilhete escrito como catalisador do conhecimento. Sem isso não há significado/função para os bilhetes, como se viu. Tudo o que vem modificado é por iniciativa da aluna ou por possíveis intervenções orais (do professor ou de colegas), às quais não tive acesso.

Na primeira versão, assim como nas seguintes, a aluna monta um quadro da situação caótica de alguns meios rurais, tentando explorar por que há deslocamento para as cidades, expondo as novas dificuldades que os migrantes encontram nesse novo ambiente. Pauta-se em uma crença religiosa quando diz que as pessoas que passam pelas dificuldades não deixam de acreditar que Deus existe e na esperança de uma vida melhor.

Na segunda versão, ela elimina "Deus", e diz que os seres humanos pagam pelos seus pecados, tomando o cuidado de deixar claro, através da estrutura parentética, que se trata de uma brincadeira: a*cho que os seres humanos pagam um pouco por seus pecados e é por isso que o sofrimento não acaba (brincadeira).* A aluna mostra, com essa alteração, uma consciência de que tal explicação é incoerente com as relações de causas e conseqüências, abordadas nas aulas de História, a partir da questão do êxodo rural.

Na terceira versão, a aluna elimina completamente os vestígios de lógicas religiosas, suprimindo o último parágrafo, provavelmente, porque, entre uma reescrita e outra, resolveu escrever o que esperava o professor, ou se convenceu das relações historicamente estabelecidas, através de possíveis intervenções orais do professor. Na parte "sugestões", fala da necessidade de os governos se colocarem no lugar do povo para sentirem seus problemas e poderem ajudar e, em seguida, traz uma lista de exemplos do que precisa mudar.

Todos os colegas de Telma, assim como ela, escrevem textos muito próximos de uma dissertação escolar, pois, tendo se familiarizado com esse enquadre nas aulas de Língua Portuguesa, é o que têm como referencial mais próximo do que seria um artigo de jornal. O importante para a aula de História se fundamenta no fato de que, através das produções dos

alunos, ainda que não sejam exatamente "artigos de jornal", é possível perceber se eles entenderam ou não alguns conceitos trabalhados durante as aulas. Telma, por exemplo, através das reelaborações, vai eliminando progressivamente o caráter de lição de moral do seu próprio texto e adequando-o ao gênero proposto – um artigo supostamente escrito para um jornal. Concomitantemente, organiza de forma mais adequada seus parágrafos. À medida que torna o texto mais claro para o leitor, torna-o mais claro, provavelmente, para ela mesma e, nesse sentido, o processo de construção da coerência textual auxilia a construção de relações/conclusões importantes para os objetivos da disciplina História.

6.3. O desenvolvimento da atividade de Língua Portuguesa[42]

Depois que os alunos assistiram ao filme *Central do Brasil*, a professora de Português, concomitantemente com as discussões da aula de História, levou-os a uma discussão atenta sobre a função social das cartas que perpassa todo o filme: (a) como meio de comunicação e interação entre pessoas distantes; (b) como forma de ganhar dinheiro (como no caso da personagem Dora que escrevia para os analfabetos em troca de pagamento); (c) como um meio de encontros e desencontros – no caso do filme, um documento de reconstituição/preservação de parte da história dos pais de Josué, o protagonista.

O começo do filme mostra pessoas analfabetas na ferroviária do Rio de Janeiro, migrantes de outros Estados, ditando cartas a um escriba. Tais cartas possibilitam encontros, desencontros, pedidos de perdão e reconciliações. Assim, serviria como uma ferramenta para ajudar os alunos a ampliarem o repertório de experiências sociodiscursivas e interacionais (reais e imaginárias), a fim de transferir o que fosse necessário/viável para o contexto de produção da escrita escolar.

O planejamento da atividade vem resumido a seguir:

[42] Os textos dos alunos e os bilhetes da professora, analisados neste capítulo, encontram-se reproduzidos no Anexo 4.

Língua Portuguesa:

Objetivo do filme: inserção dos alunos em situações de letramento, a partir da produção de cartas.

2. Discussão a partir do filme:

Destacar as funções da carta ao longo do filme.
- um meio de sustento;
- forma de reconciliação;
-forma de procurar um(a) namorado(a)– a partir de anúncios de classificados;
- registro de uma parte da história de vida das pessoas (Jesus e Ana).

Observar que, nas primeiras cenas, na *Central do Brasil*, Dora manipula muito as cartas, sugerindo algumas "frases feitas"; ela engana as pessoas e consegue mais dinheiro por não colocar as cartas no correio e, assim, não comprar os selos devidos. Ao longo do filme, com a convivência com Josué, a personagem vai se modificando. Em Bom Jesus dos Perdões, a personagem, já modificada, coloca as cartas que escreve no correio. A partir disso, ela já não interfere tanto no que as pessoas vão dizendo para escrever nas cartas.

Observar as possíveis e graves conseqüências da não chegada das cartas e a importância desse gênero na vida das pessoas.

3. Produção de Cartas (em anexo).

A proposta de produção de cartas, entregue para os alunos, foi a seguinte:

Coloque-se no lugar de um escriba (pessoa que escreve cartas para quem não sabe escrever) e imagine uma das três situações abaixo:

1. José

Está na cidade (Rio de Janeiro) há três anos. Passou muitos apuros e só faz seis meses que conseguiu um emprego como auxiliar de açougueiro, em um estabelecimento que fica no centro da cidade. Ganha pouco, mas, pelo menos, não passa mais tantas necessidades. Seu irmão ainda se encontra-se na cidadezinha rural (região nordeste do país) onde moravam e pretende ir para a cidade maravilhosa também. Faz muito tempo que os dois não se falam.

2. Graziela

Mora com seus tios em um lugar de assentamento. Trabalha em uma casa de família durante o dia e pretende voltar a estudar à noite. Está na cidade há um ano e deixou no lugar onde morava, um namorado. É uma pessoa que tem facilidade para fazer amigos, mas onde se encontra acha que não é tão fácil. Apesar de sentir a falta do namorado, prefere continuar onde está, pois acredita ter mais chances de um futuro melhor.

3. Alguém que um dos personagens acima conhece.

Colocar-se no lugar de alguém que um dos personagens acima (José ou Graziela) conhece, e escrever uma carta para qualquer um deles.

Orientações para opção 1 e 2:

Tanto Graziela quanto José ainda não aprenderam a ler nem a escrever. Encontraram, um dia, uma pessoa que escrevia cartas... e resolveram entrar em

contato com o irmão (no caso de José) e com o amigo (no caso de Graziela). Imagine que você é o escriba e crie uma carta que um deles ditaria para você.

Crie, invente... Faça diferente.

Seja qual for a sua opção (proposta), crie, invente situações. Bom trabalho.

Sugere-se, através do exercício, uma elaboração inspirada no contexto do próprio filme: uma pessoa escreve a carta para a outra que não sabe escrever e que, por isso, a dita. Além disso, remete a um contexto trazido por cenas do filme: pessoas chegaram à cidade em busca de uma vida mais digna, e se comunicam com seus parentes distantes através de cartas. Outra situação proposta no início do exercício é a de que o aluno se coloque no lugar de um escriba, partindo do pressuposto de que os três possíveis locutores não saibam escrever.

Ao narrar resumidamente a situação de cada um dos locutores, o exercício já atende a algumas necessidades básicas que perpassam a escrita: (a) ter o que dizer; (b) ter razão para dizer o que se tem a dizer; (c) ter para quem dizer o que se tem a dizer; além disso, (d) ao ter que escolher um dos interlocutores apresentados, o aluno já inicia a construção desse *locutor sujeito do que diz para quem diz*, conforme fala Geraldi (1993).

Os textos produzidos a partir desse exercício, que não apresentam os problemas observados nas primeiras versões do exercício do capítulo anterior, revelam o avanço na condução da proposta, o que implica um desenvolvimento adequado da atividade pelo aluno, evitando desgastes do professor, no momento da correção, e também do aluno, na sua reelaboração.

6.3.1. A carta de Telma

A seguir, o texto da aluna Telma (entre parênteses ou *tachado*, coloco o que vem no texto original riscado pela própria aluna momento da escrita):

TELMA – 1ª VERSÃO

Olá! Querido irmão!!!

Aqui está bem. Graças a Deus.

Não istou passando por dificuldades, mas não está como sempre imaginei, não reclamo de nada, mas eu queria uma vida melhor para mim e para você.

Estou trabalhando como ausiliar de açogueiro, não ganho muito, mas dá para sobreviver e mandar um dinheirinho para te ajudar, pois você ainda é muito novo e não sabe no que trabalhar, e no que trabalhar, pois eu sei que nessa cidade e muito difícil arrumar emprego. Ajude nossos pais (,) com dinheiro que estou mandando, todo mês vou fazer o possível para mandar pelomenos um pouquinho do que eu ganho.

O tempo passa . (, e) Eu estou estudado, ~~tentando~~ tentando conseguir ler, ainda não aprendi, mas estou com muito esforço de vontade, e isso é o que me faz vitorioso, a força de vontade vai fazer com que eu conssiga ler e escrever, para que eu consiga um serviço bom, além de que eu não vou precisar que escrevam pra mim, pois eu tenho meus braços e não é só porque eu ~~tenho~~ não sei escrever e ler, que isso não me desanima, ao contrario isso me dá muita força para que eu comece do zero, só porque não estudei quando era criança, isso não modifica minha vida.

Estou com tantas saudades que nem sei expressar pela carta.

Um dia voltarei, tudo vai ser diferente, vou dar uma vida muito boa para mim, para voce e para nossos pais. Há. Quase eu ia esquecendo, quem escreve não sou eu.

Adoro você.

Um beijo

De seu irmão

José

BILHETE 1

Telma

Adorei o conteúdo da sua carta! Brilhante carta! Só precisa rever: todas as palavras circuladas apresentam erros de ortografia; há necessidade de revisar a pontuação (acrescentar ou retirar); no trecho "...com muito esforço de vontade..." (estranho "esforço de vontade")

OK.

Profa. Érica

TELMA – 2ª VERSÃO

Vinhedo, 30 de fevereiro de 2003.
Olá! Querido irmão!!!

Aqui está tudo bem.
Graças a Deus.
Não estou passando por dificuldades. Mas não está como sempre imaginei, não reclamo de nada, mas eu queria uma vida melhor para mim e para vocês.
Estou trabalhando como auxiliar de açougueiro. Não ganho muito, mas dá para viver e mandar um dinheirinho para te ajudar. Pois você ainda é muito novo e não sabe como trabalhar, e no que trabalhar, pois eu sei que nessa cidade é muito difícil arrumar emprego.
Ajude nossos pais com dinheiro que estou mandando, todo mês vou fazer o possível para mandar pelomenos um pouquinho do que eu ganho.
O tempo passa, meu irmão, tudo muda de acordo ~~que~~ a gente nem vê passsar.
Estou estudando, tentando conseguir ler, ainda não aprendo, mas estou me esforçando. Isso me faz vitorioso.
Quando eu aprender a ler e escrever, pretendo arrumar um serviço bom, para que eu possa ganhar mais, para consseguir vencer essa vida e fazer a minha missão aqui na terra. Além do que não vou precisar que ninguém fassa as cartas para mim, pois eu tenho meus braços e posso escrever e não é só porque não estudei quando era criança, que isso não possa se conseguir agora.
Estou com tantas saudades que nem sei expressar pela carta.
Um dia voltarei, tudo vais ser diferente, vou dar uma vida muito boa para mim, para você e para nossos pais.
Há!!! Quase ia esquecendo, que escreve não sou eu.

Adoro você.
Um beijo de seu irmão
José.

BILHETE 2:

Telma
Brilhante reescrita I! Atente às dicas da reescrita II, você sabe que a cada reescrita o brilhantismo do seu texto intensifica.
A palavra "auxiliar" não tem acento

- No trecho "... mas dá para sobreviver..." – dá (tem acento)
- dificio – difícil
- pelomenos – pelo menos
- No trecho: "O tempo passa, meu irmão, tudo muda de acordo que a gente nem ve; ve ou vê?; estranho "de acordo que a gente nem vê"; veja a possibilidade de juntar este parágrafo com o seguinte.
- con<u>ss</u>eguir (conseguir)
- "alem de que" ou além do que?
- fa<u>ss</u>a (faça)
- último parágrafo – "um dia voltarei" ou "um dia retornarei"
- <u>que</u> escreve não sou eu (quem escreve não sou eu)

OK.
Profa. Érica

TELMA – 3ª versão (as alterações que a aluno fez a partir do apontamento da professora vem grifadas e em destaque, a substituição que foi espontânea)

Vinhedo, 30 de fevereiro de 2003.
Olá! Querido irmão!!!

Aqui está tudo bem.
Graças a Deus.
Não estou passando por dificuldades. Mas não está como sempre imaginei, não reclamo de nada, mas queria uma vida melhor para mim e para vocês.
Estou trabalhando como auxiliar de açougueiro. Não ganho muito, mas dá para viver e mandar um dinheirinho para te ajudar. Pois você ainda é muito novo e não sabe como trabalhar, e no que trabalhar, pois eu sei que nessa cidade é muito difícil arrumar emprego.
Ajude nossos pais com dinheiro que estou mandando, todo mês vou fazer o possível para mandar pelo menos um pouquinho do que eu ganho.
O tempo passa, meu irmão, tudo muda, a gente nem percebe.
Estou estudando, tentando conseguir ler, ainda não aprendo, mas estou me esforçando. Isso me faz vencedor.
Quando eu aprender a ler e escrever, pretendo arrumar um serviço bom, para que eu possa ganhar mais, para conseguir vencer essa vida e fazer a minha missão aqui na terra. Além do que, não vou precisar que ninguém faça as cartas para mim, pois eu tenho meus braços e posso escrever e não é só porque não estudei quando era criança, que isso não possa se conseguir agora.
Estou com tantas saudades que nem sei expressar pela carta.
Um dia retornarei, tudo vais ser diferente, vou dar uma vida muito boa para mim, para você e para nossos pais.
Há!!! Quase ia esquecendo, que escreve não sou eu.

No texto de Telma não há nenhum problema que comprometa o sentido, ao contrário da primeira versão de seu texto apresentada no capítulo anterior. A organização dos parágrafos é adequada e os conectores coesivos (*mas*, *pois*, *além do que*) são usados corretamente. Nesse caso, a função sociopragmática sobrepõe-se à de acertar na formulação da carta, ou seja, a textualização é aqui conseqüência da função sociopragmática atribuída ao texto e não da aplicação de regras de uso de partículas textuais coesivas, como parece ter acontecido no exercício da mesma aluna focalizado no capítulo anterior.

No primeiro bilhete, a professora faz um elogio que valoriza o trabalho da aluna – *sua carta apresenta um bom desenvolvimento do conteúdo. Brilhante carta!* Na seqüência, orienta a aluna a rever os problemas de ortografia e pontuação assinalados no próprio texto e, por último destaca uma construção que considerou estranha – a aluna usa "esforço de vontade" no lugar de "força de vontade".

O terceiro bilhete indica questões de ortografia, ainda não adequadas, e sugere a troca de "voltarei" por "retornarei", o que é seguido pela aluna. A cada versão, o trabalho da professora volta-se para fazer a aluna adequar a sua escrita àquela que socialmente é mais privilegiada.

6.3.2. A carta de Francisca

As várias versões da carta de Francisca são representativas do que ocorreu na turma de aceleração em dois sentidos: (a) há marcas evidentes, assim como ocorreram na maioria dos textos, de familiaridade dos alunos com o gênero em questão e, além disso, (b) há marcas que revelam a consciência, por parte da aluna, da existência de modos de escrita específicos de fala e de outros específicos da escrita. A seguir, as várias versões e depois a discussão de cada um desses dois aspectos.

FRANCISCA – 1ª VERSÃO

Sete Barras, 23 de outubro de 2006.

Olá Carla tudo bem?

Aqui em Sete Barras está tudo na mesma, e ai em Campinas está tudo bem, e você está indo muito na balada. Aqui não tem quase nada eu estou trabalhando na casa de família para ajudar meus tios em casa, Eu ainda não estou estudando mas creio que o ano que vem eu vou comesar de novo.

Nossa eu estou morendo de saudades do Fábio e ele já não está tão triste? ~~quanto estava!~~

Carla, faz um favor para mim, fala para o Fábio que eu amo muito ele, e é para ele mandar uma carta para mim, ta o indereço meu para ele. Eu reparei uma coisa aqui eu não tenho tantos amigos como eu tenho ai, aqui as pessoas não se involve fácilmente é tudo muito esquisito parece que as pessoas tem medo de você eu só tenho minha patroa e meus tios que eu comverso bastante.

Mas eu tenho certeza que tudo vai melhorar daqui para frente as coisas para mim, Eu tenho fé que tudo vai melhorar.

"Agora vou terminando poraqui porque eu acho que a escrivá já está com as mãos doendo"

Um super beijo da amiga Graziela...

fui...

BILHETE 1

(os grifos coincidem com os da professora e em destaque estão as partes por ela circundadas):

Muito legal a sua carta! Há necessidade de revisar:

- pontuação (acrescentar ou retirar); depois do ponto usá-se letra maiúscula para a palavra seguinte – "para ajudar meus tios em casa, Eu ainda..."
- palavras circuladas: (erro de ortografia)
- Preste atenção nos trechos abaixo: (algo estranho)

- "...Fábio e ele já não está tão triste? quanto estava!"
- "...as pessoas não se involve facilmente..." (pessoas involve?)
- "...as pessoas tem" (as pessoas tem ou as pessoas têm?)
- último parágrafo não é escrivã, é escriba.
- penúltimo parágrafo – muito confuso (refazê-lo)

OK. Prof(a) Erica.

FRANCISCA – 2ª VERSÃO

Sete Barras, 23 de outubro de 2006.

Olá Carla tudo bém?

Aqui em Sete Barras está tudo na mesma, e ai em Campinas está tudo bem. Espero que sim, e você está indo muito na balada.

Aqui não tem quase nada eu estou trabalhando na casa de família para ajudar meus tios em casa. Eu ainda não estou estudando mas creio que o ano que vem vou começar de novo.

Nossa eu estou morrendo de saudades do Fábio, e ele já não está tão triste? Carla, faz um favor para mim, fala para o Fábio que eu amo muito ele, e é para ele mandar uma carta para mim, dá o meu endereço para ele.

Eu reparei uma coisa aqui eu não tenho tantos amigos como eu tenho ai, aqui as pessoas não se envolvem facilmente é tudo muito esquesito parece que as pessoas tem medo de você, eu só tenho minha patroa e meus tios que eu converso bastante.

Mas eu tenho certeza que tudo vai melhorar daqui para frente.

"Agora vou terminando porqui porque eu acho que a escriba já está com as mãos doendo"

Um super beijo da amiga Graziela...

Tchau...

BILHETE 2

Francisca,

O conteúdo de sua carta continua jóia, mas preste mais atenção para fazer a reescrita II. Você cometeu alguns errinhos por falta de atenção. Dicas:

• rever a falta de vírgula em alguns trechos

• no trecho "...e ai em Campinas está tudo bem." – não é uma pergunta? Ai ou aí? No mesmo trecho "...está tudo bem . espero..." ponto final na mesma linha letra maiúscula..

• diferencie V (maiúsculo) de v (minúsculo)

• no trecho "...nossa eu estou..." – faltou algo depois de "nossa" – pontuação, por exemplo. No mesmo trecho repetiu muito "ele".

• esquesito ou esquisito?

• "as pessoas tem..." ou as pessoas têm?

• Vou terminando porqui? O que seria porqui?

OK

Profa. Érica

FRANCISCA – 3ª VERSÃO

Sete Barras, 23 de outubro de 2006.

Olá Carla tudo bém?

Aqui em Sete Barras está tudo na mesma, e ai em Campinas está tudo na mesma. E aí em Campinas está tudo bem? Espero que sim, e você está indo muito na balada.

Aqui não tem quase nada eu estou trabalhando na casa de família para ajudar meus tios em casa. Eu ainda não estou estudando mas creio que o ano que vem vou começar de novo.

Nossa! eu estou morrendo de saudades do Fábio, e ele já não está tão triste? Carla, faz um favor para mim, fala para o Fábio que eu à amo muito, e fale também que mande uma carta para mim, dê o meu endereço à ele.

Eu reparei uma coisa aqui eu não tenho tantos amigos como eu tenho ai, aqui as pessoas não se envolvem facílmente é tudo muito esquisito parece que as pessoas têm medo de você, eu só tenho minha patroa e meus tios que eu converso bastante.

Mas eu tenho certeza que tudo vai melhorar daqui para frente.

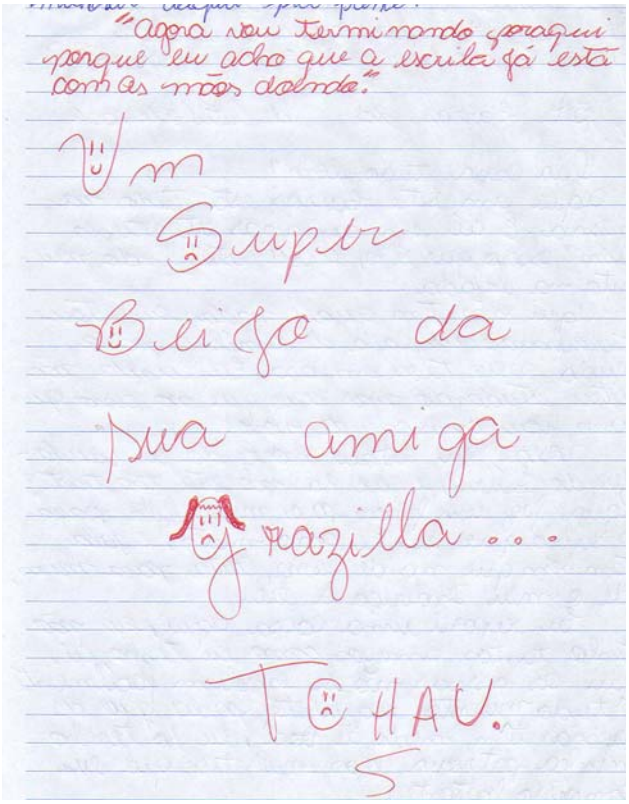
"Agora vou terminando poraqui porque eu acho que a escriba já está com as mãos doendo"

Um super beijo da amiga Graziela...

Tchau...

a) *familiaridade com o gênero*

As várias versões das cartas de Francisca são representativas da maioria dos textos dos alunos da turma de aceleração, que revelam a familiaridade dos alunos com o gênero proposto. O despojamento presente na carta formulada por Francisca (ou melhor, da locutora Graziela – que não utiliza um escriba, ignorando esta parte da proposta) na despedida de sua carta, revelado através das carinhas desenhadas nas letras, mostra também uma familiaridade com o gênero:


"Agora vou terminando aqui porque eu acho que a escrita já está com as mãos doendo."

Um

Super

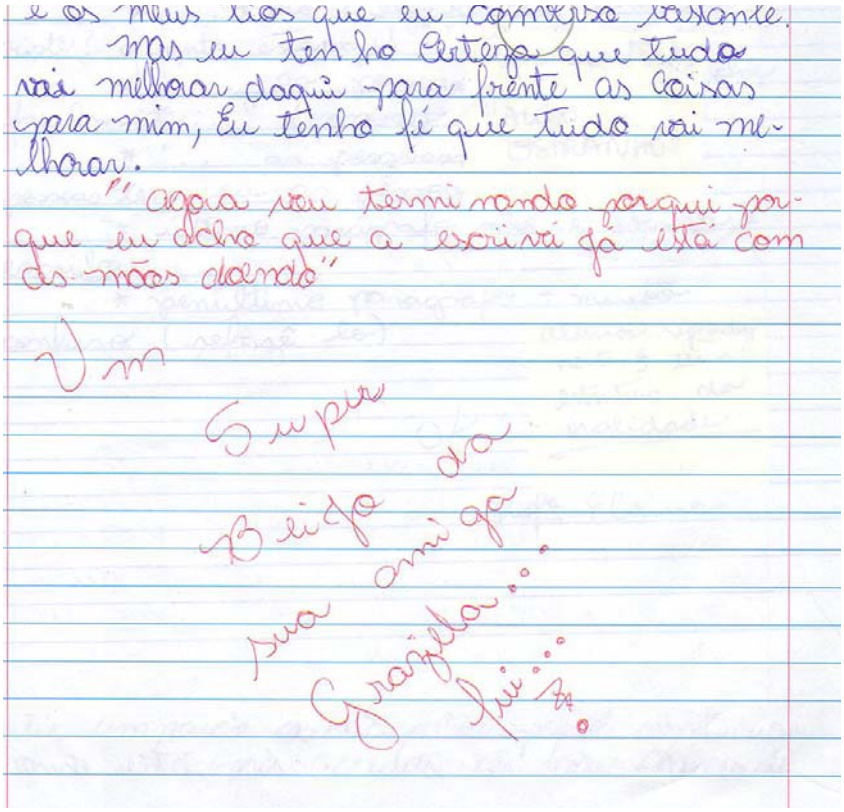
Beijo da

sua amiga

Grazilla...

TCHAU.

(Francisca; final da 1ª versão)


e os meus dias que eu começo pensando.
Mas eu tenho certeza que tudo vai melhorar daqui para frente as coisas para mim, Eu tenho fé que tudo vai melhorar.
"agora vou terminando porque eu acho que a escrita já está com as mãos doendo"

Um

Super

Beijo da

sua amiga

Grazilla...

Fui...

(Francisca; final da 2ª versão)

A aluna, nas duas versões de seu texto, separa a parte da despedida da carta em cor vermelha, diferente do restante do texto que é azul, o que indica que ela tem noções da estrutura organizacional do gênero carta. Poder-se-ia supor, inclusive, que a oralidade permitida em tal gênero faz com que os alunos partam de algo que conhecem muito bem e, assim, apresentem uma desenvoltura maior que aquela que ocorreria em um gênero dissertativo. Um exemplo é o acréscimo do "fui", na segunda versão: trata-se de uma gíria muito comum entre os adolescentes para saírem de cena – um tipo de marcação de despedida final.

Poder-se-ia, através das marcas de "despojamento" com o gênero carta familiar, deduzir que os alunos produziram textos com maior coerência, em relação aos textos apresentados no capítulo 1, porque esse representaria um tipo em que há coincidência com as práticas de letramento em sua vida cotidiana. Não descartando essa possibilidade, os textos produzidos na aula de História, que são "artigos de jornal" (na verdade, dissertações), por serem também coerentes na situação dada, reforçam que o sucesso na construção da coerência textual está primordialmente relacionado, na situação escolar, à questão da transposição de experiências extra-escolares e à questão da ficcionalização dessas experiências. Se o gênero a ser trabalhado na escola coincidircom aqueles referentes já conhecidos pelos alunos, haverá menor necessidade de ficcionalizar, como talvez seja o caso de uma carta familiar.

b) *sobre oralidade & escrita*

Como é típico, em todas as cartas pessoais, há muitas estruturas bem características da oralidade. Contudo, o texto de Francisca mostra uma preocupação da aluna em adequar a sua escrita a uma estrutura mais formal, o que indica certa consciência de uma variedade institucionalmente valorizada. Observe a alteração que Francisca faz espontaneamente da segunda para a terceira versão:

> (...)
> *Nossa! eu estou morrendo de saudade do Fábio, e ele já não está tão triste? Carla, faz um favor para mim, fala para o Fábio que eu amo muito ele, e é para ele mandar uma carta para mim, dá o meu endereço para ele.*
> (...)
> (Francisca, 2ª versão)

(...)

Nossa! eu estou morrendo de saudade do Fábio, e ele já não está tão triste? Carla, faz um favor para mim, fala para o Fábio que eu ***à*** *amo muito, e fala também que mande uma carta para mim, dá o meu endereço* ***à*** *ele.*

(...)

(Francisca, 3ª versão – grifos e destaques meus)

Ao inserir as expressões e os pronomes destacados acima, a aluna mostra que tem consciência de que há um uso desses elementos que é típico da escrita e tenta se apropriar-se deles; no entanto, como ainda não tem domínio desses recursos, usa-os equivocadamente, sem a devida concordância e com um acento gráfico indevido. Por outro lado, a troca de "*e é para ele mandar*" por "*e fala também que mande*" é adequada, não causando problemas formais.

O penúltimo parágrafo da 1ª versão do texto de Francisca, transcrito abaixo (e que pode ser visualizado no último texto exposto), apresenta-se na primeira versão da seguinte maneira:

Mas eu tenho certeza que tudo vai melhorar daqui para frente as coisas para mim, Eu tenho fé que tudo vai melhorar.

A expressão "as coisas para mim" ancora-se cataforicamente a "tudo", formando um enunciado mais próximo da oralidade. No bilhete, a professora diz:

Penúltimo parágrafo – muito confuso (refazê-lo).

A partir dessa observação, a aluna elimina "as coisas para mim", importante para especificar o referente de "tudo", optando pela preservação da expressão que deixa em aberto a referência, embora a estrutura fique mais próxima da norma padrão, como espera a professora:

Mas eu tenho fé que tudo vai melhorar daqui para frente.

Pela característica marcante do próprio gênero, as cartas pessoais se situam em um *continuum* (MARCUSCHI, 2004) oralidade/escrita mais próximas do pólo da oralidade, ou seja, há uma mixagem de oralidade e escrita, assim como é comum nos meios digitais de comunicação. Esse hibridismo não é previsto pelos padrões de teorização e avaliação da escrita, prestigiados nas instituições escolares e acadêmicas (SIGNORINI, 2001). Nas escolas,

costuma-se caracterizar esse hibridismo como uma interferência indevida do oral no escrito, quando, na verdade se trata de uma qualidade inerente a qualquer escrita.

Signorini (op.cit.) enfatiza que esse hibridismo apresenta diferentes graus de heterogeneidade dos elementos mixados e apresenta, também, níveis e graus variados de visibilidade na comunicação social, dependendo das posições e dos papéis assumidos pelos interactantes e das práticas de letramento em que se dá a interlocução mediada pela escrita. Desse modo, conforme explica a autora, a "interferência" do oral no escrito não é vista como intrínseca ao texto como artefato lingüístico, ou seja, como evidência a ser identificada para qualquer leitor em qualquer situação, mas como um "efeito" que se verifica ou não, na leitura, em função de um conjunto de fatores nos quais os sujeitos estão envolvidos.

Assim, o hibridismo inerente a uma carta de um amigo para outro, de um namorado para namorada etc. será visto como "normal"/natural. No entanto, se a relação entre os interactantes submeter-se a uma hierarquização, como é comum na relação professor/aluno, tal hibridismo se sobressai e será negativamente marcado.

Como representante da instituição escolar, a Profa. Érica (que representa tantos outros professores), em sua atividade de correção vai considerar as marcas da oralidade *erros*, explicando tais ocorrências, como a falta de concordância, as estruturas sintáticas típicas da oralidade como uma "transposição" indevida de estruturas da oralidade para a escrita. Cabe lembrar que os alunos da Profa Aline, da 8ª série regular da escola particular (capítulo 5), também tinham em suas cartas marcas fortes da oralidade; no entanto a variedade falada por eles é mais prestigiada e também "as transposições", aproximando-se da forma padrão, são mais bem aceitas.

Cabe lembrar que o exercício de escrita, a partir do filme, solicitava a criação de um escriba que intermediasse a escrita – os alunos teriam que intermediar os dizeres de uma pessoa analfabeta que ditaria a carta. Considerar isso significaria aceitar uma escrita que reproduz, em certa medida, a fala de alguém que, não sabendo escrever, não faz uso das regras que estão por trás da variedade padrão, valorizada pela escola. Isso evidentemente foi desconsiderado e se ignoraram as instruções relativas à existência de um escriba e de um locutor "analfabeto". Se se considerasse que as cartas pessoais estão mais próximas do pólo da

fala, seria coerente aparecerem nas cartas concordâncias diferentes da norma padrão, por exemplo. Por outro lado, o escriba é alfabetizado e, portanto, pode "traduzir" o que a pessoa dita, como a personagem Dora faz no filme.

6.3.3. A carta de Carlos

Carlos e Telma foram os dois únicos alunos que consideraram a possibilidade do locutor da carta não saber escrever. Na carta construída por Telma (p.), o locutor José diz ao irmão que vai aprender a ler e a escrever. Na carta elaborada por Carlos, aparece uma informação que se contrapõe à possibilidade de o locutor não saber escrever – está terminando o 3º colegial (3ª série do Ensino Médio):

CARLOS – 1ª versão (grifo meu)

> Oi, Pedro aqui quem fala é a Graziela, gostaria que você estivesse aqui comigo, mas graças a Deus as coisas aqui no Rio de Janeiro estão indo bem, moro junto com meus tios num terreno de assentamento, que é um lugar de terras invadidas, também trabalho em uma casa de família a semana toda e ganho muito bem, as coisas por aqui estão tudo mais perto do que aí no Rio Grande do Norte, até a escola, que inclusive pretendo voltar a noite para terminar o 3º colegial do ensino médio, só que o único problema é que eu pensava que ia ter mais facilidade de fazer amigos igual aí, só que é nada disso, há muito marginal e muito preconceito. Mas apesar de sentir sua falta, prefiro continuar onde estou pois acredito ter uma vida melhor.

A professora, conforme destacado no bilhete que segue, chama a atenção:

> Carlos
> Adorei o conteúdo da sua carta, mas atente para a proposta – Graziela pede para um escriba escrever sua carta, portanto ela não sabe escrever e assim não pode estar cursando o 3º grau (sic) do ensino médio. Depois, ao final da sua produção, rever – algo estranho – "prefiro continuar onde estou pois acredito de ter uma vida melhor". Antes do termo de ligação pois há uma vírgula e a expressão "de ter uma vida" – de ter uma vida? Ou – acredito ter uma vida melhor? Reveja. OK.
> Profa. Érica

A professora, como se vê através do bilhete, está cobrando do aluno o que pede o enunciado do exercício, ou seja, ela está focando uma questão de concordância com o que foi pedido, e não de coerência do texto do aluno. Mais uma vez o olhar docente volta-se para o

texto como um artefato lingüístico, resultado de uma atividade escolar de verificação da escrita do aluno, que, por sua vez, faz alterações necessárias não para aprimorar o texto em si, mas para atender à tarefa:

CARLOS – 2ª versão (grifo meu)

> Oi, Pedro aqui quem fala é a Graziela, gostaria que você estivesse aqui comigo, mas graças a Deus as coisas aqui no Rio de Janeiro estão indo bem, moro junto com meus tios num terreno de assentamento, que é um lugar de terras invadidas, também trabalho em uma casa de família a semana toda e ganho muito bem, as coisas por aqui estão tudo mais perto doque aí no Rio Grande do Norte, até a escola, que inclusive pretendo estudar para aprender a ler e escrever, só que o único problema é que eu pensava que ia ter mais facilidade de fazer amigos igual aí, só que é nada disso, há muito marginal e muito preconceito. Mas apesar de sentir sua falta, prefiro continuar onde estou pois acredito ter uma vida melhor.

Além da valoração das marcas de escrita de maior prestígio social (como se evidenciou na seção anterior), a tendência institucional, em muitos casos, volta-se para verificar a adequação dos textos às propostas de produção, e não necessariamente ao texto em si, ou seja, o texto é entendido como um artefato lingüístico, resultado de uma atividade escolar de verificação da escrita do aluno.

6.3.4. A carta de Ronaldo

O processo de construção da carta do aluno Ronaldo ajuda, fundamentalmente, a mostrar os níveis de saliência da correção docente. É possível perceber a valoração aos aspectos microestruturais nos bilhetes redigidos para os outros alunos – no caso do texto de Francisca, analisado na seção anterior, as orientações do bilhete 1 (p. 204) referem-se basicamente a problemas formais e pontuais. Para que aluna avançasse no desenvolvimento da carta (correção macroestrutural), a professora poderia ter questionado, por exemplo: "o que as pessoas fazem que é revelador do medo? Tente fazer com que *Graziela* deixe isso claro para a sua interlocutora poder entender melhor seus sentimentos". O dado do aluno Ronaldo, todavia, constitui-se em uma ocorrência singular que revela a pertinência dessa hipótese.

RONALDO[43] - 1ª VERSÃO

(em destaque, as palavras que a professora circulou porque apresentavam erros ortográficos ou de acentuação).

Rio de janeiro, 19 de setembro de 2005.

