

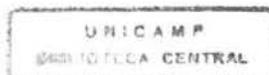
Sheila Vieira de Camargo Grillo

**ESCREVER SE APRENDE REESCREVENDO:
UM ESTUDO DA INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NA REVISÃO DE TEXTOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Lingüística Aplicada na área de Ensino-Aprendizagem de Língua Materna.

Orientadora: Profª Drª Raquel Salek Fiad

**Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
1995**



UNIDADE BC
 N.º GRUPO A:
UNICAMP
 v. **G879e**
 P. 037,25962
 FIC. 433/95
 C b
 PREÇO R\$ 11,00
 DATA 21/10/95
 N.º CPD Cm.000792010

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
 BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

G879e Grillo, Sheila Vieira de Camargo
 Escrever se aprende reescrevendo um estudo da interação professor / aluno na revisão de textos / Sheila Vieira de Camargo Grillo - - Campinas, SP [s.n.], 1995

Orientador Raquel Salek Fiad
 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1 Escrita 2 * Interação 3 * Revisão
 I Fiad, Raquel Salek II Universidade Estadual de Campinas Instituto de Estudos da Linguagem III. Título

Aos meus pais, por terem investido na minha formação intelectual.

Ao Geraldo, pelo incentivo e companheirismo em todos os momentos.

Aos meus alunos, jovens e adultos trabalhadores, pela rica troca de experiências e pela amizade.

Comissão Julgadora:

Raquel Salek Fiad

Profª Drª Raquel Salek Fiad - Orientadora

João Wanderley Geraldi

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

Ingedore Grunfeld Villça Koch

Profª Drª Ingedore Grunfeld Villça Koch

Profª Drª Ana Luiza B. Smolka - Suplente

Campinas, 25 de agosto de 1995.

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por *Sheila Vieira de*
Camargo Gillo
e aprovada por esta comissão julgadora em
25, 08, 1995.

Prof. Dr. Raquel Salek Fiad

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Raquel Salek Fiad, orientadora dedicada, leitora crítica e incentivadora deste trabalho.

Ao Prof. Dr. João Wanderley Geraldi e à Profa. Dra. Ingedore Grunfeld Villaça Koch, pelas sugestões valiosas feitas no exame de qualificação e pelos cursos ministrados no mestrado, que contribuíram para a elaboração deste trabalho.

À Profa. Nara Augustin Gehrke, pela atenção com que respondeu minha carta e enviou a bibliografia solicitada.

Às amigas Angélica, Carmem, Cássia, Cibele, Denise, Ilse e Marta, pela amizade, pelo incentivo e pelos conhecimentos e experiências compartilhados.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que financiou e tornou possível esta pesquisa.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	8
2. Por uma metodologia de pesquisa em revisão na escola: teoria e prática.....	10
2.1 A prática de sala de aula motivadora da pesquisa	10
2.2 Ensino, linguagem e escrita	12
2.3 A escrita, a reescrita e o trabalho do professor	21
2.4 Metodologia da pesquisa	22
2.4.1 A escola	24
2.4.2 Os sujeitos	25
3. Uma análise da interação professor/aluno na reescrita de textos.....	28
3.1.1 Descrição da 1ª situação de produção e reescrita de textos.....	28
3.1.2 Análise da 1ª situação de produção e reescrita de textos	32
3.1.2.1 Tipo de texto, escrita e coesão.....	32
3.1.2.2 Texto e textualidade	34
3.1.2.3 Análise de trechos com problemas de coesão e coerência	36
3.1.2.4 Pontuação	49
3.1.2.5 Convenções da escrita	59
3.2.1 Descrição da 3ª situação de produção e reescrita de textos.....	68
3.2.2 A crônica e suas muitas faces: uma análise da 3ª situação de produção e reescrita de textos.....	70
3.3.1 Descrição da 2ª situação de produção e reescrita de textos.....	80
3.3.2 Profissões: uma análise da 2ª situação de produção e reescrita de textos.....	82
3.3.2.1 Coerência local.....	83
3.3.2.2 A intertextualidade	85
3.3.2.3 A informatividade	89
3.4.1 Descrição da 4ª situação de produção e reescrita de textos	91
3.4.2 Carta ao prefeito: uma análise da 4ª situação de produção e reescrita de textos.....	94

3.4.2.1 Adequação à proposta.....	95
3.4.2.2 O uso da 2ª pessoa do plural	105
3.4.2.3 A moldura da carta: influência de textos trabalhados em aula x correspondência oficial.....	107
4. Conclusão	111
Summary	134
5. Referências bibliográficas	135
Anexo 1	139
Anexo 2	141
Anexo 3	142
Anexo 4	143
Anexo 5.....	145
Anexo 6.....	146
Anexo 7.....	147

RESUMO

Esta pesquisa está embasada em uma teoria sócio-interacionista, segundo a qual o conhecimento é constituído na dinâmica das interações sociais. O objeto de estudo é a interação professor/ aluno em atividades de revisão ou reescrita de textos. Estas atividades são encaradas como constitutivas da modalidade escrita da linguagem.

O foco de estudo é o modo como as orientações da professora/pesquisadora interferem na reescrita de textos de dez alunos de uma sétima série de um curso supletivo. A seleção dos alunos foi feita usando como critério o desempenho na escrita, ou seja, procurou-se escolher alunos em diferentes estágios de familiaridade com a escrita. A análise dos textos foi feita observando como os comentários escritos na primeira versão dos textos dos alunos interferiram nas alterações ocorridas na segunda versão.

Verificou-se que o sucesso das atividades de reescrita dependeu tanto do tipo de orientação do professor, quanto da habilidade do aluno em alterar seu texto. Orientações que explicitavam o problema e apresentavam possíveis soluções tiveram mais chance de serem respondidas adequadamente, do que aquelas que somente explicitavam o problema. Alunos com uma maior familiaridade com a escrita apresentaram mais facilidade para reescrever seus textos seguindo as instruções escritas do professor. Entretanto, fatores relativos à história pessoal dos alunos como o contato extra-escolar com a escrita, a ocupação profissional, a militância em movimentos políticos, e fatores relativos ao tipo de ensino como os textos utilizados na preparação para a produção e o tipo de texto proposto também interagiram no processo de reescrita, interferindo na interação professor/aluno.

Palavras-chave: Escrita, Interação, Reescrita.

INTRODUÇÃO

O trabalho com a produção de textos na escola tem revelado que os alunos, em geral, têm muita dificuldade em revisar sozinhos seus próprios textos. Pesquisas como a de Spoelders e Yde(1991) têm confirmado que os escritores principiantes têm dificuldade em revisar seus textos. Góes(1993), em uma pesquisa com crianças de 2ª, 3ª e 4ª séries do 1º grau sobre a dimensão reflexiva do ato de escrever, solicitou primeiramente que as crianças revisassem seus textos sem nenhuma ajuda, sendo constatado que as alterações se limitaram a convenções de registro tais como ortografia e mais raramente palavras omitidas e pontuação. Este resultado parece refletir a experiência das crianças com as práticas de correção e avaliação de texto em sala de aula. Já em outra etapa, a pesquisadora apontou os problemas dos textos às crianças, sendo que elas buscaram soluções bastante adequadas, o que revelou o potencial de reflexão das crianças sobre seus textos a partir da interação com o outro. Góes denuncia que o contexto escolar não trabalha com a reflexão do sujeito sobre a escrita "configurando uma omissão que cria, ao lado do problema social do analfabetismo propriamente dito e do analfabetismo funcional, a questão do "alfabetismo restrito", que afeta muitos dos que conseguem superar os mecanismos de exclusão da escola. Esta última condição caracteriza o sujeito que registra e interpreta a escrita, mas que mostra uma limitada capacidade para atender ao caráter comunicativo da produção e, mais importante, uma reduzida disposição a tratar a escrita como instância de ação sobre a linguagem e de organização ou transformação do pensamento."(1993:104).

Em consequência disso, tenho me preocupado, como professora de Língua Portuguesa, em provocar o processo de reescrita dos textos dos alunos e interferir nele através de comentários escritos na primeira versão dos seus textos, orientando-os para a reescrita. Meu objetivo com este trabalho é procurar desenvolver nos alunos uma visão da escrita enquanto trabalho, da qual a revisão faz parte integrante, tornando-os, deste modo, leitores de seus próprios textos em busca de uma melhor utilização dos recursos expressivos disponíveis.

Spoelders e Yde(1991:49), em seu artigo *O comportamento de escritores principiantes na revisão de seus textos*, embora considerem que a revisão de textos na escola a partir de questões e orientações do professor seja um trabalho que deva ser realizado, confessam que têm pouca noção do "modo como as respostas do professor moldam a escrita dos alunos a longo

prazo". A minha hipótese é que a intervenção do professor na reescrita do texto do aluno faz com que este reflita sobre os recursos expressivos utilizados, modificando-os em busca de uma melhor adequação de seu texto aos seus objetivos comunicativos. A questão que pretendo investigar nesta pesquisa é como a orientação do professor molda a reescrita do texto por seu autor. Para isso, coletei a primeira e segunda versões dos textos produzidos, durante um semestre letivo, pelos alunos de uma sétima série de supletivo na qual leciono. A primeira versão dos textos destes alunos é lida por mim e volta para os seus autores com comentários escritos, orientando a reescrita da segunda versão daqueles textos. A análise será feita através da comparação entre a primeira e a segunda versão dos textos.

O meu objetivo é saber como o professor pode agir mais eficazmente, através da orientação para a revisão, para desenvolver a reflexão dos alunos sobre seus textos. Estudos nesta área mostram-se importantes num momento em que pesquisas sobre o processo de escrita têm acentuado cada vez mais a necessidade da interferência do professor, orientando a revisão de textos dos alunos, e da quase ausência de estudos sobre esta intervenção, até o momento.

Além disso, uma compreensão equivocada do papel do professor na produção de textos dos alunos tem levado muitos professores a abandonarem qualquer tipo de "intervenção" nesses textos. Isto acontece em um momento em que estudos psicolinguísticos de inspiração piagetiana enfatizam o papel do aluno na construção do seu conhecimento. Estes estudos têm, muitas vezes, sido transportados para as escolas, em forma de práticas pedagógicas espontaneístas em que o papel do professor durante o processo de ensino/aprendizagem é subestimado. Esta postura é conseqüência de um mau entendimento de críticas feitas às correções típicas do professor nos textos dos alunos, ao apontar exclusivamente problemas como ortografia, acentuação, pontuação que estigmatizavam o aluno como desconhecedor de sua própria língua. A tendência é reduzir a tarefa de revisar a mudanças de superfície que não afetam o significado dos enunciados, deixando de lado mudanças de base textual (Sommers apud Gehrke, 1993; Hayes et al, 1987). Como o professor só sabia fazer este tipo de correção, a ausência de "intervenção" acabou acontecendo como conseqüência natural.

Acredito que o meu tipo de pesquisa, apesar de não ter pretensões generalizadoras, poderá ser um subsídio no sentido de apontar tipos de intervenções mais abrangentes e adequadas aos textos dos alunos, levando-os a uma atitude reflexiva sobre os recursos expressivos disponíveis e sobre seus próprios textos.

2. POR UMA METODOLOGIA DE PESQUISA EM REVISÃO NA ESCOLA: TEORIA E PRÁTICA

2.1 A prática de sala de aula motivadora da pesquisa

No início do meu caminho como professora, a gramática normativa, com suas inúmeras regras, parece apresentar, segundo os professores e a própria sociedade, a solução para todos os problemas. A questão é apenas saber o "como" ensiná-la. Afinal a gramática dá conta de "todos" os fatos da língua, e portanto, contém todas as normas de seu uso. Entretanto, um pouco mais adiante, percebo que, por detrás da metalinguagem da gramática normativa, escondem-se incoerências. Os alunos se perdem no meio dos extensos períodos compostos por subordinação e expressam seu descontentamento pela indisciplina. É o momento da crise. Percebo, nos textos que os alunos me apresentam, problemas que a gramática normativa não me sabe responder. A vontade de acertar é grande, mas os conhecimentos lingüísticos necessitam ser ampliados.

Este desejo de aprender mais me levou a freqüentar em 1991 o grupo de estudos de professores de português da Prefeitura Municipal de Campinas. Descobri, então, que outros professores compartilhavam da mesma insatisfação com a sua prática de ensino, o que nos levou a fazer diversas leituras, principalmente de textos de professores da UNICAMP, que apontavam para uma mudança no ensino de Português.

A partir dessas leituras, decidimos elaborar um projeto de ensino de português cujas metas principais eram a elaboração de nosso próprio material didático que teria como foco central a leitura, a produção de textos e aquilo que chamávamos de reescrita dos textos dos alunos. Queríamos proporcionar aos nossos alunos situações reais de interação lingüística, deixando de lado o ensino da metalinguagem e da gramática normativa que a nossa experiência tinha mostrado ser infrutífero. Nesta época, apesar de termos estabelecido como prática comum a análise de textos dos alunos na lousa e a reescrita individual de seus textos a partir de comentários nossos, havia uma insegurança de nossa parte quanto ao modo como deveríamos interferir nas reescrita de textos dos alunos. Vim descobrir mais tarde que esta dúvida também é compartilhada por pesquisadores desta área.

O trabalho em sala de aula, que desenvolvo desde o tempo do projeto acima citado, parte da escolha de um tema que considero como de interesse da classe. Em seguida, seleciono textos de linguagens variadas (textos escritos, filmes, músicas, histórias em quadrinhos, etc) com os quais organizo atividades, buscando trabalhar o tema escolhido sob diferentes pontos de vista. Após o desenvolvimento do tema, através do contato do aluno com diferentes tipos de textos e linguagens, com o objetivo de criar um horizonte de leitura para o aluno, proponho produção de textos. Entretanto o trabalho não termina aqui. A primeira versão do texto do aluno é encarada como uma parte do processo de escrita que terá de ser completado através da revisão do texto por seu escritor.

Quando iniciamos o projeto, alguns professores já preparavam o seu próprio material didático de sala de aula e outros ainda usavam livros didáticos. Com o projeto, pudemos suprir as nossas necessidades de material para a sala de aula, uma vez que contávamos com vários colegas para preparar e discutir o material elaborado, pois a maioria de nós não tinha condições de preparar sozinho todo o seu material, devido à carga horária de aulas a que tínhamos que nos submeter. O projeto ainda permitia a colaboração entre nós, professores, que nos sentíamos isolados em nosso trabalho nas escolas.

Entretanto, com a mudança de administração da prefeitura, foi-nos imposta uma série de modificações nas atividades do projeto, sendo elas a redução do número de horas aula pagas para a participação no grupo, o aumento excessivo de professores que não tinham conhecimento do trabalho até então desenvolvido o que desestruturou a dinâmica das atividades, o descompromisso com a impressão do material elaborado pelo grupo, a saída do assessor do projeto para trabalhar como assessor da Secretária de Educação e a não-contratação de outro assessor. Todas essas medidas causaram a nossa desmotivação, pois já não conseguíamos trabalhar como antes. Com isso os professores iniciadores do projeto saíram e ele acabou.

Apesar do fim do projeto, mantenho até hoje a mesma linha de trabalho, preparando meu próprio material didático e centrando as aulas na leitura, produção e análise de textos.

2.2 Ensino, linguagem e escrita

Esta seção tem por objetivo delimitar as concepções de ensino, linguagem e escrita que percorrem toda a dissertação, desde a metodologia da sala de aula até a análise do material coletado.

O ensino tradicional da língua materna tem se apoiado em concepções de linguagem tanto como expressão do pensamento, quanto como instrumento de comunicação. A primeira destas concepções se baseia em uma teoria psicológica que identifica pensamento e linguagem e a segunda em uma que os distingue de maneira absoluta, postulando uma "tradução" mecanicista do pensamento em linguagem verbal. Estas duas teorias têm orientado uma metodologia de ensino enquanto transmissão de definições prontas, desconsiderando a atuação dos alunos sobre os conhecimentos "adquiridos" durante o processo de aprendizagem.

Em contraponto a estas duas concepções, esta dissertação parte de uma concepção de linguagem enquanto "trabalho constitutivo dos sistemas de referências e dos sujeitos cujas consciências se formam precisamente pelo conjunto de categorias que vão incorporando, enquanto signos, nos processos interlocutivos de que participam"(Geraldi, 1991:14). Este trabalho resulta sempre em uma "sistematização aberta"(Geraldi, 1991: 12) que é retomada e reconstruída pelos sujeitos em cada ato de interação verbal, constituindo-se naquilo que chamamos de língua.

Precursor das idéias de Geraldi, Franchi(1987) enfatiza o aspecto criativo da linguagem que se dá quando os sujeitos, tendo a sua disposição uma grande variedade de recursos expressivos, se utilizam deles para instaurar seus próprios pontos de vista. Em seu artigo *Linguagem - Atividade Constitutiva*(1992:31), Franchi assim define a linguagem:

A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que 'dá forma' ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do 'vivido', que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias.

Geraldi faz a articulação desta concepção de linguagem com as idéias de Bakhtin a respeito da natureza dialógica do signo e da enunciação. O signo é compreendido a partir de sua natureza ideológica, pois ao mesmo tempo que faz parte de uma realidade, também "reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior"(Bakhtin, 1992:31).O signo também faz parte da

natureza psíquica dos indivíduos na medida em que a significação é parte inalienável tanto do signo quanto da atividade psíquica. A significação é o efeito da interação do locutor e do receptor e, portanto, a evolução semântica das palavras se dá através da reconstrução dialética em que uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e reconstruí-la. Portanto, o signo é o território comum, tanto do psiquismo quanto da ideologia. A natureza ideológica e interativa do signo lingüístico aponta para o caráter social e histórico tanto da linguagem, quanto da constituição psicológica dos indivíduos. A relação entre pensamento e linguagem voltará a ser abordada logo a seguir quando discutirmos as idéias de Vygotsky.

A enunciação é entendida como o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real (como no caso da escrita), este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. Em seu artigo "Os gêneros do discurso", Bakhtin trata da presença do outro no enunciado de dois pontos de vista. Primeiro, ao mostrar que o enunciado não está voltado somente para o seu objeto, mas também para os outros discursos a respeito deste objeto. Segundo, ao mostrar a natureza dialógica do enunciado que sempre está voltado para o destinatário.

Vygotsky, assim como Bakhtin, postula que o significado da palavra (significação no caso de Bakhtin) é o elo de ligação entre o pensamento e a linguagem. A natureza do pensamento humano é constituída por um "reflexo generalizado da realidade" que é a essência do significado da palavra. Entretanto, o significado é também parte inseparável da palavra. Portanto, o significado faz tanto parte do pensamento quanto da linguagem e se queremos compreender a relação entre ambos, teremos que empreender uma análise semântica (Vygotsky, 1991).

A partir destas idéias básicas, Vygotsky analisa a relação entre o aprendizado escolar e o desenvolvimento mental da criança. Apesar dos sujeitos produtores dos dados a serem analisados neste trabalho não serem nem crianças nem adolescentes, alvo da pesquisa do autor, a idéia de Vygotsky a respeito do papel do outro no processo de aprendizagem escolar embasa esta pesquisa: "O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia." (1991:89). Ao contrário desta idéia, o ensino tradicional sempre se norteou por aquilo que o aluno era capaz de fazer sozinho. A escola procurava trabalhar com conhecimentos que estivessem de acordo com o desenvolvimento mental dos alunos. Como

conseqüência, atividades em grupo, em que os alunos pudessem ajudar uns aos outros, não eram enfatizadas.

O papel da aprendizagem escolar e o papel do outro no processo de desenvolvimento mental dos indivíduos mostram a natureza social e cultural do pensamento humano. No modo de ver de Vygotsky, pensamento verbal caminha do social para o individual, uma vez que o contato social é visto como a função primordial da fala. É assim que o autor analisa o caminho na criança da fala egocêntrica para a fala interior.

Já Smolka raciocina que se a fala egocêntrica é um estágio de desenvolvimento que precede a fala interna e aquela só começa a desaparecer no início da idade escolar, concluiríamos que antes da idade escolar a criança não desenvolveria formas discursivas de atividade mental. Diante disso, esta autora interpreta a fala egocêntrica como "um indício da elaboração da atividade mental discursiva no processo de internalização."(Smolka, 1993:39).

O ensino de Português nas aulas onde os dados foram coletados procurou se nortear pela concepção de linguagem acima exposta. Conseqüentemente, o trabalho com a escrita é encarado a partir de um ângulo dinâmico e criativo, eliminando-se a visão da escrita enquanto apropriação de recursos prontos para substituí-la por uma visão da escrita também como trabalho de reconstrução dos sistemas de referências através da ação de seus sujeitos. Um trabalho efetivo com a escrita tem que levar em conta ainda os diferentes contextos de uso que esta modalidade da língua possui em nossa sociedade. Deve-se, portanto, criar "condições para o desenvolvimento dos recursos expressivos mais variados e exigentes que supõem a escrita, o exercício profissional, a participação na vida social e cultural."(Franchi, 1987:40).

Decorrente dessa concepção de linguagem, a escrita é entendida como um processo, do qual a revisão é parte integrante. Spoelders e Yde(1991:47) constatam que a escrita "compreende subprocessos que funcionam tanto simultânea quanto recursivamente em padrões um tanto irregulares e imprevisíveis." Estes pesquisadores, ao observarem que escritores experientes revisam extensivamente seus textos, têm direcionado seus estudos numa tentativa de compreender como este processo se dá com alunos de primeiro e segundo graus. Hayes e Flower(1980) compartilham desta visão processual da escrita e em suas pesquisas com protocolos verbais têm procurado descrever a seqüência de procedimentos que ocorrem durante a escrita. Estas pesquisas mostram uma mudança de paradigma do produto para o processo da escrita.

Todo o trabalho envolvido nesta dissertação caminha no sentido de encarar a escrita como uma atividade e um processo de reconstrução dos sistemas de referências e propiciar aos alunos as condições necessárias para o seu exercício nas mais variadas esferas sociais. Entretanto estes alunos provavelmente utilizarão muito pouco a escrita em suas atividades profissionais e portanto cabe a pergunta: será que o papel da escola é somente atender às finalidades impostas pela sociedade e instrumentalizar os alunos com as habilidades necessárias para a sua incorporação no mercado de trabalho como mão-de-obra assalariada? Apesar de não poder ignorar estas exigências, assumimos como objetivos do ensino da escrita na escola a participação dos alunos na vida cultural e política do país a qual exige o acesso a informações e bens culturais veiculados pela norma padrão.

Como esta dissertação lida essencialmente com dados da produção escrita de uma classe de adultos do supletivo de primeiro grau, resta-me ainda considerar o uso que a escola tem feito da escrita, bem como o seu valor social e a sua relação com a norma culta padrão. Existe, portanto, uma tensão entre os meus objetivos ao trabalhar com a escrita, as condições reais de uso da escrita inerentes ao processo escolar e a visão de escrita que os alunos trazem para a escola. Somente uma análise que considere a relação entre estes três fatores poderá chegar a uma compreensão do processo de aquisição da escrita na escola.

Como vimos anteriormente em Bakhtin, a linguagem possui uma natureza ideológica o que nos alerta para o fato de que trabalhar com a escrita na escola não é um fato neutro. A escrita sempre esteve associada à variedade padrão da língua, assim definida por Gnerre:

A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um "corpus" definido de valores, fixados na tradição escrita. (1991: 6)

Esta variedade é usada pelos indivíduos que possuem prestígio político, econômico e social, tendo o poder de impor a sua variedade e a sua cultura sobre as outras, enquanto a única possível e correta, estabelecendo um processo de discriminação lingüística e cultural.

Isto implica em que os alunos da escola pública, onde os nossos dados foram coletados, devido à sua origem social humilde, não sejam falantes dessa variedade culta. Portanto, a aproximação deles com a escrita será um processo de reconhecimento desse "desconhecimento" o que os leva freqüentemente a se sentirem "desconhecedores" da própria língua que falam, assumindo e legitimando a discriminação lingüística que lhes é imposta.

A distância existente entre língua falada e a língua escrita, entre o português das relações familiares e o português das situações oficiais da nação, enfim entre a norma padrão e as variedades populares, já foi levantada por Gilberto Freyre, em 1933, quando ele analisa o confronto entre o Português, língua do invasor, e o tupi-guarani, língua do povo conquistado. A contribuição deste autor vem no sentido de nos fornecer a origem histórica da diferenciação entre a língua escrita e a língua falada no Brasil:

Ficou-nos, entretanto, dessa primeira dualidade de línguas, a dos senhores e a dos nativos, uma de luxo, oficial, outra popular, para o gasto - dualidade que durou seguramente século e meio e que prolongou-se depois, com outro caráter, no antagonismo entre a fala dos brancos das casas-grandes e a dos negros das senzalas - um vício em nosso idioma, que só hoje, e através dos romancistas e poetas mais novos, vai sendo corrigido ou atenuado: o vácuo enorme entre a língua escrita e a língua falada (1987:149)

Mães negras e mucamas, aliadas aos meninos, às meninas, às moças brancas das casas-grandes, criaram um português diverso do hirto e gramatical que os jesuítas tentaram ensinar aos meninos índios e semibrancos, alunos de seus colégios; do português reinol que os padres tiveram o sonho vão de conservar no Brasil(...)

Embora tenha fracassado o esforço dos jesuítas, contribuiu entretanto para a disparidade, a que já aludimos, entre a língua escrita e a falada do Brasil: a escrita recusando-se, com escrúpulos de donzelona, ao mais leve contato com a falada, com a do povo, com a de uso corrente (1987:332,333)

Estes trechos mostram a origem jesuítica da escola brasileira e o seu esforço para impor um português distante daquele falado por seus alunos, inclusive pelos alunos provenientes da aristocracia rural que, devido ao seu contato íntimo com os escravos negros, falavam um português diferente daquele da corte portuguesa. Este esforço tinha um conteúdo ideológico evidente, visava garantir a supremacia e a dominação da língua e da cultura do invasor português sobre a língua e a cultura dos dominados, índios e negros.

Em nossos dias, essa dicotomia de caráter ideológico permanece e, portanto, o ensino da escrita, se não quiser reproduzir a prática jesuítica, terá que levar em consideração esta distância entre a oralidade dos alunos e a escrita padrão. Os alunos das classes mais pobres de nossa sociedade têm como parâmetro, no seu processo de aquisição da escrita, uma oralidade que não corresponde à norma culta padrão. Isto tem que ser considerado pelo professor na sua prática pedagógica, para que a transição de uma vivência eminentemente oral para uma escrita não implique em um processo de desvalorização da língua e da cultura daqueles alunos, acentuando a dominação de uma elite representante de uma cultura escrita sobre a massa com sua tradição oral.

Outro aspecto da diferença entre oralidade e escrita que o ensino de Língua Portuguesa tem que considerar são as características físicas, situacionais e funcionais próprias de cada uma

destas duas modalidades da linguagem. Essas diferenças são analisadas sob duas perspectivas principais.

A primeira perspectiva é defendida principalmente por antropólogos que realizam pesquisas com sociedades ágrafas, sendo a escrita encarada como uma influência negativa sobre as sociedades. A língua escrita é fruto de uma redução da língua oral nos moldes da prosa expositiva e científica do espírito da "racionalidade". (Gnerre, 1991). Este processo de redução, entre outras características, envolve a eliminação da expressividade e a redução da posição do interlocutor até o ponto de desaparecer em nome de um discurso mais abstrato e generalizante. A "eliminação" da posição do interlocutor é entendida como uma característica autoritária da escrita em contraponto com a fala, em que o interlocutor poderia interferir com mais facilidade na fala do locutor.

O primeiro texto conhecido a analisar de maneira crítica a função da escrita é o *Fedro* de Platão. Na parte que trata sobre a invenção da escrita, Sócrates conta a Fedro que Thoth, o deus inventor da escrita, foi ter com Tamuz, rei do Egito, para mostrar a sua invenção e falar da utilidade dela. Tamuz assim responde a Thoth:

Grande artista Thoth! Não é a mesma coisa inventar uma arte e julgar da utilidade ou prejuízo que advirá aos que a exercerem. Tu, como pai da escrita, esperas dela com o teu entusiasmo precisamente o contrário do que ela pode fazer. Tal coisa tornará os homens esquecidos, pois deixarão de cultivar a memória; confiando apenas nos livros escritos, só se lembrarão de um assunto exteriormente e por meio de sinais, e não em si mesmos. Logo tu não inventaste um auxiliar para a memória, mas apenas para a recordação. Transmites aos teus alunos uma aparência de sabedoria, e não a verdade, pois eles recebem muitas informações sem instrução e se consideram homens de grande saber embora sejam ignorantes na maior parte dos assuntos. Em consequência serão desagradáveis companheiros, tornar-se-ão sábios imaginários ao invés de verdadeiros sábios (Ediouro, sem data).

Outra crítica à escrita é feita ainda por Sócrates logo em seguida:

- O uso da escrita, Fedro, tem um inconveniente que se assemelha à pintura. Também as figuras pintadas têm a atitude de pessoas vivas, mas se alguém as interrogar conservar-se-ão gravemente caladas. O mesmo sucede com os discursos. Falam das coisas como se as conhecessem, mas quando alguém quer informar-se sobre qualquer ponto do assunto exposto, eles se limitam a repetir sempre a mesma coisa. Uma vez escrito, um discurso sai a vagar por toda parte, não só entre os conhecedores mas também entre os que não entendem, e nunca se pode dizer para quem serve e para que não serve. Quando é desprezado ou injustamente censurado, necessita do auxílio do pai, pois não é capaz de defender-se nem de se proteger por si.

Estas passagens, pertencentes a um momento de transição de uma cultura oral para uma letrada, revelam a desconfiança de Platão quanto às funções da escrita. A antiga cultura oral grega, conhecida principalmente pela tradição dos poetas homéricos, estava alicerçada na

capacidade de armazenamento e divulgação de informações pela memória humana e na natureza interativa do discurso oral. Com o surgimento da escrita, o armazenamento de informações se faz fora da memória humana e a natureza física da escrita impossibilita a interação física direta locutor/interlocutor do discurso. A meu ver, o uso que se faz da escrita não é fruto das suas características físicas, mas do seu monopólio pelas classes dominantes, com o propósito de se manterem no poder.