OLA! Jonas meu querido irmão quanto tempo agente não se fala? Há mais ou menos 3 anos. Nesses três anos muita coisa se passou, deis que eu sai daí, eu pensava que ai estava difícil! Mais a realidade e outra bem diferente, ai pelo menos tem terra para agente plantar, e aqui só tem barulho e muita gente. assim que cheguei aqui eu consegui arrumar trabalho só que não durou muito tempo é que eu acabei indo parar na rua, dormindo debaixo da ponte e catando papelão para tentar sobreviver tinha dias que eu não fazia nenhuma refeição, pasava frio e fome. mas as coisas mudaram eu arrumei um trabalho.

Estou trabalhando no rio de janeiro, já consegui arrumar um barraco para eu morar ele é alugado, e estou devagazinho comprando alguns moveis eu estou trabalhando de açougeiro não ganho muito dinheiro, mas o pouco que ganho dá pra ir levando.

lembra Jonas da ultima vez em que nos falamos você disse que estava pensando em vir para cá, vem não irmã e muito difícil conseguir as coisas fique ai mesmo com sua família. espero que há gente se vê logo um abraço Jose.

BILHETE 1

Ronaldo

Adorei a sua carta! Parabéns!

Preste atenção:

- pontuação (principalmente o uso de virgula)

- todas as palavras circuladas apresentam algum probleminha (falta de acentuação, erro de ortografia)

- cuidado – iníciuo de parágrafo sempre com letra maiúscula ("...aqui só tem barulho e muita gente . assim..."/ "lembra Jonas da última vez...) - ambos os casos com letra maiúscula.

- no fuinal – "...espero que há gente se vê logo..." – algo errado com "há". (OBS – há é do verbo haver).

OK.

Profa. Érica

[43] Esse aluno entrou para a turma no segundo semestre. Ele ainda não usa adequadamente alguns recursos que os outros de sua turma já dominam, como o uso de letras maiúsculas depois de ponto final, por exemplo.

RONALDO[44] - 2ª VERSÃO

Rio de janeiro, 19 de setembro de 2005.

OLa! Jonas meu querido irmão quanto tempo a gente não se fala. Há mais ou menos 3 anos. Nesses três anos muita coisa se passou, deis que eu sai daí, eu pensava que ai estava difícil! Mais a realidade e outra bem diferente, ai pelo menos tem terra para a gente plantar, aqui só tem barulho e muita gente. Assim que cheguei aqui eu consegui arrumar trabalho só que não durou muito tempo é que eu acabei indo parar na rua, dormindo debaixo da ponte e catando papelão para tentar sobreviver tinha dias que eu não fazia nenhuma refeição, passava frio e fome. Mas as coisas mudaram eu arrumei um trabalho.

Estou trabalhando no Rio de Janeiro, já consegui arrumar um barraco para eu morar ele é alugado, e estou devagar comprando alguns móveis eu estou trabalhando de açougueiro não ganho muito dinheiro, mas o pouco que ganho dá pra ir levando.

Lembra Jonas da última vez em que nos falamos você disse que estava pensando em vir para cá, vem não irmã e muito difícil conseguir as coisas fique ai mesmo com sua família. Espero que há gente se vê logo um abraço Jose.

BILHETE 2

Ronaldo

Preste atenção nas dicas para a reescrita II:

• melhorou quanto à pontuação, mas ainda há trechos necessitando de pontuação (principalmente o uso da vírgula)

• no trecho "A gente não se fala..." – Por que você finalizou com um ponto de interrogação? É uma pergunta? Não seria uma finalização (.) ou exclamação (!)?

• dez ou deis?

• "mais a realidade e outra bem diferente..." ou "mas a realidade é outra bem diferente..."

• "...ai pelo menos tem..." ou "aí pelo menos tem..."?

• diferenciar A (maiúsculo do minúsculo)

• preste atenção na divisão silábica da palavra dormindo – dor–min–do e não dor–mi– n–do.

• "...o pouco que ganho da pra..." ou dá pra?

• no final "Espero que a gente se vê logo..." – troque por "espero reencontrá-lo" ou "espero vê-lo".

• familia ou família?

OK

Profa. Érica

[44] Esse aluno entrou para a turma no segundo semestre. Ele ainda não usa adequadamente alguns recursos que os outros de sua turma já dominam, como o uso de letras maiúsculas depois de ponto final, por exemplo.

RONALDO – 3ª VERSÃO

Rio de janeiro, 19 de setembro de 2005.

Ola! Jonas meu querido irmão. Quanto tempo a gente não se fala. Há mais ou menos 3 anos. Nesses três anos muita coisa se passou, dez que eu sai daí, eu pensava que ai estava difícil. Mais a realidade e outra bem diferente, aí pelo menos tem terra para a gente plantar, aqui só tem barulho e muita gente. Assim que cheguei aqui eu consegui arrumar trabalho só que não durou muito tempo é que eu acabei indo parar na rua, dormindo debaixo da ponte e catando papelão para tentar sobreviver tinha dias que eu não fazia nenhuma refeição, passava frio e fome. Mas as coisas mudaram eu arrumei um trabalho.

Estou trabalhando no Rio de janeiro, já consegui arrumar um barraco para eu morar ele é alugado, e estou devagar comprando alguns móveis eu estou trabalhando de açougueiro não ganho muito dinheiro, mas o pouco que ganho dá pra ir levando.

Lembra Jonas da última vez em que nos falamos você disse que estava pensando em vir para cá, vem não irmão e muito difícil conseguir as coisas fique ai mesmo com sua família. Espero vê-lo logo um abraço Jose.

Na primeira correção que a professora fez do texto, apesar de ter valorizado aspectos microestruturais, ela não abordou alguns dos erros ortográficos, como, por exemplo, *deis que*, acima grifado – hipótese formulada pelo aluno para a escrita de desde que. Observe que o vocábulo não vem circulado por ela, que escreve – *todas as palavras circuladas apresentam um probleminha (falta de acentuação, erro de ortografia).*

No bilhete em que comenta a segunda versão do texto do aluno, ela questiona: *dez ou deis?* Na verdade, o erro ortográfico *deis que*, que é um tipo de transcrição fonética, não altera a pronúncia no fluxo de leitura e, portanto, não causa problema de sentido. Assim, ao ler a primeira versão, isso passou despercebido pela professora que focalizava apenas o conteúdo. Quando retornou ao texto, na forma de segunda versão, ela procurou, provavelmente detectar erros pontuais (e não ler "novamente" como um leitor interessado naquilo que está dito), por isso detectou um "deis" isolado e sugeriu a troca por "dez" – *deis ou dez?*. Na terceira versão, o aluno faz a alteração: *Há mais ou menos 3 anos muita coisa se passou, dez que eu sai daí (...)*. E assim o problema gráfico, como se pode observar, permanece.

Embora no Programa de Formação Continuada, a professora tenha sido orientada didaticamente a olhar o texto visando, primeiramente, aos aspectos macroestruturais, todos os dados (bilhetes) indicam que ela volta sua preocupação para os aspectos microtextuais. Ela faz uma primeira leitura atenta ao conteúdo do texto e saber valorizar o bom desempenho do

aluno, ainda que se expresse de forma genérica – *Muito legal a sua carta!* (Ao invés de ser genérica, ela poderia evidenciar que o aluno construiu bem a decepção do personagem com a cidade grande, por exemplo). Entretanto, na segunda leitura, a professora assinala os problemas microestruturais (pontuação e ortografia) e isso é retomado pontualmente, sem que precise ler novamente todo o texto, hipótese reforçada pelo "deis" que não é "dez", da terceira versão.

Apesar de a professora se preocupar com o desenvolvimento das idéias de seus alunos, os níveis de saliência em suas intervenções continuam os mesmos. Atenta às inovações do ensino, ela acrescenta ao enunciado do exercício, os seguintes dizeres:

> *Crie, invente...*
> *Faça diferente.*
> *Seja qual for sua opção (proposta), crie, invente situações. Bom trabalho!*

Embora esses dizeres destaquem a importância dos aspectos macroestruturais de desenvolvimento do texto, não há nenhuma cobrança, na correção dos vários textos, para o fato de a maioria ter focalizado apenas as situações básicas dadas pelo exercício e não terem criado outras. As correções, como na atividade do capítulo anterior, voltam-se com prioridade para os aspectos microestruturais do texto.

A correção formal, ao contrário do que se poderia pensar, é muito importante, e não de menor interesse. O que se deseja evidenciar, nessas análises, é que, para o aluno produzir melhores resultados do ponto de vista da coerência textual, a questão da correção formal deve ser mais bem articulada com a questão da construção global do texto como um elo significativo em uma cadeia de enunciados e práticas escolares e não escolares.

6.4. Algumas considerações

As análises presentes nesse capítulo se baseiam em um recorte de um processo evolutivo bem maior e contínuo de dois professores em formação continuada. Em contraponto com as análises do capítulo anterior, estas análises evidenciam dois aspectos significativos em relação à construção da coerência na situação escolar – um, não muito positivo, em relação ao

processo de reescrita e outro, muito positivo, em relação aos processos de escrita (não reescrita) como determinantes da produção da coerência textual.

Em relação ao primeiro aspecto, não houve progressos – a reescrita associada aos bilhetes não progrediu. No caso de História, a generalidade dos bilhetes não permite nenhuma reflexão sobre o conteúdo do texto – cada um, em suas palavras genéricas, parece estar apenas a serviço de motivar o aluno, valorizar seu trabalho – o professor não ignorou sua produção e deu a ela uma atenção especial: leu e ainda redigiu o bilhete. No caso de Língua Portuguesa, em geral, os bilhetes levam a mudanças microestruturais a partir da valoração da norma padrão culta. Assim como na atividade anterior, a professora continua salientando questões da microestrutura, importantes, mas que se sobrepõem à função social do texto, colocando-o, em alguns casos, no lugar limitado de uma tarefa escolar.

Em relação ao segundo aspecto, as análises mostram que, quando os alunos têm meios para mobilizar para o exercício suas habilidades e seus conhecimentos, os quais precisam ser usados e legitimados pelo professor, seus textos acabam sendo coerentes, como foi o caso tanto do exercício de escrita de História quanto de Língua Portuguesa. A coerência das primeiras versões mostra o domínio do escrevente no sentido de redigir o texto dominando a sua função, levando em conta os prováveis leitores (ainda que ficcionais), mesmo em se tratando de uma tarefa escolar.

O domínio que os alunos mostram ter a respeito da função da carta pessoal serve como um exemplo para evidenciar que, quando a função sociopragmática do gênero a ser produzido vem primeiro e está bem definida, parte considerável dos problemas de coesão e coerência inexiste.. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de o professor que trabalha com produção de texto propiciar situações que favoreçam as transferências de suas experiências para a escola. Torna-se importante retomar práticas de letramento familiares aos alunos como ponto de partida para aquisição de práticas não-familiares. Há, sobretudo, que se investigar o que é familiar (já sabido) e o que deve ser aprendido e usar recursos variados (filme, dramatização, visitações, leituras etc.) como pontos de partida, para que haja bom retorno das propostas colocadas.

CONCLUSÃO

Retomando os capítulos

Este trabalho de pesquisa investigou a construção da coerência textual em situações de ensino, partindo do pressuposto de que ela se constrói, em dada situação de interação, entre o texto e seus usuários, em função da atuação de uma complexa rede de fatores, de ordem lingüística, sociocognitiva e interacional (KOCH, 2002). Para se construir o objeto de estudo, algumas abordagens teóricas, relacionadas à coesão seqüencial e remissiva e à referenciação foram observadas como responsáveis pela construção da coerência textual. Trata-se de abordagens que o professor de língua materna deve conhecer, o que não significa transformá-las em objetos de ensino em sua sala de aula. Como o trabalho está focado em situações de ensino, as análises não tiveram como eixo as discussões teóricas, mas sim os dados, textos de aprendizes de escrita, que, como se viu, estão presentes em todos os capítulos.

A referenciação, a partir das reflexões que alguns dados inspiraram, constituiu-se em um processo importante e determinante da construção da coerência textual. Os referentes foram aqui tomados como *objetos do discurso*, e não como *objetos do mundo*, como considera uma concepção tradicional. Conforme tentamos mostrar, diante de alguns dados de escrita, pensar em referentes como objetos do mundo parece ser razoável; no entanto, mediante outros dados da situação de ensino, como a redação dos 3 cachorrinhos de Lara (cap.1), ou como o *Robin Hood* construído por Renato (cap. 3), a noção de *objeto de discurso* parece orientar melhor as análises e evidenciar, assim, os mecanismos de produção de coerência textual.

Tal opção teórica torna visível a possibilidade de o professor entrar no universo do aluno e usar as referências do próprio aluno, como ponto de partida para intervir positivamente no desenvolvimento da coerência textual. Não se trata mais de decidir se o aluno está representando de forma equivocada ou não o *objeto do mundo* – trata-se de descobrir o que existe para o aluno, cognitivamente, como referente, e mobilizar recursos para que ele prossiga no mesmo caminho, ou vá para outro, de acordo com a necessidade e os objetivos educacionais da disciplina.

A análise das redações produzidas a partir do texto *Rabos e Pêlos* (cap. 4) bem mostra que os referentes do professor eram diferentes dos que foram socioculturalmente construídos pelos alunos e, por isso, o texto do aluno era considerado incoerente naquela situação. O texto do aluno, nessa perspectiva, deixa de ser a amostra de um equívoco ou um resultado de não-aprendizagem, e passa a ser um recurso importante para o professor, pois mostra o que não está sendo compreendido na interação e, portanto, o que deve ser feito para que se construam referentes compartilhados e, assim, o texto em questão possa ser mais bem compreendido.

Embora o trabalho de pesquisa tenha abordado de forma mais exaustiva as situações referentes às aulas de Língua Portuguesa, alguns episódios relacionados às aulas de História também são aqui muito significativos. Apesar de professores de outras disciplinas diferentes da de Língua Portuguesa não terem como objetivo a leitura e/ou a escrita do aluno, eles influenciam a construção de um texto coerente ou não, como mostrou, por exemplo, a Profa. Cláudia (cap. 2), de História, através da maneira como conduzia a escrita de seus alunos. Especificamente, em Língua Portuguesa, considerou-se que, além da maneira de se encaminhar a produção do aluno, atividades que envolvem gramática e reescrita orientada de textos são fatores que podem vir a auxiliar na construção da coerência textual.

Quanto aos processos de produção analisados, verificou-se que, no caso de História, cujos objetivos ficam no plano do conteúdo, os bilhetes do professor, que intermediaram as reescritas dos alunos, se apresentaram muito genéricos. Já para a Língua Portuguesa, os bilhetes instruíam muito bem os alunos nas questões microestruturais, mas não os faziam avançar em relação às questões macroestruturais, relacionadas à coerência. Entretanto, isso não elimina a possibilidade de que em outras situações diferentes das apresentadas aqui, o bilhete orientador da reescrita do aluno venha a ser, de fato, um instrumento de correções *sócio-interativas*, no sentido proposto por Ruiz (2003) e funcione como elemento catalisador na construção da coerência textual. Isso deixa em aberto a possibilidade de futuras investigações, baseadas em dados de condução de reescrita, através do encaminhamento efetivo, a partir de elementos macroestruturais.

O resgate da história da produção de cada texto analisado no capítulo 3, por exemplo, deixou claro que o trabalho com a intertextualidade, o tipo de função que o texto adquire no

contexto de ensino (não só como uma tarefa escolar) e, principalmente, o tipo de interação que se estabelece entre professor/leitor e alunos foram elementos determinantes da construção da coerência dos textos. Nesse sentido, a produção dos alunos fazia parte de uma cadeia formada por vários momentos de leitura e de oralidade que se mostraram fundamentais para a construção da coerência textual. Tais momentos também estavam relacionados à dinâmica de socialização do grupo – entre os alunos e entre eles e a professora; sem falar das narrativas que se estenderam às famílias e à comunidade.

No meu deslocamento para situações da escola pública, o primeiro contato foi com os textos produzidos por alunos de 5ª série, durante a aula de História, selecionados pela Profa. Helena, a partir do pressuposto de que apresentavam uma escrita *incoerente*, ao contrário de outros alunos. Por meio das análises apresentadas no capítulo 4, que contava com a "orientação" da professora *via* bilhete escrito, pôde-se perceber que o problema que, à primeira vista, poderia parecer de escrita, assim como ela acreditava, era na verdade de leitura – o grupo de alunos, por não entender o texto do qual se originou a atividade de escrita, construiu referentes diferentes daqueles sócio-culturalmente compartilhados e compatíveis com os do autor lido e, assim, a escrita se tornou incoerente.

Por outro lado, a proposta de escrita levava a tratar com seriedade uma pergunta que representava uma falsa-questão – se valeu ou não a pena nós, homens, na cadeira evolutiva, perdermos as características de macacos. As intermediações da professora, em alguns casos, levaram os alunos a construírem os referentes adequados, mas, às vezes, por não solicitar o retorno ao texto base e a necessidade de se entendê-lo, contribuíram para que permanecessem os problemas e até mesmo favoreceu o surgimento de outros.

No caso das 8ª série em *aceleração*, o texto da aluna Telma é representativo dos problemas de coerência que surgiram na turma devido ao uso inadequado de alguns conectivos. Para ensinar argumentação, a Profa. Érica, de Língua Portuguesa, partiu da apresentação dos conectores e não da função sociointeracional do texto, ou seja, o texto era tratado apenas como artefato lingüístico, em detrimento de sua função sócio-pragmática de mediação entre interlocutores específicos. Pode-se perceber isso também pelos bilhetes que a

professora escrevia para orientar a reescrita, que se baseavam em instruções relativas à adequação formal.

Os alunos, carentes de atenção em seu percurso escolar, valorizavam o fato de que a Profa. Érica, interessada em que evoluíssem, dispensasse um tempo analisando seus textos, por isso viam as instruções escritas como algo positivo. Dessa forma, queriam realizar a tarefa da melhor maneira possível e, como as orientações para isso focavam questões microestruturais, os alunos também viam nos elementos formais o ponto relevante da produção escrita na escola, uma vez que as instruções não exigia deles que refletissem sobre a função do texto que produziam e para que interlocutor escreviam – o interlocutor principal era a professora e não o referente ficcionalizado na proposta do exercício de escrita.

Diante dos "textos coerentes" na escola particular, a partir do mesmo exercício, considerou-se que esses alunos já têm claro, devido a experiências escolares e extra-escolares anteriores, que toda produção escrita se enquadra em um *gênero* ou tipo textual (embora não conheçam tal terminologia) – tanto é que, diante da proposta, que não deixa isso muito claro, questionaram imediatamente – "é para redigir uma carta ou um texto dissertativo?". Além, disso, embora argumentar por escrito para convencer o pai ou mãe a comprar um computador seja artificial, eles transferem para a produção do exercício outras situações argumentativas reais ou vicárias. Isso leva à conclusão de que se com os alunos *em aceleração* fosse discutida a argumentação, primeiramente, em situações cotidianas e conhecidas, eles poderiam transferir essas experiências para o contexto criado pelo exercício e um posterior estudo dos conectivos faria mais sentido.

Os dados apresentados no último capítulo, enfim, confirmam essa possibilidade. As produções de texto dos mesmos alunos da escola pública, a partir de outro exercício, em que os professores (História e Português) se preocuparam-se em deixar nítida a função sociointeracional do texto, o gênero de referência e os interlocutores, esses textos, diferentemente, apresentam-se coerentes naquela situação, logo na primeira versão. A qualidade da escrita é muito superior à que os alunos haviam apresentado anteriormente a partir do outro exercício. Isso confirma a hipótese desta pesquisa, de que, no caso de situações

de ensino, o processo de produção é determinante da construção da coerência textual, assim como a sua orientação para fazê-lo.

Diante do fato de que a incidência de problemas de aprendizagem em geral adquire maior visibilidade na escola pública, o senso comum dos docentes, com os quais convivi, reduzia o problema da escrita de seus alunos às desvantagens socioeconômicas e/ou a questões emocionais. Assim, a escrita dos alunos da escola particular seria melhor devido às vantagens socioeconômicas, tanto das famílias quanto das instituições. O caso de Lara (cap. 1) que era uma menina de classe social privilegiada e que apresentou uma série de problemas no seu percurso de aquisição da escrita, de antemão, já me servia para invalidar tal possibilidade como única determinante dos problemas de escrita. E, mais tarde, os textos dos alunos da 8ª série *em aceleração*, que produziram, em um primeiro momento, textos considerados incoerentes (cap.5) e, em outro, mediante a mudança do processo de produção, em que se acionaram mecanismos de ficcionalização, apresentaram dissertações e cartas consideradas coerentes (cap. 6).

Por outro lado, tanto os textos focalizados no capítulo 2, de alunos elite socioeconômica quanto os textos focalizados no capítulo 6, de alunos desprivilegiados economicamente, foram considerados coerentes por seus professores. O paralelo entre as duas situações ajuda a reforçar que a produção de textos escolares coerentes depende fundamentalmente da ficcionalização de situações e de papéis sociointeracionais relevantes. Para os professores da escola particular, a tarefa se torna mais fácil, em geral, à medida que as práticas escolares de letramento coincidem com as práticas de letramento da classe social a que pertencem. No contexto da escola pública, porém, a necessidade de se trabalhar a ficcionalização de situações e papéis sociointeracionais é maior, na medida em que as práticas de letramento solicitadas na escola se distanciam demasiadamente das práticas mais familiares a esses alunos.

O mecanismo de produção de coerência textual, como se pode concluir, é o mesmo tanto para os alunos de uma classe social quanto para os de outra. Os alunos da Profa. Érica e do Prof. Jesiel (cap. 6), que são economicamente carentes, fazem o mesmo trabalho dos da

professora Aline (cap. 5), que são de classe social privilegiada – deixam, na escrita, a partir de propostas diferentes, marcas da oralidade e de práticas mais familiares de uso da língua.

A partir dos textos de dois alunos da Profa. Aline, Leandro e Pedro, por exemplo, cogitou-se que poderiam deixar o texto mais "escrito", ou seja, mais bem organizado por partículas coesivas, assim como a Profa. Érica também sentia necessidade de que seus alunos manipulassem adequadamente os conectores, mais usuais em textos escritos. Os alunos da profa. Aline só não apresentaram tantos problemas de concordância porque a oralidade deles é bem mais próxima do padrão escrito.

No caso dos alunos da profa. Érica, suas marcas dialetais são desfavoráveis, não-valorizadas pela instituição escolar, o que pode dar a falsa impressão de que são menos capazes de escrever e, em certo sentido, de produzir coerência. E, como representante da instituição, a professora está sempre empenhada em fazer seus alunos se apropriarem do que é valorizado, desconsiderando a característica necessariamente híbrida (oralidade e escrita; junção de mais de um gênero ou tipo textual) da escrita do aprendiz. No caso da Profa. Aline, não há tantas dificuldades nesse sentido, pois o que a escola requisita coincide mais com as práticas rotineiras dos alunos, tanto na escola quanto na família, por exemplo.

Outras reflexões

A análise presente em todos os capítulos sobre a construção da coerência, quer em relação aos mecanismos de referenciação, ou aos de seqüenciação textual, ajuda a retirar a culpabilidade pela incoerência textual atribuída, na maioria das vezes, ao aluno, e, em alguns casos, ao professor. Os dados revelam que a produção de um texto (in)coerente está associada a uma série de fatores aos quais o texto se relaciona. Um relato do ex-jogador de futebol, Sócrates, pode configurar-se em uma metáfora que ajuda a explicar isso:

> *Quando jogava no Botafogo de Ribeirão Preto – uma equipe considerada pequena para os padrões da época – tínhamos sempre dificuldades para vencer os times da capital ao jogar em seus estádios. Em geral, ficávamos acuados em campo de defesa e muitas poucas vezes tínhamos chances de chegar ao gol adversário. Assim, os jogadores de meio campo e ataque, como eu, tinham obrigações muito mais defensivas que ofensivas, o que determinava normalmente uma*

> *baixa produtividade. Com isso, não conseguíamos nos destacar nessas partidas – as que mais atraiam atenções – , o que praticamente inviabilizava expectativas de vôos mais altos, como chegar à Seleção Brasileira, por exemplo. Isso quase sempre só se tornava possível para os que eram contratados por aquelas mesmas equipes. Foi o que aconteceu comigo e com quase todos os outros jogadores que tiveram a oportunidade de defender a Seleção.*
>
> *Logo nos primeiros dias de Corinthians, percebi o quanto era diferente. A presença de público nos estádios era muito maior, os adversários nos respeitavam ou temiam e os árbitros quase sempre erravam a nosso favor. Dessa forma, o número de bons resultados aumentou consideravelmente, chamando a atenção para o futebol de todos, em particular o meu. Em menos de um ano, eu já era titular da Seleção Brasileira.*
>
> (*O prazer de jogar,* Carta Capital, 14/06/06, ano XII, n. 397, p.23)

Da mesma forma que o jogador mostra o quanto o talento está associado a todo o time e ao contexto no qual se insere esse time, assim também parece acontecer com o texto do aluno, em analogia ao jogador, e à construção da coerência textual, em analogia à construção do talento. O conjunto das diferentes situações de ensino abordadas neste trabalho, vinculadas a quatro diferentes escolas – duas particulares de Campinas, de elite socioeconômica, e de duas públicas, uma de Jaguariúna e outra de Vinhedo, todas cidades do interior de São Paulo – mostra o quanto os fatores *extra-textuais* estão associados à construção da coerência.

A depender da interação que se estabelece com o aluno, da forma como se conduz o exercício de escrita, do repertório de experiências vicárias ou reais, o texto se apresenta coerente ou não para o leitor, em uma dada situação. Como se vê, tal contexto de produção da escrita do aprendiz não se limita ao professor, que também representa apenas um dos elementos desse complexo de relações. Assim como em um time de futebol, o técnico é apenas um elemento, ao lado da a torcida, as atitudes do árbitro, o nível de destaque do time preestabelecido socialmente etc. Se o aluno está no "time" valorizado, já começa em vantagem comparado aos que não se encontram na mesma situação – e, em cadeia, tudo contribui para o desenvolvimento da escrita. Até mesmo algumas construções que poderiam ser consideradas problemas pelo professor não o serão.

A partir de alguns recortes de etapas do percurso do aluno em relação à escrita, esta pesquisa formula hipóteses sobre que pontos de uma cadeia maior poderiam estar contribuindo

para que o texto fosse considerado coerente ou incoerente pelo professor. Assim, todos os textos foram aqui apresentados não como produtos, algo fechado, mas como um ponto de uma teia complexa de relações. Re-significar o texto, nessa teia de relações, parece ser produtivo para o professor, por exemplo, que é submetido a atribuir conceitos na redação do aluno para o item "coerência textual", em exames como o SARESP. Discutir que nota e/ou conceito o texto do aluno deve obter em "*coerência*" tem gerado uma falsa impressão de que a coerência textual pode ser visualizada separadamente das situações às quais se relaciona, e que o texto, na situação de ensino, pode se fechar em si mesmo. Ao contrário disso, o processo é determinante da construção da coerência textual, assim, como no caso do depoimento do jogador de futebol, o processo determina a construção de um jogador talentoso. Cabe acrescentar um trecho, ainda do mesmo depoimento:

> *(...) vocês não imaginam como é prazeroso jogar ao lado de um Zico, Júnior, Leandro, Falcão, Reinaldo ou de um Cerezo. O time fluía como se jogasse por música. E isso era muito gratificante, levando todos a buscar mais excelência no jogo. Quanto maior a qualidade dos companheiros, mais animados ficamos, o que só faz crescer naquilo que realizamos.*
>
> (Sócrates, op.cit.)

Como um jogo de futebol, a sala de aula é constituída por tantos *outros* que são responsáveis pela competência (ou incompetência) de cada um. Se um jogador se faz talentoso, é porque os outros que participam do mesmo jogo contribuem com isso, assim como a estrutura completa por trás de todos. Da mesma forma, dependendo do tipo de interação da sala de aula, que incluiu outros fatores não-lingüísticos, como auto-estima, por exemplo, o texto de cada aluno será construído coerentemente ou não naquela situação, e de um jeito ou de outro considerado pelo grupo. E se a produção textual implicar outras relações com o grupo, não se reduzindo a uma espécie de documento a ser conceituado pelo professor, certamente os alunos vão se preocupar em produzir textos coerentes para as pessoas as quais está interagindo, mesmo que o interlocutor de cada texto seja outro, ficcionalmente construído com base na proposta do exercício.

Esta tese delimita o fim de uma etapa de um trabalho de pesquisa. Sendo um texto reconhecido como um elemento de um processo bem maior, espero que abra novas perspectivas de trabalho e de pesquisa. Como se observa, há muito que ser investigado no campo da interação e há muito que ser feito a favor do ensino. Como a construção desta tese

foi impulsionada por um de dilema de professores sobre a questão da coerência textual, fecho-a, nos parágrafos que se seguem, não do lugar de analista, pois esse deixa inúmeras lacunas, mas do lugar subjetivo de professora em serviço, da disciplina Língua Portuguesa, que vai seguindo... diante de seus alunos.

Antes, porém, de finalizar com um depoimento sobre o que tem conduzido meu trabalho, cabe retomar, nessas últimas linhas, que os PCN têm orientado que os professores de língua materna conduzam o programa de Ensino tendo o gênero textual como *megainstrumento*, o que tem dado uma falsa sensação, aos professores em geral, de que o gênero é estável. Como se teve a oportunidade de averiguar, para garantir a coerência textual, a aluna Patrícia (cap. 5), por exemplo, redige uma conversação oral, que a que julga melhor adequada à situação proposta pelo exercício, quando o gênero solicitado, pelo mesmo exercício, era uma carta. O gênero constitui-se, pois, em uma noção flexível, a espera de ser rompido.

Confesso que, no trabalho em sala de aula, o livro de literatura (e não o livro didático ou o texto jornalístico, por ex) é quem tem sido meu norte; meu e de meu parceiro, com quem divido as mesmas séries do Ensino Fundamental II, na escola onde trabalho. O livro de literatura tem sido, na montagem do nosso programa, o ponto principal em uma rede de conhecimentos que perpassa possibilidades muito variadas, que vão desde o próprio universo textual específico do livro até a ampliação das discussões e das análises para as questões da intertextualidade e das contextualizações interdisciplinares – sem perder de foco a importância dele na sala de aula, aberto, sendo sempre lugar de pesquisa, de caminhada, de exploração de trajetórias pessoais e fonte de conhecimentos lingüísticos que subsidiem os debates.

Tais reflexões fazem lembrar que o texto literário, que enquadra outros gêneros, é, como mostrou Bakhtin (1993) em seu estudo da obra de Dostoievski e outros autores, o melhor exemplo de ficcionalização de funções sociointeracionais e práticas socioculturais significativas. No romance, como diz o autor, toda linguagem é um ponto de vista, uma perspectiva sócio-ideológica dos grupos sociais reais e dos seus representantes personificados.

Tendo em vista minha experiência como professora, posso dizer que o gênero literário tem facilitado a entrada de outros gêneros, em paralelo, para a sala de aula, tanto orais quanto

escritos (jornalísticos, entrevistas, poemas – incluindo letras de música, reportagens etc.). Assim, as propostas de produções escritas dos alunos têm sempre um ponto de relação com alguma atividade relacionada a textos de diversos gêneros, que fazem a ponte com a leitura tomada como principal. Torna-se difícil, depois de todas as análises que perpassaram pelas diferentes situações de ensino, abordadas nessa pesquisa, não afirmar que tal dinâmica contribui com a construção de um texto coerente na situação em questão. Pelo menos, na minha perspectiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APARÍCIO, A.S.M. (1999). *A renovação do ensino de gramática no primeiro grau no Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. IEL/UNICAMP.

APOTHÉLOZ, D. & REICHLER-BEGUELIN (1995). *Construction de la réferenceet strategies designation.* In: BERRENDONNER & REICHLER-BEGUELIN (Eds.) *Du sintagme nominal aux objets-de-discours.* Neuchâtel: Université de Neuchâtel, 227-271.

AUTHIER-REVUZ, J. (2004) *Entre a transparência e a opacidade – um estudo enunciativo do sentido.* Porto Alegre: EDIPUCRS.

BAKHTIN, M. (1992) *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec; 6ª ed. (edição original – 1929).

_____ (1993) *Questões de literatura e estética.* São Paulo: Hucitec; 3ª ed.

BAZERMAN, C. (2005) *Gêneros textuais, tipificação e interação.* São Paulo: Cortez.

BEGUELIN (Eds.) *Du sintagme nominal aux objets-de-discours.* Neuchâtel: Université de Neuchâtel, 273-302.

_____ 2001. Gestion du topic et organization de la conversation**.** In**:** I.G.V.KOCH & E.M.Morato (Orgs) *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 41, 7-36, 2001.

BLIKSTEIN, I (1985) *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade.* São Paulo: Cultrix.

BUIN, E. (2005) *O impacto do bilhete do professor na construção de texto de um aluno.* Em SIGNORINI, Inês (org.). *Gêneros catalisadores e formação de professores*. (aceito para publicação).

_____ (2004) *A* gramática a serviço do desenvolvimento da escrita. Em *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada. Vol.4, n.1.* Belo Horizonte: UFMG.

_____ (2003) *(In)coerência e Referenciação*. Em ABAURRE et alii, *Estilo e gênero na aquisição da escrita.* Campinas, SP: Komedi.

_____ (2002) *Aquisição da Escrita: coerência e coesão.* São Paulo: Contexto.

_____ (2000) *A referenciação no processo de aquisição da escrita.* Dissertação de Mestrado em Lingüística. Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), UNICAMP, Campinas (SP).

BUZEN, C. (2006) *Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de língua portuguesa: um estudo exploratório*. (inédito)

CARDOSO, S.H.B. (2003). *A questão da referência.* Campinas, SP: Autores Associados.

CAVALCANTE, M. (2000). *Expressões indiciais em contexto de uso: por uma categorização dos dêiticos discursivos".* Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

CHAROLLES, M.; PETTÖFI, J. & SÖZER, E. (eds.) (1983). *Research in text connexity and text coherence.* Hamburgo: Survey.

CHATIER, R. (1994) *A ordem dos livros:* Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. 2ed. Trad. Mary D. Priori. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

FRANCHI, C. (1987). Criatividade e Gramática. In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada* 9. Campinas, SP: Unicamp.

FRANCISCHINI (1998) *Produção de textos nas séries iniciais de escolarização: análise de processos de referenciação anafórica em narrativas.* Tese de Doutorado, Unicamp, IEL.

FORTUNA, C.R.A.P. (2001) *O ensino da História – uma narrativa aberta (uma possibilidade teórico-metodológica para a construção do conhecimento histórico na escola).* Tese de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP.

FOUCAULT, M. (1992; 3ª ed.) *O que é um autor?* Garrido & Lino.

FREGE, G. (1978a) *Função e Conceito.* Lógica e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Cultrix (trad. Original de 1891).

_____ (1978b) *Sobre o sentido e a referência.* Lógica e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Cultrix (trad. De Über Begriff und Gegenstand, 1892)

GERALDI, W. (1993) *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (2004) *Alteridades: espaços e tempos de instabilidades.* Em: NEGRI, L, FOLTRAN, M.J. & OLIVEIRA, R.P.de (org.). *Sentido e significação – em torno da obra de Rodolfo Ilari.* São Paulo: Contexto.

HALLIDAY, M.A.K (1985) *An itroduction to Functional Grammar.* Great Britain: Edward Arnold.

HALLIDAY, MAK & HASAN (1976). *Cohesion in English.* London: Longman.

HEATH, S.B. (1982). *What no bedtime storys means: narrative skills at home and school.* In Language mans Society 11, 1982, pp 49-76.

ILARI, R. (1992) *A lingüística e o ensino de língua portuguesa.* São Paulo: Martins Fontes.

ILARI, R., KRONKA, G. & BUIN, E**.** Resenha**:** KLEIBER, Georges (2001). *Lánaphore associative.* Paris: Press Universitaires de France. 385 p. (Coleçào "Linguistique Nouvelle". Em: Caderno de Estudos Lingüísticos, Campinas, (44): 355-372. Jan./Jun. 2003.

KLEIBER (1990) *La séemantique du prototype: catégories et sens lexical.* Paris: Presses Universitaires de France.

KLEIBER (2001) *L'anaphore associative*. Paris: PUF.

KLEIMAN (1995) *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.* Em Os Significados do Letramento. Campinas, SP: Mercado das Letras.

KOCH, I.G.V. (2004a) *Linguistica textual e os PCNs de língua portuguesa. h*ttp://www.unb.br/abralin/index.php?id=4&destaque=4 , em abril de 2006.

_____ (2004b) *Introdução à lingüística textual.* São Paulo: Martins Fontes.

_____ (2002). Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. Em *Veredas* – revista de estudos lingüísticos, v.6, n.1 – jan/jun, p. 29-42. Juiz de Fora: Ufjf.