Uma outra perspectiva é adotada por lingüistas e historiadores que analisam a relação entre oralidade e escrita em termos de diferenças físicas, situacionais e funcionais, sem adotar uma atitude de valorizar uma das modalidades em detrimento da outra. Havelock(1991) estuda a transição, na Grécia, de uma sociedade oral para uma letrada e observa que o armazenamento de informações, um dos objetivos dos poetas homéricos, só era possível através do ritmo e da forma narrativizada da poesia. A descrição de princípios e conceitos é característica da sintaxe da prosa escrita.

Illich(1991) trabalha com os conceitos de letramento leigo, um espaço simbólico a partir do uso do alfabeto, e de letramento canônico, capacidade de ler e escrever, através de um estudo histórico muito interessante sobre a evolução do uso da escrita nas sociedades ocidentais. Este autor analisa a constituição da educação embasada numa noção de falta, construindo deste modo a sua própria necessidade social. A escrita também, enquanto tecnologia capaz de gravar em símbolos gráficos os sons da fala, construiu a sua própria necessidade. Os conceitos de analfabeto/alfabetizado ou letramento leigo/letramento canônico têm sua origem nos princípios teológicos de clérigo e leigo, os indivíduos com letramento leigo se constituem nos "outsiders" da sociedade, aqueles para quem falta um conhecimento capaz de integrá-los socialmente. Estes conceitos apontam para a marginalização, em nossa sociedade, de milhões de indivíduos que não têm acesso à educação e, portanto, à escrita, ao mesmo tempo que nos alertam para a insuficiência cada vez maior do ensino da escrita numa sociedade que começa a incorporar uma nova tecnologia, a cibernética.

Stubbs(1980) no capítulo intitulado "As funções da linguagem escrita" opta por uma posição de nem subestimar a complexidade da oralidade, nem superestimar a sua identidade com a linguagem escrita. Este autor defende que línguas que têm ambas as formas escrita e falada têm potencial de serem usadas para mais propósitos que as línguas que têm somente a falada. As diferenças formais entre fala e escrita são conseqüência de diferenças de funções entre essas duas

modalidades. Portanto, uma tarefa central do ensino da escrita é estudar com os alunos as funções e as convenções da escrita em nossa sociedade. Entretanto, estes objetivos educacionais apresentam dificuldades de implementação na medida em que os usos que a sociedade faz com a escrita e a leitura não podem ser reproduzidos integralmente no ambiente escolar.

Perera(1984)argumenta que algumas das dificuldades que crianças experimentam ao comporem textos escritos provêm das diferenças entre oralidade e escrita. Portanto, um conhecimento destas diferenças pode prover idéias para se ensinar alunos conhecedores das formas e funções da fala a aprenderem formas e funções próprias da escrita desconhecidas para eles.

Em termos de diferenças físicas, a fala é constituída de sons produzidos numa seqüência no tempo e a escrita de marcas numa superfície, tal como o papel, num arranjo espacial. Isto tem como conseqüência que enquanto a escrita é relativamente durável, podendo ser lida e relida, apagada, transportada e reproduzida; e possui uma existência independente do seu autor; a fala é tipicamente não durável(mesmo com a invenção do gravador e do videotape a grande maioria da produção oral não é gravada), não apagável e intrinsecamente dependente do falante.

Em termos de diferenças situacionais, a conversação face-a-face, que é a produção mais característica da fala, é uma atividade cooperativa, pois o falante pode moldar seu discurso de acordo com as reações do(s) seu(s) ouvinte(s). A fala conta com recursos não verbais para transmitir seu discurso tais como gestos, expressão facial, entonação, postura corporal. Na oralidade, falante e ouvinte possuem um contexto situacional compartilhado que não necessita ser verbalmente explicitado. Já a escrita é uma tarefa solitária o que significa que o escritor não tem como avaliar a recepção do seu texto pelo(s) leitor(es) no momento da escritura, porém o tempo disponível para o planejamento, que é da natureza da escrita, deve permitir que o escritor faça e refaça seu texto, apresentando uma versão que não possua traços de reformulações e com um nível de explicitação lingüística capaz de compensar a ausência de recursos não verbais próprios da fala e o contexto situacional que não é compartilhado com o leitor.

Em termos de diferenças funcionais, a escrita, devido ao seu caráter duradouro, permite o armazenamento de informações administrativas através de contratos, estatutos, contas, registros de nascimento, casamento e óbito; de mitos e de conhecimento acadêmico que seria impossível para a memória humana. Além disso, a escrita é uma importante ferramenta para o estudo acadêmico ao permitir uma análise mais detalhada pelo leitor, pois devido à permanência do texto escrito e ao

isolamento que a leitura permite é possível fazer comparações, notar contrastes e detectar inconsistências num modo que é impossível ao ouvinte. Em termos de semelhanças funcionais, fala e escrita permitem o estabelecimento de relações humanas.

As diferenças entre oralidade e escrita não são absolutas e estanques e neste ponto concordamos com a posição de Tannen(1984) que postula a relação entre oralidade e escrita como um continuum, em que formas escritas possuem características da oralidade e vice-versa. Apesar disso, concordamos com Vygotsky quando ele constata que a escrita exige do seu aprendiz uma capacidade de abstração dos elementos sensoriais presentes na fala: "a simbolização de imagem sonora por meio de signos escritos(isto é, um segundo grau de representação simbólica)"(Vygotsky, 1991:85). A escrita exige ainda uma atividade analítica e consciente de tradução da fala interior em escrita, pois a estrutura da fala interior não é a mesma da escrita, sendo a fala interior muito mais compacta. Estes fatores sugerem que o processo de aquisição da escrita, obriga o aprendiz a um tipo de habilidade psíquica nova.

Para que essas habilidades possam ser desenvolvidas é necessário que o caráter reflexivo da linguagem seja trabalhado através de atividades que Culioli apud Geraldi(1991) chama de epilingüísticas, que envolvem a reflexão do aluno sobre seu próprio texto. Esta análise lingüística "permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam."(Geraldi, 1991:217).

Na nossa situação de ensino-aprendizagem de sala de aula, o professor enquanto o cooperador(Vygotsky, 1991) deve ser o desencadeador desta reflexão epilingüística que os alunos ainda não desenvolveram. Esta função baseia-se também na idéia de que a compreensão do texto pelo seu leitor envolve uma atitude responsiva(Bakhtin, 1992). Compreender significa contrapor à palavra do locutor uma contrapalavra, seja refutando, polemizando ou concordando. Apesar do professor ser um leitor privilegiado do texto do aluno por ter um maior conhecimento e maior experiência com a escrita, os colegas de sala de aula também podem e devem se constituir em leitores-responsivos dos textos uns dos outros.

Tendo como referência os conceitos de linguagem, escrita e ensino anteriormente expostos, quero verificar como uma prática escolar de produção de texto que inclua a elaboração de diferentes versões de um texto pelo seu autor, com a interferência do professor neste processo, pode contribuir para a aquisição da escrita por esses alunos. Acredito que este leitor, no nosso

caso professor, tem um papel fundamental no processo de aquisição da escrita no contexto escolar, pois a sua interferência, através de comentários orais ou escritos, permite ao autor do texto compreender o caráter social da linguagem escrita, moldando seu texto em função de um leitor real, e fazer uso de estruturas próprias da linguagem escrita.

É impossível reproduzir no espaço escolar as condições reais de uso da escrita em nossa sociedade, porém há meios de aproximar a escola destas condições através de práticas que enfatizem o caráter social e interativo da linguagem.

2.3 A escrita, a reescrita e o trabalho do professor

Até há pouco tempo atrás, o trabalho com a leitura e a produção de textos na escola era colocado em segundo plano. O papel do professor nas aulas de redação limitava-se a propor temas que deveriam ser desenvolvidos pelos alunos. As redações eram encaradas como produtos, passíveis apenas de serem corrigidos quanto às convenções da escrita, descritas por regras da gramática normativa.

Outra forma de trabalhar com a produção de textos na escola é o uso de textos de escritores consagrados, enquanto modelos de bem escrever a serem imitados pelos alunos. Grande parte da formação acadêmica do professor, conforme argumenta Witte(1985), constitui-se da leitura e da análise de obras literárias de grandes escritores, trabalhando-se mais uma vez com produtos. Pouco ou nenhum espaço da grande maioria dos cursos de Letras é dedicado para o estudo dos elementos constitutivos do texto e nem da natureza da escrita, o que poderia produzir ações pedagógicas concretas para o ensino da produção de textos. Com isto, quando o professor recém formado começa a lecionar, o principal meio de ensinar os alunos a produzir textos é fornecer modelos e corrigir os erros da "gramática".

Recentemente têm surgido propostas curriculares de Língua Portuguesa¹ que colocam como o centro das aulas de língua materna o trabalho com a leitura e a produção de textos. Isto é o resultado da "aplicação" de teorias da lingüística e da psicologia que procuram superar o enfoque no produto, para estudar os processos de criação de sentido via linguagem escrita. A linguagem

¹ Como exemplos cito as propostas curriculares do município e do estado de São Paulo, do município de Curitiba e do estado do Paraná.

que antes era vista e ensinada como um produto a ser reproduzido pelos alunos, passou a ser encarada de um ângulo produtivo.

Com isso, o antigo enfoque dado às atividades de leitura e de escrita, enquanto decodificação de signos e transcrição de idéias para o papel, deve ser superado em favor de uma abordagem que procure compreendê-las enquanto processos que envolvem uma participação ativa dos sujeitos.

A escritura, que é o alvo principal deste trabalho, ao ser colocada como "matéria" de ensino na escola, exige que o professor tenha uma nova postura diante da produção de textos pelos alunos. O professor, por ter maior conhecimento e maior experiência com a escrita, deve se constituir em um cooperador (Vygotsky, 1991) que provoque a reflexão do aluno sobre seu próprio texto. Esta reflexão é possível a partir do pressuposto de que a escritura envolve uma série de atividades como planejamento, produção e revisão. O autor deve revisar seu texto até o momento que ele julgá-lo adequado aos seus propósitos. Entretanto, o trabalho com a produção de textos na escola tem revelado que os alunos têm muita dificuldade em revisar sozinhos seus próprios textos, portanto a interferência do professor nos textos dos alunos é fundamental para que os alunos desenvolvam a sua competência na escrita.

Entretanto, existem poucos estudos que mostrem como o professor interfere nos textos dos alunos e como ele poderia agir de maneira mais eficaz. Por isso, as correções dos desvios de convenções da escrita, previstos pela gramática normativa, acabam sendo o principal centro de interesse do professor quando lê os textos dos alunos. A respeito disso escreve Góes:

A forma pela qual é concebido o lugar de leitor, o olhar restrito do professor na leitura e correção dos textos, o sentido do escrever como exercício e a repercussão pouco significativa do que se escreve levam a criança a lidar com a escrita como sistema convencionado de registro, pouco atentando à efetiva interlocução em que está envolvida. (1993:108).

2.4 Metodologia da pesquisa

As características da pesquisa que pretendo realizar a enquadraram em uma abordagem qualitativa. Esta pesquisa procura descrever a dinâmica interna de uma sala de aula de português. Essa descrição focaliza apenas uma das atividades desenvolvidas nas aulas, a saber a reescrita. A relação das atividades de reescrita com as outras atividades de sala de aula, e a relação entre a

sala de aula e a unidade escolar, serão abordadas de maneira subsidiária enquanto elementos contextualizadores da prática pedagógica a ser estudada.

Estas características fazem desta pesquisa um estudo de caso, visto que as atividades de reescrita de texto constituem-se em uma unidade dentro da aula de Português que, por sua vez, está inserida em uma escola, e assim por diante. Desta forma, as atividades descritas e analisadas são singulares, pois são contextualmente determinadas; uma pesquisa que analisasse a orientação de outra professora com outros alunos numa outra escola obteria resultados diferenciados em função das condições de produção diversas(Lüdke, 1986).

A coleta dos textos foi feita dentro do ambiente natural de aula dos alunos, pois as atividades de produção e reescrita fazem parte das atividades normais de Língua Portuguesa. O meu interesse é saber como o processo da reescrita se dá dentro do ambiente escolar. Desta forma, os resultados obtidos só podem ser devidamente compreendidos se inseridos no contexto específico de sala de aula que os produziu.

Nesta pesquisa, em que sou ao mesmo tempo pesquisadora e professora, a questão da subjetividade é um fator que está presente em todo o trabalho de uma maneira bastante acentuada e terei de empreender um esforço teórico de análise do material, em que a subjetividade, embora presente, não transforme o trabalho em mero relato de experiência. Esta metodologia só é possível dentro de uma abordagem qualitativa, em que a separação entre objeto de pesquisa e pesquisador é relativizada, sendo a pesquisa encarada como um trabalho histórico e construtivo(Smolka, 1993).

Na tentativa de entender como no decorrer do processo escolar as intervenções do leitor (no caso desta pesquisa o professor) moldam a escrita dos alunos, foi feito um acompanhamento longitudinal dos alunos estudados através de seus textos. Para isso, coletei, durante um semestre letivo (2º semestre de 1994), os textos produzidos por alguns alunos de uma sétima série de um curso supletivo, onde o semestre corresponde a um ano letivo do curso regular.

Esta classe passou por quatro situações de produção e reescrita de texto no decorrer do semestre letivo as quais serão descritas e analisadas no próximo capítulo. Cada uma das quatro situações conterà a descrição das atividades de preparo para a produção de texto, a proposta de produção e as atividades de reescrita coletiva, em que um dos textos produzidos por um dos alunos da classe é selecionado para ser comentado em conjunto com a classe.

A minha análise foi feita usando os seguintes materiais: a primeira e a segunda versões dos textos dos alunos e, quando existirem, também os seus rascunhos; o meu diário das aulas com o registro das atividades desenvolvidas, das minhas orientações e das minhas impressões do desempenho dos alunos; a gravação das aulas de reescrita coletiva e individual.

A observação das modificações feitas pelos autores dos textos foi feita tomando por base as seguintes questões: os alunos respondem aos comentários do leitor? como eles respondem? Existem outras modificações que vão além dos comentários do leitor? qual a relação entre as modificações e os diferentes tipos de texto?

O que me permite colocar estas questões desta maneira são as concepções de linguagem, escrita e ensino que embasam esta pesquisa. Estes conceitos constituem-se nas diretrizes, e não em hipóteses fechadas, que permitirão serem feitas as análises (Thiollent, 1988), uma vez que as ocorrências lingüísticas analisadas não foram pré-determinadas, mas surgiram da leitura e análise do material de pesquisa.

2.4.1 A escola

Comecei a lecionar em um dos centros supletivos da Prefeitura Municipal de Campinas em fevereiro de 1993, ocupando o cargo de uma professora que se exonerou. Esta escola está situada no centro de Campinas, funcionando como supletivo de 1º grau (5ª a 8ª séries) no período das 19:00 às 22:30 horas. O supletivo atende a uma média de 315 alunos por semestre distribuídos em 9 salas, cada uma com uma média de 35 alunos:

Número de turmas	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
	3	2	2	2

A escola atende a uma clientela bastante heterogênea em termos profissionais, que reside na sua maioria em bairros da periferia da cidade, mas que a procura pela facilidade de acesso. Uma característica marcante dos alunos é a sua faixa etária avançada; existem poucos alunos adolescentes e isto não se dá por acaso. Como a escola é muito solicitada, a diretora, que já estava na casa há doze anos, vinha estabelecendo como critério de seleção para a matrícula a idade dos alunos, ou seja, os alunos mais velhos tinham prioridade em relação aos mais jovens.