_____ (1997). *O texto e a construção dos sentidos.* São Paulo: Contexto.

_____ (1992). *A inter-ação pela linguagem.* São Paulo: Contexto.

_____ (1989a) *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez.

_____ (1989b) *A coesão textual*. São Paulo: Contexto.

_____ (1984) *Argumentação e linguagem.* São Paulo: Cortez.

_____ & MARCUSCHI. L. A. (1998). Processos de referenciação na produção discursiva. *DELTA***,** 14, p.169-190

_____ & TRAVAGLIA, L.C. (1989). *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez.

KRESS, G. (1989) *History anda language.* In *Journal of pragmatics.* North Holland, v/13/, p. 445-466.

LYONS (1977; 1ª ed) *Semântica I*. São Paulo: Editorial Presença/ Martins Fontes.

MANUAL DE ORIENTAÇÃO – SARESP 2000. Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo. Fundação para o desenvolvimento da Educação – FDE. São Paulo.

MARCUSCHI, L.A. (2002) Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. Em *Veredas* – revista de estudos lingüísticos, v.6, n.1 – jan/jun, p. 43-62. Juiz de Fora: Ufjf.

_____ (2004) *Da fala para a escrita – atividades de retextualização.* São Paulo: Cortez.

MARSLEY-WILSON, W., LEVY, H. & TYLER, L.K. (1982) *Producing interpretable discourse: the establishment and maintenance of reference.* Em: JARVELLA,R.J. & KLEIN, W. (1982) *Speech, place and action.* J. Wiley.

MONDADA, L. (1994). *Verbalization de léspace et fabrication du savoir:approche linguistique de la construction dês objets du discours.* Lausanne: Université de Lausanne.

_____ & DUBOIS, D. (1995). *Construction dês objets de discours et catégorisation: une approche dês processus de référentiation.* In BERRENDONNER & REICHLER-NEVES, M.H. *Du sintagme nominal aux objets-de-discours*. Neuchâtel, Université de Neuchâtel 1995, p 273-305.

NEVES, M.H.M. (2004) *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto.

OGDEN, C.K. & RICHARDS, I.A. (1923). *The meaning of meaning*. London: Routledge.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Ensino Fundamental II. Brasília: MEC,1998.

PERINI, M.A. (2000) S*ofrendo a Gramática.* São Paulo: Ática.

PIETRI, E. de (2003) *A constituição do discurso da mudança no ensino de língua portuguesa.* Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada. IEL, UNICAMP.

POSSENTI, S. (2001) *Indícios de Autoria.* Em Perspectiva (revista do Centro de Ciências da Educação). Florianópolis: editora da UFSC.

RAFAEL, E. L. (2001) *Construção dos conceitos de texto e de coesão textual: da lingüística à sala de aula*. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do IEL, UNICAMP, Campinas (SP)

ROJO, R.H.R. (2001). *Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor?* Em Kleiman, A. (org) *A formação do professor – perspectivas da lingüística aplicada*, p.313-335. Campinas: Mercado das Letras.

RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola.* Campinas: Mercado das Letras, 2003.

SCHWARZ, M. (2000). *Indirekte Anaphern in Texten.* Tübingen: Niemeyer.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim (2004) Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J.& colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. e colaboradores (2004). *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas, SP: Mercado das Letras.

SCHNEDECKER, CHARROLES, KLEIBER & DAVID (1994) *L'anaphore associative.* Paris: Klienk-sieck.

SIGNORINI, I (2001) *Construindo com a escrita "outras cenas de fala"*. Em SIGNORINI (org) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias di letramento.* Campinas, SP: Mercado das Letras.

SIGNORINI, I.; SILVA, W.R.; TORQUATO, C.; MORAES, E.M.M.; ALVES FILHO, F.; PENTEADO, A.E.A.; RUIZ, E. & BUIN, E. *Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa no ciclo II do Ensino Fundamental.* Teia do Saber. Pro-Reitoria de Extensão/ Unicamp/ SEE. Aceito para publicação, 2004.

SILVA, W. *Gramática no texto injuntivo: investigantigando o inpacto dos PCN.* Dissertação de Mestrado. IEL/Unicamp, 2003.

SOUZA, E.G. de (2003) *Dissertação: gênero ou tipo textual?* Em: DIONISIO, A.P. & BESERRA, N. da S.(org.) *Tecendo textos, construindo experiências.* Rio de Janeiro, RJ: Lucerna.

VAN DIJK, T.A. (1985). *Structures of news in the press.* Em: VAN DIJK,T.A. (ed) *Discourse and communication.* Berlin: De Gruyter.

ZAMPONI, G. (2003) *Processos de Referenciação: anáforas associativas e nominalizações.* Tese de Doutorado. Campinas, IEL, UNICAMP.

Volume II

ANEXOS

A CONSTRUÇÃO DA COERÊNCIA TEXTUAL EM SITUAÇÕES DE ENSINO

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

868c

Buin, Edilaine.
A construção da coerência textual em situações de ensino / Edilaine Buin Barbosa. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientador : Ingedore Grunfeld Villaça Koch.
Sub-orientador : Inês Signorini.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

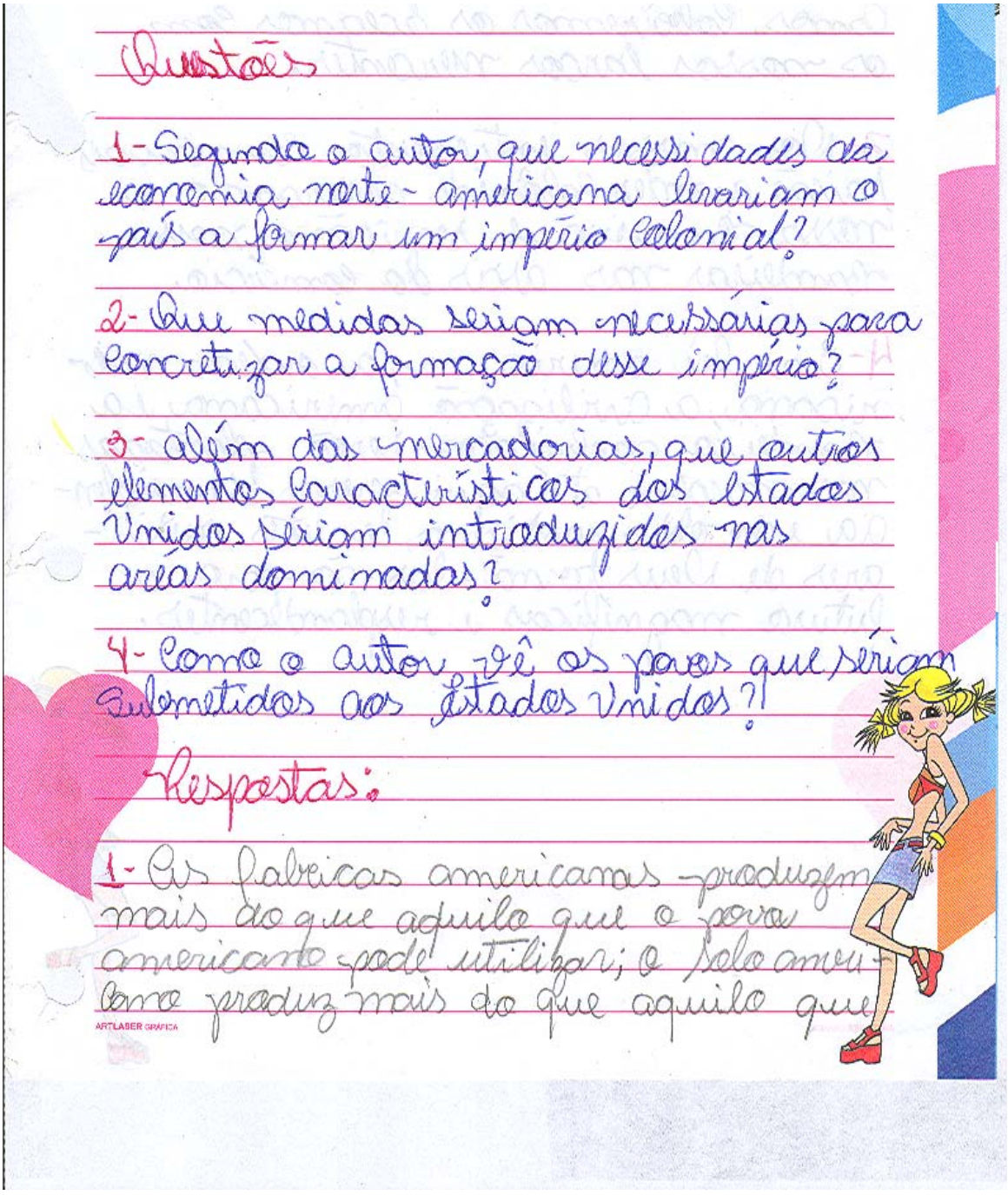
1. Coesão (Lingüística). 2. Ensino. 3. Referência (Lingüística). 4. Escrita. 5. Interação. I. Koch, Ingedore Grunfeld Villaça. II. Signorini, Inês. III. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. IV. Título.

ANEXOS 1

(Capítulo 2)

ANEXO 1 (capítulo 2)

FRANCICA, GIULIA e PATI



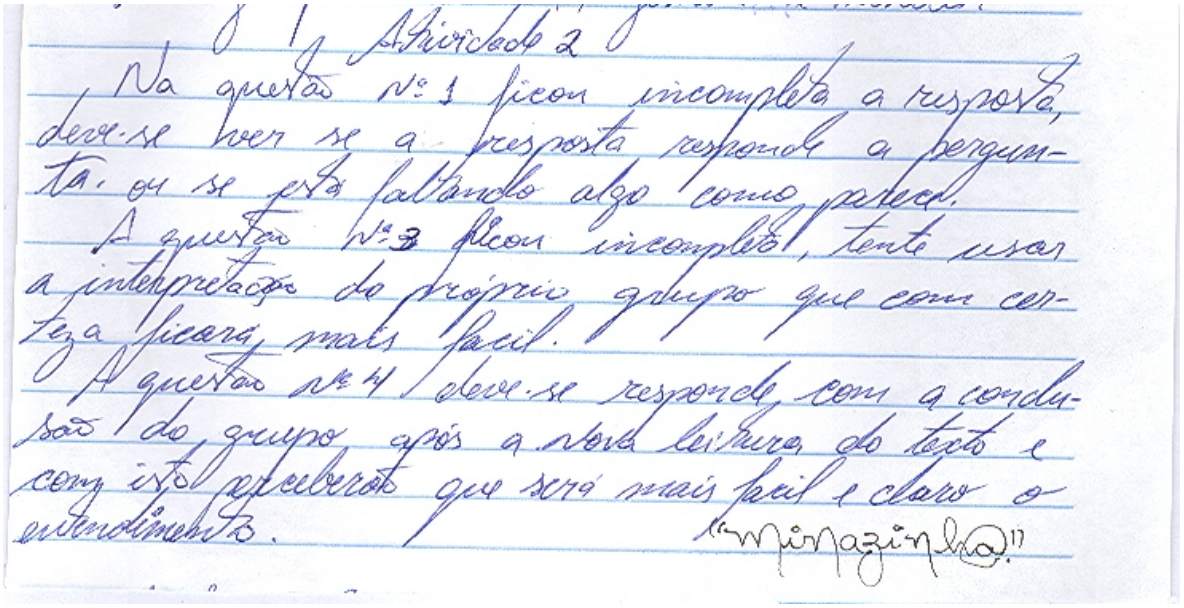
lhe pode consumir.

2- Estabeleceremos feitorias comerciais na superficie do mundo como Centro de distribuição dos produtos americanos. Cobriremos os oceanos com os nossos barcos mercantes.

3- Dos nossos entrepostos comerciais sairão grandes colônias arrorando a nossa Bandeira e seguirão a nossa Bandeiras nas asas do comércio.

4- É a lei americana, a ordem americana, a Civilização americana e a Bandeira americana serão plantadas nas margens até aqui presas da violência e do desarantismo, e estes auxiliares de Deus tornã-las-ão para o futuro magníficas e resplandecentes.

BILHETE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA (Capítulo 2)



01 Atividade 2

Na questão Nº 1 ficou incompleta a resposta, deve-se ver se a resposta responde a pergunta. ou se está faltando algo como pede.

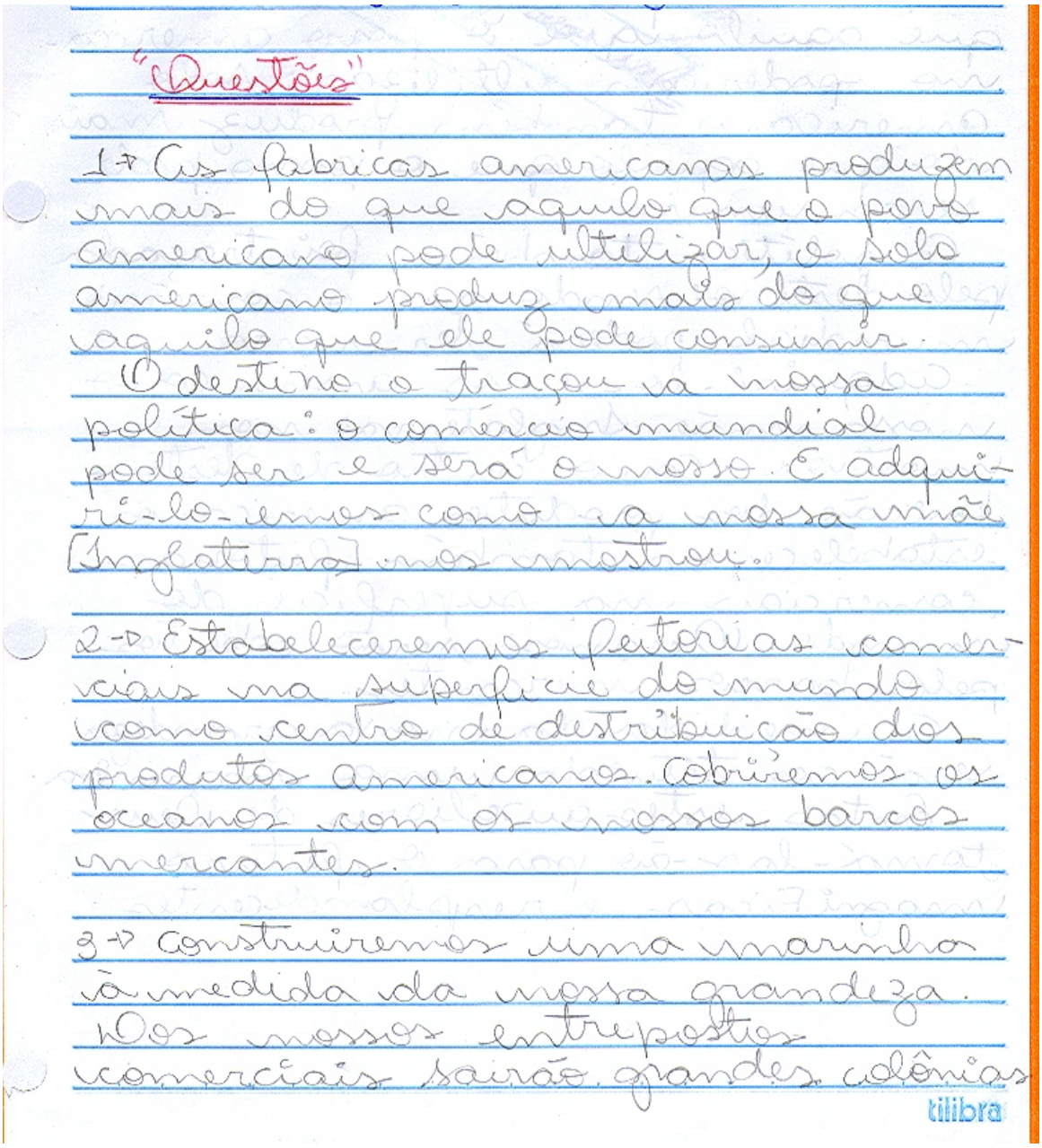
A questão Nº 3 ficou incompleta, tente usar a interpretação do próprio grupo que com certeza ficará mais fácil.

A questão Nº 4 deve-se responder com a conclusão do grupo após a nova leitura do texto e com isto perceberá que será mais fácil e claro o entendimento.

"Minazinha"

REESCRITA A PARTIR DO BILHETE

FRANCISCA, GIULIA e PATI



"Questões"

1→ As fabricas americanas produzem mais do que aquilo que o povo americano pode utilizar, o solo americano produz mais do que aquilo que ele pode consumir.

O destino traçou a nossa política: o comércio mundial pode ser e será o nosso. E adquiri-lo-emos como a nossa mãe [Inglaterra] nos mostrou.

2→ Estabeleceremos feitorias comerciais na superfície do mundo como centro de distribuição dos produtos americanos. Cobriremos os oceanos com os nossos barcos mercantes.

3→ Construiremos uma marinha à medida da nossa grandeza. Os nossos entrepostos comerciais serão grandes colônias

tilibra

29/03/05

arvorando a nossa bandeira e seguirão a nossa bandeira nas vias do comércio.

4º Fabricas produzem mais do que aquilo que o povo americano poderiam utilizar; Solo Americano também produz mais do que aquilo que o povo pode se consumir.

A política também foi traçada pelo destino: sendo que o comércio mundial poderá ser nosso.

Adquiri-lo-emos assim como nossa mãe Inglaterra nos mostrou. Como centro de distribuição dos produtos americanos estabeleceram também feitorias comerciais na superfície do mundo. Oceanos serão cobertos pelos barcos mercantes.

A medida da nossa grandeza será constituída uma marinha.

Então estes auxiliares de Deus tornará-las-ão para o futuro magníficas e resplandecentes.

ANEXOS 2

(Capítulo 4)

CÁSSIA – 1ª versão (Capítulo 4)

Rabos e pêlos

Texto: autor Darci Ribeiro, antropólo
go, educador e escritor, (1922-1997). Ele
era conhecido por seu bom hu-
mor, evidente no texto a seguir

Os homens em sua evolução,
ganharam e perderam coisas, como
por exemplo o olfato, qualquer bicho
tem o olfato melhor que o nosso.
Eles usam o olfato para procurar
alimento e namorada.

Outra perda essencial, foi a
do focinho comprido e o encolhimento
da boca, mas isso nos permitiu
abandonar o hábito de carregar
coisas com a boca e de aper-
feiçoarmos o dedão para fazer
manutenções delicados.

Também tivemos a perda do
pelame, o vestimento natural dos
seres. Um cachorro ou um macaco
ao natural, ou seja, nús, estão
vestidos, e nós nús, provocamos
escandalos. Por isso se nós não
tivessemos tido a perda do pelame,
não precisariamos comprar
roupa e nem ficar na moda,
sobretudo as mulheres, o que fica

muito caro.

A perda mais inaceitável foi a perda do rabo que nos seria muito útil.

Uma perda grave, foi a da posição quadrúpede, que adotamos durante muitos anos. Com as quatro patas no chão, nosso corpo tinha mais sustento e equilíbrio. A consequencia da posição bípede, foi a dor ciática, que castiga demais os velhos. Pessoas dizem que é saudade de nossa posição interior. O ganho foi a possibilidade de subir escadas.

Mas, será que valeu a pena?

Rabos e pêlos.

Os homens em sua evolução, ganharam e perderam coisas, como por exemplo o olfato, qualquer bicho tem o olfato melhor que o nosso. Eles usam o olfato para procurar alimento e namorada.

Outra perda essencial, foi a do focinho comprido e o encolhimento da boca, mas isso nos permitiu abandonar o habito de carregar coisas com a boca e de aperfeiçoarmos o polegar para fazer manutenções delicadas.

Também tivemos a perda do pelame, a vestimenta natural dos seres. Um cachorro ou um macaco ao natural, ou seja, nús, estão vestidos, e nós nús, provocamos escandalos. Por isso se nós não tivessemos tido a perda do pelame, não precisariamos comprar roupas e nem ficar na moda, sobretudo as mulheres, o que fica muito caro.

A perda mais inaceitável foi a perda do rabão que nos seria muito útil.

Uma outra perda grave, foi a da posição quadrúpede, que adotamos durante muitos anos. Com as quatro patas no chão, nosso corpo tinha mais sustento e equilíbrio. A consequência da posição bípede, foi a dor ciática, que castiga demais os velhos. Pessoas dizem que é saudade de nossa posição anterior. O ganho foi a possibilidade de subir escadas.

Durante essa evolução, o homem teve mais perdas do que ganhos. E os ganhos que tivemos não foram tão úteis do que o pelame, o rabão e da posição quadrúpede que perdemos.

Por isso eu acho que alguns ganhos não valeram a pena.

Rabos e Pêlos

Os homens em sua evolução, ganharam e perderam coisas; como por exemplo o olfato, qualquer bicho tem o olfato melhor que o nosso. Eles usam o olfato para procurar alimento e namorada.

Outra perda essencial foi a perda essencial, foi a perda do focinho comprido e o encolhimento da boca, mas isso nos permitiu abandonar o hábito de carregar coisas com a boca e de aperfeiçoarmos o polegar para fazer manutenções delicadas.

Nós também tivemos a perda do pelame, que é o vestimento natural dos seres. Um cachorro ou um macaco, mesmo estando sem roupas mas com pelo, estão vestidos, mas nós sem roupa, provocamos escandalos. Se não tivessemos tido a perda do pelame, não precisariamos comprar roupas porque já estaríamos vestidos ▽ Assim não gastaríamos dinheiro comprando roupas.

Uma perda inaceitável foi a perda do belo rabão que nos

seria muito útil para fazer várias coisas ao mesmo tempo. Assim todo mundo poderia fazer a lição de casa, jogar vídeo-game, falar no telefone...

Imagine quantas coisas podíamos fazer se tivessemos ainda aquele rabão?

Uma outra perda grave, foi a da posição quadrúpede, que adotamos durante muitos anos. Com as quatro patas no chão, temos muito mais solidez e pouca chance de cairmos e nos machucarmos. A consequência da posição bípede, foi a dor ciática que castiga demais os velhos. Pessoas dizem que é saudade de nossa posição anterior. O ganho foi a possibilidade de subir escadas, mesmo com as quatro patas no chão, poderíamos subir escadas, mas isso seria um pouco mais complicado do que subir as escadas com a posição quadrúpede.

Durante essa evolução, o homem teve mais perdas do que ganhos. E os ganhos que tivemos não nos foram tão úteis quanto o pelame, o rabão que perdemos e que nos seria muito úteis.

A posição quadrúpede, na minha

opinião, não seria muito úteis, porque, como faríamos para construir nossas casas?

Rabos e pêlos

Texto: Autor: Darcy Ribeiro, antropólogo, educador e escritor (1922 - 1997). Era conhecido por seu bom humor, evidente no texto a seguir.

Os homens em sua evolução foram ganhando coisas e perdendo coisas. Algumas perdas foram graves. Os ganhos foram poucos.

O olfato, por exemplo, foi uma perda essencial. Qualquer bicho tem faro melhor que o nosso, se orienta por ele para procurar comida e namorada. Andam até no escuro guiados pelos (cê) cheiros.

A perda mais grave, a meu juízo, foi a do belo rabão dos macacos. Trocamos o rabo pela bunda acolchoada que temos. Mau negócio. Nada nos podia ser mais útil do que bons rabos com eles. Nos vemos em primatas destroçados. A única vantagem que trouxe foi nos dar a possibilidade de usar cadeiras para sentar, mas não seria ruim sentar no rabo enrodilhado no chão. Pense (você) na beleza que seria passear de galho em galho com a garantia que o rabo dá

para se equilibrar melhor ainda seria nas fabricas, nas escolas, em toda parte, os seres, providos de rabos teriam os pés e as mãos livres para fazer coisas. A professora, por exemplo ficaria controlando a turma, pendurada pelo rabo no lustre. Em lugar de carteiras teriamos (barras) trapés, de parede a parede onde o pessoal se dependurava, liberando, as patas e as mãos para o trabalho.
Dependurado nas trapés, você podia segurar o livro com a mão direita pegar a conta com a mão esquerda usar a pata direita para consultar o dicionário e ainda, a pata esquerda coçar a orelha. formidavel não é?

Os homens em sua evolução foram
ganhando coisas e perdendo coisas. A
mas perdas foram graves. Os ganh
foram poucos.

Grave também, foi a perda do pêl
e o encolhimento da boca, mas tive a
vantagem de permitir que a gente
abandonasse o hábito de usar a bo
antiga para carregar as coisas. Para
isso, começamos a usar as mãos, qu
também se ~~[illegible]~~ aperfeiçoaram com
polegar, que permite manipulações delica

A perda mais grave ao meu juízo
a do belo rabo dos macacos. Trocamos
rabo pela bunda acolchoada que temos
mau negócio. nada nos podia ser m
útil do que bons rabos. com eles, nos
vestiríamos em primadas deslumbrantes
única vantagem que trouxe foi nos dar
a possibilidade de usar cadeiras para
sentar, mas não seria ruim sentar n
rabo enrodilhado no chão.

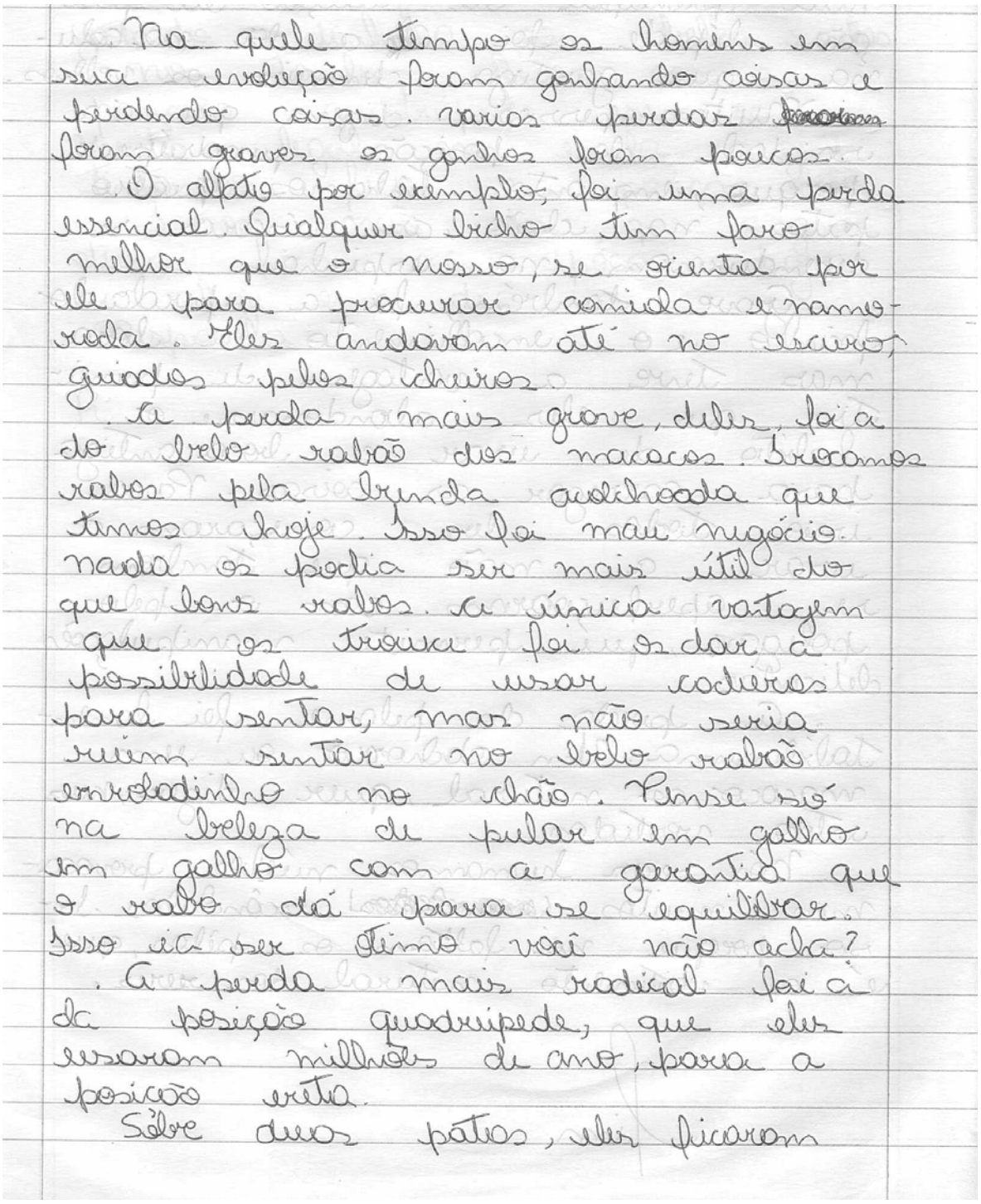
A perda mais radical foi a da posiçã
quadrúpede, que usamos durante muitos an

/ /

para a posição reta.
Você acha que valeu a pena?
O olfato, por exemplo foi uma perda essencial. Qualquer bicho tem faro melhor que o nosso se orienta por ele para procurar comida e namorada. Andam até no escuro guiados pelos cheiros.

Opinião: É que os rabos e pelos deram muitos mais útil por exemplo. O rabo era mais útil do que as blusas aconchegadas. Os pelos eram mais interessantes do que as roupas. Eu acho que Todos nós diríamos ter rabos, pêlos, e andar de quadrúpede você não acha?

ELISA 3ª. versão (Capítulo 4)



Naquele tempo os homens em sua evolução foram ganhando coisas e perdendo coisas. Varias perdas foram graves os ganhos foram poucos.

O olfato por exemplo, foi uma perda essencial. Qualquer bicho tem faro melhor que o nosso, se orienta por ele para procurar comida e namorada. Eles andavam até no escuro, guiados pelos cheiros.

A perda mais grave, disse, foi a do belo rabão dos macacos. Trocamos rabos pela brenda ardilhosa que temos hoje. Isso foi mau negócio. Nada os podia ser mais útil do que bons rabos. A única vantagem que os trouxa foi o dar a possibilidade de usar cadeiras para sentar, mas não seria ruim sentar no belo rabão enroladinho no chão. Pense só na beleza de pular em galho em galho com a garantia que o rabo dá para se equilibrar. Isso ia ser ótimo você não acha?

A perda mais radical foi a da posição quadrupede, que eles usaram milhões de ano, para a posição ereta.

Sobre dois patos, eles ficaram

muitos desequilibrados e, depois, quando se perde uma, fica muito complicado viver e trabalhar. A consequência principal da adoção da posição bípede foi a dor na coluna que castiga demais os velhos.

Muitos pessoas dizem que é a vaidade da posição quadrúpede, porque, enquanto tínhamos quatro patas no chão, as vísceras se dependuravam na espinha.

Grave também foi a perda do focinho e o encolhimento da boca, mas teve a vantagem de permitir que eles abandonasse o hábito de usar a boca antiga para carregar as coisas. Para isso todos eles começaram a usar a mão que também se aperfeiçoaram com o pelo polegar, que permite manipulações delicadas.

A perda do pelame foi lamentabilíssima. Um cachorro ou um macaco, ao natural, quer dizer, nus estão vestidos.

Nós seres humanos nús provocamos muitos escândalos. Isso porque nos faltam os pêlos, que é a vestimenta natural dos seres.

fim

Opinião: mau negócio por que todos nós diríamos ficar com os belos rabões, pelomenos assim nós não precisaríamos ficar gastando dinheiro com belas roupas nós também ficar com a posição quadrúpede isso ia ser muito legal na escola a gente tintando ficar na posição reta.

E você não acha que a gente devia ficar na época antiga ou hoje em dia.

Responda:

R:

Falas e Pêlos

Texto: Autor Darcy Ribeiro, antropólo, educador e escritor (1922 - 1997). Ele era conhecido por seu bom humor, evidente no Texto a seguir.

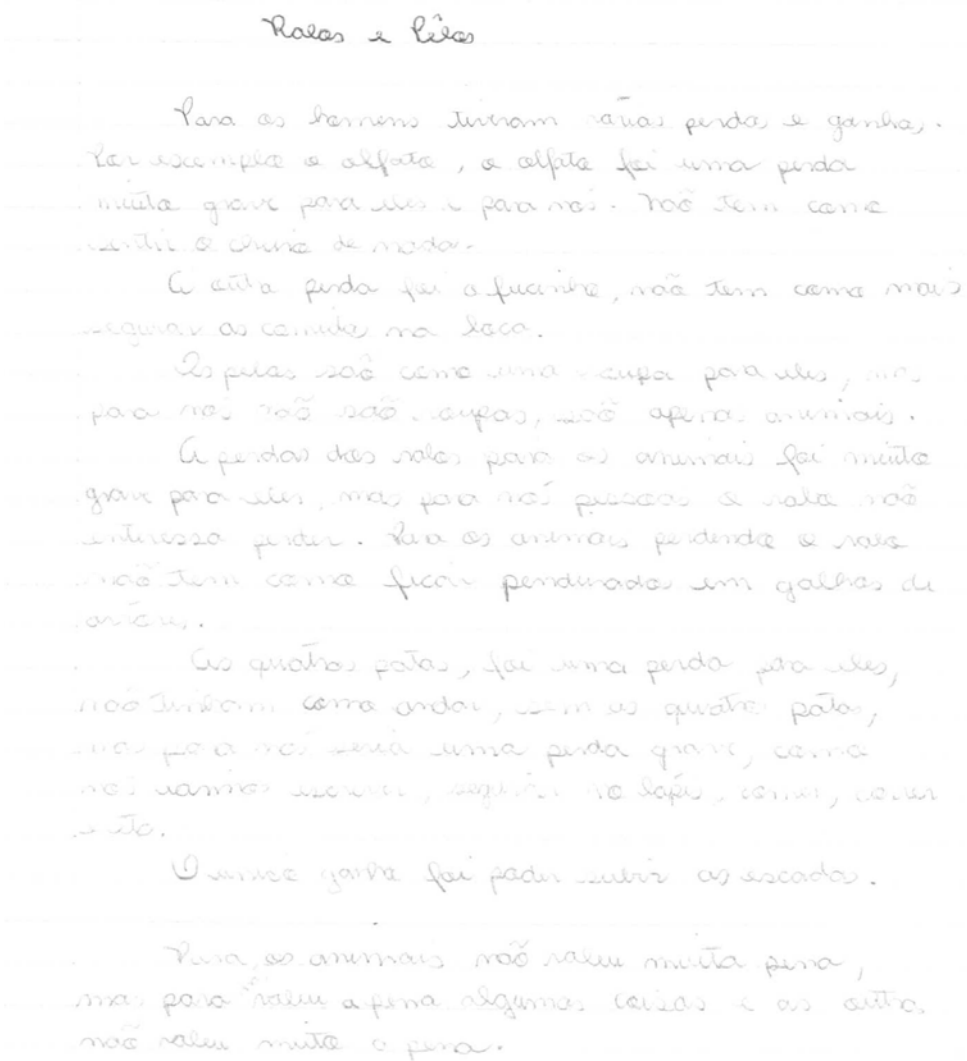
Existem várias perdas e ganhos, uma das perdas foi o olfato, eles tem o olfato melhor do que os nossos. Sente os cheiros de comida de longe.

O focinho foi outra perda, eles seguram as comidas na boca com facilidade.

A outra perda foi os pêlos, os pelos para eles são como umas roupas para se vestir.

O rabo foi uma perda grave para os macacos. Eles ficam pendurados em galhos, em árvores, e etc. Eles são muito espertos que nós.

A outra perda foi as quatro patas, com a mão esquerda o caderno, com a outra o lápis, com a pata esquerda o dicionário, e a outra com a pata atrás da orelha.



Asas e Pés

Para os homens tiveram várias perda e ganha, por exemplo o alfafa, a alfafa foi uma perda muita grave para eles e para nós. Não tem como existir a chuva de novo.

A outra perda foi o fuinha, não tem como mais segurar as comida na boca.

Os pulas não como uma coisa para eles, mas para nós não são coisas, não apenas animais.

A perdas das asas para os animais foi muita grave para eles, mas para nós pessoas a asa não interessa perder. Pra os animais perdendo a asa não tem como ficar pendurados em galhas de árvore.

Os quatros patas, foi uma perda para eles, não tiveram como andar, com os quatros patas, mas para nós seria uma perda grave, como nós vamos escrever, segurar no lápis, comer, comer e ir.

O unica garba foi poder subir as escadas.

Para os animais não valeu muita pena, mas para valeu a pena algumas coisas e os outro não valeu muita o pena.