O corpo docente é caracterizado, na sua maioria, por professores que estão na casa há mais de dez anos e que, durante o dia, lecionam em outras escolas da prefeitura ou em escolas do Estado. Apesar de não haver uma linha pedagógica homogênea na escola, os professores são interessados e possuem um nível sócio-econômico bom. Além de mim, existem outras três professoras de Português: a professora A leciona para as três 5ª séries, a professora B leciona para as duas 6ª séries, a professora C leciona para uma 7ª série e eu leciono para uma 7ª série e as duas 8ª séries. Estas professoras lecionam há vários anos nestas mesmas séries, pois, ao contrário do que acontece no ensino regular diurno, onde existe uma preferência pelas séries "terminais" (7ª e 8ª), devido à maior indisciplina dos alunos das séries iniciais (5ª e 6ª), no ensino supletivo noturno existe uma preferência pelas séries iniciais por haver menos questionamento por parte dos alunos, do trabalho desenvolvido pelos professores.

2.4.2 Os sujeitos

No 2º semestre de 1994, eu era professora de uma das duas sétimas séries da escola e das duas oitavas. Os alunos-autores dos textos coletados pertenciam à sétima série. Escolhi dez alunos como sujeitos da minha pesquisa, sendo que a seleção levou em conta dois critérios: a participação em todas as atividades de reescrita coletiva e produção de texto, e o desempenho na escrita.

Quanto ao primeiro critério, ele foi decisivo, uma vez que uma grande parte dos alunos faltava muito, acabava não participando das aulas de reescrita coletiva e não produzindo todos os textos propostos.

Quanto ao segundo critério, procurei selecionar alunos que estavam em diferentes momentos da aquisição da escrita, apresentando, por isso, diferentes desempenhos, em função de seus textos estarem mais próximos ou mais distantes da imagem social aceita de texto escrito. Tratou-se de caracterizar alunos em diferentes estágios de familiaridade com a escrita. A partir deste critério, distribuí os alunos em três grupos: no **grupo 1**, ficaram aqueles que produziram textos próximos à imagem social aceita de texto escrito; no **grupo 3**, os mais distantes dessa imagem social aceita de texto escrito; e no **grupo 2**, alunos que produziram textos que ficaram num

ponto intermediário entre os do grupo 1 e do grupo 3. Este critério foi usado devido à hipótese de que alunos em diferentes momentos da aquisição da escrita apresentavam procedimentos diferenciados de revisão de seus próprios textos.

A seguir faço uma breve descrição dos autores dos textos que vão ser analisados:

	IDADE	PROFISSÃO	DESEMPENHO
Evandro	25	Repositor	grupo 2
Mair	25	Motorista	grupo 3
Aparecida	47	Professora de tricô a máquina	grupo 1
Fátima	34	Dona de casa	grupo 1
Nízia	44	Auxiliar de Enfermagem	grupo 1
Paulo	34	Funcionário Público	grupo 1
Pedro	27	Funcionário Público	grupo 2
Marina	40	Monitora Infantil	grupo 2
Tânia	46	Chefe de Cozinha	grupo 2
Tereza	37	Empregada Doméstica	grupo 3

Estas informações apontam para o perfil do aluno do supletivo e para as suas motivações ao voltarem a estudar. Os alunos deste supletivo se dividem em dois grandes blocos: os integrantes do mercado de trabalho e as donas de casa. O primeiro é formado por alunos participantes do mercado de trabalho que voltam a estudar com o propósito de conseguir uma melhor colocação no emprego ou mesmo mantê-lo. Alguns alunos relatam que, para se manterem em seus empregos, é exigido deles que tenham o certificado do primeiro grau. Um exemplo disso são as atendentes de enfermagem que necessitam do 1º grau para poderem tirar o certificado de auxiliar de enfermagem, pois a função de atendente não mais existe para os novos ingressantes.

O segundo é formado por donas de casa que, sentindo-se insatisfeitas com o trabalho doméstico, procuram a escola para tentar dar um novo rumo a suas vidas. Elas são mulheres que abandonaram os estudos quando criança para ajudar no sustento da casa, mas, depois que se casaram e vieram os filhos, abandonaram seus empregos para cuidar deles. Agora que eles estão crescidos, elas sentem necessidade de novamente voltar a trabalhar, mas para isso precisam de uma formação escolar para poderem obter um "bom" emprego. Apesar dos conhecimentos

veiculados pelo ensino supletivo quase nunca terem aplicação prática na vida profissional de seus alunos, a escola é encarada como um bem em si. Trata-se do ideal da escola enquanto capaz de proporcionar "uma profissão decente e uma vida digna"(Mattos, 1989: 46).

Apesar das diferenças acima delimitadas, esses dois blocos de alunos possuem aspectos comuns em suas histórias de vida que se encaixam na caracterização de Oliveira(1993,1995) num estudo sobre grupos culturais "pouco letrados":

seus membros são migrantes de zonas rurais empobrecidas, trabalhadores em ocupações urbanas pouco qualificadas, com uma história descontínua e malsucedida de passagem pela escola e filhos de trabalhadores rurais analfabetos ou semi-alfabetizados. (1995: 148).

Conseqüentemente, o ensino supletivo é a última chance que estes alunos têm de se escolarizarem e, em muitos casos, o principal espaço de contato com a escrita.

3. UMA ANÁLISE DA INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NA REVISÃO DE TEXTOS

Neste capítulo, farei a descrição e a análise das quatro situações de produção e revisão de textos por que passaram os sujeitos desta pesquisa. Para cada situação, haverá uma primeira parte com a descrição das atividades desenvolvidas em sala de aula, e uma segunda com a análise dos textos dos alunos e das interferências do professor.

A descrição e análise das quatro situações será feita na seguinte ordem: 1ª, 3ª, 2ª e 4ª. A 2ª situação trabalhava com um tipo de texto muito diferente da 1ª, o que dificultou a análise comparativa entre ambas. Resolvi analisar a 3ª em seguida à 1ª, porque ambas, apesar de também possuírem diferenças, tratam de textos narrativos, o que facilitou a análise comparativa, dando-nos uma visão mais longitudinal do material analisado.

3.1.1 Descrição da 1ª situação de produção e reescrita de textos

Após a primeira aula de preparação para a primeira produção de texto do semestre letivo, foram feitas as seguintes anotações no meu diário:

Dia 27/07/94 - 1 aula

Pedi para os alunos formarem um círculo e se apresentarem falando o nome, a profissão e um pouco do seu histórico profissional. Os depoimentos começaram por mim, para ver se, depois da professora falar de si mesma, os alunos se sentiriam mais à vontade.

No final da aula, passei as seguintes instruções para os alunos:

"Escreva um texto onde você conte para seus colegas de classe a sua experiência profissional, desde quando você começou a trabalhar até os dias atuais, incluindo também os seus planos para o futuro. Evite fazer uma lista impessoal de acontecimentos, mas procure contar sua experiência de maneira particular, escrevendo sobre como você se sentia na época em que os acontecimentos relatados se passaram. Você escolhe um título para seu texto".

A seguir, acrescento um trecho da gravação da aula em que explico a proposta de produção de texto:

Isto que vocês fizeram hoje, contando qual profissão vocês têm, as outras atividades que vocês já exerceram no passado, planos que vocês tem pro futuro, vocês vão colocar agora isso no papel. Vocês vão fazer um texto, vocês é que vão dar um título pra ele, vocês vão contar a experiência profissional de vocês, tá. Procurem fazer um coisa bem pessoal, contar mesmo como que foi, como que você pensava na época, o que que você sentia, como você está se

sentindo agora, planos que você tem pro futuro. Escrevam bastante, colocando bem as suas experiências profissionais, tá bom. Isso vocês vão escrever amanhã, certo?

Depois de ter recolhido e lido os textos dos alunos, selecionei o seguinte texto para ser reescrito em conjunto com toda a classe:

1ª versão
Meu serviço é uma diversão

Eu comecei a trabalhar muito cedo, trabalhei em fábrica, depois em loja como vendedora por muitos anos, até que certo dia por motivo de doença na família fiquei muitos anos sem poder trabalhar fora e sem estudar.

Depois de muitos anos graças a Deus eu pude voltar à vida que eu sempre quis, sair cedo e ir à luta, então consegui um emprego, que não ganho muito, mas gosto do que faço.

Trabalho em um centro infantil, meu setor é cozinha, sou ajudante de cozinha, adoro preparar as mamadeiras para as crianças do berçário, você precisam ver a alegria daquela criancinhas, quando eu entro no berçário com as mamadeiras na bendeja, eles parecem agradecer com o sorriso e aqueles olhinhos brilhando.

Às vezes eu chego no serviço triste, com tantos problemas, mas quando começo a cuidar daquelas crianças esqueço tudo; dificilmente alguém passa um dia triste em um centro infantil.

Foi por isso que voltei a estudar para poder fazer um concurso e poder cuidar das crianças o tempo todo, além de melhorar um pouco o salário, tenho certeza que melhorará muito mais minha vida, porque a criança é pura e não há maldade naquelas cabecinhas, junto com elas nós só sentimos prazer e alegria, as vezes a gente não vê a hora de entrar no serviço e passar oito horas se distraindo com aquelas coisinhas lindas.

A seguir, transcrevo, do meu diário de anotações das atividades desenvolvidas em classe, as minhas impressões sobre os textos dos alunos, bem como os pontos que pretendia abordar com texto acima, selecionado para ser reescrito em conjunto com toda a classe.

Dia 04/08 - quinta -feira 2 aulas - Reestruturação coletiva

Após ter feito uma leitura de todos os textos entregues até o momento, selecionei um deles para ser reescrito pela classe.

Nesta leitura geral dos textos, dois aspectos me chamaram a atenção: a grande frequência de problemas de pontuação e o envolvimento de alguns alunos com os seus textos, que ficavam muito gostosos de serem lidos.

A partir destas duas impressões e do cuidado em não escolher um texto que contivesse informações muito íntimas do autor, selecionei o texto da aluna Olga.

Pretendo abordar o texto de Olga da seguinte maneira:

1º) Elogiar o envolvimento da aluna, ao escrever sobre sua paixão pelo trabalho e a clareza na apresentação das idéias;

2) Trabalhar a pontuação do texto, reduzindo a extensão das frases dentro dos parágrafos;

- 3) No primeiro parágrafo, esclarecer a atividade desempenhada na fábrica, substituir o verbo "trabalhei" pelo numeral primeiro e tirar a preposição "sem" para substituí-la por "nem" ou "tanto... quanto";
- 4) No segundo parágrafo, tirar o conectivo "então" e substituir o pronome relativo "que" por "onde";
- 5) No terceiro parágrafo condensar as orações "meu setor é cozinha, sou ajudante de cozinha" para "como ajudante de cozinha", corrigir a concordância entre "criancinhas" e "eles", acrescentar a preposição "com";
- 6) No quarto parágrafo só a pontuação;
- 7) No quinto parágrafo, concurso para quê? e o que melhorará?
- 8) No final, dar a sugestão para a autora comentar a sua experiência profissional em fábrica e em loja.

Além desses aspectos que eu havia previsto para serem comentados, o aluno Paulo sinalizou que, no último parágrafo, a conjunção "porque" criava uma expectativa de justificativa que não correspondia à informação que vinha após ela. Diante disso, achamos que as frases que vinham após ela ficariam melhor encaixadas no penúltimo parágrafo. Assim foi feito, com o assentimento dos demais alunos.

Texto Reescrito

2ª versão

Meu serviço é uma diversão

Eu comecei a trabalhar muito cedo, primeiro em fábrica, depois por muitos anos em loja como vendedora. Até que certo dia, por motivo de doença na família, fiquei muitos anos sem poder trabalhar fora e nem estudar.

Depois de muitos anos, graças a Deus, pude voltar à vida que sempre quis, sair cedo e ir à luta. Consegui um emprego, onde não ganho muito, mas gosto do que faço.

Trabalho em um centro infantil como ajudante de cozinha. Adoro preparar as mamadeiras para as crianças do berçário. Vocês precisam ver a alegria delas, quando entro com as mamadeiras na bandeja, elas parecem agradecer com o sorriso e aqueles olhinhos brilhando.

Às vezes, chego no serviço triste, com tantos problemas, mas quando começo a cuidar daquelas crianças, esqueço tudo. Dificilmente alguém passa um dia triste em um centro infantil, porque a criança é pura e não há maldade em sua cabecinha. Junto com elas, nós só sentimos prazer e alegria. Às vezes, a gente não vê a hora de entrar no serviço e passar oito horas se distraindo com aquelas coisinhas lindas.

Foi por isso que voltei a estudar, para poder fazer um concurso e poder cuidar das crianças o tempo todo, além de melhorar um pouco o salário. Tenho certeza que, passando no concurso, minha vida vai melhorar.

Ainda nas atividades de reestruturação coletiva, selecionei alguns trechos dos textos dos alunos com problemas de pontuação e de coesão para serem analisados pela classe, solucionando os problemas e pensando em maneiras alternativas de reescrevê-los³:

Trechos com problemas de coesão sequencial

1a. *"O tempo foi passando os filhos chegando resolvi fazer um curso profissionalizante."*

Reescrita

1b. *"O tempo foi passando, os filhos chegando, por isso resolvi fazer um curso profissionalizante."*

2a. *"Mudei para o interior na cidade de Santo Antônio de Posse, aí meus sonhos ficaram mais longe ainda, tinha que ajudar na roça."*

Reescrita

2b. *"Mudei para o interior na cidade de Santo Antônio de Posse. Aí meus sonhos ficaram mais longe ainda, pois tinha que ajudar na roça."*

3a. *"Agora os meus filhos estão todos grandes eu consegui voltar a estudar estou gostando muito."*

Reescrita

3b. *"Agora que os meus filhos estão todos grandes, eu consegui voltar a estudar e estou gostando muito."*

4a. *"Comecei aos 7 anos trabalhando na lavoura junto com meu pai e irmãos. Plantávamos tomates."*

Reescrita

4b. *"Comecei a trabalhar aos 7 anos na lavoura junto com meu pai e irmãos, plantando tomate."*

5a. *"Eu era tão pequena que para lavar a louça tinha que subir em um banquinho, foi meu primeiro serviço."*

Reescrita

5b. *"Eu era tão pequena que, no meu primeiro serviço, tinha que subir em um banquinho para lavar a louça."*

6a. *"Comecei a trabalhar quando eu ainda tinha 14 anos, foi em uma fábrica de botões, comecei como torneadeira."*

Reescrita

6b. *"Quando eu tinha 14 anos, comecei a trabalhar em uma fábrica de botões como torneadeira."*

6c. *"Comecei a trabalhar como torneadeira em uma fábrica de botões, quando eu tinha 14 anos."(foi discutido que desta forma ficaria ambíguo)*

6d. *"Comecei a trabalhar aos 14 anos em uma fábrica de botões como torneadeira."*

³ O anexo 1 com os sinais indicadores de problemas foi distribuído aos alunos para facilitar a minha interferência nos textos.

1.2 Análise da 1ª situação de produção e reescrita de textos

A leitura dos textos escritos e reescritos a partir da primeira situação de produção de texto chamou a atenção para quatro aspectos principais apontados por mim nos textos dos alunos: coerência, coesão, convenções da escrita e pontuação. Estes recursos lingüísticos são, com exceção da coerência, de natureza formal e se aproximam do paradigma tradicional de correção de textos escolares. Isto se deu porque o relato de experiência versou sobre assuntos pessoais que não apresentaram problemas de conteúdo para alunos adultos que possuem uma grande experiência de vida e se orgulham de contá-las.

A comparação entre a primeira e a segunda versão dos textos dos alunos foi feita usando os seguintes códigos: $P > A$, indica que o aluno respondeu a minha sinalização, mesmo que a alteração feita pelo aluno não esteja de acordo com o que eu havia sinalizado; $P > 0$, indica que o aluno não respondeu a minha sinalização; $0 > A$, indica que apesar de eu não ter sinalizado o problema, o aluno modificou o seu texto; e $0 > 0$, indica que apesar de haver um problema, eu não o sinalizei e nem o aluno o corrigiu em seu texto.

1. 2. 1 Tipo de texto, escrita e coesão:

Para analisarmos a coesão de um texto escrito, temos que considerar dois fatores básicos mutuamente dependentes: o tipo de texto e as condições de produção da modalidade escrita da linguagem.

O tipo de texto vai determinar os recursos lingüísticos adequados para a constituição da coesão de um texto. Isto quer dizer que a construção da coesão numa carta pessoal e num texto em prosa expositiva se dará de maneira diferente. Os textos analisados nesta situação de produção são relatos de experiência pessoal, e portanto, vão trabalhar com a experiência imediata de vida dos alunos, o que poderá implicar no uso de estratégias orais de constituição da coesão, porém sem poder perder de vista que se trata de um texto escrito.

A modalidade escrita da linguagem se dá em condições de produção que exigem o uso de recursos lingüísticos específicos para a construção da coesão de um texto. A ausência física do interlocutor, o tempo disponível para o planejamento e a capacidade de fixação gráfica são

elementos constitutivos da escrita que devem ser levados em conta pelos alunos na sua tarefa de produção de texto.

Entretanto, não adotarei neste trabalho uma divisão estanque entre oralidade e escrita, mas trabalharei com as noções desenvolvidas por Tannen(1984) de foco relativo no envolvimento interpessoal e foco relativo no conteúdo. A autora defende um continuum oralidade/escrita e a possibilidade de estratégias orais e escritas poderem ser usadas tanto na fala quanto na escrita. Aqui entra novamente a noção de tipo de texto, pois uma carta pessoal vai possuir mais marcas de foco relativo no envolvimento interpessoal do que um texto em prosa expositiva que vai possuir mais marcas de foco relativo no conteúdo, apesar de ambos serem textos escritos.

Os alunos anteriormente descritos são provenientes de uma classe social economicamente desprivilegiada, possuindo uma cultura eminentemente oral. São pessoas que ficaram muito tempo afastadas da escola, que exercem atividades profissionais que não exigem delas habilidades de leitura e escrita que vão além de uma alfabetização funcional, ou seja, a leitura de instruções e, no máximo, o preenchimento de fichas, notas fiscais e recibos. Os pais desses alunos são na maioria trabalhadores braçais que não tiveram condições de cursar sequer até a quarta série do primeiro grau. Portanto, a escola é o principal espaço de contato desses alunos com a escrita, principalmente, em relação à produção de textos.

Com tudo isso, é de se esperar que esses alunos tenham dificuldade em lidar com as condições de produção da escrita e que, ao se verem na condição de produtores de texto numa situação escolar, usem recursos de coesão marcadamente orais. O objetivo da escola e da disciplina de português deve ser propiciar aos alunos condições para o conhecimento e o uso também dos recursos da escrita.

O estudo realizado por Pécora(1992) sobre redações de vestibulandos conclui no capítulo sobre coesão:

os problemas que afetam a unidade de significação dos textos representam invariavelmente uma combinação de desconhecimento das condições de produção da escrita e da utilização de estratégias de preenchimento.(p.85)

Estes fatores têm sua origem, segundo o autor, no processo escolar de aprendizagem da escrita, em que os alunos não têm a intenção de instaurar, com seus textos, processos de interação subjetiva, mas procuram cumprir da maneira mais descompromissada possível a sua tarefa escolar.

Enquanto Pécora analisa o produto do trabalho com a escrita na escola, a minha intenção é estudar o processo de aquisição da linguagem escrita na escola, através da análise das interferências do professor nos textos dos alunos. Estas interferências têm por objetivo levar os alunos a refletirem sobre seus textos, realizando atividades que Geraldi(1991) chama de epilingüísticas:

As atividades epilingüísticas são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto.(p. 23)

Trata-se de fazer com que os alunos, nas atividades de escrita, verifiquem se os recursos lingüísticos empregados corresponderam ao que eles queriam dizer, tendo em vista um interlocutor virtual. Creio que este é um ponto chave na constituição da imagem da escrita que o aluno vai apresentar no final do processo escolar.

3.1.2. 2 Texto e Textualidade:

Apesar de intuitivamente os falantes de uma língua saberem diferenciar um texto de um amontoado de frases, a conceituação teórica do que seja um texto é difícil de ser atingida. Isto se dá porque os falantes de uma língua convivem com formas estáveis de discurso denominadas por Bahktin de "gêneros do discurso" e que são incorporadas sem a consciência teórica desses gêneros: "Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais(e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica".(Bahktin, 1979:301). Estes gêneros são dados de maneira relativamente estável aos falantes permitindo-lhes estruturarem seus discursos e se fazerem compreendidos de acordo com as diversas esferas sociais. Trata-se de uma "sitematização aberta", no dizer de Geraldi(1991), que cria expectativas nos falantes quanto à forma do texto. Estes gêneros correspondem às superestruturas textuais na terminologia da lingüística textual.

Um dos conceitos de texto mais aceitos e utilizados por lingüistas é o de Halliday e Hasan(1976), "texto é uma unidade de língua em uso" e ainda "o texto é uma unidade semântica: uma unidade não de forma, mas de sentido"(p.1,2).

Com estas definições, os autores procuram diferenciar o texto da frase, a qual seria uma unidade gramatical. Entretanto, estes autores também localizam o texto ao nível do sistema, ao afirmarem que a língua possui certos recursos que fazem com que uma seqüência de frases seja reconhecida como um texto.

O texto possui algumas propriedades que o configuram enquanto texto, sendo o conjunto dessas propriedades chamado de tessitura. A tessitura resulta da combinação de configurações semânticas de dois tipos: aquelas relativas ao contexto de situação e aquelas relativas ao modo como o texto está organizado semanticamente. Portanto, o texto constitui-se dos elementos pragmáticos tais como as intenções do produtor, o público alvo do texto, a situação que gerou a produção do texto e a qual inclui o papel social dos interlocutores, e elementos semânticos internos ao textos que determinam a organização semântica textual.

Portanto, o texto é "uma unidade comunicativa atual realizada tanto ao nível do uso quanto do sistema." (Marcuschi,1983,11).

É importante para este trabalho a incorporação dos elementos do contexto situacional à definição de texto, pois eles são indispensáveis para compreendermos a produção e a revisão de textos dentro do ambiente escolar.

Para Halliday e Hasan, "coesão é uma relação semântica entre um elemento no texto e algum outro elemento crucial para a interpretação dele".(p. 8). Estes autores defendem que a coesão é uma condição necessária para a constituição do texto e que ela se constitui além dos limites estruturais da frase, ou seja, existe coesão entre duas seqüências de um texto, quando elas são estruturalmente independentes, mas dependem uma da outra para serem interpretadas.

Marcuschi discorda destes autores de que a coesão seja uma condição necessária para a constituição do texto, para ele as relações de sentido podem se dar sem o uso de recursos da superfície lingüística do texto. Trata-se aqui da distinção entre coesão e coerência.

A maioria dos autores tratam da coesão como a manifestação lingüística da coerência, que se dá no nível conceitual do texto:

A coerência diz respeito ao nexos entre os conceitos e a coesão, à expressão desse nexos no plano lingüístico. (Val, 1991, 7).

A coesão está relacionada com a organização textual, ou seja, trata-se de como as frases se organizam em seqüências expressando proposições e a coerência diz respeito à inscrição das proposições no mundo, sua verossimilhança e seu valor ilocucional. (Bastos, 1984, 19)

A noção de coerência pressupõe elementos pragmáticos, pois um texto é sempre coerente para alguém. O sentido do texto não é imanente a ele, mas depende tanto do produtor quanto do receptor do texto, portanto a coerência é produto da interlocução.

A coesão se dá na maneira como os conceitos subjacentes ao texto se organizam na superfície textual. Enquanto que Halliday e Hasan só admitem a coesão num nível transfrástico, Costa Val incorpora ao conceito de coesão as relações no interior da frase. Após citar alguns recursos da coesão, ela afirma:

Todos esses recursos expressam relações não só entre os elementos no interior de uma frase, mas também entre frases e seqüências de frases dentro de um texto (Val, 1991, 6).

Para esta autora, a coesão se dá através de recursos gramaticais e lexicais; entre os primeiros estão a referência, os artigos, a elipse, a concordância, a correlação entre os tempos verbais, a conjunção; entre os segundos estão a repetição, a sinonímia, a hiperonímia, o uso de nomes genéricos. Vou trabalhar, nesta dissertação, com a noção de coesão num nível transfrástico, tal como Halliday e Hasan e Koch, que defendem que as relações entre os elementos no interior da frase se dão a um nível sintático e não coesivo.

3.1. 2. 3 Análise de trechos com problemas de coesão e coerência

Na análise dos problemas de coesão e coerência, apresentaremos somente os trechos que nos interessam⁴. A leitura das diferentes versões dos textos dos alunos mostrou a grande utilização de recursos de coesão próprios da oralidade. Em alguns casos, procurei interferir, mas em muitos, como vai ficar patente nos exemplos a seguir, deixei de interferir.

Nos textos escritos pelos 10 sujeitos da pesquisa apareceram 24 ocorrências de problemas relativos à coesão e 4 de coerência. Estes problemas variaram bastante de extensão, englobando desde casos localizados de uso inadequado de conjunção até uma organização de parágrafos problemática que comprometia quase todo o texto. A tabela 1 dá uma idéia dos tipos de problemas de coesão e coerência que surgiram, bem como a minha interferência e a resposta dos alunos para

⁴ Os sinais utilizados para interferir nos textos dos alunos encontram-se no anexo 1.

solucioná-los. Já a tabela 2 apresenta os tipos de interações que aconteceram com cada um dos sujeitos.

Tabela 1

tipo de interação	P > A	P > O	O > A	O > O	Total
coesão/coerência					
dificuldade para organizar idéias em parágrafos	5	1	1	---	7
uso inadequado de pronome relativo	2	---	3	1	6
ausência de conectivos	3	1	1	---	5
repetição de conjunções	1	---	---	3	4
falta de informações comprometendo a coerência	3	---	---	1	4
uso inadequado de conjunção	1	---	---	---	1
ausência de artigo definido	1	---	---	---	1
Total	16	2	5	5	28

Tabela 2

interação alunos	P > A	P > O	O > A	O > O	Total
Evandro	1	---	1	---	2
Mair	1	---	---	1	2
Aparecida	2	1	3	---	6
Fátima	2	---	---	---	2
Nízia	3	---	---	1	4
Paulo	1	---	---	---	1
Pedro	1	---	---	---	1
Marina	2	---	1	1	4
Tânia	1	1	---	1	3
Tereza	2	---	---	1	3

A **tabela 1** revela que o tipo de interação $P > A$, em que há a minha interferência com a resposta do aluno, foi o mais freqüente, e que $P > O$, em que os alunos não respondem à minha interferência, foi o menos freqüente. Estes dados indicam que as minhas orientações de professora exerceram uma grande influência sobre as modificações que estes alunos fizeram durante a revisão de seus textos. Portanto, é de suma importância que o professor saiba em que momentos e como interferir nos textos dos alunos, provocando a reflexão deles sobre a escrita.

Ainda como mostra a **tabela 1**, as iniciativas desses alunos de modificarem aspectos de coesão durante a revisão de seus textos foram poucas. Das 5 ocorrências de $O > A$, 3 delas foram de Aparecida como percebe-se pela **tabela 2**. Esta aluna pertence ao grupo 1 e foi a que mais apresentou modificações de coesão em seu texto. Ela também foi uma das duas alunas que se recusou a responder a uma orientação minha. Estes dados demonstram a autonomia desta aluna ao revisar seu texto, o que vai ficar mais patente ainda durante a análise dos trechos modificados por ela.

As ocorrências $O > O$, em que um problema de coesão não é sinalizado por mim e nem modificado pelo aluno, apareceram em textos de alunos dos três grupos, o que ressalta ainda mais a importância da minha interferência como professora para que os alunos revisem mais extensamente seus textos. Na **tabela 1**, percebe-se que 3 das 5 ocorrências de $O > O$ diziam respeito à "repetição de conjunções", o que revela que eu não estava atenta a ele e/ou preferi privilegiar outros aspectos.

As observações a respeito destas duas tabelas dão uma visão geral das atividades de revisão desempenhadas por estes alunos, bem como o papel das minhas orientações. Entretanto, é necessário verificar como os alunos modificaram seus textos e de que modo as minhas orientações por escrito e as atividades de reescrita coletiva contribuíram para a reflexão dos alunos sobre sua escrita e as conseqüentes alterações efetuadas.

As respostas dos alunos às minhas orientações ($P > A$) variaram muito, principalmente em função dos fatores: desempenho do aluno na escrita e adequação e clareza das minhas orientações a cada aluno. Em relação ao primeiro fator, os alunos com uma maior familiaridade com a escrita conseguiram responder adequadamente às minhas instruções ou mesmo ultrapassá-las, enquanto que os alunos pouco familiarizados com a escrita não conseguiram atender às minhas orientações, pois faltou-lhes conhecimentos dos recursos coesivos da escrita necessários para a reformulação de seus textos. Em relação ao segundo, a minha análise inicial dos problemas dos textos nem

sempre foi correta, o que gerou instruções inadequadas, que dificultaram a sua compreensão pelos alunos e a recusa em respondê-las.

O fator desempenho pode ser avaliado através de exemplos como o de Fátima, aluna do grupo 1:

(1) P > A (Fátima)

1ª versão

*Bem, quando eu cheguei a Campinas vinda do parana, era muito pequena, tinha apenas 6 anos de idade. Logo depois*aos 7 anos*comecei a estudar, então cheguei até a 4a serie do primeiro grau. Então larguei os estudos para trabalhar em uma casa de familia para olhar uma criança , e assim foi durante 1 ano. Depois fui trabalhar em uma panificadora, so então fui registrada. Depois de um ano e meio*conheci um rapaz e logo me casei,*tive que parar de trabalhar*porque não dava para tomar conta de casa e do meu primeiro filho. Ai eu não trabalhei mais ate hoje, somente em minha casa.*

Instruções do professor:

Você deve tirar a palavra "Bem" do início do texto, pois ela é usada na oralidade.

Seu primeiro parágrafo tem dois momentos principais antes e depois de você se casar.

Você deve dividir o parágrafo baseada nestes dois momentos.

Você também poderia explicar o(s) motivo(s) que levaram sua família a se mudar para Campinas.

2ª versão

Quando eu cheguei a Campinas, vinda do Paraná, era muito pequena, tinha apenas 6 anos de idade. Nós viemos do sitio para tentar a sorte aqui na cidade.