TATIANA – 3ª versão (Capítulo 4)

Asas e Pés

Para os homens tiveram várias perdas, e poucas ganhas. Por exemplo, o olfato dos bichos é melhor que o nosso. Eles procuram comida, sentindo o cheiro.

Já para os bichos a fuzada foi uma perda, não tem como segurar as comidas na boca.

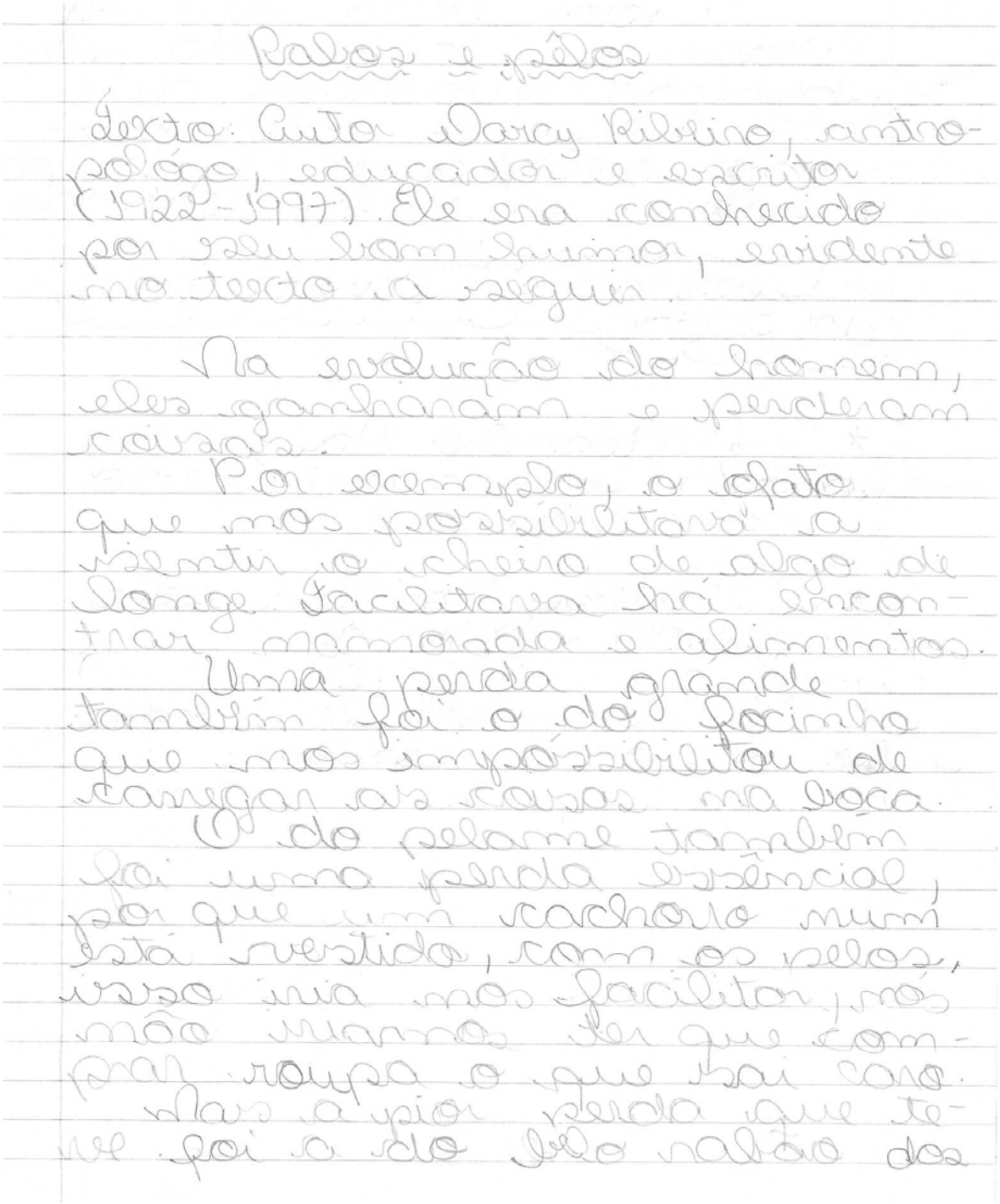
Os pelos para os bichos são como suas roupas, e sem eles se sentiriam nus.

As asas para os bichos foi uma perda grave, não tem com ficar pendurados em galhos.

Os quatros patas, foi uma perda muito radical para os homens, andar com as quatros patas no chão. Com duas patas, ficara desequilibrado.

O ganho só foi possível subir as escadas sem cair.

Essa evolução foi muito boa para os homens, quanto aos bichos continuaram com as suas asas, pelos, e etc.



Pelos e pêlos

Texto: Autor Darcy Ribeiro, antropólogo, educador e escritor (1922-1997). Ele era conhecido por seu bom humor, evidente no texto a seguir.

Na evolução do homem, eles ganhamos e perdemos coisas.

Por exemplo, o olfato que nos possibilitava a sentir o cheiro de algo de longe facilitava há encontrar comida e alimentos.

Uma perda grande também foi o do focinho que nos impossibilitou de carregar as coisas na boca.

O do pelame também foi uma perda essencial, porque um cachorro num está vestido, com os pelos, isso ia nos facilitar, nós não vamos ter que comprar roupa o que vai custar.

Mas a pior perda que tive foi o do pêlo nas axilas dos

macacos que não foi uma boa troca, pela mossa grande acochurada.

A 2ª troca que nós fizemos foi a ida pela posição quadrupé que nós trocamos pela posição ereta, que só nós pomos a 2ª dos escados

ANA – 2ª versão (Capítulo 4)

Rabos e pêlos

Na evolução do homem, eles ganharam e perderam coisas.

Por exemplo, quando a evolução do homem começou, que ele estava passando de macaco para homem, o rabo foi uma perda ruim porque nos possibilitava sentir cheiro de longe e até achar namorada.

A perda do focinho, também foi uma perda grande, porque nos impossibilitou de carregar as coisas pela boca, nós trocamos o focinho pela mãos.

O pelame, foi uma perda essencial, por que algum animal, como gato, cachorro como seu pelame estão vestidos, se nós tivessimos pelos, não precisaríamos comprar roupa o que sairia mais barato, então sem o nosso pelame precisamos comprar

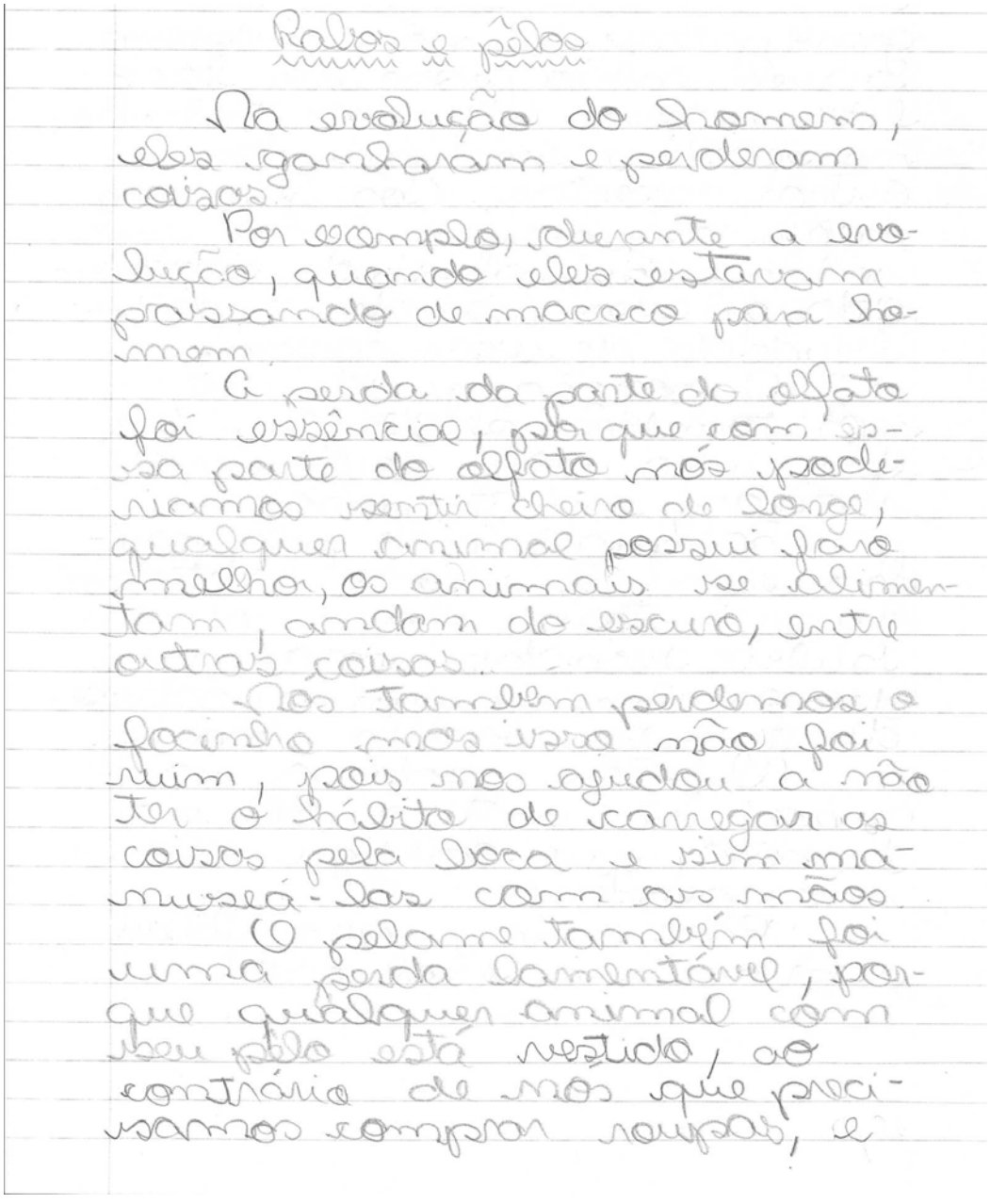
roupas o que vai muito caro.

A nossa pior perda foi a do pelo rabão dos macacos foi um mal negócio, porque trocar um pelo rabo de macaco só por uma bunda bem peroladinha. Preferia ter um pelo rabão e ser desbundada, do que ter uma bunda bontinha.

Também a perda da posição quadrupe, foi ruim por que com ela nós não teríamos dor na coluna.

A posição ereta foi mal negócio por que só nós deu a possibilidade de ter dor na coluna e de subir escadas.

ANA - 3ª. Versão (Capítulo 4)



Calor e pêlos

Na evolução do homem, eles ganharam e perderam coisas.

Por exemplo, durante a evolução, quando eles estavam passando de macaco para homem.

A perda da parte do olfato foi essencial, porque com essa parte do olfato nós poderíamos sentir cheiro de longe, qualquer animal possui faro melhor, os animais se alimentam, andam de escuro, entre outras coisas.

Nós também perdemos o focinho mas isso não foi ruim, pois nos ajudou a não ter o hábito de carregar as coisas pela boca e sim manuseá-las com as mãos.

O pelame também foi uma perda lamentável, porque qualquer animal com seu pêlo está vestido, ao contrário de nós que precisamos comprar roupas, e

isso pesa muito no custo de vida.

A perda do belo salão dos macacos foi a mais grave, pense se nós tivessemos aquele salão, isso iria facilitar nossa vida, no Trabalho, na escola e em muitos outros aspectos. Nós fizemos mau negócio, pois trocar um salão por uma bunda avolumada que só nos deu a possibilidade de usar cadeiras.

A posição quadrúpede, nós também perdemos, essa foi uma das perdas mas adiante, nós trocamos a posição quadrúpede pela posição ereta. A única vantagem que nos trouxe foi a de subir escadas, mas podemos observar que quadrúpedes também sobem escadas.

Ah! Não podemos esquecer aquela antiga dor no traseiro, que castiga alguns pessoas.

Para mim, não valeu a pena essa evolução

Rabos e Pelos

texto: Autor Darci Ribeiro, antropologo educador e escritor (1922-1997). Ele era conhecido por seu bom humor, evidente no texto à seguir.

Os homens nos antepassados perderam e ganharam coisas. Eles perderam a fucinho que foi uma das coisas mais importantes, porque eles cheiravam coisas muitos longes, eles arrumaram namorados, andavam no escuro etc. Eles também perderam o pelame que com essa perca ficou muito ruim porque com o pelo eles terão que usar roupas. Eles perderam também o encolhimento da boca, que foi uma coisa muito ruim porque eles usavam a boca para carregar as coisas, e agora eles usam as mãos que é mais fácil. Uma das perdas mais graves foi o bela rabão que era muito bom para eles, por exemplo usam de banquinho. Eles perderam também a posição de andar, eles andavam com os quatro patas no chão

ADRIANO – 2ª versão

Ralos e Pelos

Os homens em sua evolução foram ganhando e perdendo coisas. Algumas perdas foram graves. Os ganhos foram poucos.

A perca do olfato foi uma das coisas mais essêncial. Porque os bichos são muitos mais melhores para procurar coisas por exemplo eles procuram comida e até namorada na escura, que agente não consegue.

Uma das percas mais graves também foi foi a perca da focinho. E o encolhimento da boca, porque os bichos perderam aquela mania antiga de carregar as coisas no focinho, agora eles usam as mãos que é bem mais prático.

Teve também a perca dos pelos que foi muito de roçar. E piorou as coisas porque as pessoas não tinha que usar roupas, agora tem, e o custo aumentou muito para as pessoas.

A perda mais grave foi a do belo rabo que usavamos para sentar em vez de cadeiras duras. Eles usavam o rabo também para assistir aula dependurado na lustre em vez de carteiras não seria uma má ideia porque não ia ter cortar mais arvores para fazer madeiras.

Teve também a perca da posição que drupede que eles usavam durante muitos milhões de anos, até chegar a posição

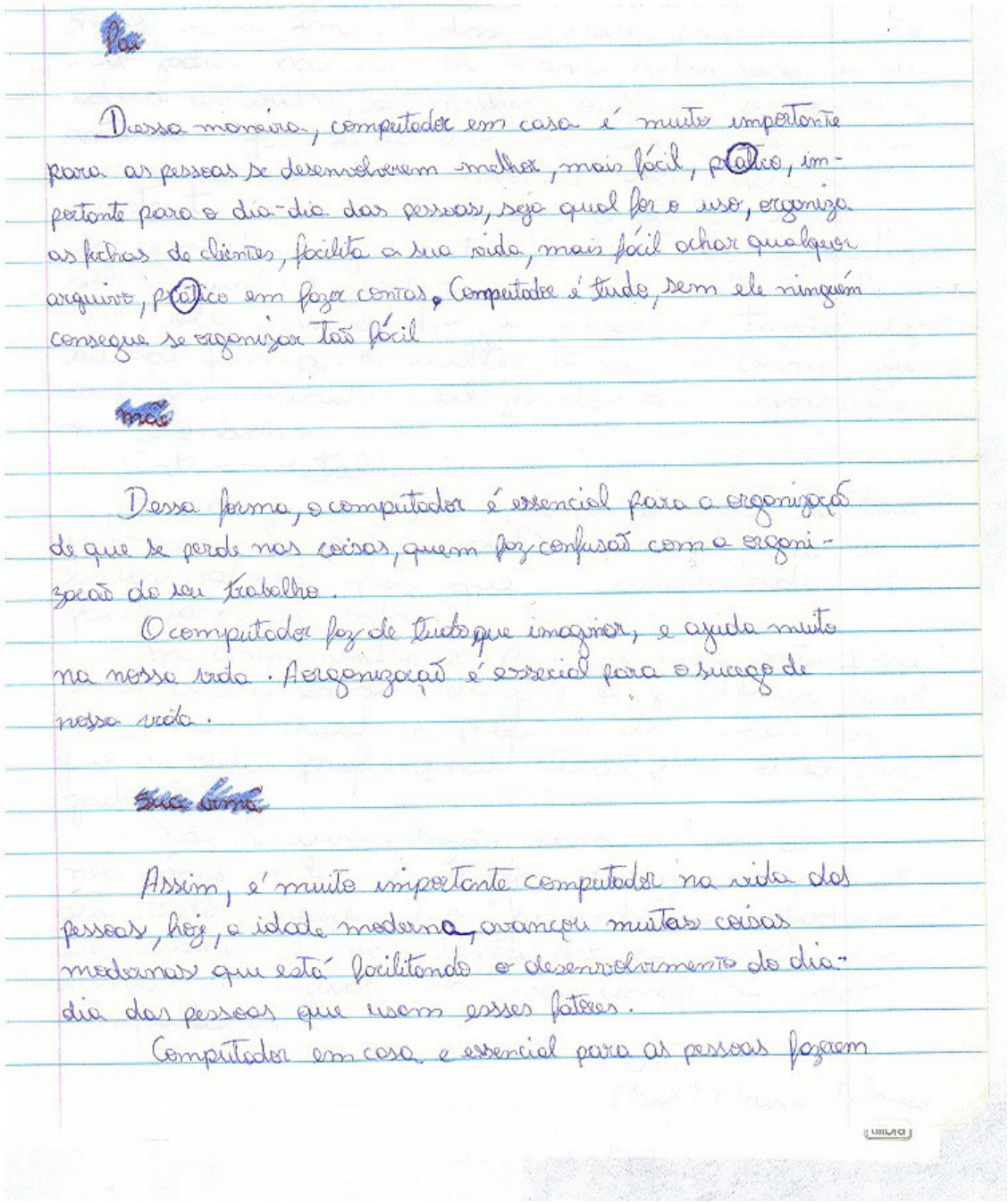
ereta. Com a posição quadrupede dava muita dor na coluna todos os dia foi assim que eles descobriram a ficar em pé que ficou bem melhor.

A minha opinião sobre esse texto foi o seguinte: eu achei que teve muitos ganhos e muitas perdas, mas algumas pessoas foram boas e outras não. Os ganhos também, alguns foram bons e outros não.

ANEXOS 3

(Capítulo 5)

Texto 1 a
TELMA – 1ª versão (capítulo 5)-



Paz

Dessa maneira, computador em casa é muito importante para as pessoas se desenvolverem melhor, mais fácil, prático, importante para o dia-dia das pessoas, seja qual for o uso, organiza as fichas de clientes, facilita a sua vida, mais fácil achar qualquer arquivo, prático em faze contas, Computador é tudo, sem ele ninguém consegue se organizar Taõ fácil

Mãe

Dessa forma, o computador é essencial para a organização de que se perde nas coisas, quem faz confusaõ com a organização do seu trabalho.

O computador faz de tudo que imaginar, e ajuda muito na nossa vida. A organizaçaõ é essencial para o sucesso de nossa vida.

Eu e Deus

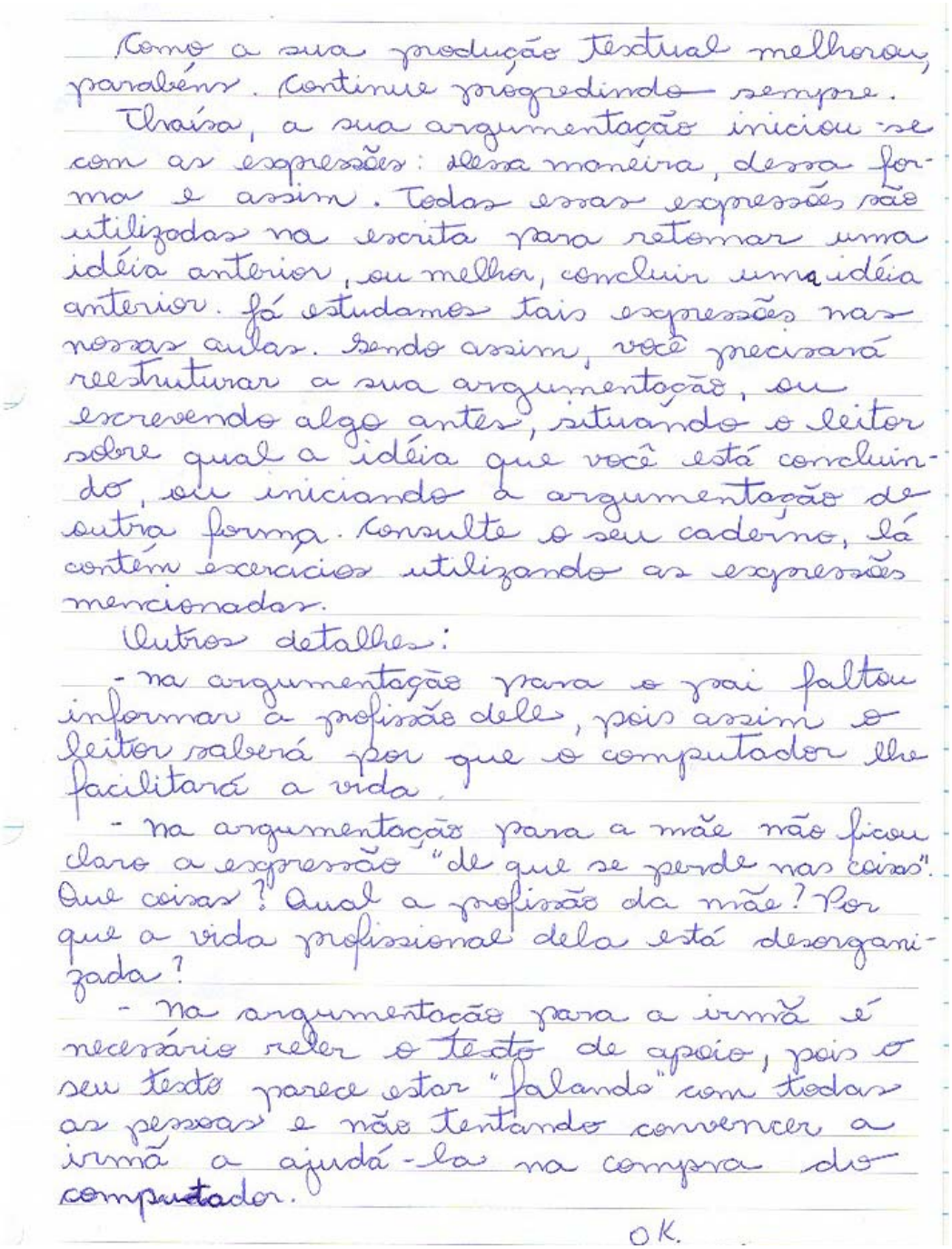
Assim, é muito importante computador na vida das pessoas, hoje, a idade moderna, avançou muitas coisas modernas que está facilitando o desenvolvimento do dia-dia das pessoas que usam esses fatores.

Computador em casa e essencial para as pessoas fazerem

de tudo como por exemplo: Bate-papo com pessoas de outros lugares, passa o tempo com as novidades que o computador deixa para nós vermos, conhecer novos amigos e até encontrar namorados, ver novidades, escrever ver desenhos coloridos e até mesmo desenhar.

Texto 2
BILHETE (1) DA PROFESSORA (Capítulo 5)

Telma



Como a sua produção textual melhorou, parabéns. Continue progredindo sempre.

Thaísa, a sua argumentação iniciou-se com as expressões: dessa maneira, dessa forma e assim. Todas essas expressões são utilizadas na escrita para retomar uma idéia anterior, ou melhor, concluir uma idéia anterior. Já estudamos tais expressões nas nossas aulas. Sendo assim, você precisará reestruturar a sua argumentação, ou escrevendo algo antes, situando o leitor sobre qual a idéia que você está concluindo, ou iniciando a argumentação de outra forma. Consulte o seu caderno, lá contém exercícios utilizando as expressões mencionadas.

Outros detalhes:

- na argumentação para o pai faltou informar a profissão dele, pois assim o leitor saberá por que o computador lhe facilitará a vida.

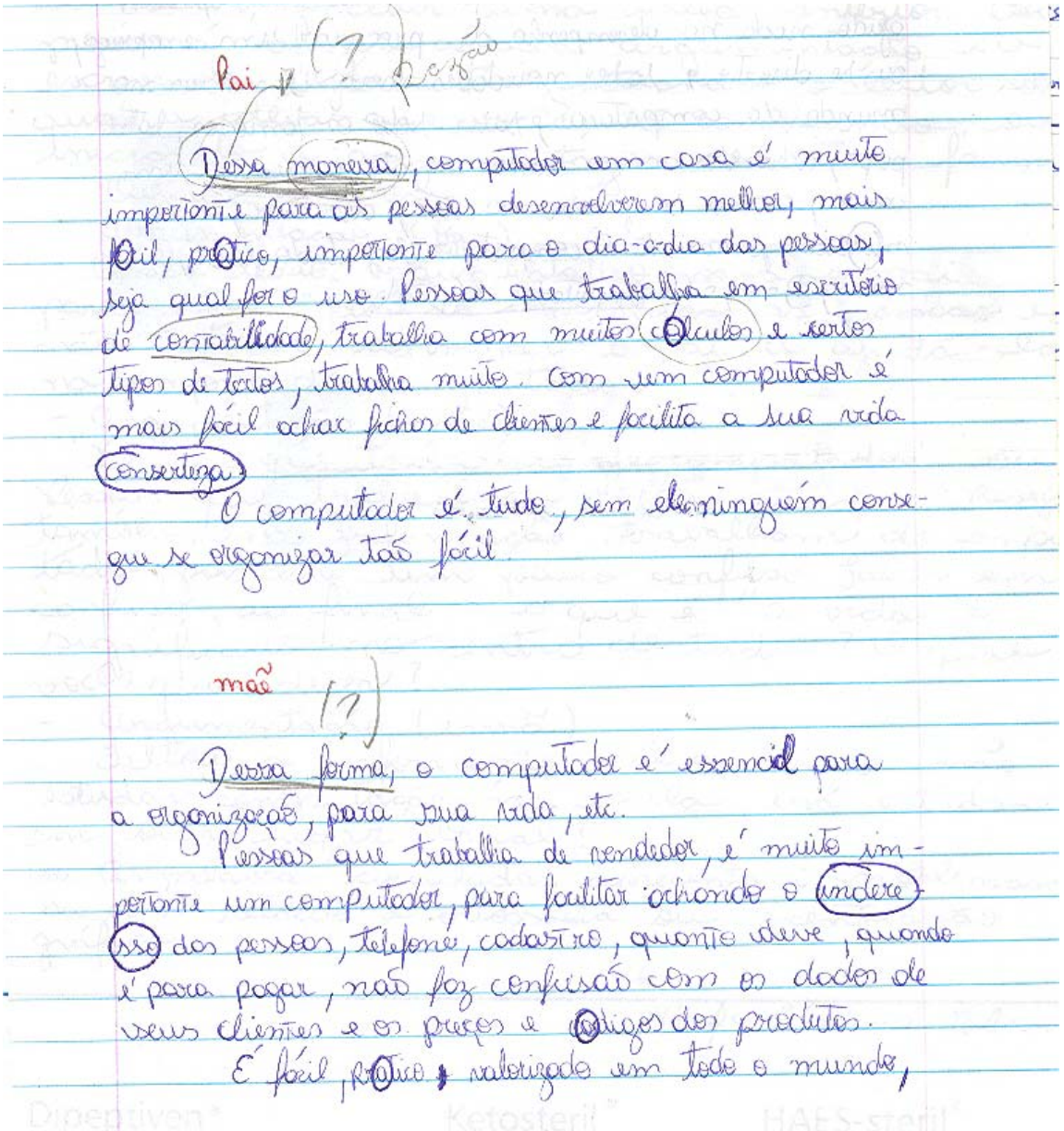
- na argumentação para a mãe não ficou claro a expressão "de que se perde nas coisas". Que coisas? Qual a profissão da mãe? Por que a vida profissional dela está desorganizada?

- na argumentação para a irmã é necessário reler o texto de apoio, pois o seu texto parece estar "falando" com todas as pessoas e não tentando convencer a irmã a ajudá-la na compra do computador.

OK.

Profa Érica

Texto 1 b
TELMA – 2ª versão (capítulo 5)



Pai (?) 2ª versão

Dessa maneira, computador em casa é muito importante para as pessoas desenvolverem melhor, mais fácil, prático, importante para o dia-a-dia das pessoas, seja qual for o uso. Pessoas que trabalha em escritório de contabilidade, trabalha com muitos cálculos e certos tipos de textos, trabalha muito. Com um computador é mais fácil achar fichas de clientes e facilita a sua vida. (consertar)

O computador é tudo, sem ele ninguém consegue se organizar tão fácil.

mãe (?)

Dessa forma, o computador é essencial para a organização, para sua vida, etc.

Pessoas que trabalha de vendedor, é muito importante um computador, para facilitar achando o (endereço) dos pessoas, telefone, cadastro, quanto deve, quando é para pagar, não faz confusão com os dados de seus clientes e os preços e códigos dos produtos.

É fácil, prático e valorizado em todo o mundo,

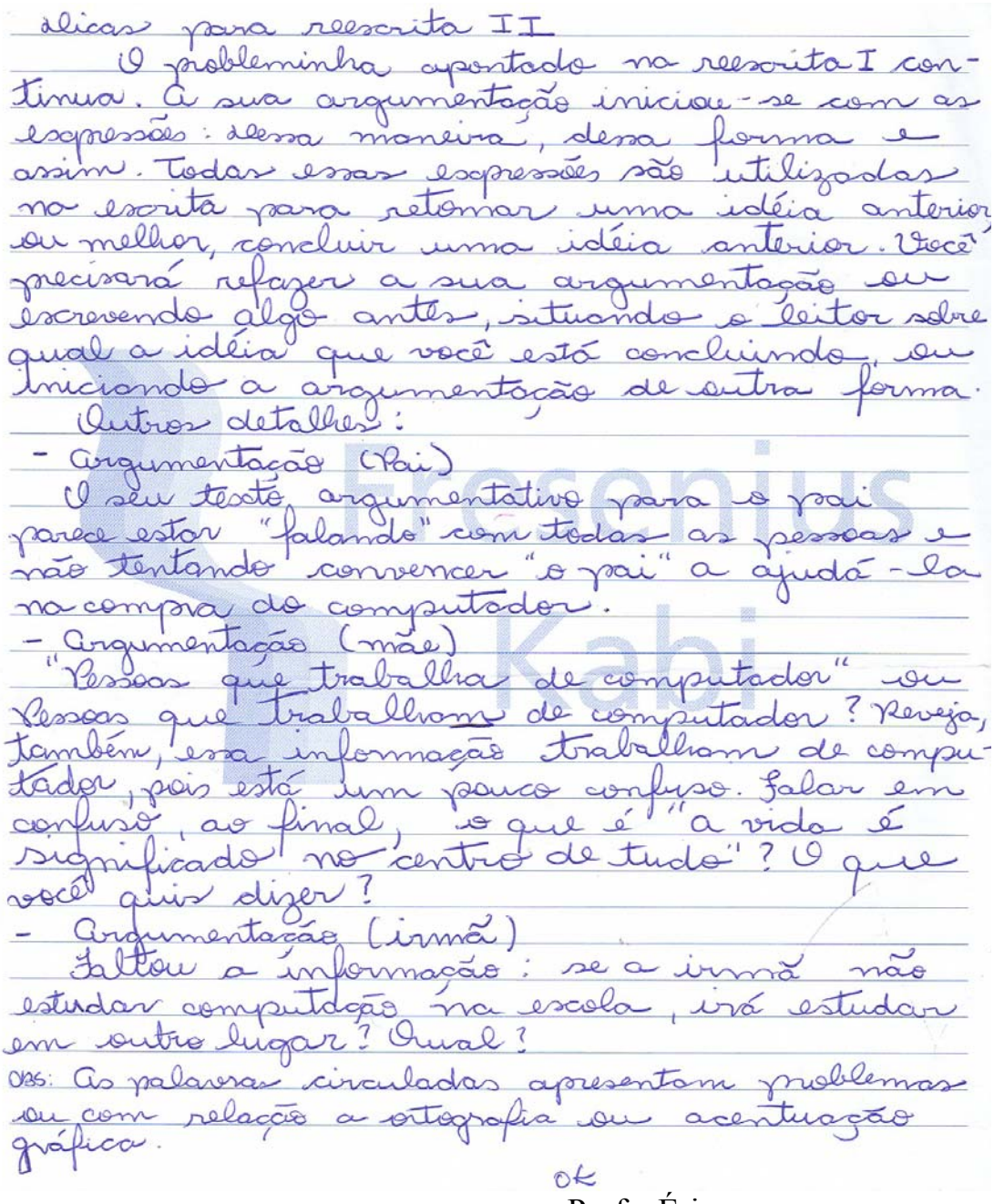
faculto a vida é significado no centro de tudo.

irmã

Estudar aulas de computador na escola, não ajuda nada no desempenho de procurar um emprego, ou se divertir e saber novidades novas e entrar no mundo da computação, saber sobre os jogos, bater papo, achando amigos novos ou até arrumar um amor, como se passa na tv, desenhar, ouvir música, pintar etc. O computador faz tudo isso, e mais, Bom, o computador é tudo.

Texto 3
BILHETE (2) DA PROFESSORA (Capítulo 5)

Telma



dicas para reescrita II

O probleminha apontado na reescrita I continua. A sua argumentação iniciou-se com as espressões: dessa maneira, dessa forma e assim. Todas essas espressões são utilizadas na escrita para retomar uma idéia anterior ou melhor, concluir uma idéia anterior. Você precisará refazer a sua argumentação ou escrevendo algo antes, situando o leitor sobre qual a idéia que você está concluindo, ou iniciando a argumentação de outra forma.

Outros detalhes:

- Argumentação (Pai)

O seu texto argumentativo para o pai parece estar "falando" com todas as pessoas e não tentando convencer "o pai" a ajudá-la na compra do computador.

- Argumentação (mãe)

"Pessoas que trabalha de computador" ou pessoas que trabalham de computador? Reveja, também, essa informação trabalham de computador, pois está um pouco confuso. Falar em confusão, ao final, o que é "a vida é significado no centro de tudo"? O que você quis dizer?

- Argumentação (irmã)

Faltou a informação: se a irmã não estudar computação na escola, irá estudar em outro lugar? Qual?

Obs: As palavras circuladas apresentam problemas ou com relação a ortografia ou acentuação gráfica.

OK

Profa. Érica

Texto 1c
TELMA 3ª versão (Capítulo 5)

Pai, o computador é um objeto de grande utilidade do mundo moderno. Para o Senhor adquirir-lo será imprescindível, pois Trabalhando num escritório de contabilidade ajudará a fazer calculos preencher de maneira rapida as fichas dos clientes Dessa maneira, com certeza ele facilitará a sua vida.

mãe, o computador é essencial para a nossa vida. Ele ajuda se organizar, com varias coisas: não fazer confusão com fichas de clientes, os preços / codigos, produtos, achando o indereço dos pessoas, Telefones, Cadastro, quando deve, quando vai pagar etc, principalmente para você que Trabalha como vendedeira.

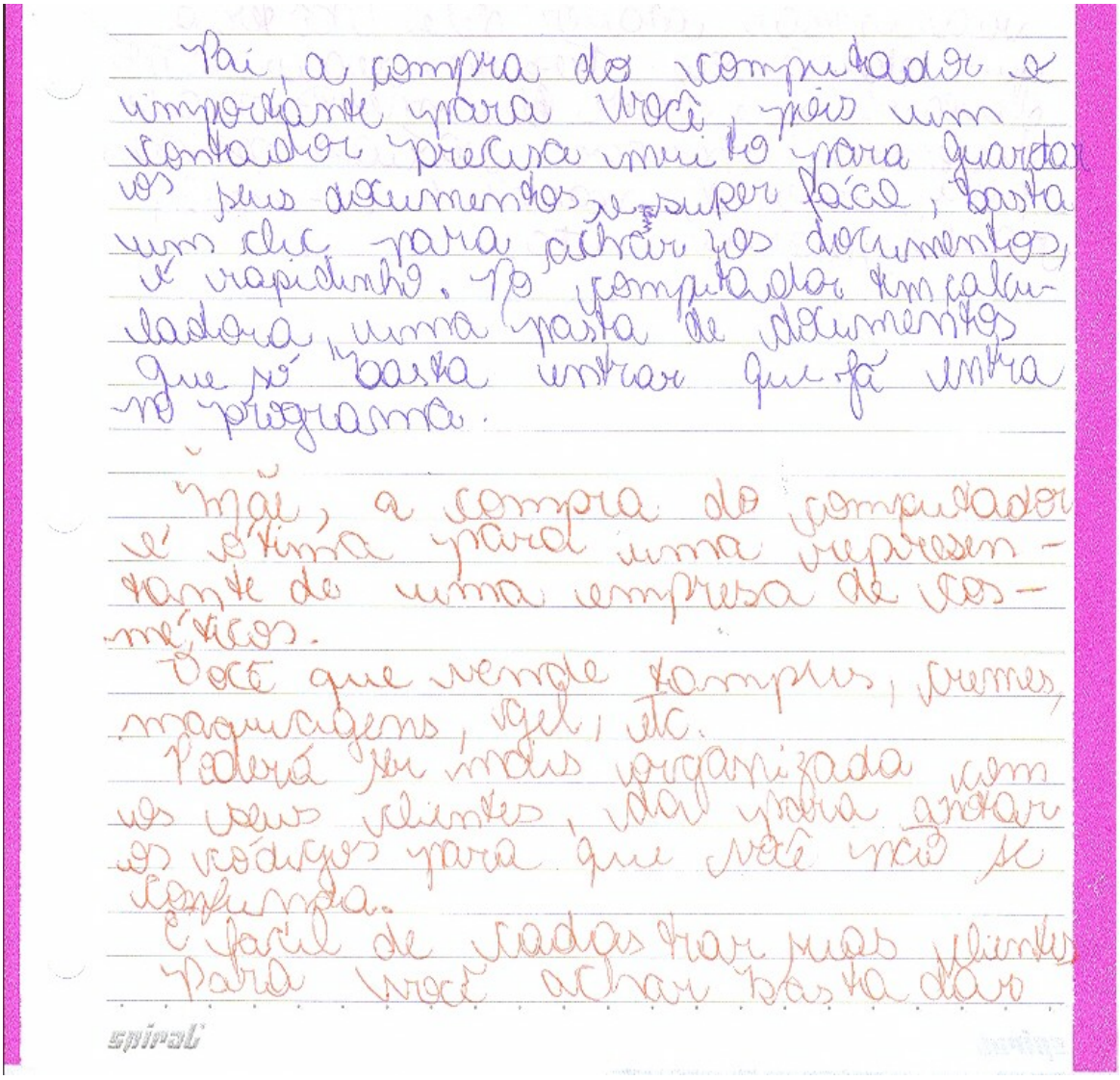
Dessa maneira, o computador ajudará muito.

irmã, estudar aulas de computador na escola ou em outro lugar, não ajuda quase nada no desempenho de: procurar um emprego, ou se divertir, saber novidades novas, entrar no mundo da computação, saber sobre os famosos, bater papo, achando amigos novos ou até arrumar um amor, como se passa na Tv, desenhar, ouvir musica, pensar etc.

Eu quero dizer, quase nada em relação a: quando a gente faz um curso ou aprende na escola, não guardamos cada detalhes do que aprendemos.

Assim, o computador é muito importante para a vida.

Texto 4
GIULIA - 2ª VERSÃO (Capítulo 5))



Pai, a compra do computador é importante para você, pois um computador precisa muito para guardar os seus documentos e super fácil, basta um clic para achar os documentos, é rapidinho. No computador ou calculadora, uma pasta de documentos que só basta entrar que já entra no programa.

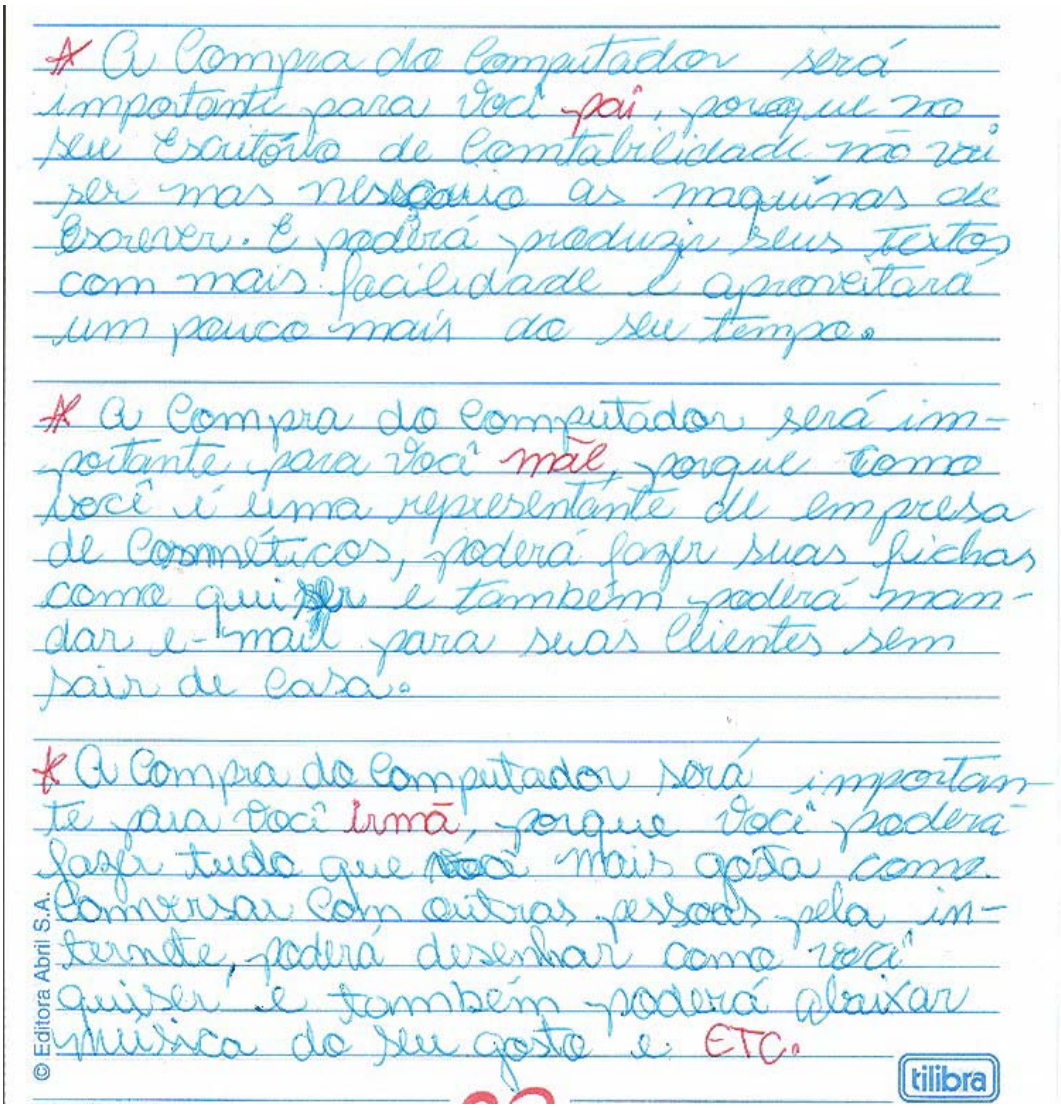
Mãe, a compra do computador é ótima para uma representante de uma empresa de cosméticos.
Você que vende shampus, cremes, maquiagens, gel, etc.
Poderá ser mais organizada com os seus clientes, dar para anotar os códigos para que você não se confunda.
É fácil de cadastrar suas clientes para você achar basta dar

/ /

Apenas um clic, que você acha tudo o que você quizer.

O computador, minha irmã, é importante para várias coisas, pois você pode entrar na internet, conversar no bate papo, conhecer várias pessoas através dele. Você teria que dar os seus trezentos reais, e nós devemos que ficar dez meses, mas devemos conhecer várias pessoas pela internet, mandar e-mail, cartões, cartas, etc.

Texto 5
FRANCISCA – 3ª versão (capítulo 5)



* A Compra do Computador será importante para você pai, porque no seu Escritório de Contabilidade não vai ser mas nesse caso as maquinas de Escrever. E poderá produzir seus textos com mais facilidade e aproveitara um pouco mais do seu tempo.

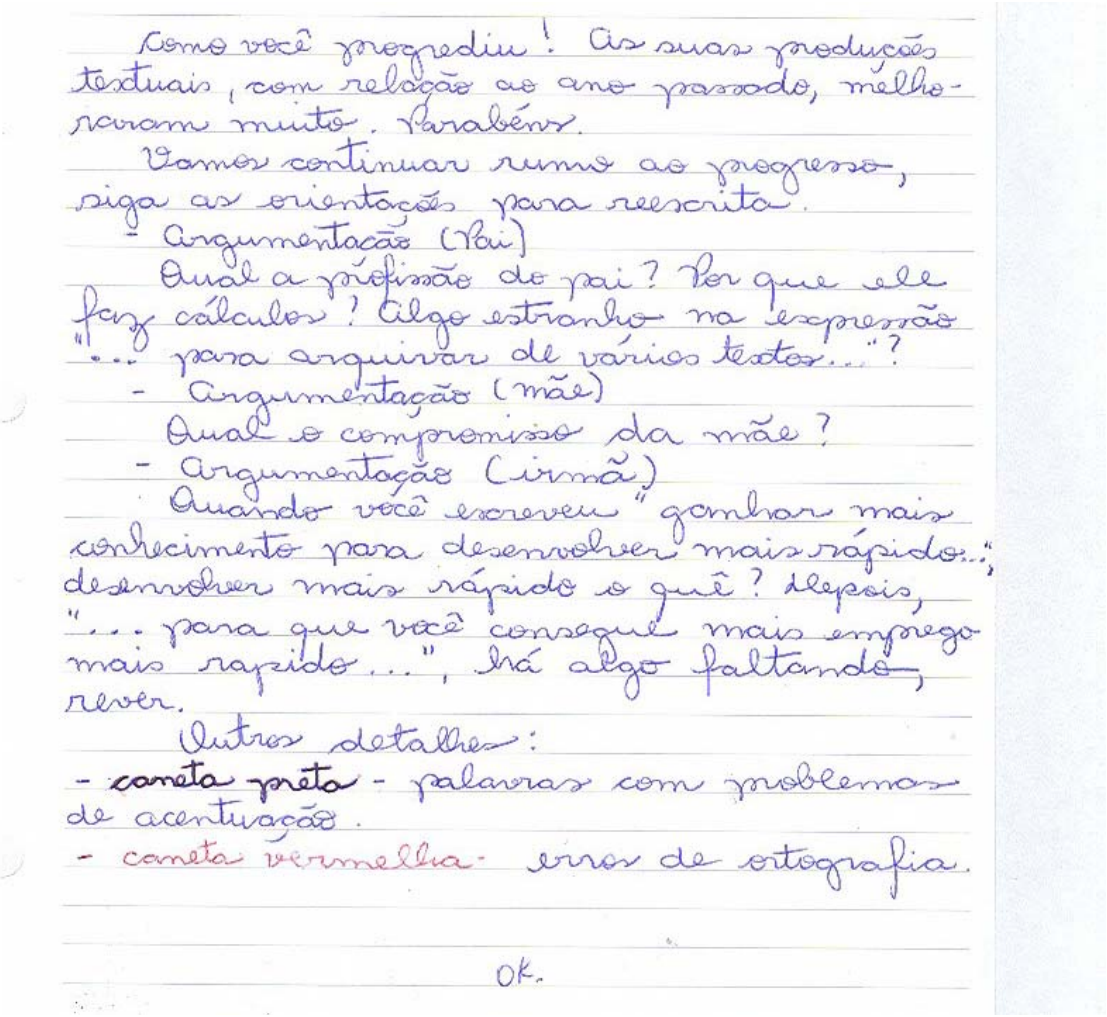
* A Compra do Computador será importante para você mãe, porque como você é uma representante de empresa de Cosméticos, poderá fazer suas fichas como quiser e também poderá mandar e-mail para suas clientes sem sair de casa.

* A Compra do Computador será importante para você irmã, porque você poderá fazer tudo que você mais gosta como Conversar Com outras pessoas pela internete, poderá desenhar como você quiser e também poderá alaixar musica do seu gosto e ETC.

© Editora Abril S.A.

Texto 6
BIHETE DA PROFESSORA PARA WILSON

Wilson

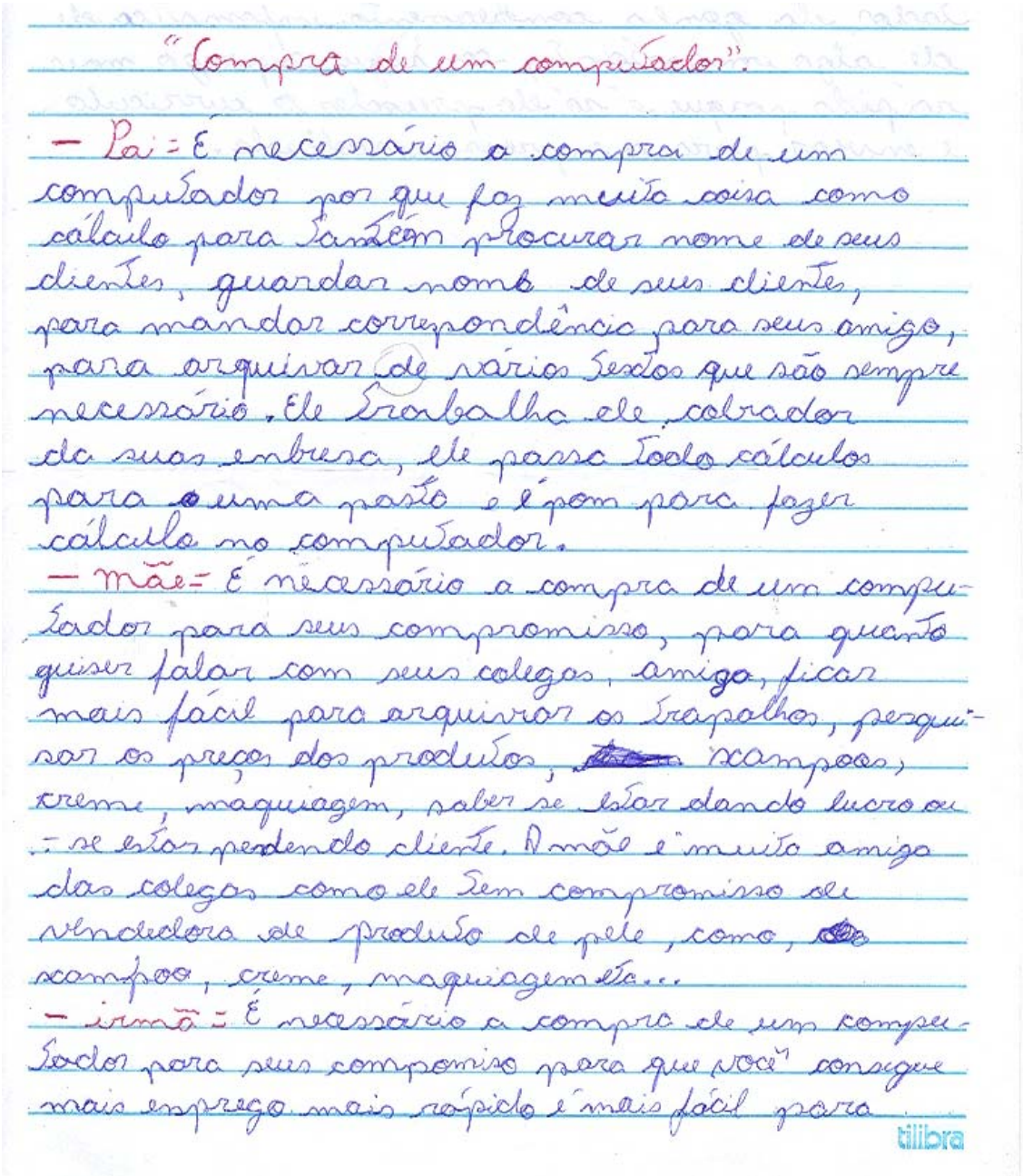

Como você progrediu! As suas produções textuais, com relação ao ano passado, melhoraram muito. Parabéns.
Vamos continuar rumo ao progresso, siga as orientações para reescrita.
- Argumentação (Pai)
Qual a profissão do pai? Por que ele faz cálculos? Algo estranho na expressão "... para arquivar de vários textos..."?
- Argumentação (mãe)
Qual o compromisso da mãe?
- Argumentação (irmã)
Quando você escreveu "ganhar mais conhecimento para desenvolver mais rápido..."; desenvolver mais rápido o quê? Depois, "... para que você consegue mais emprego mais rapido...", há algo faltando, rever.
Outros detalhes:
- caneta preta - palavras com problemas de acentuação.
- caneta vermelha - erros de ortografia.

Ok.

Profa. Érica

Texto 7

WILSON – 2ª versão (Capítulo 5)



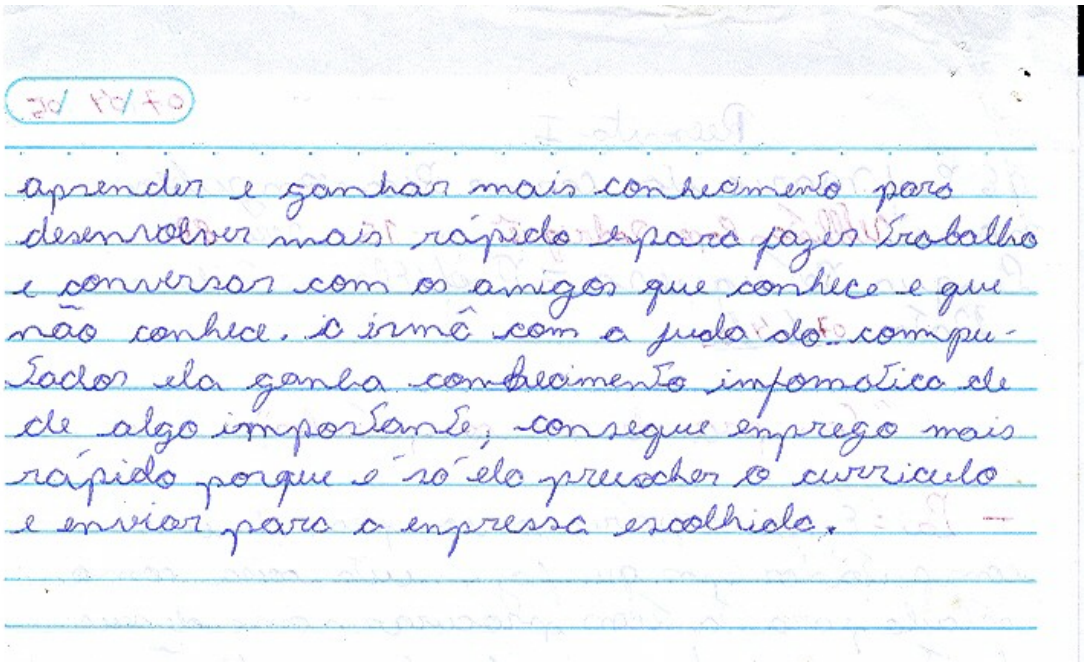
"Compra de um computador".

– Pai = É necessário a compra de um computador por que faz muito coisa como cálculo para Sem procurar nome de seus dientes, guardar nomb de seus diente, para mandar correspondência para seus amigo, para arquivar de vários textos que são sempre necessário. Ele trabalha ele cobrador da suas embresa, ele passa todo cálculos para uma pasta e é pom para fazer cálculo no computador.

– Mãe = É necessário a compra de um computador para seus compromisso, para quanto quiser falar com seus colegas, amigo, ficar mais fácil para arquivar os trapalhos, pesquisar os preços dos produtos, xampoas, creme, maquiagem, saber se estar dando lucro ou se estar perdendo cliente. A mãe é muito amiga das colegas como ele Sem compromisso de vendedora de produto de pele, como, xampoa, creme, maquiagem ela...

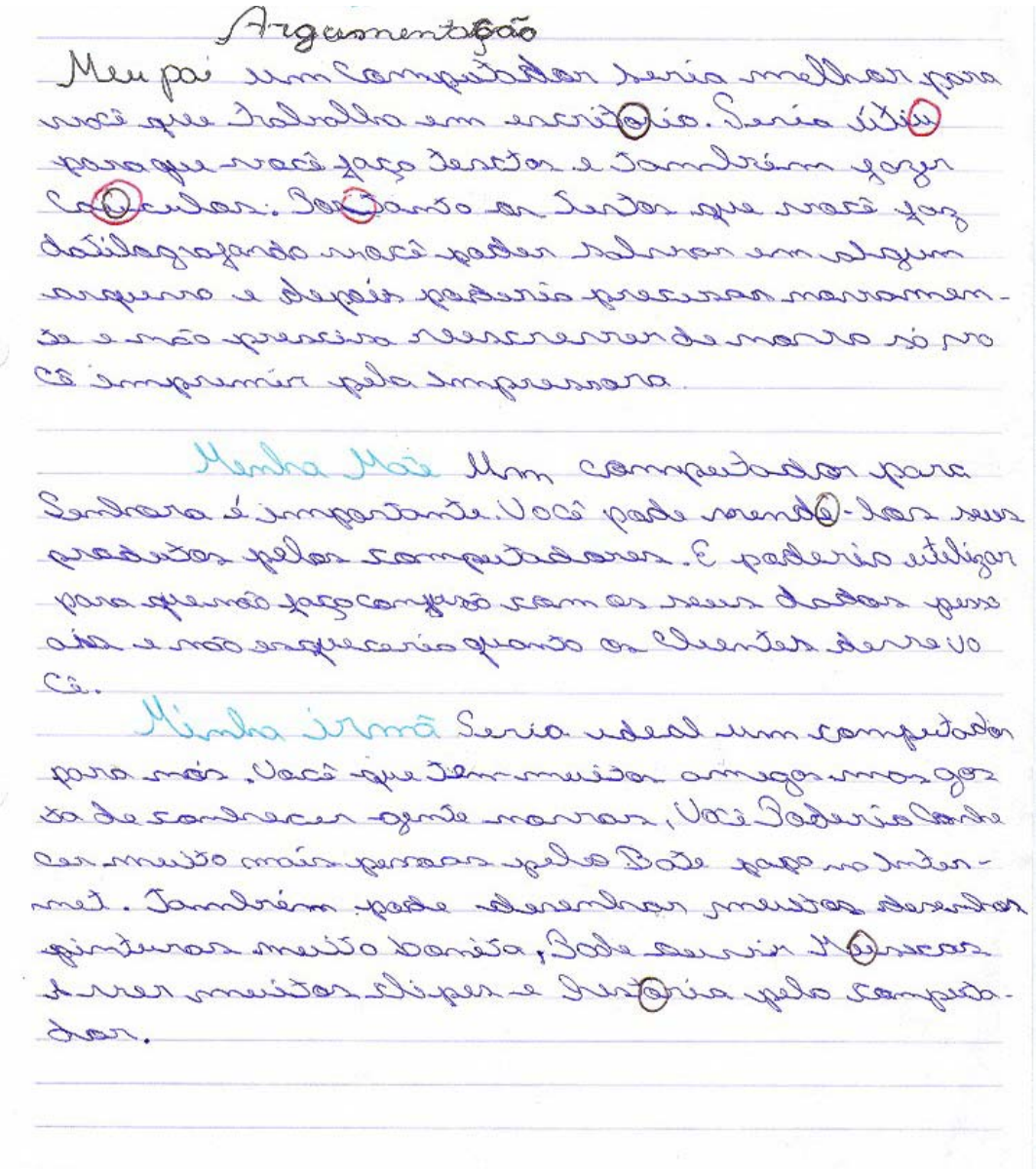
– irmã = É necessário a compra de um computador para seus compromisso para que você consigue mais emprego mais rápido é mais fácil para

tilibra



aprender e ganhar mais conhecimento para desenrolver mais rápido e para fazer trabalho e conversar com os amigos que conhece e que não conhece. é irmã com a juda do computadores ela ganha conhecimento informático de de algo importante, consegue emprego mais rápido porque é só ela preencher o curriculo e enviar para a empresa escolhida.

Texto 8 a
GUSTAVO – 1ª versão (capítulo 5)



Argumentação

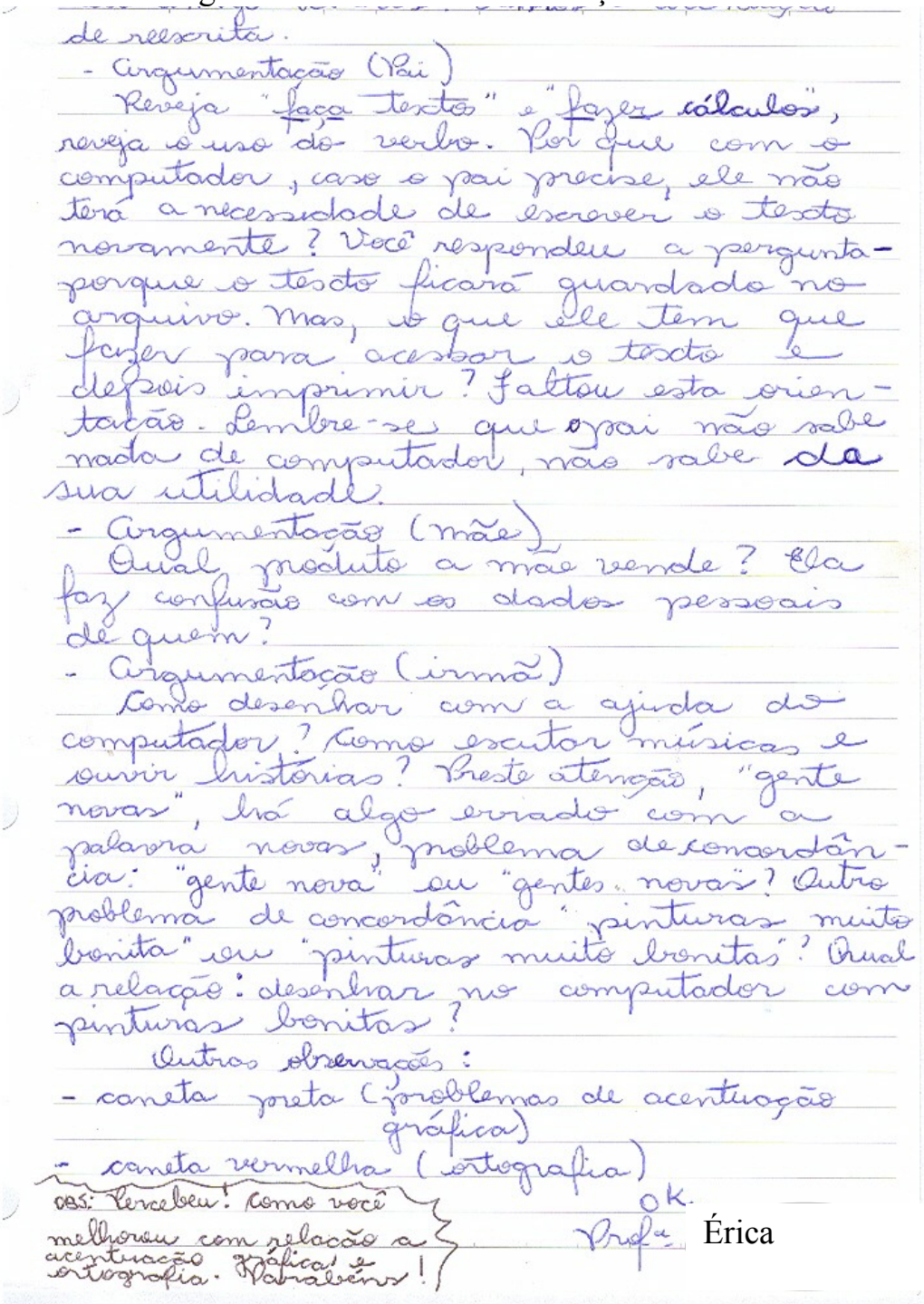
Meu pai um computador seria melhor para você que trabalha em escritório. Seria útil para que você faça dentro e também fazer cálculos. Porque os dentes que você faz datilografando você pode salvar em algum arquivo e depois pode ser mais rapidamente e não precisa reescrever de novo só no CD imprimir pela impressora.

Minha Mãe Um computador para Sandra é importante. Você pode vender os seus produtos pelos computadores. E poderia utilizar para quando for comprar com os seus dados para ela e não enquanto os clientes devem no CD.

Minha irmã Seria ideal um computador para nós. Você que tem muitos amigos gostosa de conhecer gente nova. Você poderia conhecer muito mais pessoas pelo Bate papo na Internet. Também pode desenhar muitos desenhos pinturas muito bonita, Pode servir Músicas e ver muitos clipes e História pelo computador.

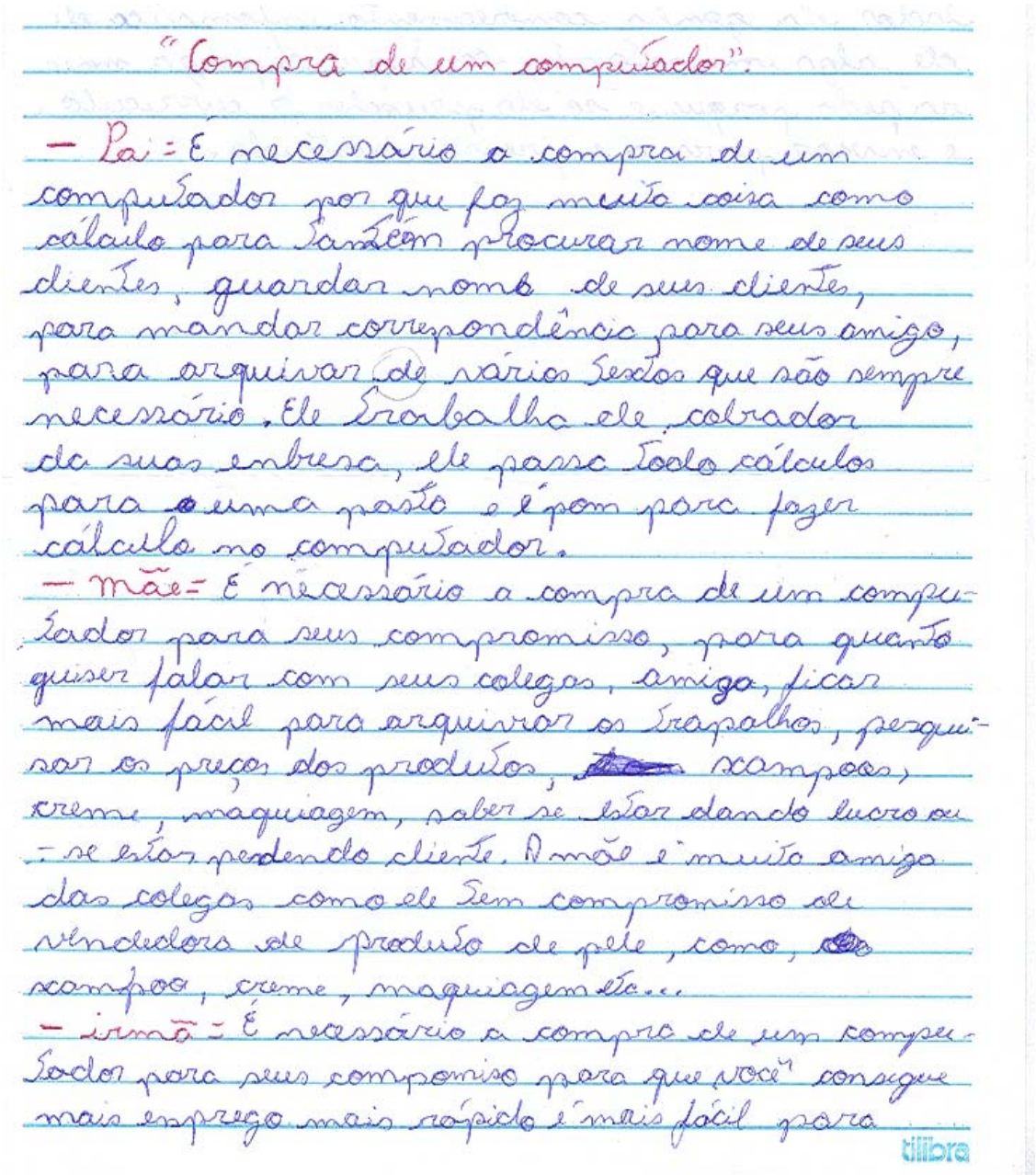
Texto 9
BILHETE DA PROFESSORA PARA GUSTAVO

Olá amigo Gustavo! Vamos à orientação



de reescrita.
- Argumentação (Pai)
Reveja "faça textos" e "fazer cálculos", reveja o uso do verbo. Por que com o computador, caso o pai precise, ele não terá a necessidade de escrever o texto novamente? Você respondeu a pergunta - porque o texto ficará guardado no arquivo. Mas, o que ele tem que fazer para acessar o texto e depois imprimir? Faltou esta orientação. Lembre-se que o pai não sabe nada de computador, não sabe da sua utilidade.
- Argumentação (mãe)
Qual produto a mãe vende? Ela faz confusão com os dados pessoais de quem?
- Argumentação (irmã)
Como desenhar com a ajuda do computador? Como escutar músicas e ouvir histórias? Preste atenção, "gente novas", há algo errado com a palavra novas, problema de concordância: "gente nova" ou "gentes novas"? Outro problema de concordância "pinturas muito bonita" ou "pinturas muito bonitas"? Qual a relação: desenhar no computador com pinturas bonitas?
Outras observações:
- caneta preta (problemas de acentuação gráfica)
- caneta vermelha (ortografia)
obs: Percebeu! Como você melhorou com relação a acentuação gráfica e ortografia. Parabéns!
ok.
Profª Érica

Texto 8 b
GUSTAVO – 2ª versão (capítulo 5)



"Compra de um computador".

– Pai: É necessário a compra de um computador por que faz muita coisa como cálculo para também procurar nome de seus dientes, guardar nomb de seus clientes, para mandar correspondência para seus amigo, para arquivar de vários textos que são sempre necessário. Ele trabalha ele cobrador da suas enbresa, ele passa todo cálculos para uma pasta e é pom para fazer cálculo no computador.

– Mãe: É nessário a compra de um computador para seus compromisso, para quanto quiser falar com seus colegas, amiga, ficar mais fácil para arquivar os trapalhos, perguisar os preços dos produtos, [redacted] xampoas, creme, maquiagem, saber se istar dando lucro ou se istar perdendo cliente. A mãe é muita amiga das colegas como ele tem compromisso de vendedora de produto de pele, como, [redacted] xampoa, creme, maquiagem éta...

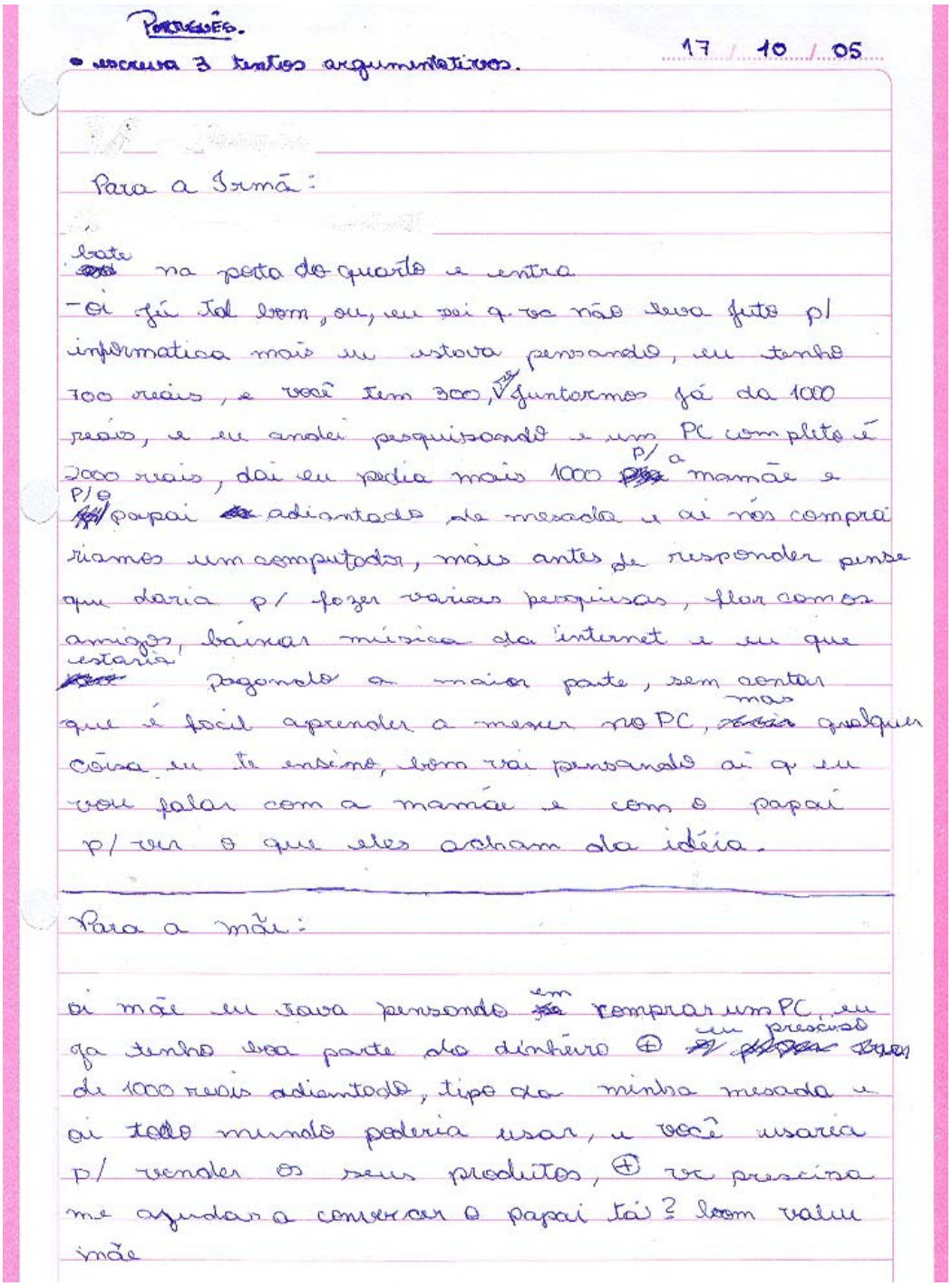
– irmão: É nessário a compra de um computador para seus compromisso para que você consigue mais emprego mais rápido é mais fácil para

tilibra

25/10/10

aprender e ganhar mais conhecimento para desenvolver mais rápido e para fazer trabalho e conversar com os amigos que conhece e que não conhece. é irmã com a ajuda do computador ela ganha conhecimento informática de de algo importante, consegue emprego mais rápido porque é só ela preencher o curriculo e enviar para a empresa escolhida.