Aos 7 anos, comecei a estudar, então cheguei até a 4a série do primeiro grau. Depois tive que largar os estudos para poder trabalhar.

Meu primeiro serviço, foi em uma casa de familia, para olhar uma criança, e assim foi durante um ano. Depois fui trabalhar em uma panificadora, só então fui registrada.

Depois de um ano e meio, de trabalho na panificadora, conheci um rapaz namoramos, noivamos e nos casamos, então tive que para de trabalhar, não dava para cuidar da casa e do meu 1o filho. Ai eu não trabalhei mais ate hoje, somente em minha casa

Na 1ª versão, a autora agrupa quatro episódios de sua vida em um mesmo parágrafo, que precisaria ser dividido. As minhas instruções apontaram apenas dois episódios e solicitavam a

divisão do parágrafo em dois. Entretanto, a aluna demonstra autonomia ao revisar seu texto, pois as minhas instruções não foram tomadas "ao pé da letra", mas serviram para a aluna reler seu texto e perceber os momentos adequados para dividir seu parágrafo, indo além do que foi indicado por mim. Nesta tarefa, ela usa, no início de cada novo parágrafo, os marcadores de ordenação no tempo (Koch, 1991) "Aos 7 anos", "Meu primeiro serviço" e "Depois de um ano e meio", que funcionam como demarcadores de episódios na narrativa. Além disso, Fátima responde à minha sugestão de acréscimo de informação. Estas modificações contribuem para a melhoria da qualidade de seu texto, que ficou melhor estruturado e mais informativo.

As minhas orientações também contribuem para uma melhor legibilidade do seguinte trecho de Aparecida, aluna também do grupo 1:

(2) P > A (Aparecida)

1ª versão

2 *Quando terminei a 4a série*queria continuar a estudar, mas meu avô achava inutil, por ser mulher, um dia viria a casar e o marido que sustentasse.*

3 *Minha professôra dava aula de admissão ao ginásio, como não podia pagar as aulas, ia todos os dias ajuda-la nos serviços domésticos, mesmo assim não consegui fazer o ginásio.*

Instruções do professor:

No 3o parágrafo, você poderia esclarecer quem é essa professora, como você a conheceu e por que você não conseguiu fazer o ginásio.

2ª versão

Quando terminei a 4a série, queria continuar a estudar. D. Sara que era minha professora preparava os alunos para o concurso de admissão ao ginásio. Como não tinha condições financeira para pagar o curso, conversei com ela e entramos em acôrdo, eu iria ajuda-la nos serviços domésticos, e ela em troca me daria o curso. Mesmo assim não pude conclui-lo, porque meus avós não concordavam, por achar inútil mulher estudar.

Na 1ª versão, a falta de coesão não permite a compreensão de que a professora de 4ª série da aluna na época era a mesma que dava aula de admissão ao ginásio, com isto o estabelecimento da coerência para o leitor ficou comprometida. Isto não estava claro para esta aluna que me procurou para tirar dúvida quanto à mudança que ela teria que fazer. A seguir transcrevo a gravação⁵ da minha conversa com esta aluna durante a aula em que os alunos reescreveram individualmente seus textos:

A(Aparecida): Eu entendi o que você tá querendo dizer aqui, "Minha professora" ela era minha professora mesmo de quarta série, ela era minha professora, certo. Agora como que eu poderia falar mais dela?

P: O que que eu quis dizer?

A(Aparecida): Eu entendi, eu entendi sim. Eu não falei mesmo dela, você tem razão.

P: Porque de repente ela surge assim, como que você foi acabar trabalhando com ela...

A(Aparecida): Então eu até expliquei, porque foi assim mesmo, do jeito que eu escrevi, "a minha professora", ah, eu entendi, eu poderia dizer eu poderia dizer a minha professora da quarta série...

P: Isso.

A(Aparecida): Eu entendi, aí eu entendi. Então, você quer dizer, por exemplo, no caso, eu não poderia nem pagar as aulas por isso que eu comecei a trabalhar com ela.

P: Mas se ela era professora..

A(Aparecida): Ah, não, mas era como se fosse um cursinho. Como se você tivesse fazendo um..

P: Mas então ela não era professora de quarta série.

A(Aparecida): Ela era professora de quarta série.

P: Mas como, eu não entendo? Escola pública a gente não paga, você não estudava em escola pública?

A(Aparecida): Vamos supor, você termina o ginásio pra entrar no colégio, o que que você faz? Um cursinho, não faz, não tem esses cursinhos hoje?

P: Ah.

A(Aparecida): Então na época da gente, você terminava a quarta série. Então você fazia um ano de cursinho. Tinha excelentes professores.

P: Então no caso aqui, você já tinha terminado a quarta série e estava fazendo esse curso de admissão.

A(Aparecida): É, eu ia terminar, a gente terminava a quarta série a professora já perguntava se a gente queria as aulas de admissão ao ginásio.

⁵ As transcrições de gravações usadas nesta dissertação não são livres, mas já estão editadas.

P: Ah, então era outra coisa, era tipo aula particular.

A(Aparecida): Isso.

P: É isso que você tem que explicar aqui. Por que não é todo mundo, eu mesma lendo isso aqui eu não entendi do que você tá...

A: Não, porque naquela época, quando você tava na quarta série a professora já falava, não todas, né. As que já davam aula de admissão ao ginásio, então você fazia como se fosse um cursinho pra você poder entrar no ginásio. Como você faz hoje pra entrar no segundo grau, na faculdade.

P: O problema é o seguinte, pra você tava claro o que que você passou, agora pra quem não conheceu isso não tá claro, você tem que esclarecer mais essa situação. Que você tava terminando a quarta série, que essas aulas eram particulares e eram pagas.

Esta transcrição revela que a minha compreensão do texto estava comprometida e que a aluna não estava consciente para o fato de que seus interlocutores virtuais necessitam de mais informações para construir a coerência. Além disso, a informação sobre a opinião do avô que, na primeira versão, aparecia no início do primeiro parágrafo, e, na segunda versão, foi deslocada para o final do parágrafo, formando uma espécie de desfecho deste episódio da vida da aluna, ajudou a perceber que a professora da 4ª série era a mesma que dava aula de admissão ao ginásio.

O resultado final desta interação é uma melhora significativa na segunda versão do texto. As modificações feitas foram solucionadas através da reflexão sobre o caráter interlocutivo da linguagem escrita que necessita ser o mais explícita possível, devido à ausência física do autor durante a leitura do texto pelos possíveis interlocutores.

Pedro(grupo 2) não encontra dificuldade em corrigir o uso de uma conjunção inadequada que é sinalizada por mim em seu texto, ele altera exatamente o que eu sinalizo, sem ficar devendo, mas também sem ir além:

(3) P > A (Pedro)

1ª versão

*Meu primeiro trabalho registrado foi de ajudante de cozinha, trabalhei 1 ano*depois deichei o emprego e parti em busca de melhor trabalho. [Pois] foi ilusão, pois sem experiência, tive que suportar trabalhar em uma fundição, a noite.*

2ª versão

Meu primeiro trabalho registrado foi de ajudante de cozinha, trabalhei um ano, depois deixei o emprego e parti em busca de melhor trabalho. Mas foi ilusão, pois sem experiência, tive que suportar trabalhar em um fundição, a noite.

Apesar do uso da conjunção *pois* ser possível, estabelecendo uma relação de conclusão, a conjunção mais adequada para este trecho teria que estabelecer uma relação de contração (Koch, 1991), pois o enunciado anterior a conjunção acena com uma possibilidade de melhora, que é desmentida pelo enunciado posterior a ela. Portanto, os dois enunciados seguem orientações argumentativas contrárias.

Pedro não apresenta dificuldade em encontrar a conjunção adequada. Durante a reescrita individual, ele me consulta sobre a ortografia da palavras *deichei*, mas não sobre a substituição da conjunção. Parece que já na primeira versão do texto, Pedro ficou em dúvida sobre qual conjunção utilizar e quando sinalizei o problema, ele já tinha a outra opção como possibilidade.

Já Mair, um aluno do grupo 3 que apresenta marcas em seu texto de pouca familiaridade com a escrita, encontrou dificuldade para revisar seu texto a partir das minhas observações, como pode ser observado a seguir:

(4) O > O & P > A (Mair)

1ª versão

6 *Mas como todo mundo tem um sonho*eu também tenho o meu. Acho dificio realizar, **mas** quem sabe um dia.*

7 *Gosto muito de música **mas** acho dificio chegar a ser um cantor profissional.*

8 *Também mais uma coisa que me segura, meus pais são crente e não aceitam eu ser.*

9 *Porque a um ano atras eu era da igreja e deixei a igreja.*

10 *Mas já participei a pouco tempo de um show na casa de portugal em Campinas e o apresentador gostou muito e disse que vai me dar uma força.*

11 *Mas tenho dificuldade em minha casa para ensaio de musica devido a religião de meus pais.*

12 *Cantar é a coisa que mais gosto.*

13 *Não querendo me engrandecer.*

14 *Mas oque as pessoas falam sempre e da minha vos, e me elogiam quando canto.*

15 *Nunca disse este segredo a ninguem podem achar que estou querendo muito, **mas** quem sabe.*

Instruções do professor:

O 8, 9, e 11 parágrafos podem virar um só, eles tratam do problema religioso.

O10, 12, 13, 14, e 15 parágrafos também podem virar um, pois eles tratam do seu sonho de se tornar cantor.

Quando você reescrever o texto, agrupando os parágrafos acima, procure estabelecer relações entre as frases dentro deles.

2ª versão

*Mas como todo mundo tem um sonho, eu também tenho o meu, acho muito difícil realizar, **mas** quem sabe um dia, gosto muito de (cantar) música **mas** acho difícil chegar a ser um cantor profissional. Também mais uma coisa que me segura, meus pais são crente e não aceitam isso porque me afastei da igreja a um ano atrás.*

Mas já participei a pouco tempo de um show na casa de Portugal em Campinas e o apresentador gostou muito e disse que vai me dar uma força.

Cantar é a coisa que mais gosto.

*Nunca disse este segredo a ninguém podem achar que estou querendo muito **mas** quem sabe.*

Neste trecho, a repetição das conjunções *mas* e *e* vem conjugada com a dificuldade do autor em organizar as unidades de idéia em parágrafos. Estes problemas, como observa Chafe(1984), são típicos da fragmentação da oralidade em que as relações entre as idéias são feitas não só através de itens lexicais, mas também através de recursos paralingüísticos como a velocidade e o tom da voz, os gestos, as expressões faciais, as pausas, etc. Na escrita, no entanto, estas estruturas tornam a leitura arrastada e causam dificuldade para estabelecer as relações entre as diversas partes do texto, pois o leitor terá que calcular os diferentes nexos veiculados pelo mesmo ítem lexical e agrupar as unidades de idéia do texto. Estas ocorrências mostram que a oralidade ainda é um dos principais parâmetros desse aluno na construção da coesão de seus textos.

A minha opção foi interferir no agrupamento das frases em parágrafos, sendo que o aluno tentou agrupar as frases, mas manteve a repetição das conjunções. Mair respondeu parcialmente às minhas orientações, que não foram suficientes para despertar a reflexão deste aluno que procura agrupar suas idéias em parágrafos de uma maneira espacial, sem estabelecer as relações necessárias.

No exemplo a seguir, a minha orientação no texto de Paulo(grupo1) não foi suficiente para este aluno revisar adequadamente este trecho:

(5) P > A (Paulo)

1ª versão

*Hoje eu já estou um pouco mais calmo não que eu tenha deixado de lutar*pelo contrário luto todos os dias*mas um pouco mais moderado já que tenho 3 filhos maravilhosos e uma noiva idem que me apóia e me da força para que eu possa terminar os estudo e quem sabe fazer faculdade de História ou Ciencia Sociais para tentar mudar as cabezinhas dessas crianças e quem sabe talvez as cabeças dos adultos também.*

Instruções do professor:

Seu último parágrafo possui uma única frase, já que você não usa ponto dentro dele. Procure dividir o último parágrafo em frases mais curtas.

2ª versão

Hoje eu estou como funcionario público, um pouco mais moderado, tenho 3 filhos maravilhosos e uma noiva idem.

Hoje eu tenho outra visão de luta, não que eu tenha me conformado, pelo contrário em nome desses 3 filhos e de minha noiva luto cada dia mais. Ela me da todo apoio para que eu possa terminar os estudo e quem sabe fazer faculdade de história ou Ciências Sociais.

Quero com isso mudar as cabeças dessas crianças e quem sabe dos adultos também.

Na 1ª versão do trecho (5), o parágrafo está bem agrupado, mas o aluno não usa um único ponto dentro dele, tornando a leitura cansativa. As minhas orientações não ficaram suficientemente claras para o autor, pois apesar de ele ter dividido as frases dentro do parágrafo, ele ainda as distribuiu inadequadamente em três novos parágrafos.

A não resposta às minhas orientações(P > 0) foi rara como demonstraram as tabelas 1 e 2. A seguir transcrevo os dois únicos casos deste tipo:

(6) P > 0 (Aparecida)

1ª versão

Ainda quando trabalhava com ela uma de suas filhas me vendeu uma maquina de tricô, que ela me ensinava na hora do lanche que vinha todos os dias as 15 horas.

Casei aos 25 anos para mim foi muito bom ter aprendido a fazer tricô, pois para mim tornou-se uma profissão, aperfeiçoei-me até poder dar aulas e continuar fazendo para minhas frequentes.

Instruções do professor:

O 8o e 9o parágrafos estão muito confusos, reescreva-os e junte-os em um único parágrafo.

2ª versão

Ainda quando trabalhava com ela uma de Suas filhas, me vendeu uma maquina de tricô, e ela me ensinava na hora do lanche, que ela tinha todos os dias as 15 horas.

Casei aos 25 anos, para mim foi bom ter aprendido a fazer tricô, pois para mim tornou-se minha profissão, aperfeiçoei-me até poder dar aulas, e fazer minha minha frequesia.

(7) P > 0 (Tânia)

1ª versão

Casei, parei de trabalhar por volta de 1972, V fiquei até janeiro de 1980...

2ª versão

Casei, parei de trabalhar por volta de 1972, fiquei até janeiro de 1980...

No exemplo 6, eu aponto um problema de paragrafação, apesar de ele não existir. Esta autora se recusa a seguir minhas orientações e agrupar os dois parágrafos, que realmente não necessitavam ficar juntos, pois relatam dois momentos distintos da vida desta aluna. No exemplo 7, Tânia também não responde à minha sinalização. A aluna pode não ter compreendido minha sinalização ou julgado desnecessária a alteração em seu texto.

As recusas destas alunas às minhas orientações podem mostrar que elas fazem uma leitura crítica das minhas orientações, alterando aquilo que julgam adequado. Este tipo de comportamento aponta uma quebra na relação autoritária professor/aluno, em que o primeiro é detentor do saber e o segundo se submete ao que ele instrui, em benefício de uma relação mais igualitária em que sujeitos interagem na construção do conhecimento.

Nos exemplos (8), (9) e (10), os autores tomam a iniciativa de modificar seus textos sem a minha interferência (0 > A). Este comportamento mostra que estes alunos começam a encarar a escrita como um processo de construção que exige a produção de versões:

(8) 0 > A (Marina)

1ª versão

Mas não gostei, [mais] consegui um trabalho que felizmente gosto muito, que é monitora infantil.