Texto 10
Patrícia – 1ª versão (capítulo 5)



Português.

17 / 10 / 05

• escreva 3 textos argumentativos.

Para a Irmã:

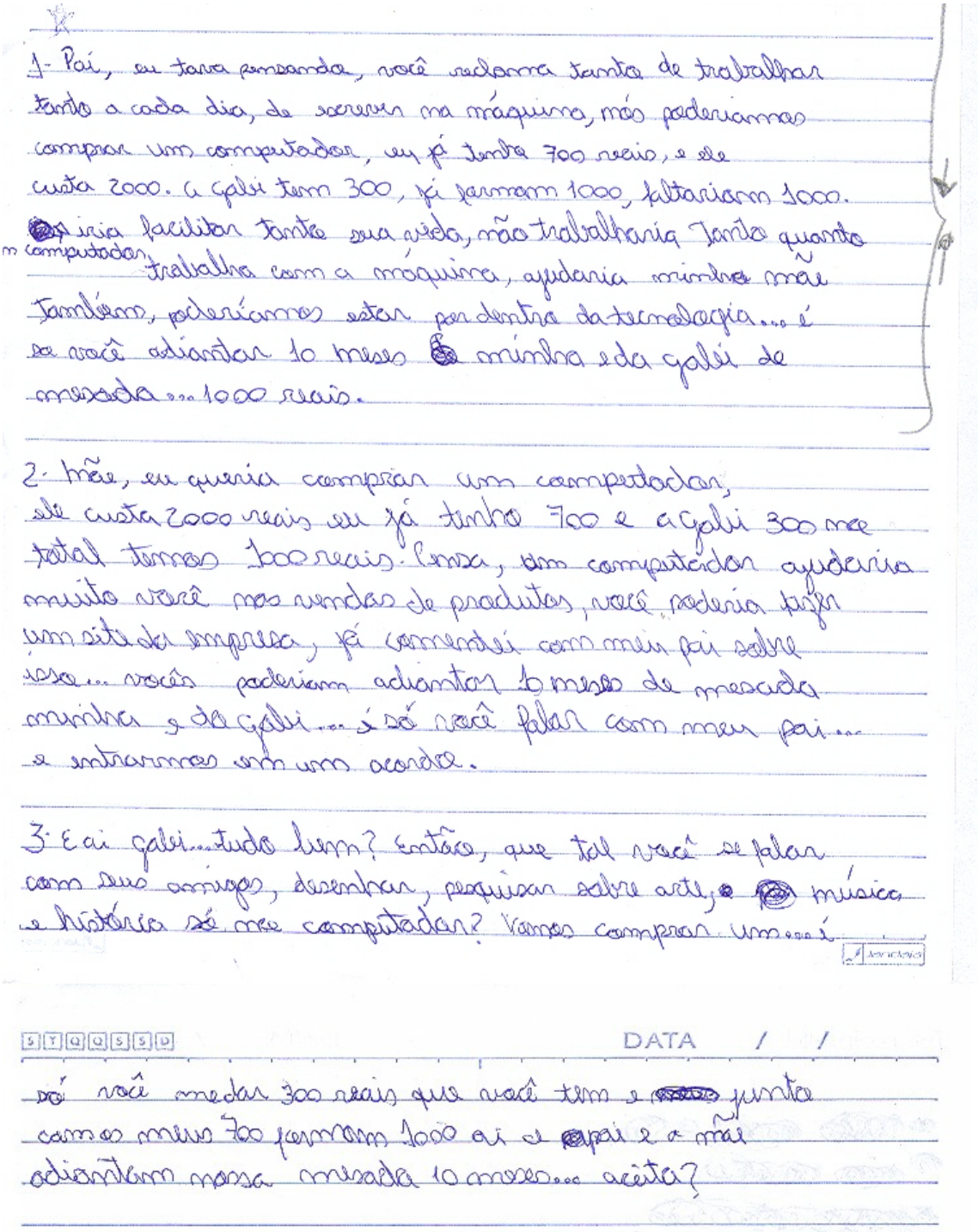
bate
~~bate~~ na porta do quarto e entra

-Oi já tá bom, ou, eu sei q. vc não leva fé p/ informática mais eu estava pensando, eu tenho 700 reais, e você tem 300, juntarmos já da 1000 reais, e eu andei pesquisando e um PC completo é 2000 reais, daí eu pedia mais 1000 p/ a mamãe e p/ o papai adiantado de mesada e aí nós comprariamos um computador, mais antes de responder pense que daria p/ fazer varias pesquisas, flor com os amigos, baixar música da internet e eu que estaria pagando a maior parte, sem contar mas que é fácil aprender a mexer no PC, qualquer coisa eu te ensino, bom vai pensando aí q eu vou falar com a mamãe e com o papai p/ ver o que eles acham da idéia.

Para a mãe:

oi mãe eu tava pensando em comprar um PC, eu ja tenho boa parte do dinheiro ⊕ eu preciso de 1000 reais adiantado, tipo da minha mesada e aí todo mundo poderia usar, e você usaria p/ vender os seus produtos, ⊕ vc precisa me ajudar a convencer o papai tá? bom valeu mãe

Texto 11
Leandro – 1ª versão (capítulo 5)



1- Pai, eu tava pensando, você reclama tanto de trabalhar tanto o dia, de escrever na máquina, mas poderíamos comprar um computador, eu já tenho 700 reais, e ele custa 2000. A Gabi tem 300, já foram 1000, faltariam 1000. Isso iria facilitar tanto sua vida, não trabalharia tanto quanto trabalha com a máquina, ajudaria minha mãe também, poderíamos estar por dentro da tecnologia... é só você adiantar 10 meses da minha e da Gabi de mesada... 1000 reais.

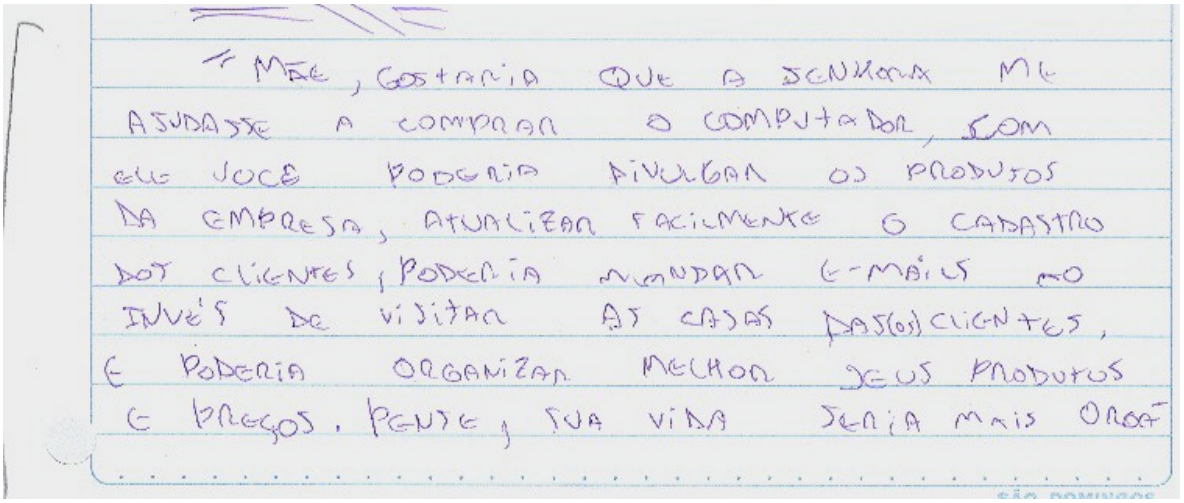
2- Mãe, eu queria comprar um computador, ele custa 2000 reais eu já tenho 700 e a Gabi 300 me total temos 1000 reais. Pensa, um computador ajudaria muito você nas vendas de produtos, você poderia ter um site da empresa, já conversei com meu pai sobre isso... vocês poderiam adiantar 10 meses de mesada minha e da Gabi... é só você falar com meu pai... e entramos em um acordo.

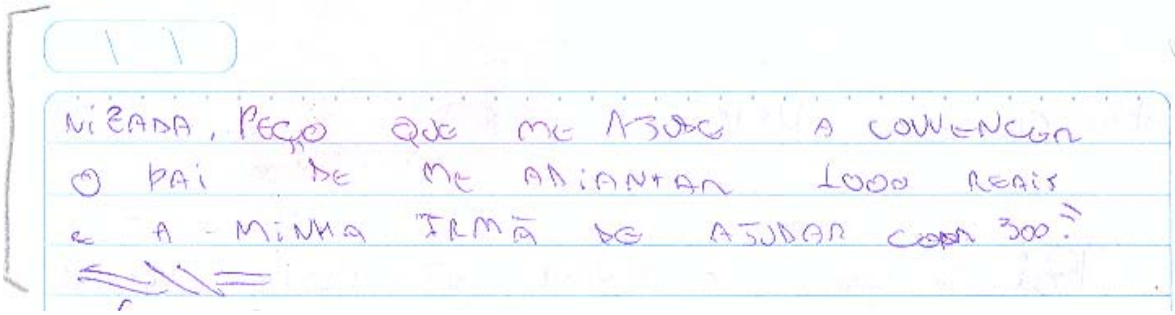
3- E aí Gabi... tudo bem? então, que tal você se falar com seus amigos, desenhar, pesquisar sobre arte, música e história pra me comprar um computador? Vamos comprar um... é

DATA / /

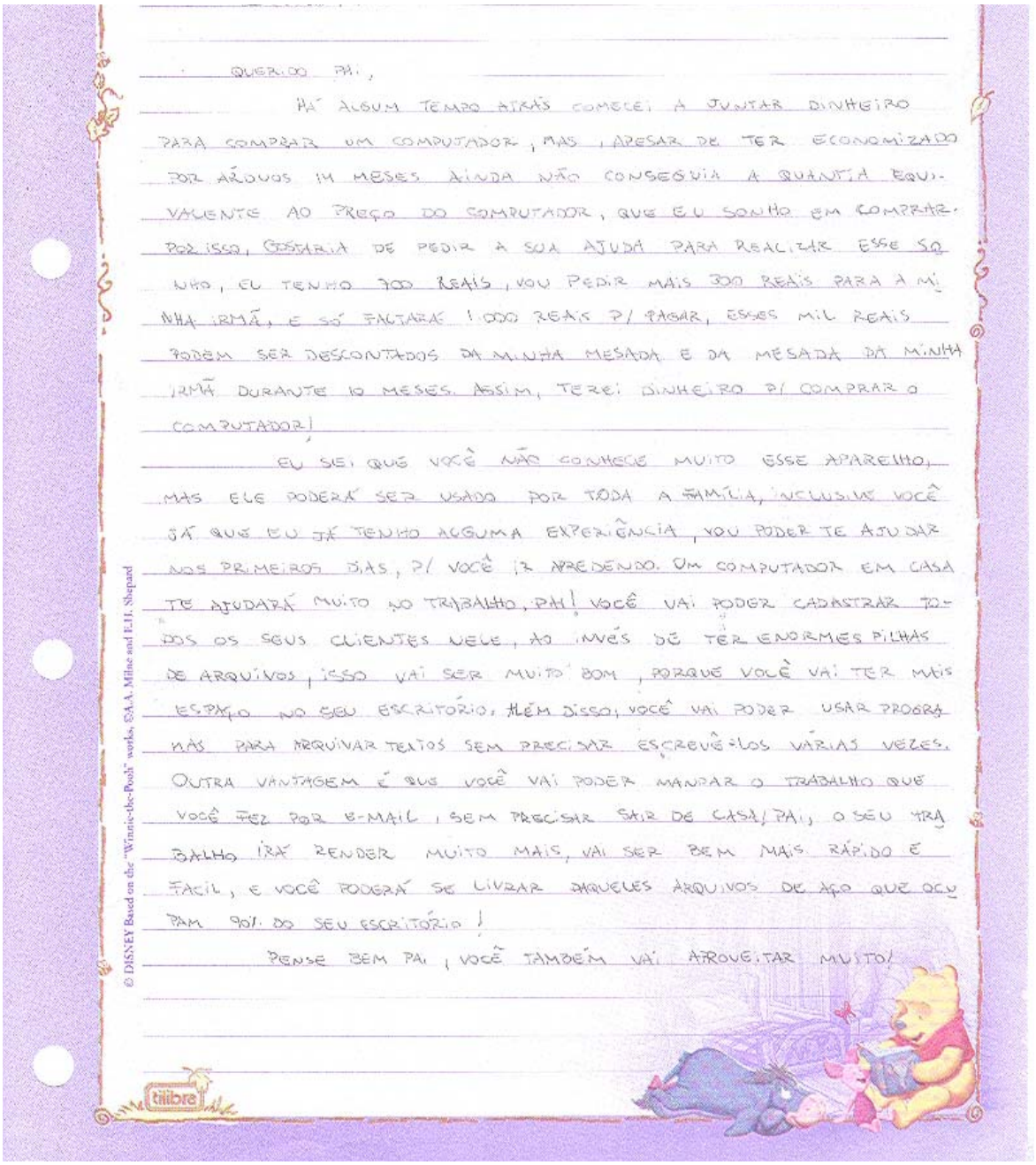
pra você me dar 300 reais que você tem e junta com os meus 700 foram 1000 aí o pai e a mãe adiantam nossa mesada 10 meses... aceita?

Texto 12
PEDRO – 1ª versão (Capítulo 5)


MÃE, GOSTARIA QUE A DONA MA
AJUDASSE A COMPRAR O COMPUTADOR, COM
ELE VOCÊ PODERIA DIVULGAR OS PRODUTOS
DA EMPRESA, ATUALIZAR FACILMENTE O CADASTRO
DOS CLIENTES, PODERIA MANDAR E-MAILS NO
INVÉS DE VISITAR AS CASAS DAS(OS) CLIENTES,
E PODERIA ORGANIZAR MELHOR SEUS PRODUTOS
E PREÇOS. PENSE, SUA VIDA SERIA MAIS ORGA


NIZADA, PEÇO QUE ME AJUDE A CONVENCER
O PAI DE ME ADIANTAR 1000 REAIS
E A MINHA IRMÃ DE AJUDAR COM 300.

Texto 13
BRUNA – 1ª versão (Capítulo 5)



QUERIDO PAI,

HÁ ALGUM TEMPO ATRÁS COMECEI A JUNTAR DINHEIRO PARA COMPRAR UM COMPUTADOR, MAS, APESAR DE TER ECONOMIZADO POR ALGUNS 14 MESES AINDA NÃO CONSEGUIA A QUANTIA EQUIVALENTE AO PREÇO DO COMPUTADOR, QUE EU SONHO EM COMPRAR. POR ISSO, GOSTARIA DE PEDIR A SUA AJUDA PARA REALIZAR ESSE SONHO, EU TENHO 700 REAIS, VOU PEDIR MAIS 300 REAIS PARA A MINHA IRMÃ, E SÓ FALTARÁ 1.000 REAIS P/ PAGAR, ESSES MIL REAIS PODEM SER DESCONTADOS DA MINHA MESADA E DA MESADA DA MINHA IRMÃ DURANTE 10 MESES. ASSIM, TEREI DINHEIRO P/ COMPRAR O COMPUTADOR!

EU SEI QUE VOCÊ NÃO CONHECE MUITO ESSE APARELHO, MAS ELE PODERÁ SER USADO POR TODA A FAMÍLIA, INCLUSIVE VOCÊ SÁ QUE EU JÁ TENHO ALGUMA EXPERIÊNCIA, VOU PODER TE AJUDAR NOS PRIMEIROS DIAS, P/ VOCÊ IR APRENDENDO. UM COMPUTADOR EM CASA TE AJUDARÁ MUITO NO TRABALHO, PAI! VOCÊ VAI PODER CADASTRAR TODOS OS SEUS CLIENTES NELE, AO INVÉS DE TER ENORMES PILHAS DE ARQUIVOS, ISSO VAI SER MUITO BOM, PORQUE VOCÊ VAI TER MAIS ESPAÇO NO SEU ESCRITÓRIO. ALÉM DISSO, VOCÊ VAI PODER USAR PROGRAMAS PARA ARQUIVAR TEXTOS SEM PRECISAR ESCREVÊ-LOS VÁRIAS VEZES. OUTRA VANTAGEM É QUE VOCÊ VAI PODER MANDAR O TRABALHO QUE VOCÊ FEZ POR E-MAIL, SEM PRECISAR SAIR DE CASA! PAI, O SEU TRABALHO IRÁ RENDER MUITO MAIS, VAI SER BEM MAIS RÁPIDO E FÁCIL, E VOCÊ PODERÁ SE LIVRAR AQUELES ARQUIVOS DE AÇO QUE OCUPAM 90% DO SEU ESCRITÓRIO!

PENSE BEM PAI, VOCÊ TAMBÉM VAI APROVEITAR MUITO!

© DISNEY Based on the "Winnie-the-Pooh" works, ©A.A. Milne and E.H. Shepard

ANEXOS 4

(Capítulo 6)

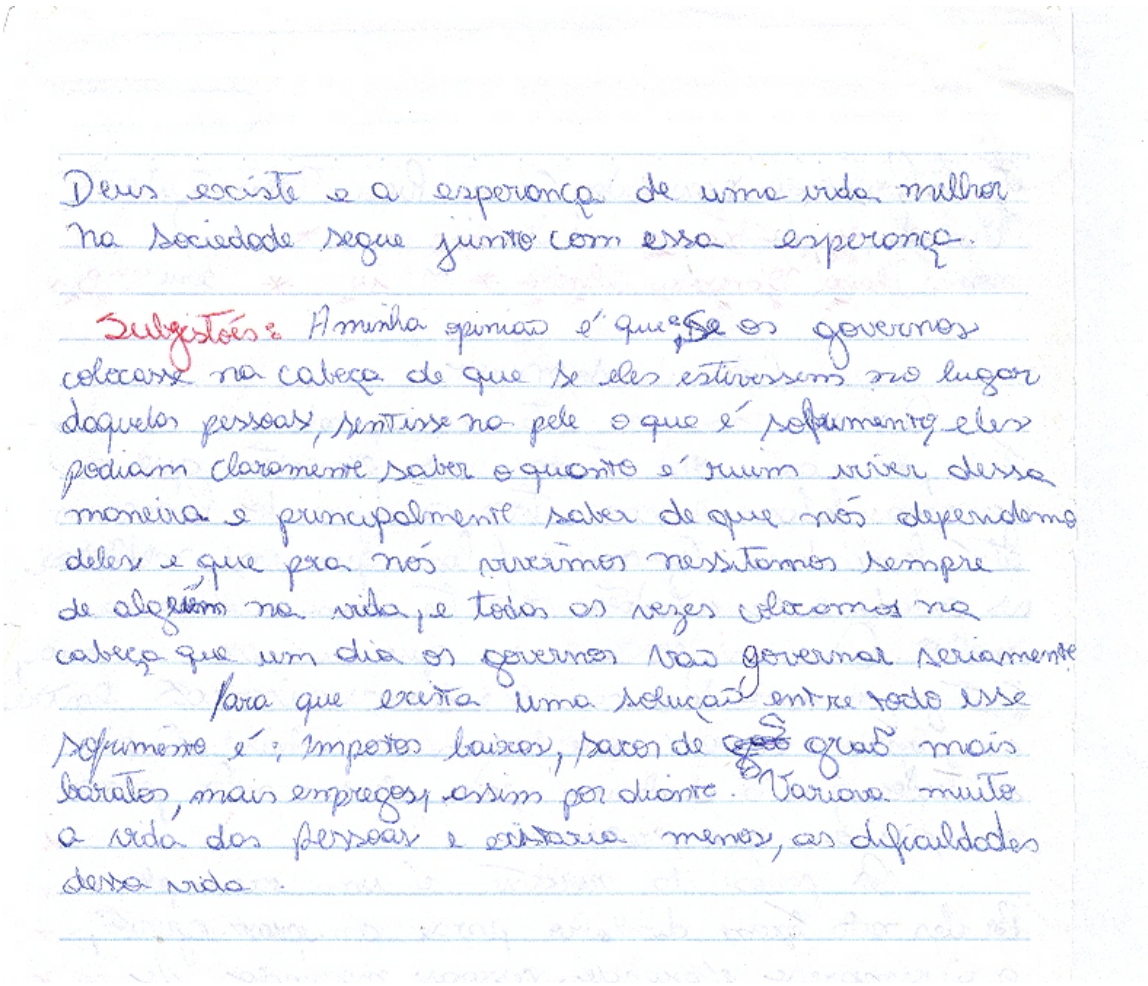
TELMA - 1ª versão
Texto produzido para a disciplina História

A desordo do mundo

O nosso mundo está desesperadamente angustiado, ao caso das terras e as propostas que os governos falam e não estão cumprindo. Parecem até brincadeira. Governos falam que vai melhorar as cidades e os cidadãos vão ter uma cidadania melhor. Os anos passam e o que vemos miseria, trabalho, aumento das coisas e discriminações entre os proprios governo que brigam por dinheiro. O pior de tudo que o dinheiro para eles e não para as pessoas que precisam.

Os povos do nordeste é um exemplo. Por eles não terem dinheiro para comprar graos, o desemprego é grande, pessoas morendo de fome, por existir a seca e não ter água encanada para a produsão de alimento e principalmente pelos patrões que pensam que é melhor ficar sem plantar, pois eles não tem coragem de arriscar, mas eles não entende que quem fica resessitados é os pobres.

Porem, isso ocorrem os deslocamentos das pessoas, onde eles vão para a cidade grande em busca de uma vida melhor. Quando chega lá, passa fome, frio, sofrimento, violência e principalmente as favelas crescem, só que eles não deixam de acreditar numa coisa, que

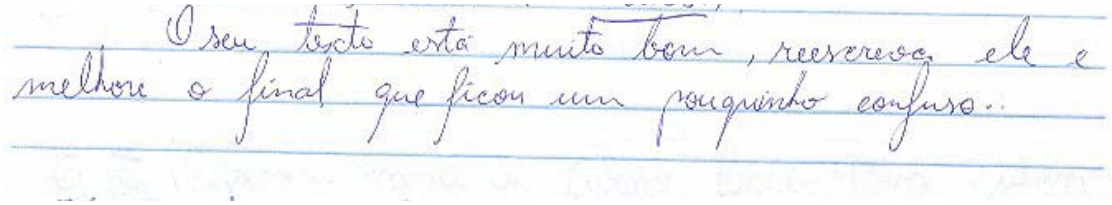


Deus existe e a esperança de uma vida melhor na sociedade segue junto com essa esperança.

Sugestões: A minha opinião é que se os governos colocasse na cabeça de que se eles estivessem no lugar daquelas pessoas, sentisse na pele o que é sofrimento, eles podiam claramente saber o quanto é ruim viver dessa maneira e principalmente saber de que nós dependemos deles e que pra nós vivermos resistamos sempre de alguém na vida, e todas as vezes colocamos na cabeça que um dia os governos vão governar seriamente para que exista uma solução entre todo esse sofrimento é: impostos baixos, preços de ~~coisas~~ gasô mais baratos, mais empregos, assim por diante. Varias muita a vida das pessoas e existiria menos as dificuldades dessa vida.

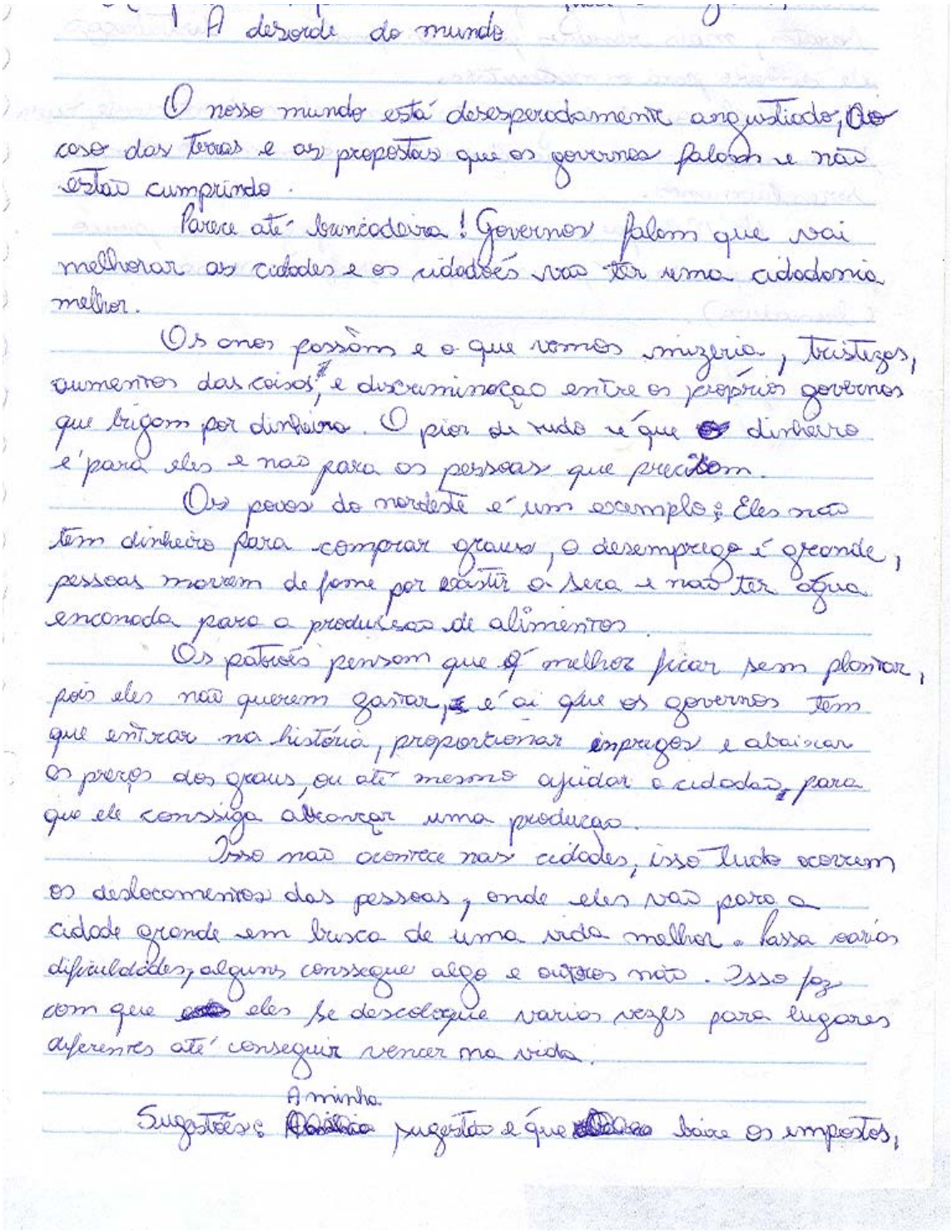
BILHETE (1) DO PROFESSOR PARA TELMA

A aluna Telma



O seu texto está muito bom, reescreva ele e melhore o final que ficou um pouquinho confuso..

TELMA – 2ª versão
Texto produzido para a disciplina História



A desordo do mundo

O nesse mundo está desesperadamente angustiado, Ao caso das Terras e as propostas que os governos falam e não estão cumprindo.

Parece até Baricadeira! Governos falam que vai melhorar as cidades e os cidadãos vão ter uma cidadania melhor.

Os anos passam e o que vemos miuzeria, tristezas, aumentos das coisas, e discriminação entre os próprios governos que brigam por dinheiro. O pior de tudo é que o dinheiro é para eles e não para as pessoas que precisam.

Os povos do nordeste é um exemplo; Eles não tem dinheiro para comprar grãos, o desemprego é grande, pessoas morrem de fome por existir a seca e não ter água encanada para a produção de alimentos.

Os patrões pensam que é melhor ficar sem plantar, pois eles não querem gastar, e é aí que os governos tem que entrar na história, proporcionar empregos e abaixar os preços dos grãos, ou até mesmo ajudar o cidadão, para que ele consiga alcançar uma produção.

Isso não acontece nas cidades, isso tudo ocorrem os deslocamentos das pessoas, onde eles vão para a cidade grande em busca de uma vida melhor. Passa varias dificuldades, alguns consegue algo e outros não. Isso faz com que eles se desloque varias vezes para lugares diferentes até conseguir vencer na vida.

Sugestões: A minha sugestão é que baixe os impostos,

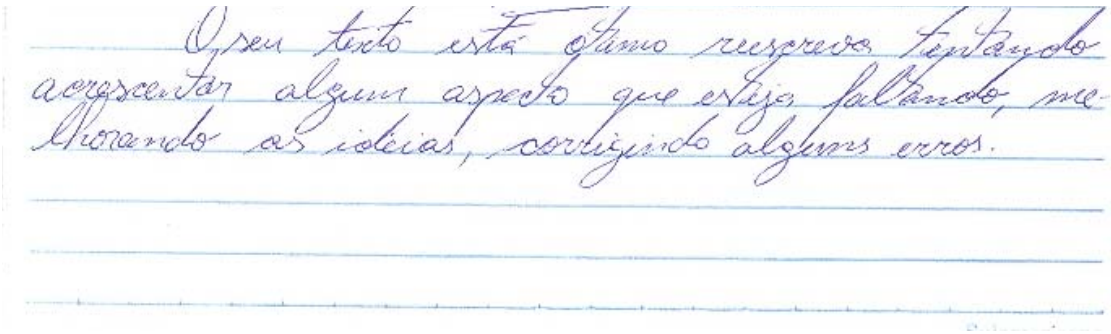
exista mais empregos, sacos de grãos mais baratos, mais rendas para as famílias e distribuição de dinheiro para os necessitados.

Acho que se os governos comandasse de verdade, tudo seria muito bom e nada disso teria acontecendo com os seres humanos.

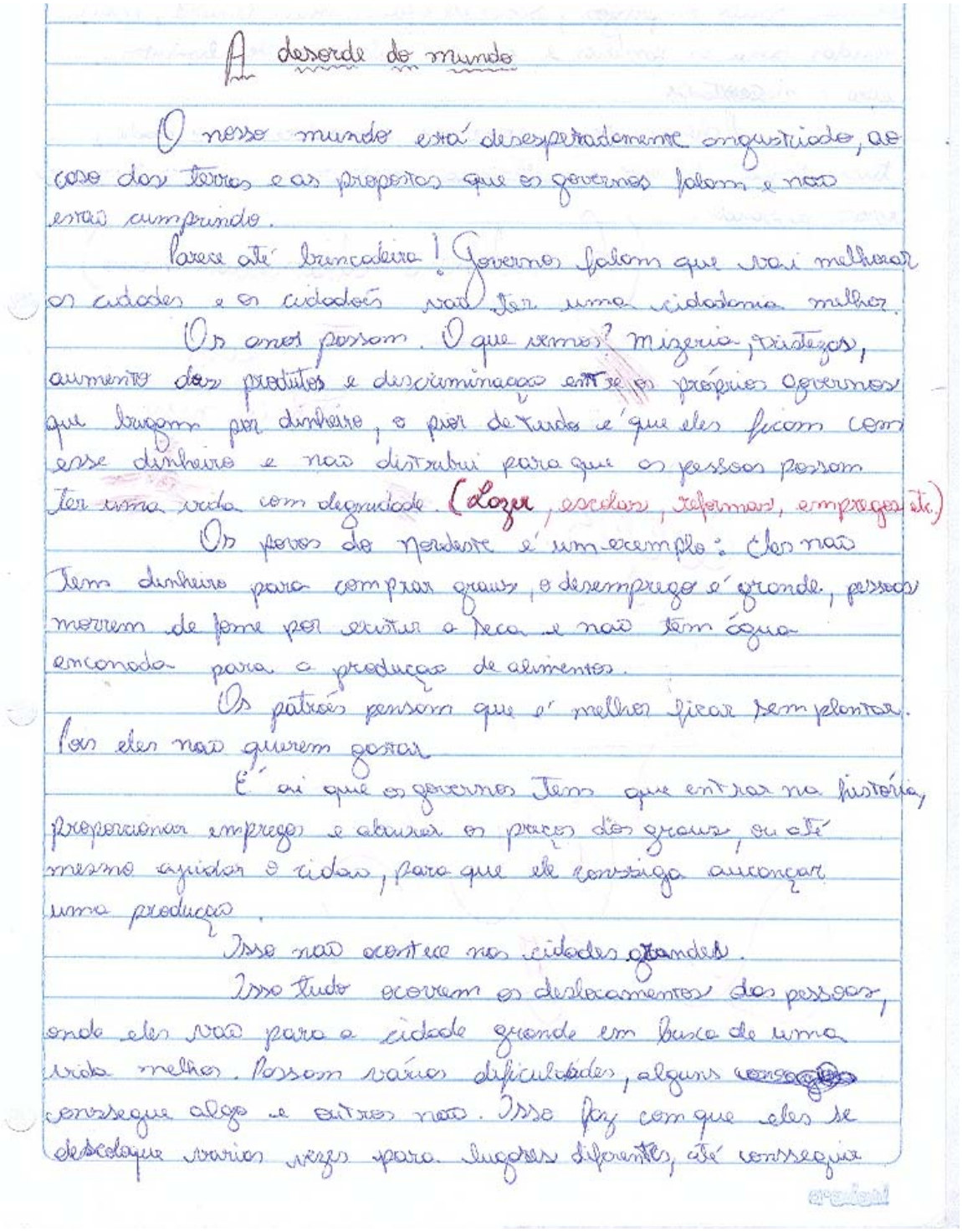
Há! Acho que os seres humanos pagam um pouco pelos seus pecados e é por isso que o sofrimento nos acaba. (brincadeira).

BILHETE (2) DO PROFESSOR PARA TELMA

A aluna Telma


O seu texto está ótimo reescreva tentando acrescentar algum aspecto que esteja faltando, melhorando as ideias, corrigindo alguns erros.

TELMA – 3ª versão
Texto produzido para a disciplina História



A desordem do mundo

O nosso mundo está desesperadamente angustiado, ao caso das terras e as propostas que os governos falam e não estão cumprindo.

Parece até brincadeira! Governos falam que vai melhorar as cidades e os cidadãos vão ter uma cidadania melhor.

Os anos passam. O que vemos? Miséria, tristezas, aumento das prostitutas e descriminação entre os próprios. Governos que trocam por dinheiro, o pior de tudo é que eles ficam com esse dinheiro e não distribui para que os pessoas possam ter uma vida com dignidade. (Lazer, escolas, reformas, empregos etc.)

Os povos do Nordeste é um exemplo: Eles não tem dinheiro para comprar grãos, o desemprego é grande, pessoas morrem de fome por existir a seca e não tem água encanada para a produção de alimentos.

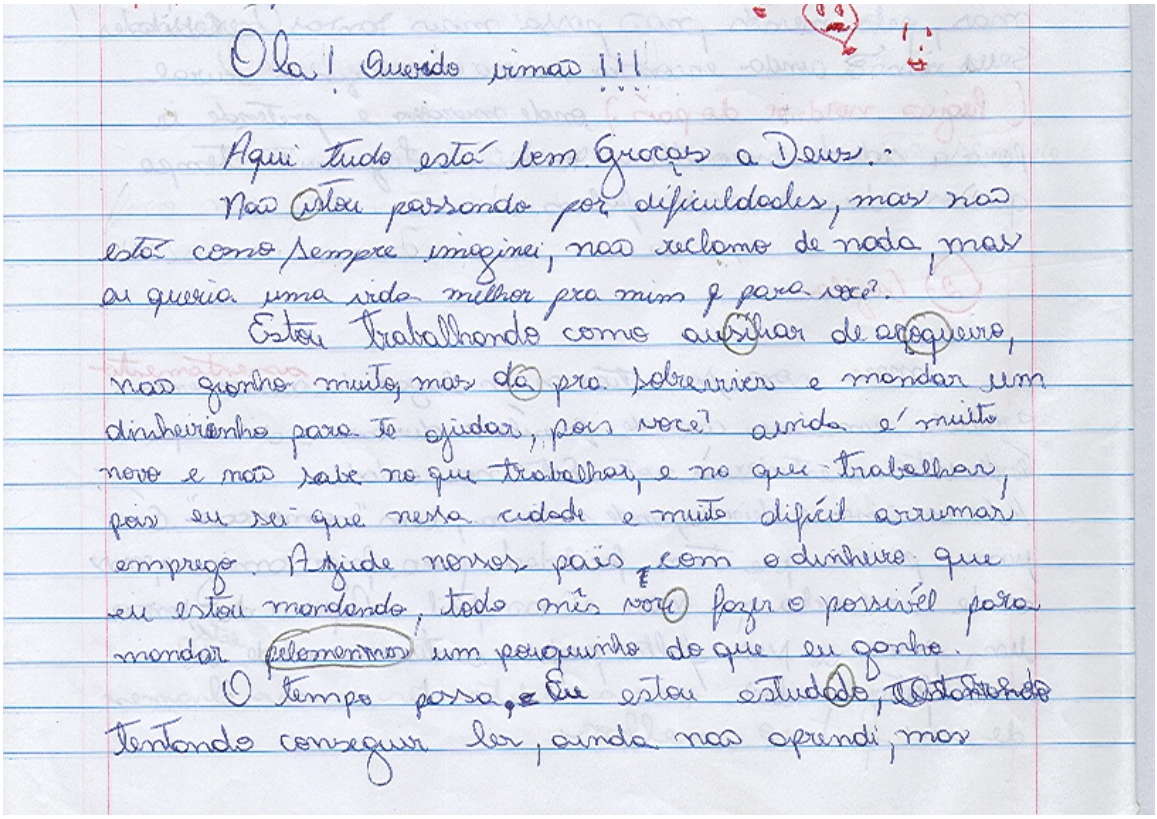
Os patrões pensam que é melhor ficar sem plantar. Pois eles não querem gastar.

É aí que os governos tem que entrar na história, proporcionar emprego e abaixar os preços dos grãos, ou até mesmo ajudar o vidas, para que ele consiga alcançar uma produção.

Isso não ocorre nas cidades grandes.

Isso tudo ocorrem os deslocamentos das pessoas, onde eles vão para a cidade grande em busca de uma vida melhor. Passam várias dificuldades, alguns conseguem conseque algo e outros não. Isso faz com que eles se desloque varias vezes para lugares diferentes, até conseguir

TELMA – 1ª versão (Capítulo 6)
Texto produzido para a disciplina Língua Portuguesa



Olá! Querido irmão!!!

Aqui tudo está bem Graças a Deus.
Não estou passando por dificuldades, mas não está como sempre imaginei, não reclamo de nada, mas eu queria uma vida melhor pra mim e para você.
Estou trabalhando como auxiliar de açougueiro, não ganho muito, mas dá pra sobreviver e mandar um dinheirinho para te ajudar, por você ainda é muito novo e não sabe no que trabalhar, e no que trabalhar, pois eu sei que nesta cidade é muito difícil arrumar emprego. A ajuda nossos pais, com o dinheiro que eu estou mandando, todo mês vou fazer o possível para mandar pelomenos um pouquinho do que eu ganho.
O tempo passa, e Eu estou estudado, ~~estudando~~ Tentando conseguir ler, ainda não aprendi, mas

estou com muito espírito de vontade, e isso é que me faz vitorioso, a força de vontade vai fazer com que eu consiga ler e escrever, para que eu consiga um serviço bom, além de que eu não vou precisar que escrevam pra mim, pois eu tenho meus braços e não é só porque eu ~~tenho~~ não sei escrever e ler, isso não me desanima, ao contrário isso me da muita força para que eu comece de agora, só porque não estudei ~~quando~~ era criança, isso não modifica minha vida.

Estou com tantas saudades que nem sei como expressar pela carta.

Um dia voltarei, tudo vai ser diferente, vou dar uma vida muito boa para mim, para você e para nossos pais. Há, ~~Quase~~ eu ia esquecendo, quem escreve não sou eu.

A deus você.

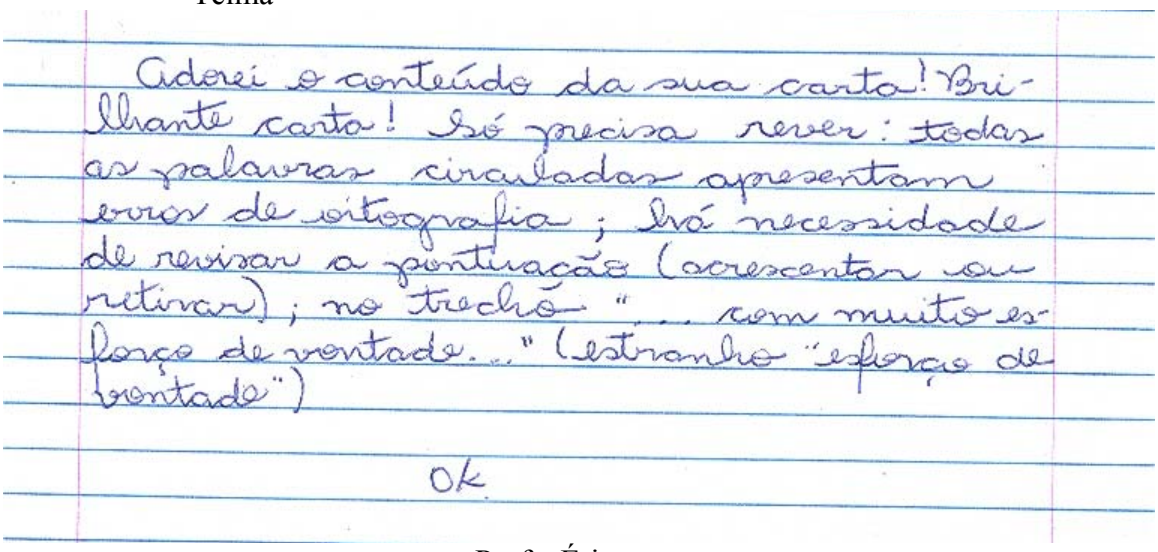
Um beijo

de seu irmão

José

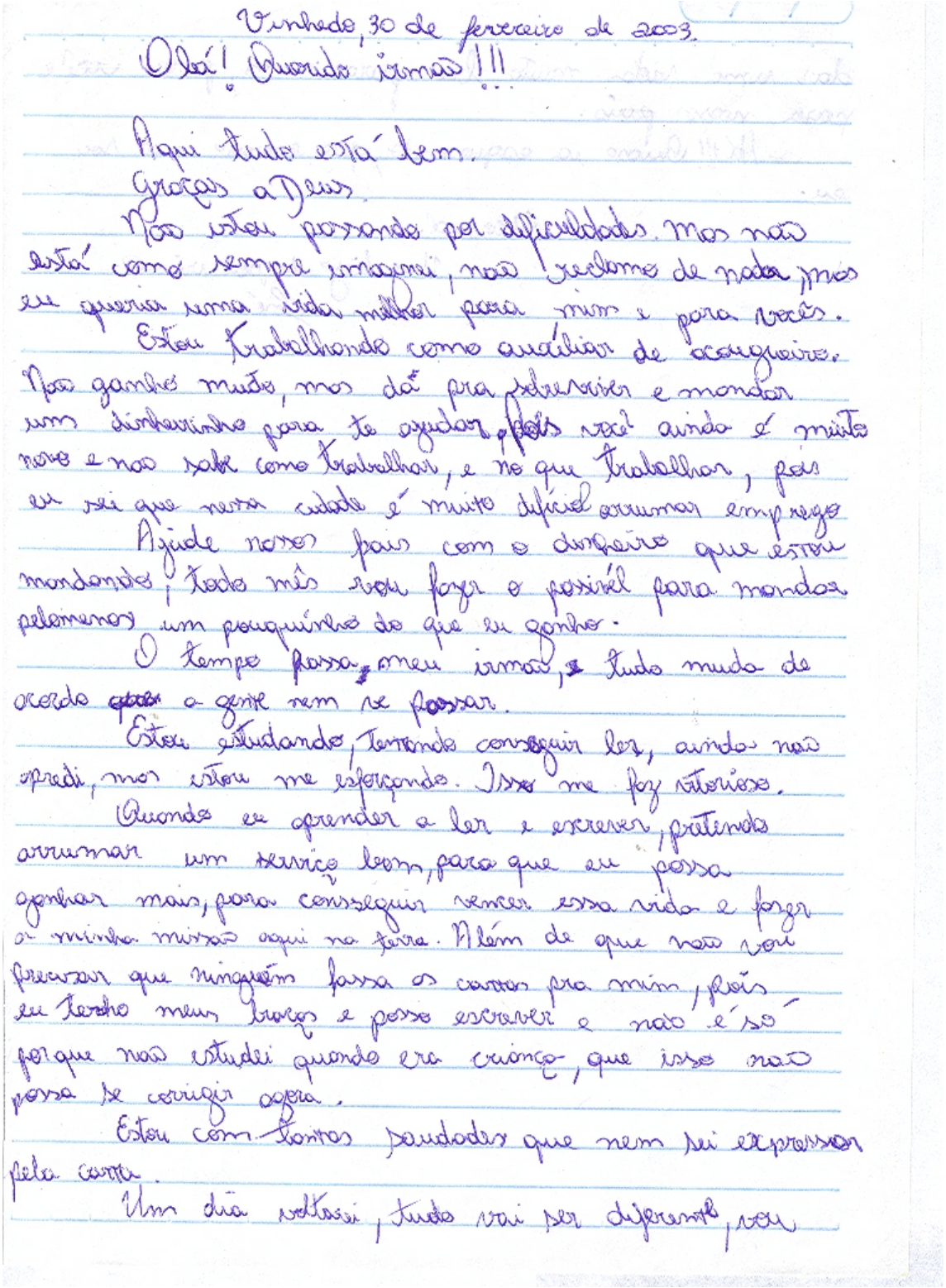
BILHETE (1) DA PROFESSORA PARA TELMA

Telma


Adorei o conteúdo da sua carta! Brilhante carta! Só precisa rever: todas as palavras circuladas apresentam erros de ortografia; há necessidade de revisar a pontuação (acrescentar ou retirar); no trecho "... com muito esforço de vontade..." (estranho "esforço de vontade")

Ok

Profa. Érica



Vinhedo, 30 de fevereiro de 2003.

Olá! Queridos irmãos!!!

Aqui tudo está bem.

Graças a Deus.

Não estou passando por dificuldades. Mas não está como sempre imaginei, não reclamo de nada, mas eu queria uma vida melhor para mim e para vocês.

Estou trabalhando como auxiliar de açougueiro. Não ganho muito, mas dá pra sobreviver e mandar um dinheirinho para te ajudar, pois você ainda é muito novo e não sabe como trabalhar, e no que trabalhar, pois eu sei que nessa cidade é muito difícil arrumar emprego.

Ajude nosso pai com o dinheiro que estou mandando; todo mês vou fazer o possível para mandar pelomenos um pouquinho do que eu ganho.

O tempo passa, meu irmão, tudo muda de acordo ~~com~~ a gente nem se passar.

Estou estudando, tentando conseguir ler, ainda não aprendi, mas estou me esforçando. Isso me faz vitorioso.

Quando eu aprender a ler e escrever, pretendo arrumar um serviço bom, para que eu possa ganhar mais, para conseguir vencer essa vida e fazer a minha missão aqui na terra. Além de que não vou permitir que ninguém passe os cantos pra mim, pois eu tenho meus braços e posso escrever e não é só porque não estudei quando era criança, que isso não possa se corrigir agora.

Estou com tantos pensados que nem sei expressar pela carta.

Um dia voltarei, tudo vai ser diferente, vou

dar uma vida muito boa para mim, para você e para nossos pais.

Há !!! Quase ia esquecendo, que escreve nas Sex eu.

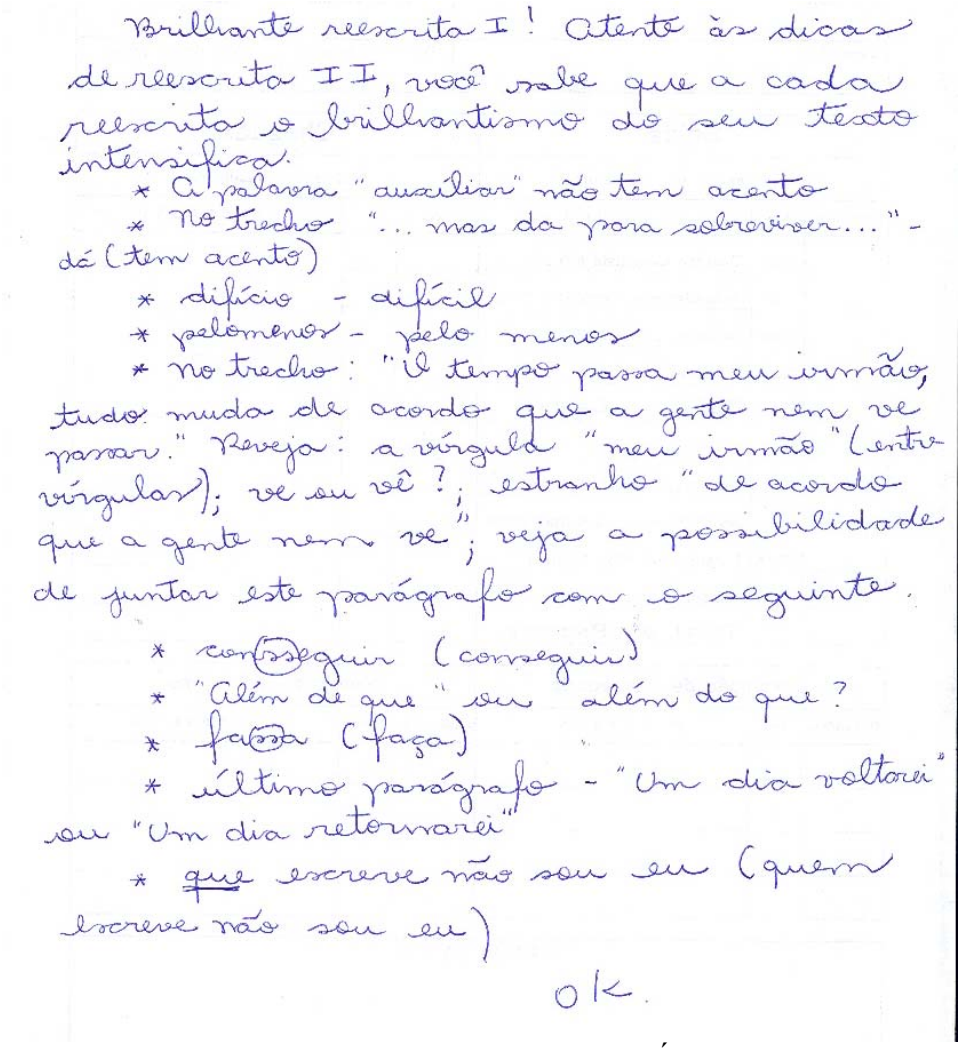
Adeus você.

Um beijo de seu irmão

José.

BILHETE (2) DA PROFESSORA PARA TELMA

Telma

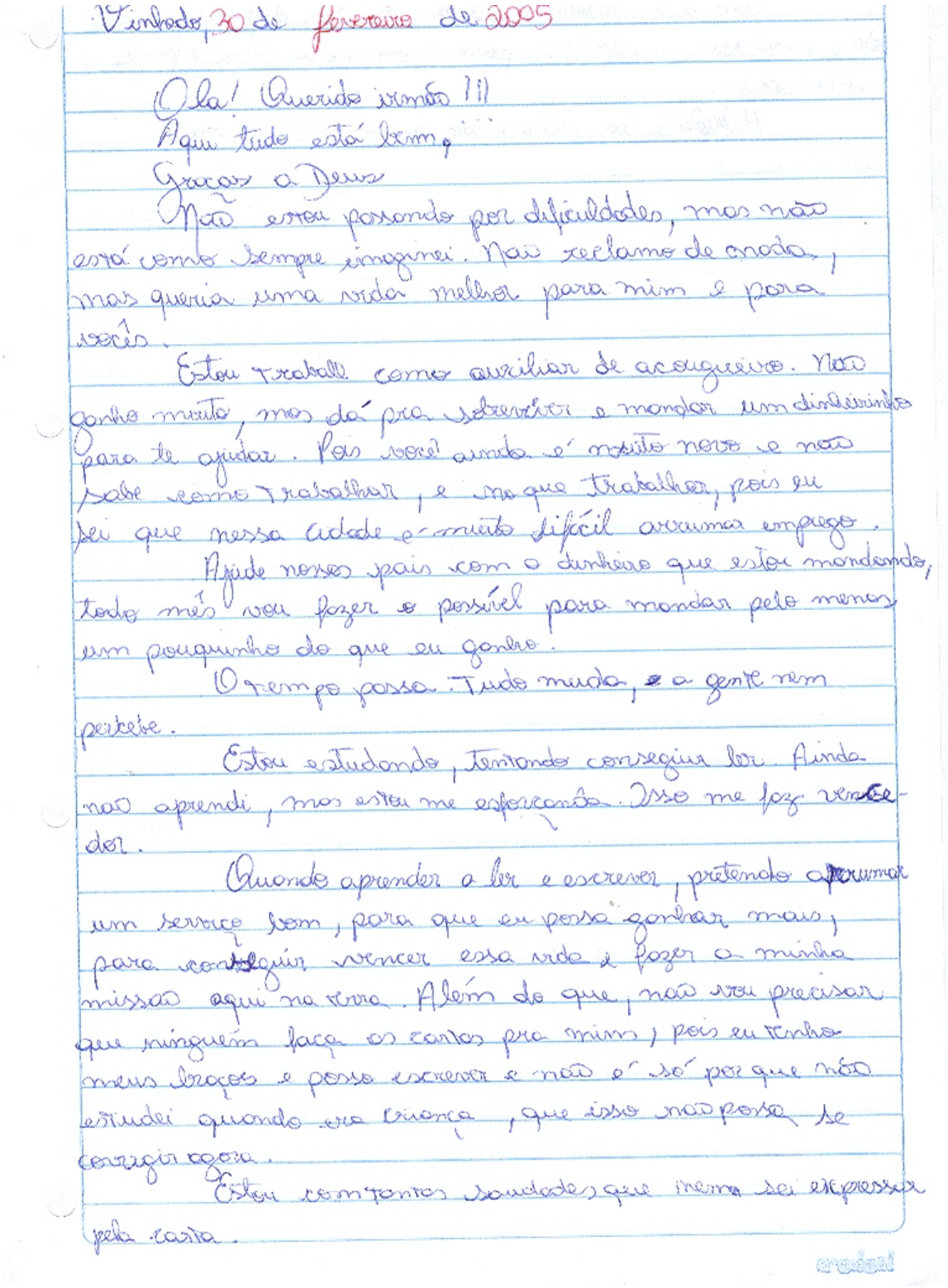

Brilhante reescrita I! Atente às dicas de reescrita II, você sabe que a cada reescrita o brilhantismo do seu texto intensifica.

* A palavra "auxiliar" não tem acento
* No trecho "... mas da para sobreviver..." - dá (tem acento)
* difício - difícil
* pelomenos - pelo menos
* no trecho: "O tempo passa meu irmão, tudo muda de acordo que a gente nem ve passar." Reveja: a vírgula "meu irmão" (entre vírgulas); ve ou vê?; estranho "de acordo que a gente nem ve"; veja a possibilidade de juntar este parágrafo com o seguinte.
* conssseguir (conseguir)
* "Além de que" ou além do que?
* fassa (faça)
* último parágrafo - "Um dia voltarei" ou "Um dia retornarei"
* que escreve não sou eu (quem escreve não sou eu)

ok.

Profa. Érca

TELMA – 3ª versão (capítulo 3)
Texto produzido para a disciplina Língua Portuguesa



Vinhedo, 30 de fevereiro de 2005

Olá! Querido irmão !!!

Aqui tudo está bem,

Graças a Deus

Não estou passando por dificuldades, mas não está como sempre imaginei. Não reclamo de nada, mas queria uma vida melhor para mim e para vocês.

Estou trabalh. como auxiliar de açougueiro. Não ganho muito, mas dá pra sobreviver e mandar um dinheirinho para te ajudar. Pois você ainda é muito novo e não sabe como trabalhar, e não que trabalhar, pois eu sei que nessa idade é muito difícil arrumar emprego.

Ajude nossos pais com o dinheiro que estou mandando, todo mês vou fazer o possível para mandar pelo menos um pouquinho do que eu ganho.

O tempo passa. Tudo muda, e a gente nem percebe.

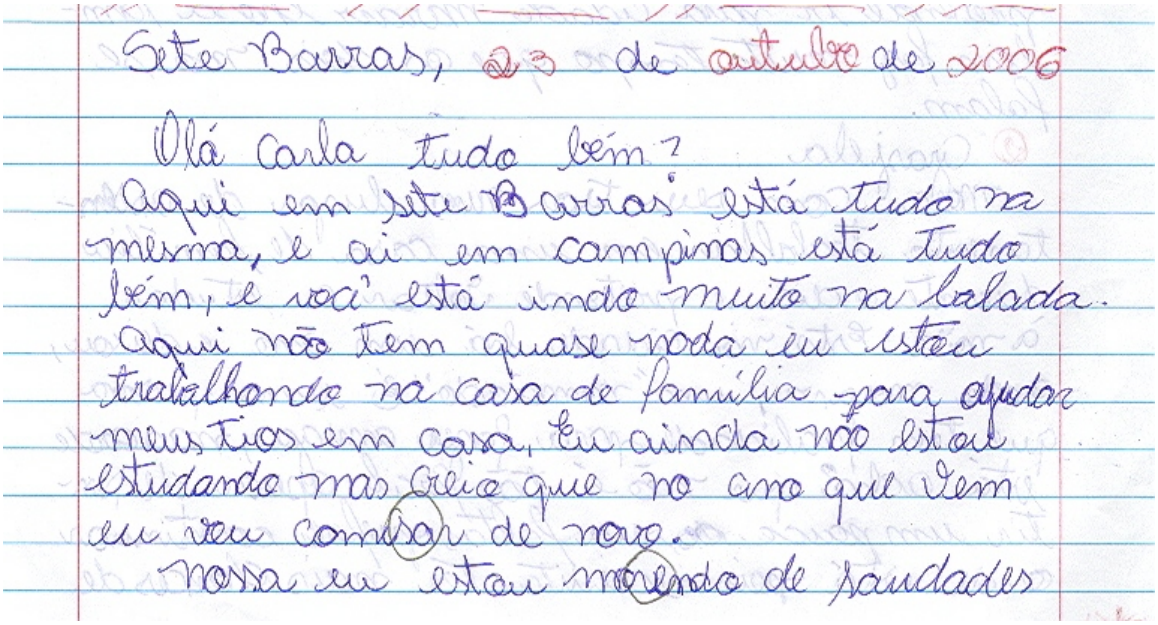
Estou estudando, tentando conseguir ler. Ainda não aprendi, mas estou me esforçando. Isso me faz vencedor.

Quando aprender a ler e escrever, pretendo arrumar um serviço bom, para que eu possa ganhar mais, para conseguir vencer essa vida e fazer a minha missão aqui na terra. Além do que, não vou precisar que ninguém faça as contas pra mim, pois eu tenho meus braços e posso escrever e não é só porque não estudei quando era criança, que isso não possa se corrigir agora.

Estou com tantas saudades, que nem sei expressar pela carta.

Um dia retornarei, tudo vai ser diferente, vou dar uma vida muito boa para mim, para você e para nossos pais.

Hoje ia esquecendo, quem escreve mais sou eu.



Sete Barras, 23 de outubro de 2006

Olá Carla tudo bem?
Aqui em Sete Barras está tudo na mesma, e aí em campinas está tudo bem, e voa' está indo muito na balada.
Aqui não tem quase nada eu estou trabalhando na casa de família para ajudar meus tios em casa, Eu ainda não estou estudando mas acho que no ano qui vem eu vou comessar de novo.
nossa eu estou morrendo de saudades

do Fábio e ele já não está tão Triste?
~~quanto estava~~!

Carla faz um favor para mim, fala para o Fábio que eu amo muito ele, e é para ele mandar uma carta para mim, dá o endereço meu para ele. Eu reparei uma coisa aqui eu não tenho tantos amigos como eu tenho aí, aqui as pessoas não se imolve facilmente é tudo muito esquisito parece que as pessoas tem medo de você eu só tenho minha patroa e os meus tios que eu converso bastante.

Mas eu tenho certeza que tudo vai melhorar daqui para frente as coisas para mim, Eu tenho fé que tudo vai melhorar.

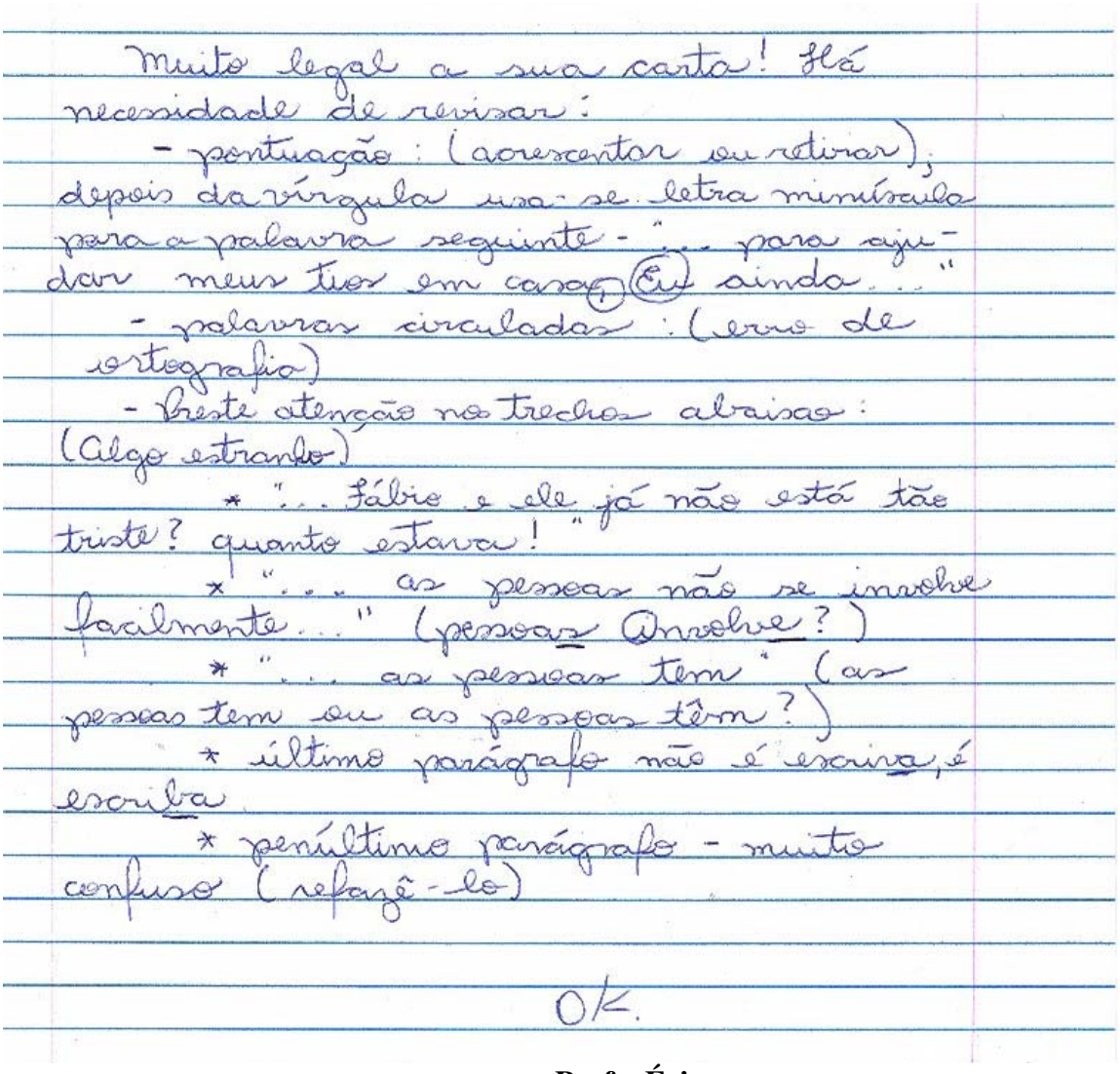
"agora vou terminando porque porque eu acho que a escrivã já está com as mãos doendo"

Um

Super
Beijo da
sua amiga
Graziela...
Fui...

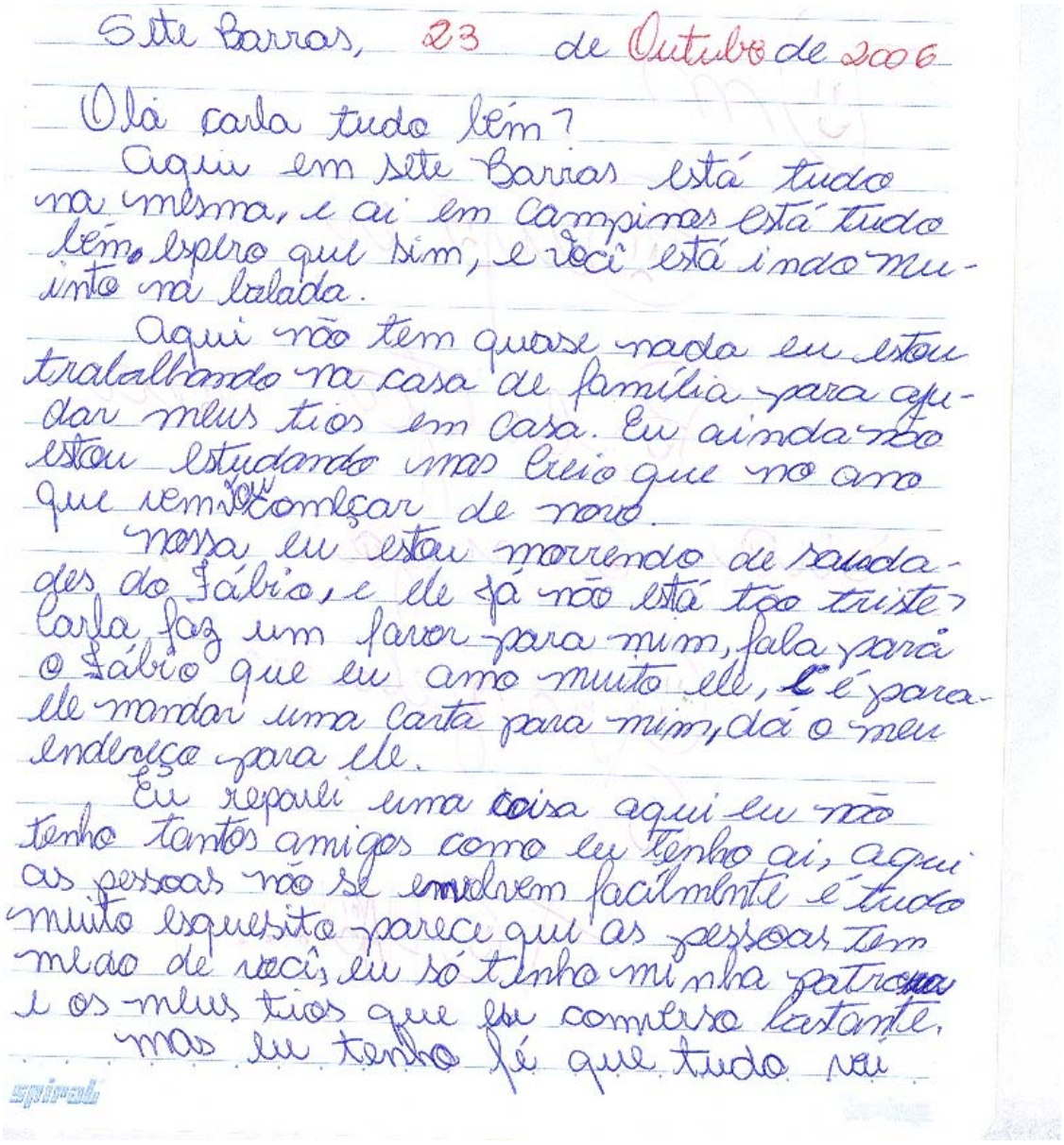
BILHETE (1) DA PROFESSORA PARA FRANCISCA

Francisca


Muito legal a sua carta! Há necessidade de revisar:
- pontuação: (acrescentar ou retirar), depois da vírgula usa-se letra minúscula para a palavra seguinte - "... para ajudar meus tios em casa, Eu ainda..."
- palavras riscadas: (erro de ortografia)
- Preste atenção nos trechos abaixo: (Algo estranho)
* "... Fábio e ele já não está tão triste? quanto estava!"
* "... as pessoas não se involve facilmente..." (pessoas Involve?)
* "... as pessoas tem" (as pessoas tem ou as pessoas têm?)
* último parágrafo não é escrivaninha, é escriba
* penúltimo parágrafo - muito confuso (refaça-lo)

OK.

Profa. Érica



Sete Barras, 23 de Outubro de 2006

Olá carla tudo bém?

Aqui em sete Barras está tudo na mesma, e ai em Campinas está tudo bém. Espero que sim, e você está indo muinto na balada.

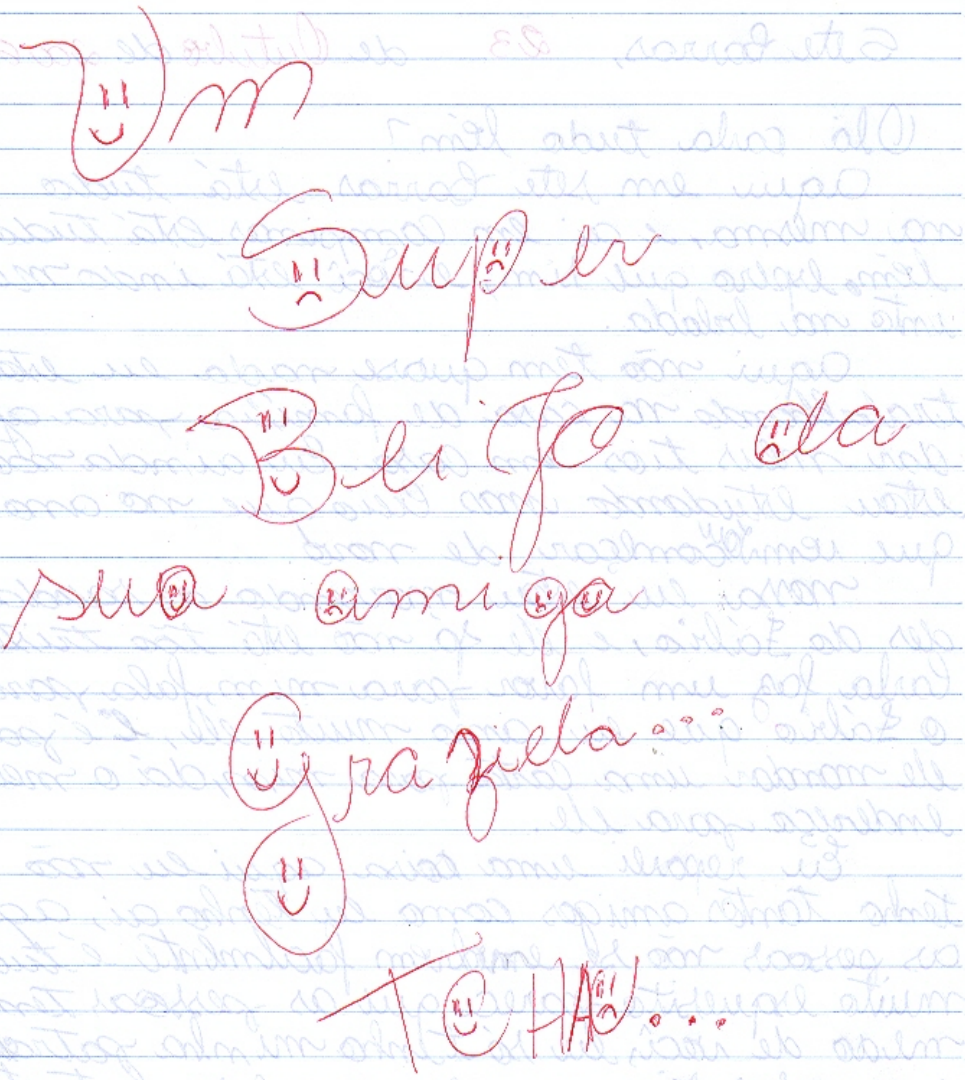
Aqui não tem quase nada eu estou tralalhando na casa de família para ajudar meus tios em casa. Eu ainda não estou estudando mas creio que no ano que vem vou começar de novo.

nossa eu estou morrendo de saudages do Fábio, e ele já não está tão triste? Carla faz um favor para mim, fala para o Fábio que eu amo muito ele, e é para ele mandar uma carta para mim, dá o meu endereço para ele.