2ª versão

Mas não gostei felizmente consegui um trabalho onde gostava muito, era monitora infantil.

(9) 0 > A (Evandro)

1ª versão

*Fiquei muito revoltado *pois tive que parar de estudar, meu trabalho não tinha horário para parar.*

2ª versão

Fiquei revoltado, pois tive que parar de estudar, porque meu trabalho não tinha horário para parar.

(10) 0 > A (Aparecida)

1ª versão.

Tive a 1a filha mesmo que quisesse sair não tinha com quem deixa-la continuei até hoje nesta profissão.

Mas pretendo fazer auxiliar de enfermagem e para isto voltei a estudar.

Agora com 3 filhos que não dependem tanto de mim e ficam com o pai a noite para eu poder realizar meu sonho, caso não de para eu fazer este curso de enfermagem, pretendo fazer a Faculdade de 3a idade.

2ª versão

Começaram a vir os filhos, não podia sair de casa por não ter com quem deixa-los. Agora que podem ficar sozinhos, por estarem maior, então voltei a estudar e com certeza vou conseguir realizar meu sonho.

No exemplo (8), Marina (grupo 2) troca inadequadamente a conjunção *que* por *onde*. O uso do pronome relativo para encadear orações típico do caráter integrado da modalidade escrita da linguagem não é dominado por esta aluna. Estas construções são próprias da qualidade integrada da escrita em que "temos tempo de moldar uma sucessão de idéias num todo mais complexo, coerente e integrado, fazendo uso de recursos que nós raramente usamos na

fala".(Chafe, 1984: 37).A alteração feita parece uma tentativa de sofisticar o texto e não é bem sucedida, pois Marina ainda não domina esta estrutura.

No exemplo (9), Evandro (grupo 2) deixa de usar um conectivo para estabelecer a relação de causalidade entre as duas unidades de idéia. Conseqüentemente, o nexos entre as idéias tem que ser estabelecido pelos leitores. Porém na escrita, os nexos coesivos são preferencialmente lexicalizados, uma vez que o leitor não possui recursos paralingüísticos para estabelecer a coesão como acontece na fala. Esta iniciativa de Evandro pode ter sido gerada pela reescrita coletiva de trechos quando foi analisado o uso de conectivos.

No exemplo (10), Aparecida tende a colocar cada unidade de idéia em um parágrafo, o que torna a primeira versão bastante fragmentada assemelhando-se às características da oralidade. Na segunda versão, no entanto, a autora, mesmo sem orientação minha, percebe que poderia juntar os três parágrafos e faz isso com as adaptações necessárias. Essa mesma autora, em outro trecho já aqui analisado, consegue reagrupar com sucesso seus parágrafos, indo além das minhas orientações. Em outro trecho ainda, ela se recusa a seguir minhas orientações, que como foi analisado, não estavam adequadas. Esta autora demonstra bastante autonomia ao revisar seu texto, levando em conta somente as orientações do professor que acha adequadas.

Por fim, o trecho (11) apresenta um problema de uso do pronome relativo *que* que não é sinalizado por mim e nem alterado pela aluna durante a revisão(0 > 0):

(11) 0 > 0 (Tânia)

1ª e 2ª versões

*Com 19 anos*fui trabalhar em uma fábrica de calçados, entrei como acabadeira, fui viradeira, fui chanfradeira, picotadeira isto, em uma fábrica grande, sai de lá para uma menor que só faziam artesanato, lá trabalhei como pespontadeira*

Como foi analisado anteriormente, esta dificuldade em usar adequadamente o pronome relativo *onde* demonstra uma dificuldade em utilizar recursos próprios da escrita que esta aluna ainda não domina. A minha interferência, nesse caso, seria fundamental para Tânia refletir sobre esses recursos e avançar no seu processo de aquisição da escrita.

O uso de recursos coesivos próprios da oralidade e a dificuldade de utilização de recursos próprios da escrita mostraram que estes alunos têm pouca familiaridade com a modalidade escrita da linguagem. Isto não se deu homogeneamente para todos os alunos, ao contrário houve desde

ocorrências que tendiam para uma transcrição da oralidade, como é o caso de Mair, até ocorrências como de Aparecida, que começa a dominar recursos próprios da escrita, apresentando índices de autoria ao revisar seu texto.

Esta maior ou menor familiaridade com a escrita se refletiu nas respostas dos alunos autores dos textos às minhas orientações. Para os alunos do grupo 1, as minhas orientações serviram como pontos de partida para mudanças mais extensas do que eu havia sinalizado. Já para os alunos do grupo 3, as minhas sinalizações ajudaram muito pouco a resolverem seus problemas.

Além disso as minhas orientações nem sempre foram adequadas e suficientes, pois faltou um maior conhecimento das especificidades das modalidades escrita e oral da linguagem, para que eu pudesse provocar nos alunos uma reflexão sobre essas diferenças. O caminho para solucionar essas falhas parece ser o desenvolvimento da minha reflexão sobre as condições de produção da escrita através de uma formação continuada, e, neste sentido, os estudos da lingüística textual sobre os elementos constitutivos do texto podem fornecer importantes subsídios para a prática de produção de textos na escola.

3.1.2.4 Pontuação

A pontuação é um recurso da escrita que apresenta dificuldades para a sua manipulação principalmente por escritores iniciantes, devido à não correspondência entre oralidade e escrita. Entretanto, é a fala que vai fornecer um ponto de partida para o estudo da pontuação.

A fala é constituída tanto de unidades sonoras mínimas contrastivas, que servem para diferenciar palavras, chamadas fonemas, quanto de aspectos não segmentais que se dividem em recursos paralingüísticos e recursos prosódicos. Segundo Perera(1984), enquanto os recursos paralingüísticos incluem o timbre e a altura da voz, os recursos prosódicos incluem a entonação, o acento e o ritmo. Estes recursos são característicos da modalidade oral da linguagem e têm a função de delimitar as unidades de informação da cadeia sonora, destacando aquelas que são o foco de interesse do falante. A cada unidade de informação corresponde uma unidade tonal que se define pelo agrupamento de palavras em torno de um contorno entonacional. O grupo de palavras que corresponde a uma unidade tonal possui relações gramaticais estreitas e corresponde normalmente a orações e sintagmas nominais extensos.

Os aspectos não segmentais da oralidade podem ser parcialmente representados pela escrita através: de recursos lexicais, como o uso de verbos em diálogos para indicar a atitude do falante; do uso de letra maiúscula para indicar o início de unidades de informação; e da pontuação que pode ser usada para delimitar unidades gramaticais relacionadas e para definir o papel comunicativo de uma frase, como o ponto de interrogação, indicando pergunta ou pedido.

Enquanto a natureza sonora da fala possui recursos característicos, a escrita, devido à sua natureza espacial, possui limites claros para definir palavras(atraves de um espaço em branco em ambos os seus lados), frases(atraves de letra maiúscula inicial e uma pontuação final) e parágrafos(espaço em branco no início da linha) que não encontram correspondentes na fala(Perera, 1984). Esta diferença causa dificuldade para escritores iniciantes, cujo principal parâmetro para a escrita ainda é a sua própria oralidade.

Outra diferença entre fala e escrita que vai influenciar na pontuação está explicitada na seguinte passagem de Perera:

Geralmente as unidades de informação da fala são mais frequentemente ligadas pela coordenação, enquanto que as orações na escrita são frequentemente ligadas através de processos hierárquicos de subordinação, o que dá uma textura mais integrada à linguagem.⁶

Esta tendência da fala à coordenação e da escrita à subordinação não pode ser colocada em termos absolutos, mas é dependente do tipo de produção lingüística. Na fala, a conversação face-a-face é o exemplo mais característico de uma estruturação do discurso eminentemente coordenativa, já a prosa expositiva científica e os textos literários representam, na escrita, a tendência à subordinação.

O tipo de texto analisado neste trabalho é o depoimento das experiências profissionais dos alunos, o que implica em um alto grau de envolvimento do escritor, aproximando esta produção da linguagem oral. O fio condutor dos textos produzidos foi a seqüência temporal dos acontecimentos. Com isso os alunos tenderam a estruturar seus textos em uma sucessão de orações coordenadas, correspondentes aos vários acontecimentos vivenciados, agrupando-as nos parágrafos com um uso mínimo de recursos de pontuação. Isto se deve não só ao tipo de texto, mas também à falta de domínio desses alunos dos recursos da escrita.

⁶ It is generally the case that the information units of speech are most often linked by devices of co-ordination, while clauses in writing are frequently joined by the hierarchical processes of subordination, which gives a more tightly integrated texture to the language (Perera, 1984: 183)

As sinalizações feitas nos textos, referentes à pontuação, seguiram os códigos delimitados no anexo 1 e foram na maioria dos casos respondidas pelos alunos, se bem que nem sempre da maneira mais adequada.

A pontuação foi um dos principais pontos analisados no texto reescrito em conjunto com a classe o qual apresentava problemas semelhantes aos textos dos alunos selecionados para este trabalho. Creio que é neste momento principalmente que os alunos podem tomar consciência do modo como seus textos podem ser pontuados, pois é possível refletir junto com os alunos a melhor maneira de pontuar o texto, o que é impossível nas sinalizações individuais.

A seguir, transcrevo o último parágrafo do texto escolhido para ser reescrito pela classe toda na sua primeira versão, a gravação referente à discussão da pontuação desse trecho e a 2ª versão do parágrafo:

1ª versão

Foi por isso que voltei a estudar para poder fazer um concurso e poder cuidar das crianças o tempo todo, além de melhorar um pouco o salário, tenho certeza que melhorará muito mais minha vida, porque a criança é pura e não há maldade naquelas cabecinhas, junto com elas nós só sentimos prazer e alegria, as vezes a gente não vê a hora de entrar no serviço e passar oito horas se distraíndo com aquelas coisinhas lindas.

A divisão de orações e frases deste parágrafo é feita exclusivamente por vírgulas. Ao contrário de outros alunos que escrevem orações umas após as outras sem uso algum dos sinais de pontuação, esta aluna percebe os momentos adequados para pontuar seu texto, mas não faz uso do ponto, reservando-o para o final de parágrafos. Esta observação é reforçada pelo fato dos demais parágrafos que compõem o texto dela não apresentarem nenhuma ocorrência de ponto dentro deles. Esta aluna ainda não percebeu que certas subdivisões de informações dentro dos parágrafos devem ser delimitadas pelo uso do ponto.

Gravação

P: Nós vamos fazer a pontuação do último parágrafo. Nós tínhamos ido até ali: "Foi por isso que voltei a estudar" ai sugeriram vírgula "para poder fazer um concurso e poder cuidar das crianças o tempo todo, além de melhorar um pouco o salário."

A: Ai ponto.

P: O que que vocês acham? Ponto ai?

A: Ponto ai.

P: Ponto, por quê?

A: Porque ai ela definiu o que ela queria, cuidar das crianças...

A: E melhorar o salário dela.

P: Isso, ela definiu uma coisa. Agora ela vai começar a falar o quê?

A(O aluno fala muito baixo, não consigo entender).

P: Isso. Ponto aí. "Tenho certeza..."E depois, onde mais?

A: Ponto depois de cabecinhas.

P: Eu acho que sim, ponto.

A: É porque aqui ela começa a falar outra coisa. Já muda um pouco, né.

P: É já muda um pouco: "Tenho certeza que melhorará muito minha vida, porque a criança é pura e não há maldade naquelas cabecinhas"ponto"Junto com elas"(faço uma pausa). E aí?

A: Virgula.

P: Onde virgula?

A: No alegria.

P: Nãaaa.

A: Alguns alunos falam juntos.

P: "Junto com elas" virgula.

A: só sentimos prazer e alegria.

A: Aí ponto.

P: Aí ponto. Por que ponto aí?

A(Alguns alunos falam ao mesmo tempo.)

P: Aí ela vai mudar um pouco de novo, né? Ai vem "Às vezes"o que nós falamos sobre "às vezes"no parágrafo anterior?

A: (Fátima): Tem que separar com vírgulas.

P: Isso. Tem que separar com vírgulas "Às vezes..."(faço uma pausa)

A(alunos em conjunto): Virgula.

P: "não vê a hora de entrar no serviço e passar oito horas se distraíndo com aquelas coisinhas lindas". Acho que tá bem, né? Em termos de pontuação, tudo bem.

Nesta gravação, os alunos, quando instigados a refletirem sobre os recursos da escrita tais como a pontuação, mostram ter consciência da necessidade de separar, dentro do parágrafo, unidades de informações através do ponto, apesar de muitas vezes não o fazerem individualmente em seus textos. Esta consciência é evidenciada através das justificativas apresentadas pelos alunos para se usar o ponto.

A interação com o outro, colegas e professor, permite uma reflexão sobre os recursos da linguagem escrita que não é possível somente com os comentários escritos por mim nos textos de cada aluno.

2ª versão(modificada pela classe)

Foi por isso que voltei a estudar, para poder fazer um concurso e poder cuidar das crianças o tempo todo, além de melhorar um pouco o salário. Tenho certeza que, passando no concurso, minha vida vai melhorar.

As informações que estão faltando nesta versão foram transferidas para o parágrafo anterior do texto, onde ficaram, segundo consenso da classe, melhor conectadas.

Esta dificuldade para usar a pontuação e para dividir as unidades de informação dentro dos parágrafos se evidenciou de diversas formas nos textos dos alunos selecionados. De uma maneira geral, a falta de pontuação, seja vírgula ou ponto, foi o principal problema verificado. O uso da pontuação em local inadequado foi raro.

O seguinte parágrafo de Nízia exemplifica a ausência de pontuação onde seu uso seria necessário:

(12) P > A

1ª versão

*Depois cresci, me casei *vim para a cidade grande, tive meus filhos, mas enquanto eles eram pequenos *não tinha condições de trabalhar.*

2ª versão

Depois cresci, me casei, vim para a cidade grande, tive meus filhos, mas enquanto eles eram pequenos, não tinha condições de trabalhar.

Nízia, uma aluna do grupo 1, ao fazer uma relação de acontecimentos de sua vida se esquece de usar a vírgula em um ponto da sua "listagem", porém responde prontamente à minha sinalização que parece ter feito sentido para ela. Ela também não usa a vírgula para separar a oração subordinada adverbial temporal que vem anteposta à principal, mas responde adequadamente à minha sinalização, assim como faz em todos os outros trechos com problemas de pontuação sinalizados por mim.

O texto de Nízia, por estar estruturado em pequenos parágrafos (como é o caso do exemplo acima), não apresenta ocorrências onde o uso do ponto se faz necessário. Ela possui um estilo muito sucinto de escrever, como se estivesse resumindo os acontecimentos, que poderiam se melhor narrados, tornando seu texto mais interessante para o leitor.

Ocorrências semelhantes às de Nízia aparecem no seguinte parágrafo de Aparecida:

(13) P > A

1ª versão

*Comecei a trabalhar muito cedo, com 7 anos ajudava a tomar conta de crianças * mal começava as férias de escola * minha avó já tinha um serviço arrumado para mim.*

2ª versão

Comecei a trabalhar muito cedo, com 7 anos ajudava a tomar conta de crianças. Quando começava as férias, minha avó já tinha um serviço arrumado para mim.