Eu reparei uma coisa aqui eu não tenho tantos amigos como eu tenho ai, aqui as pessoas não se envolvem facilmente é tudo muito esquesito parece que as pessoas tem medo de você; eu só tenho minha patroa e os meus tios que eu converso bastante.

mas eu tenho fé que tudo vai

melhorar daqui pra frente.
" agora vou terminando porque eu acho que a escrita já está com as mão doendo."



BILHJETE (2) DA PROFESSORA PARA FRANCISCA

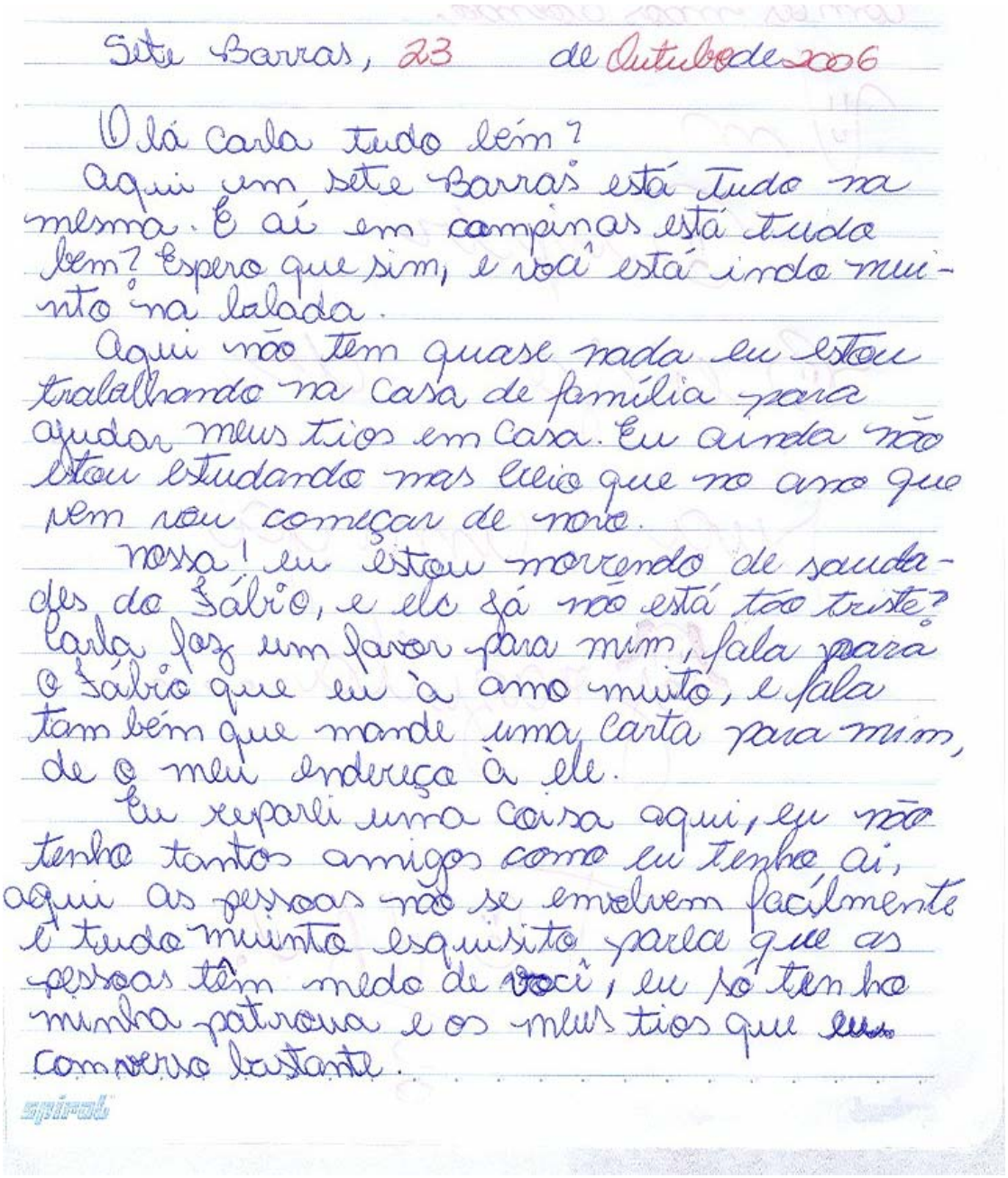
Francisca

O conteúdo da sua carta continua jóia, mas preste mais atenção agora para fazer a reescrita II. Você cometeu alguns errinhos por falta de atenção. Dicas:

* rever a falta da vírgula em alguns trechos
* no trecho "... e aí em Campinas está tudo bem." - não é uma pergunta? Aí ou aí? no mesmo trecho "... está tudo bem ☺ Espero..." - ponto final na mesma linha letra maiúscula.
* Diferencie V (maiúsculo) v (minúsculo)
* no trecho "... nossa eu estou..." - faltou algo depois de "nossa" - pontuação, por exemplo. no mesmo trecho repetiu muito "ele".
* esquesito ou esquisito?
* "as pessoas tem..." eu as pessoas têm?
* "Vou terminando porqui?" O que seria porqui?

OK

Profa. Érica



Sete Barras, 23 de Outubro de 2006

Olá Carla tudo bem?
Aqui em sete Barras está Tudo na mesma. E aí em campinas está tudo bem? Espero que sim, e você está indo muito na balada.
Aqui não tem quase nada eu estou trabalhando na casa de família para ajudar meus tios em casa. Eu ainda não estou estudando mas Deus que no ano que vem vou começar de novo.
nossa! eu estou morrendo de saudades do Fábio, e ele já não está tão triste? Carla faz um favor para mim, fala para o Fábio que eu o amo muito, e fala também que mande uma carta para mim, de o meu endereço à ele.
Eu reparti uma casa aqui, eu não tenho tantos amigos como eu tenho aí, aqui as pessoas não se envolvem facilmente é tudo muinto esquisito parla que as pessoas têm medo de você, eu só tenho minha patroa e os meus tios que eu converso bastante.

/ /

Mas eu tinha fé que tudo vai melhorar daqui pra frente.

"Agora vou terminando por aqui porque eu acho que a escrita já está com as mãos doendo."

Um

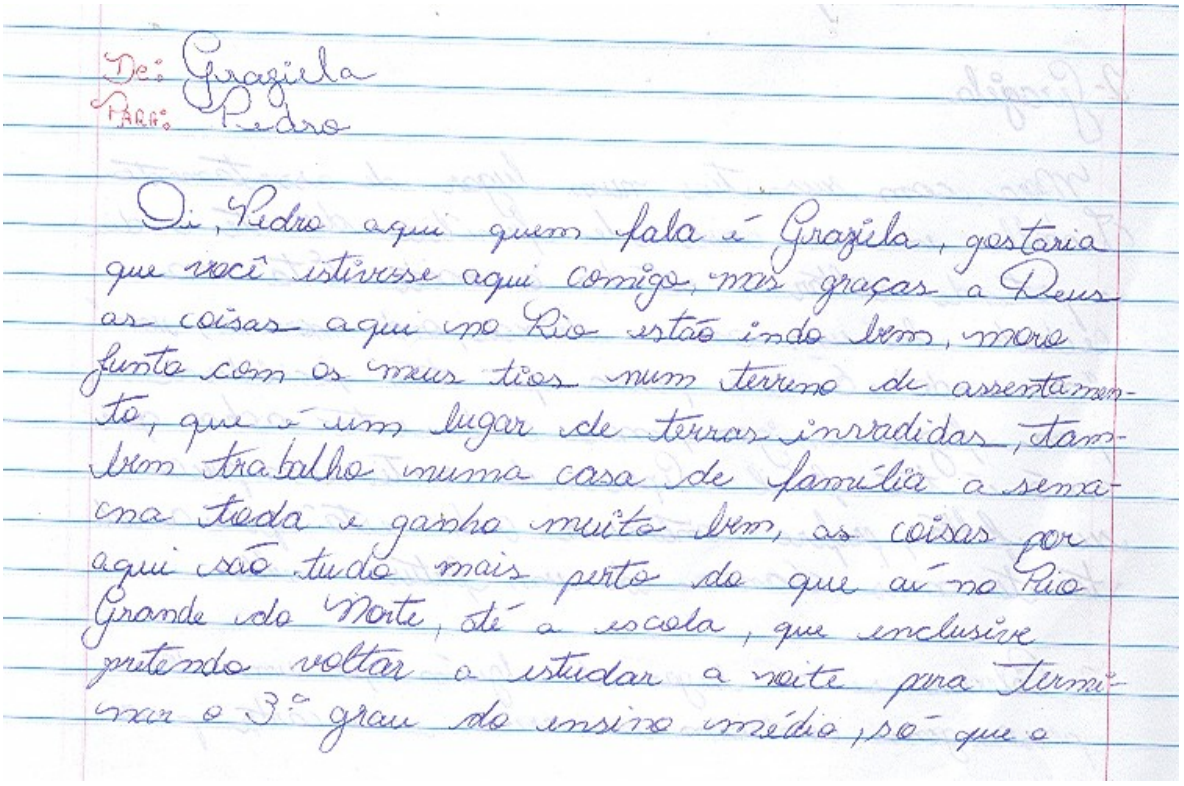
Super

Beijo da

sua amiga



TCHAU.

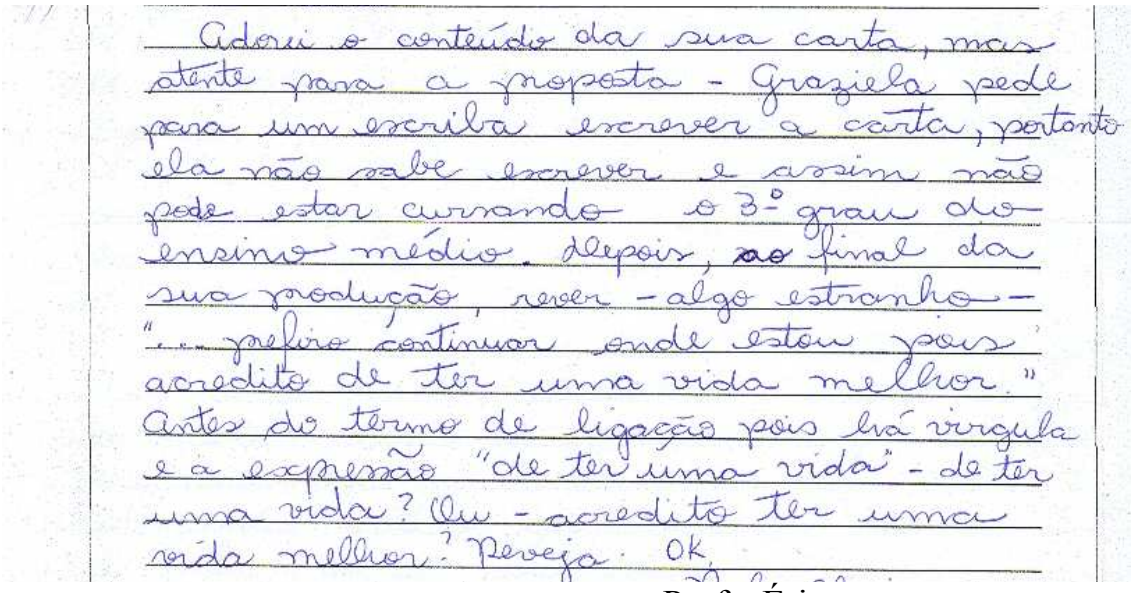


De: Grazila
Para: Pedro

Oi, Pedro aqui quem fala é Grazila, gostaria que você estivesse aqui comigo, mas graças a Deus as coisas aqui no Rio estão indo bem, moro junto com os meus tios num terreno de assentamento, que é um lugar de terras invadidas, também trabalho numa casa de família a semana toda e ganho muito bem, as coisas por aqui são tudo mais perto de que aí no Rio Grande do Norte, até a escola, que inclusive pretendo voltar a estudar a noite pra terminar o 3º grau do ensino médio, só que o único problema é que eu pensava que ia ter mais facilidade de fazer amigos igual aí, só que é nada disso, há muito marginal e muito preconceito. Mas apesar de sentir sua falta, prefiro continuar onde estou pois acredito de ter uma vida melhor.

BILHETE (1) DA PROFESSORA PARA CARLOS

Carlos


Adorei o conteúdo da sua carta, mas atente para a proposta - Graziela pede para um escriba escrever a carta, portanto ela não sabe escrever e assim não pode estar cursando o 3º grau do ensino médio. Depois, ao final da sua produção, rever - algo estranho - "... prefiro continuar onde estou pois acredito de ter uma vida melhor." Antes do termo de ligação pois há vírgula e a expressão "de ter uma vida" - de ter uma vida? Ou - acredito ter uma vida melhor? Reveja. Ok

Profa. Érica

CARLOS – 2ª versão (CAPÍTULO 6)

Rescrita I

DE: Graziela
PARA: Pedro

Oi, Pedro aqui quem fala é Graziela, gostaria que você estivesse aqui comigo, mas graças a Deus as coisas aqui no Rio estão indo bem, moro junto com os meu tios num terreno de assentamento, que é u lugar de terras invadidas, também tra balho numa casa de família a semana toda e ganho muito bem, as coisas po aqui são tudo mais perto do que aí no Rio Grande do Norte, até a escola, que inclusive pretendo estudar para apren a ler e a escrever, só que o único proble é que eu pensava que ia ter mais facili dade de fazer amigos igual aí, isó qu é nada disso, há muito marginal muito preconceito. Mas apesar de sentir su falta, prefiro continuar onde estou, pois acredito de ter chances de melhorar mi vida.

Rio de janeiro 19 de Setembro de 2005

OLA! Jonas meu querido irmão quantos tempo agente não se fala? Há mais ou menos 3 anos. nesses três anos muita coisa se passou, dois que eu sai daí, eu pensava que aí estava difícil! mais a realidade e outra bem diferente, aí pelo menos tem terra para agente plantar, e aqui só tem barulho e muita gente. assim que cheguei aqui eu consegui arrumar trabalho só que não durou muito tempo é eu acabei indo para na rua, dormindo debaixo da ponte e catando papelão para tentar sobreviver tinha dias que não fazia nenhuma refeição, passava frio e fome. mas as coisas mudaram eu arrumei um trabalho.

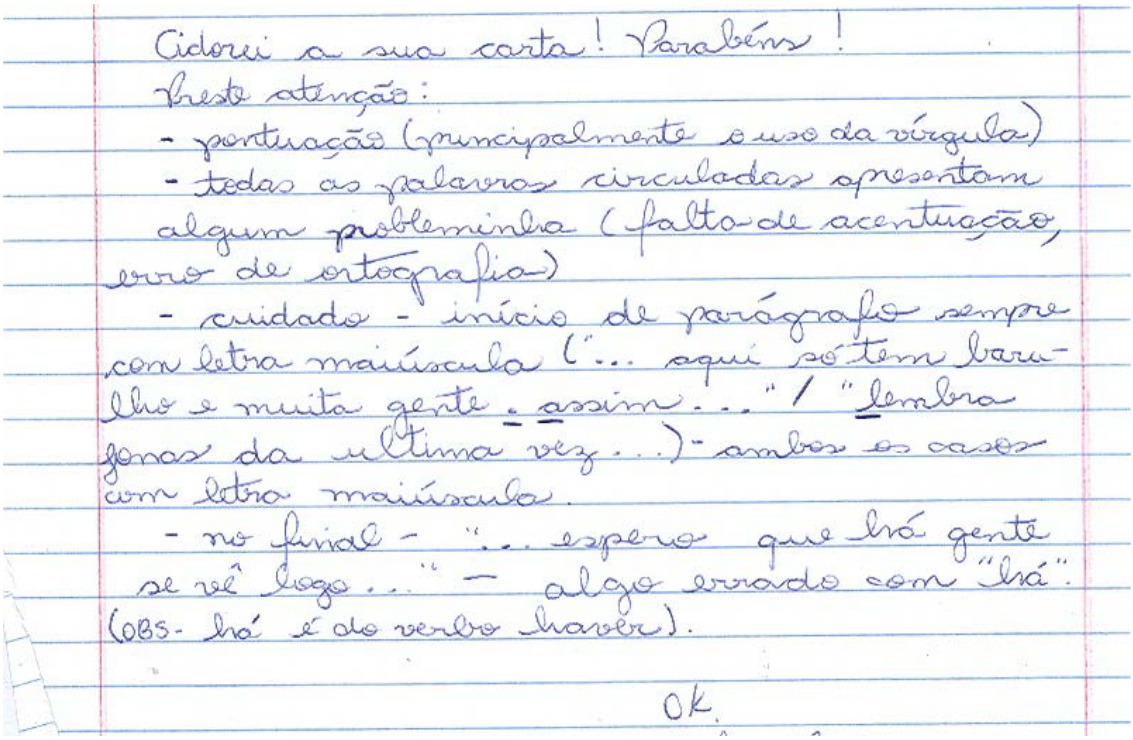
Estou trabalhando no rio de janeiro, já consegui arrumar um barraco para eu morar ele é alugado, e estou de vagazinho comprando alguns moveis eu estou trabalhando de açougueiro não ganho muito dinheiro, mas o pouco que ganho daí pra ir levando.

lembra jonas da ultima vez

em que nos falamos você
disse que estava pensando em
vir para cá, vem vai irmão
aqui é muito difícil conseguir as coisas
fique aí mesmo com sua família.
espero que há gente se vê logo
um abraço José.

BILHETE (1) DA PROFESSORA PARA RONALDO

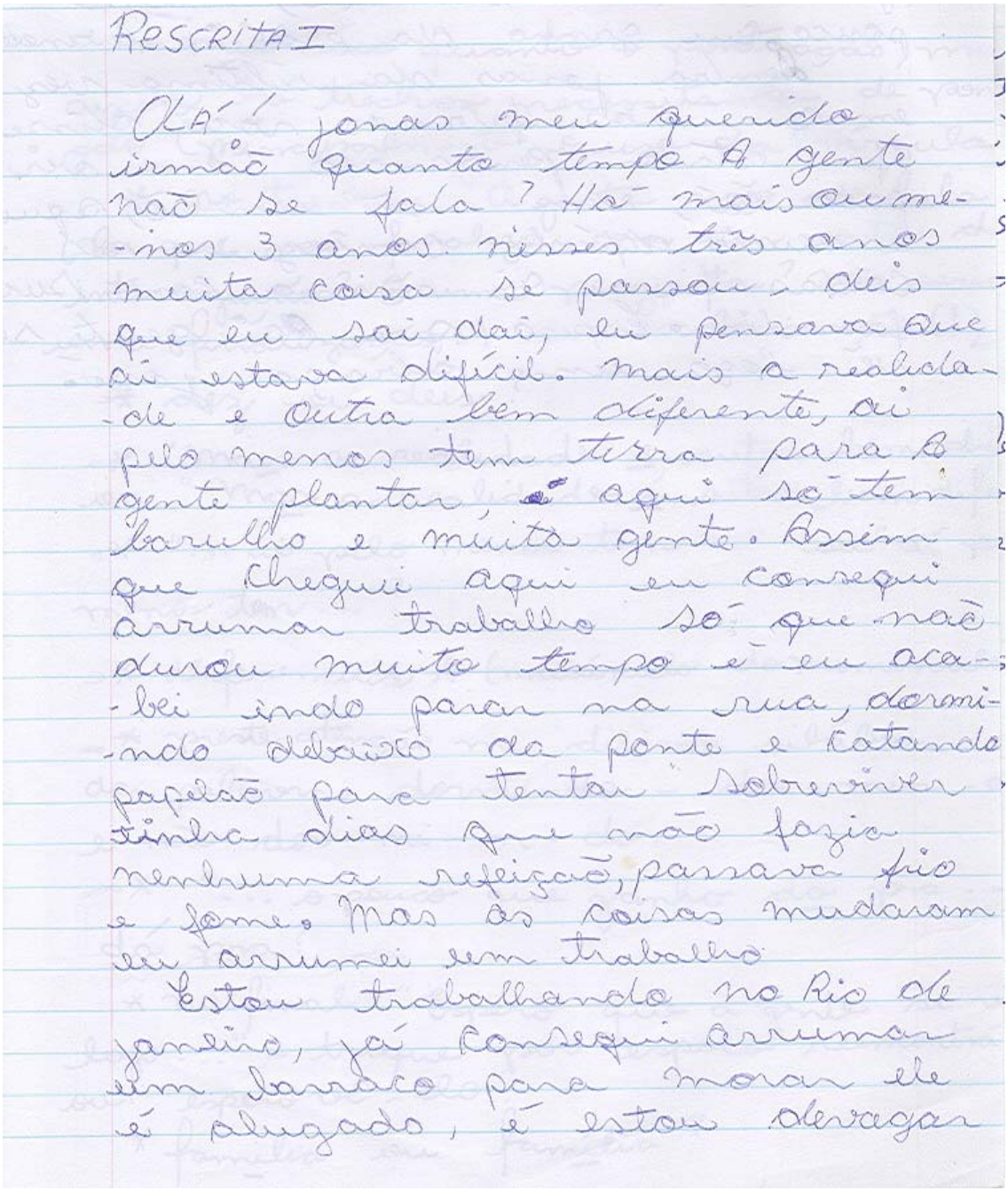
Ronaldo



Cidorei a sua carta! Parabéns!
Preste atenção:
- pontuação (principalmente o uso da vírgula)
- todas as palavras circuladas apresentam alguma probleminha (falta de acentuação, erro de ortografia)
- cuidado - início de parágrafo sempre com letra maiúscula ("... aqui só tem barulho e muita gente - assim..." / "lembra-se nas da última vez...) - ambos os casos com letra maiúscula.
- no final - "... espero que há gente se vê logo..." - algo errado com "há". (OBS - há é do verbo haver).

OK.

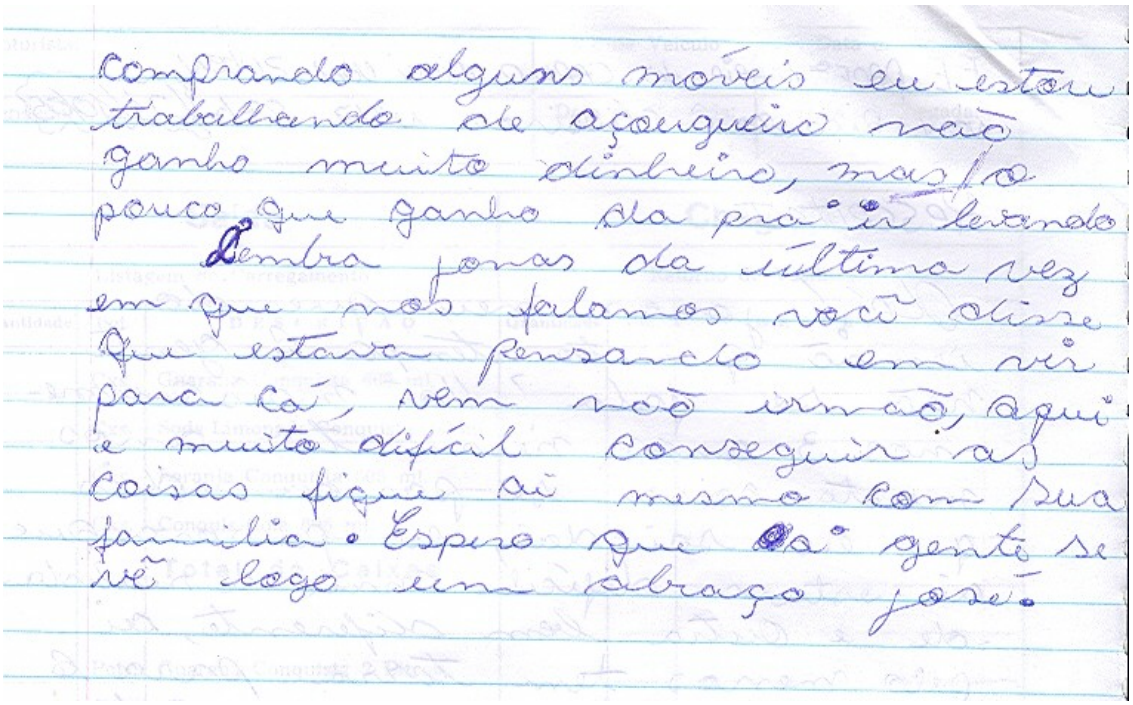
Profa. Érica



RESCRITA I

Olá! Jonas meu querido irmão quanto tempo A gente não se fala? Há mais ou menos 3 anos nesses três anos muita coisa se passou, Deis que eu sai daí, eu pensava que aí estava difícil. mais a realidade é outra bem diferente, aí pelo menos tem terra para a gente plantar, e aqui só tem barulho e muita gente. Assim que cheguei aqui eu consegui arrumar trabalho só que não durou muito tempo e eu acabei indo parar na rua, dormindo debaixo da ponte e catando papelão para tentar sobreviver tinha dias que não fazia nenhuma refeição, passava frio e fome. Mas as coisas mudaram eu arrumei um trabalho

Estou trabalhando no Rio de janeiro, já consegui arrumar um barraco para morar ele é alugado, e estou deixando

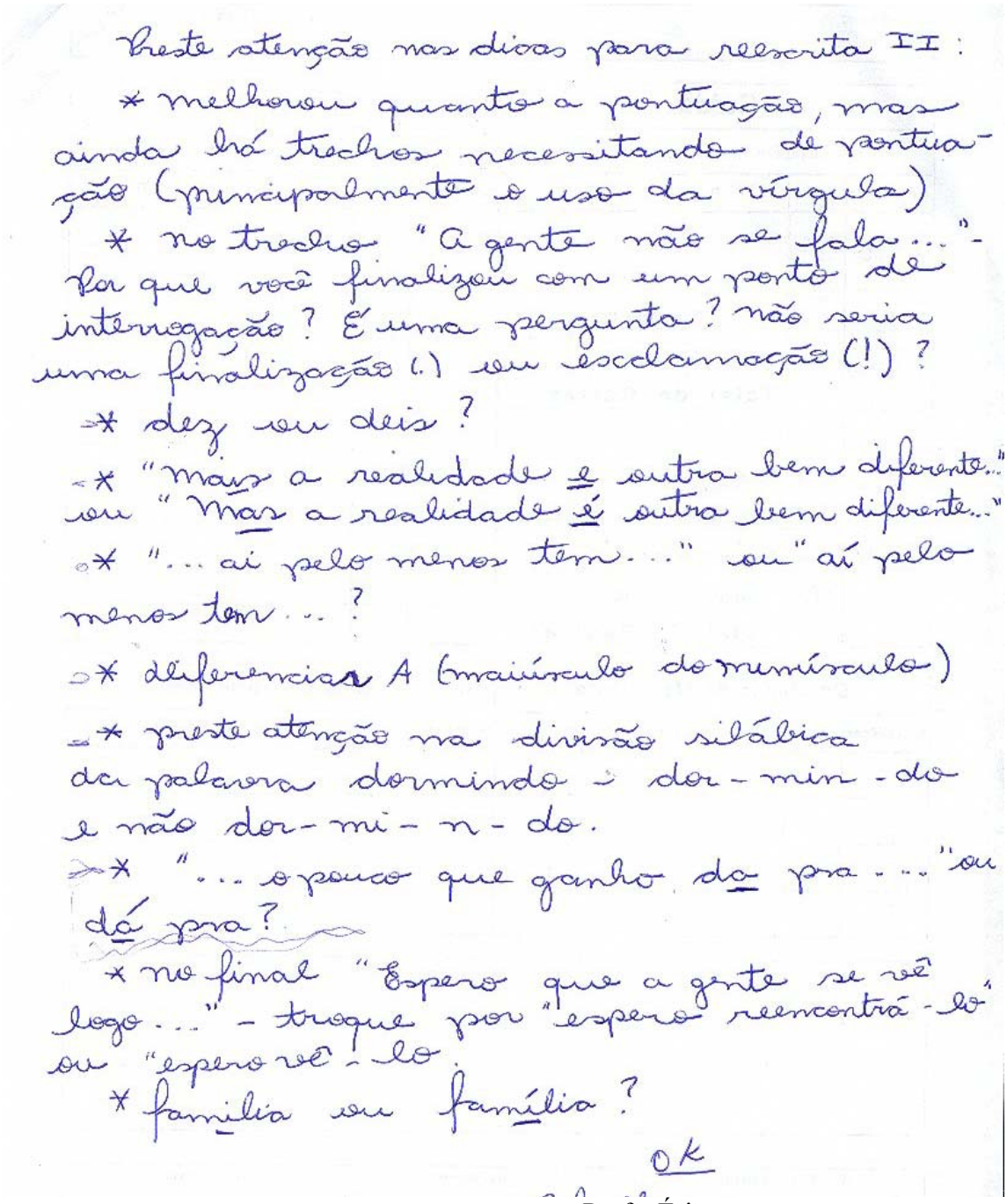


comprando alguns moveis eu estou trabalhando de açougueiro não ganho muito dinheiro, mas o pouco que ganho dá pra ir levando

Lembra pouco da última vez em que nos falamos você disse que estava pensando em vir para cá, vem não irmão, aqui é muito difícil conseguir as coisas fique aí mesmo com sua familia. Espero que a gente se vê logo um abraço josé.

BILHETE (2) DA PROFESSORA PARA RONALDO

Ronaldo



Preste atenção nas dicas para reescrita II:

* melhorou quanto a pontuação, mas ainda há trechos necessitando de pontuação (principalmente o uso da vírgula)

* no trecho "A gente não se fala..." - Por que você finalizou com um ponto de interrogação? É uma pergunta? não seria uma finalização (.) ou esclamação (!)?

* dez ou deis?

* "Mais a realidade é outra bem diferente..." ou "Mas a realidade é outra bem diferente..."

* "... aí pelo menos tem..." ou "aí pelo menos tem...?

* diferencias A (maiúsculo de minúsculo)

* preste atenção na divisão silábica da palavra dormindo - dor-min-do e não dor-mi-n-do.

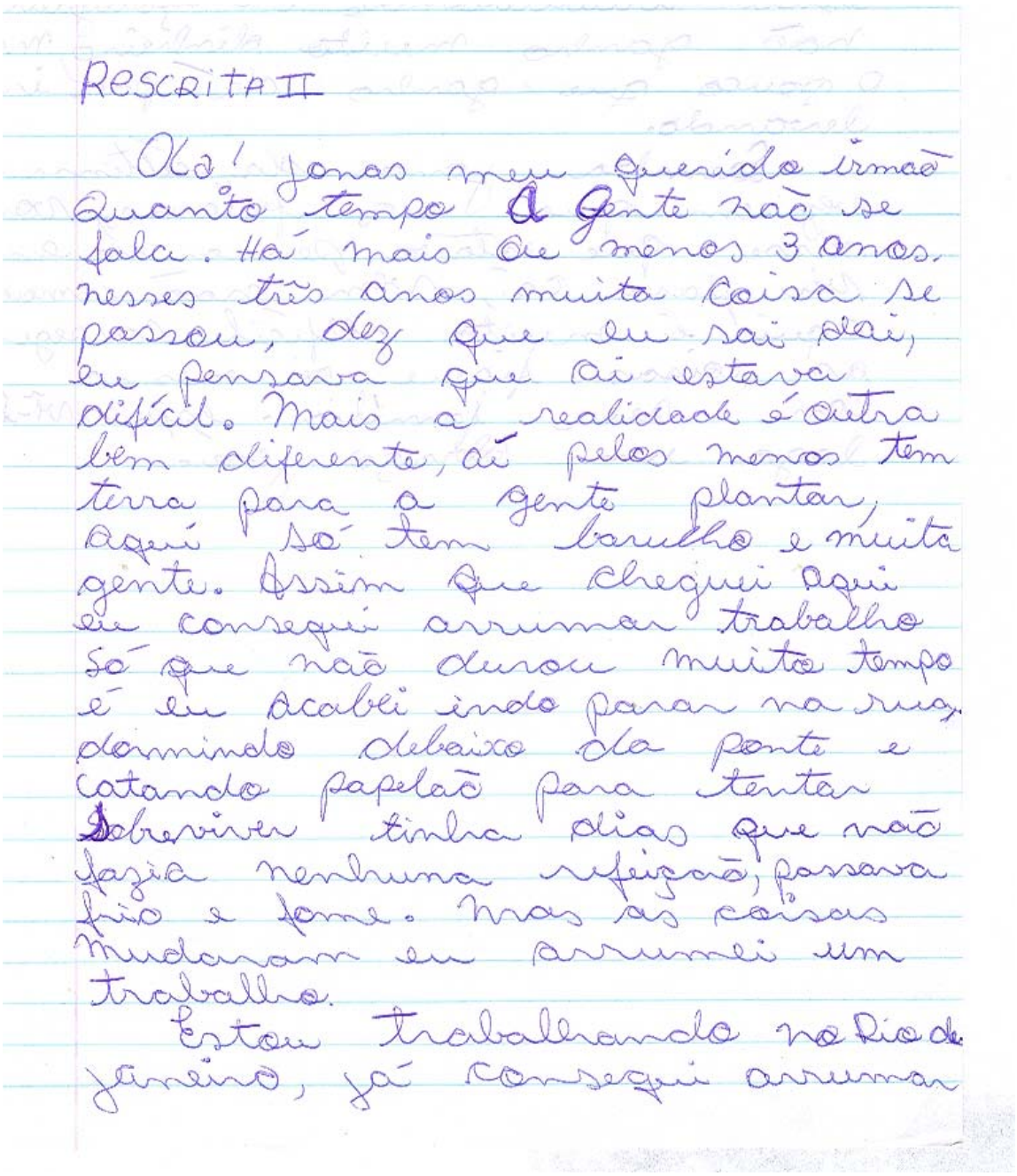
* "... o pouco que ganho da pra..." ou dá pra?

* no final "Espero que a gente se vê logo..." - troque por "espero reencontrá-lo" ou "espero vê-lo".

* familia ou família?

ok

Profa. Érica



RESCRITA II

Oi! Jonas meu querido irmão Quanto tempo a gente não se fala. Há mais ou menos 3 anos. nesses três anos muita coisa se passou, desq que eu saí daí, eu pensava que ai estava difícil. Mais a realidade é outra bem diferente, aí pelos menos tem terra para a gente plantar, aqui só tem barulho e muita gente. Assim que cheguei aqui eu consegui arrumar trabalho só que não durou muito tempo e eu acabei indo parar na rua, dormindo debaixo da ponte e catando papelão para tentar sobreviver tinha dias que não fazia nenhuma refeição, passava frio e fome. Mas as coisas mudaram eu arrumei um trabalho.

Estou trabalhando no Rio de Janeiro, já consegui arruma

um barraco para morar ele
é alugado, e estou devagar
comprando alguns moveis eu
estou trabalhando de açougueiro
não ganho muito dinheiro, mas
o pouco que ganho dá pra ir
levando.

Lembra joras da última
vez em que nos falamos, você
disse que estava pensando em
vir para cá, vem não irmão,
aqui é muito dificil conseguir
as coisas fique ai mesmo
com sua familia. espero vê-lo
logo um abraço jose.