O primeiro problema de pontuação deste parágrafo é a ausência total de pontuação onde deveria haver um ponto separando as duas unidades de informação maiores deste parágrafo. A minha sinalização é corretamente respondida pela aluna, que faz outras modificações em seu texto. Apesar de haver alguns casos de uso do ponto dentro de outros parágrafos do texto, a tendência maior desta aluna é também separar as unidades de informações exclusivamente através da vírgula. Porém, como ficou evidenciado na correção feita na 2ª versão do parágrafo, Aparecida começa a perceber a necessidade e a fazer uso do ponto dentro de parágrafo.

Já o segundo problema de pontuação é semelhante ao de Nízia, a aluna não usa a vírgula para separar a subordinada adverbial antecedida à principal, mas consegue corrigir o problema através da minha sinalização.

Tânia, do grupo 2, também tem problemas com o uso do ponto dentro de parágrafo. A pontuação dentro dos quatro parágrafos que compõem o seu texto é feita exclusivamente através de vírgulas. Isto pode ser observado no seguinte parágrafo:

(14) P > 0 & P > A

1ª versão

Com 19 anos fui trabalhar em uma fábrica de calçados, entrei como acabadeira, fui viradeira, fui chanfradeira, picotadeira isto, em uma fábrica grande,* sai de lá para uma menor que só faziam artesanato, lá trabalhei como pespontadeira.*

2ª versão

Com 19 anos fui trabalhar em uma fábrica de calçados, entrei como acabadeira, fui viradeira, chanfradeira isto, em uma fábrica grande sai de lá para uma menor que só faziam artesanato, lá trabalhei como pespontadeira.

O primeiro problema é a não separação por vírgula do advérbio em início de frase, sendo que a minha sinalização não é respondida na 2ª versão. A aluna parece não achar necessário o uso da vírgula e, portanto, não altera seu texto.

O segundo problema refere-se ao não uso do ponto para separar unidades de informações dentro do parágrafo. A minha sinalização é respondida de maneira inadequada pela aluna, que não consegue compreendê-la, ao contrário de Aparecida. Estas duas alunas caminham em sentidos contrários na sua reescrita, mas a causa do problema é semelhante e parece residir nas diferenças

entre oralidade e escrita. Enquanto na oralidade o falante possui recursos prosódicos para delimitar unidades de informação, a escrita tem que se valer da pontuação. Estas duas alunas têm consciência da necessidade de usar a pontuação para separar frases e orações, mas não estão certas principalmente do uso do ponto dentro do parágrafo.

No caso de Aparecida, a minha sinalização serviu para ela fazer um uso adequado da pontuação, cumprindo a reescrita o seu papel de promover um maior ajuste dos recursos da escrita. Já para Tânia, a minha sinalização não foi útil, pois ela parece ter um menor domínio dos recursos de pontuação, próprios da escrita. O restante do seu texto possui estes mesmos problemas, sendo que eles, assim com acontece no parágrafo em estudo, não são resolvidos durante a reescrita. Esta aluna necessita de uma orientação que vá além da sinalização escrita para poder resolver seus problemas de pontuação.

No parágrafo a seguir, Fátima (grupo1) responde inadequadamente à minha sinalização para alterar a pontuação do parágrafo:

(15) P > A

1ª versão

Depois de uma ano e meio conheci um rapaz e logo me casei,* tive que para de trabalhar* porque não dava para tomar conta de casa e do meu primeiro filho. Ai eu não trabalhei mais ate hoje, somente em minha casa.*

2ª versão

Depois de um ano e meio, de trabalho na panificadora, conheci um rapaz namoramos, noivamos e nos casamos, então tive que parar de trabalhar, não dava para cuidar da casa e do meu primeiro filho. Ai eu não trabalhei mais ate hoje, somente em minha casa.

O uso do ponto neste mesmo parágrafo e nos demais do texto nos mostram que a não resposta à minha sinalização foi uma opção da aluna que não achou conveniente fazer a alteração, ou seja, trocar a vírgula entre os verbos *casei* e *tive* por um ponto. Já a separação por vírgula do advérbio no início da frase foi respondida, mas ficou inadequada devido ao acréscimo que é feito na 2ª versão.

Marina (grupo 2) também apresenta problemas com o uso do ponto dentro do parágrafo, mas, através da minha sinalização, consegue corrigir adequadamente seu texto:

(16) P > A

1ª versão

Se eu tivesse o ginásio completo eles teriam reformado o contrato,* fiquei muito chateada com tudo isso que aconteceu, mas eu pretendo terminar o ginásio que só falta duas semestres,* em seguida pretendo fazer algum cursinho e depois prestar o vestibulinho, e cursar o magistério ou nutricionismo, porque assim volto a trabalhar com as crianças, [que] é isto que eu gosto de fazer.*

2ª versão

Se eu tivesse o ginásio completo, eles teriam reformado o contrato, Fiquei muito chateada com tudo isso que aconteceu, mas eu pretendo terminar o ginásio que só falta duas semestres. Em seguida, fazer algum cursinho e depois cursar o magistério ou nutricionismo, porque assim volto a trabalhar com as crianças, é isto gosto de fazer.

Evandro (grupo 2) estruturou seu texto em pequenos parágrafos formados por uma única frase. O único parágrafo em que Evandro agrupa mais de uma frase é o seguinte:

(17) P > A

1ª versão

Aos 18 anos conheci Adriana, minha esposa, namoramos e nos casamos* mudei para campinas em 188. VComecei a trabalhar na Mercedes Benz, sai em 1993.*

2ª versão

Aos 18 anos, conheci Adriana, minha esposa, namoramos e nos casamos, mudei para Campinas em 1988, foi aí que comecei trabalhar na Mercedes Benz, era um trabalho muito bom, mas, como nada dura para sempre, as vendas caíram e fui demitido.

As minhas expectativas em relação às sinalizações para alteração da pontuação eram: primeiro, o aluno deveria separar com vírgula o advérbio no início da frase, o que foi corretamente respondido; e, segundo, ele deveria usar um ponto entre os verbos *casamos* e *mudei*, delimitando duas frases dentro do parágrafo, o que não foi respondido como eu esperava, uma vez que o aluno usou uma vírgula ao invés de um ponto. Além disso, a minha sinalização (V) para uso de conjunção provocou uma substituição do ponto pela vírgula. Estas ocorrências mostram que Evandro sabe reconhecer os locais onde a pontuação se faz necessária, mas não sabe quando usar a vírgula e quando o ponto. A reescrita não atingiu os propósitos para este aluno, sendo necessária uma orientação, em que não somente se apontem os locais para se usar a pontuação, mas também se justifique o seu uso.

Mair(grupo 3) também apresenta dificuldades para identificar os momentos onde é necessário fazer uso do ponto dentro do parágrafo:

(18) P > A

1ª versão

Eu morava em Catanduva quando comesei a trabalhar, tinha 14 anos. Entrei em uma oficina mecanica sem saber se gostava da profissão.

Trabalhei um ano, depois sai entrei em outra oficina de caminhãoV não tinha hora para chegar em casaV encontrei dificuldade para estudar* foi ai que sai da escola.*

Trabalhei mais 6 meses dizisti não quis mais saber de oficina.

2ª versão

Eu morava em Catanduva quando comecei a trabalhar, tinha 14 anos, entrei em uma oficina mecanica sem saber se gostava da profissão trabalhei um ano e seis meses, depois sai foi nesse periodo de tempo que eu resouvi sair da escola.

A estruturação dos parágrafos através da justaposição de orações coordenadas, com poucos nexos coesivos entre elas, é semelhante ao do texto de Evandro. A grande influência da fragmentação da oralidade no texto de Mair dificulta o uso da pontuação, sendo que a minha sinalização é ineficiente para Mair solucionar seus problemas. O seu caso também necessita de um maior esclarecimento sobre os usos da pontuação, enquanto recurso próprio da escrita.

Como afirmei anteriormente, o uso de pontuação em local inadequado foi pouco frequente nos textos destes alunos. Observemos o seguinte caso no texto de Paulo (grupo 1):

(19) P > A

1ª versão

A minha vida profissional, é como outras milhares dessa colônia americana que alguns teimam em chamar de "pais". Comecei a trabalhar e não foi muito gratificante* pois,* tive que largar os estudos e ter que enfrentar (as) péssimas condições de trabalho.*

2ª versão

A minha vida profissional é como outras milhares dessa colônia americana que alguns teimam em chamar de País. Comecei a trabalhar e não foi muito gratificante, pois tive que largar os estudos e ter que enfrentar péssimas condições de trabalho.

O tipo de questionamento e de linguagem deste parágrafo mostram que este aluno possui um bom desempenho na escrita, evidenciado inclusive pelo uso da pontuação. Entretanto, a

separação feita através de vírgula entre o sujeito e o predicado da primeira oração deste texto evidencia um pequeno deslize, causado pelo fenômeno da topicalização muito freqüente na oralidade.

A minha sinalização cumpre seu papel, ao ser corretamente respondida por Paulo que percebe a inadequação e reescreve seu texto, ajustando-o à modalidade escrita da linguagem.

Já Pedro e Tereza, respectivamente dos grupos 2 e 3, utilizam a pontuação em local inadequado e demonstram dificuldade para reescrever seus textos, corrigindo o problema.

(20) 0 > 0 & P > A(Pedro)

1ª versão

No meio tempo prestei um concurso na Prefeitura, de ajudante geral. pois foi oque consegui, sem estudo, V tive que enfrentar.*

2ª versão

No meio tempo prestei um concurso na Prefeitura, de ajudante geral, pois foi oque consegui, no meu alcance.

(21) 0 > 0 & P > A(Tereza)

1ª versão

Quando eu era criança não tive muita chanse para estudar, a escola era muito, distante da minha casa* também tinha que trabalhar na lavoura.*

2ª versão

Quando eu era criança não tive muita chance para estudar a escola, era muito distante da minha casa, também tinha que trabalhar na lavoura.

A utilização inadequada de vírgula por Pedro e a falta dela em um momento do parágrafo de Tereza não foram sinalizados por mim e os alunos não modificaram a 2ª versão. No exemplo (20), Pedro usa inadequadamente a vírgula depois de *Prefeitura* e de *consegui*, sendo que eu não sinalizo os problemas e nem o aluno os corrige. Pedro parece utilizar como parâmetro para pontuar seu texto certas pausas da oralidade, o que faz com que ele utilize vírgula onde é desnecessário e não utilizá-la onde seria. O seu domínio da escrita ainda é precário, necessitando de uma maior orientação minha para ele poder dominar recursos próprios da escrita.

No exemplo (21), Tereza não utiliza a vírgula para separar a oração subordinada adverbial temporal *Quando eu era criança* e desloca a vírgula adequada depois do verbo *estudar* para depois do sintagma nominal *a escola*, deixando o sujeito separado do predicado. No

primeiro caso, eu não sinalizo o problema, e, no segundo, a aluna toma uma iniciativa de alterar seu texto, acabando por deixá-lo pior.

Já os lugares onde eu sinalizo o problema, os alunos alteram seu texto corretamente. No exemplo (20), Pedro substitui adequadamente o ponto pela vírgula antes da conjunção *pois*. E, no exemplo (21), Tereza elimina a vírgula desnecessária entre os advérbios *muito* e *distante*.

Os diversos e diferentes problemas nos exemplos (20) e (21) mostram como estes alunos estão inseguros quanto à utilização da pontuação em seus textos e apontam para a necessidade da intervenção do professor como meio de levar os alunos a dominarem este recurso da escrita.

A utilização da pontuação possui um estreito vínculo com a maneira como os períodos e parágrafos estão estruturados no texto. Os textos destes alunos foram estruturados predominantemente a partir da justaposição de orações coordenadas, com poucos nexos coesivos. Esta estruturação é característica da fragmentação da oralidade que parece ser o principal parâmetro destes alunos na escrita.

A pontuação, enquanto um recurso típico da escrita, se constitui numa dificuldade para esses alunos. O tipo de problema ocorrido nos textos não apresentou muita variação entre alunos dos diferentes grupos. Porém, a reescrita, a partir das minhas sinalizações, evidenciou uma facilidade maior dos alunos do grupo 1 para solucionarem seus problemas, do que os alunos do grupo 3. Isto se deu pelo maior domínio dos recursos da escrita dos alunos do grupo 1 em relação aos do grupo 2 e 3. Estes necessitam de um tipo de orientação que vá além da sinalização, estabelecendo as diferenças entre oralidade e escrita e justificando o uso da pontuação na escrita.

3.1.2.5 Convenções da Escrita

A correção dos erros de convenção da escrita (ortografia, acentuação gráfica, uso de letras maiúsculas) e de sintaxe locais (concordância verbal e nominal, colocação pronominal, regência) tem se constituído na principal, quando não na única, intervenção do professor nos textos dos alunos. Isto acontece por dois motivos principais interdependentes que serão a seguir explorados.

Em primeiro lugar, a formação da maioria dos professores de português ainda é fortemente baseada no estudo da gramática normativa, mas muito deficiente em termos de estudos

lingüísticos. Mesmo em universidades com grande tradição nesta área, os alunos têm poucas oportunidades de estudar categorias lingüísticas de análise textual, aplicando-as na correção de textos de alunos de 1º e 2º graus. Por outro lado, estes futuros professores tiveram uma formação escolar de no mínimo onze anos, em que seus textos foram corrigidos quase que exclusivamente segundo critérios das convenções da escrita acima citados e o principal objetivo da disciplina língua portuguesa era o estudo da gramática normativa, capaz de dar resposta a todos os problemas de escrita que os alunos porventura tivessem. Tudo isso mostra a forte tendência que esses estudantes de letras terão de reproduzirem uma prática de correção de textos, baseada quase que exclusivamente nas categorias da gramática normativa.

Em segundo lugar, a mudança da clientela da escola pública de 1º e 2º graus, causada pelo acesso a ela de alunos provenientes das classes mais pobres de nossa sociedade, provocou um aparecimento de problemas de gramática normativa originados na maneira de falar desses alunos:

...um aluno que nunca conviveu com livros, leitura e escrita, que fala um dialeto diferente do da escola, está muito mais afastado da forma escrita ortográfica, diz 'craro' e 'pratu', mas tem de escrever 'claro' e 'prato', diz 'nóis vai' e tem de escrever 'nós vamos' etc, e encontrará muito mais dificuldades na alfabetização. Para ele, aprender o dialeto da escola é como aprender uma língua estrangeira, e aprender a escrever ortograficamente é um quebra-cabeça extremamente mais complicado do que o apresentado a um aluno que é falante do dialeto da escola.(Cagliari, 1991:35)

A grande quantidade de problemas gramaticais choca o professor que se vê na obrigação de corrigi-los, deixando de lado os aspectos textuais. Com isso, as atividades de produção de textos perdem o seu caráter interlocutivo, ou seja, uma construção de sentidos entre sujeitos, para tornarem-se um exercício gramatical sem uma função comunicativa. Deste modo, o poder expressar-se através da escrita é tirado desses alunos, uma vez que o professor só tem olhos para os aspectos formais, esquecendo-se do sujeito produtor do discurso.

Por outro lado, é necessário que esses alunos conheçam as convenções da escrita para poderem tornar-se seus usuários, constituindo-se papel da escola e da disciplina língua portuguesa ensinar essas convenções, mas sem nunca perder de vista o caráter interlocutivo da linguagem.

A análise desses aspectos gramaticais nos textos escolhidos tem por objetivos verificar: o domínio que esses alunos têm da escrita, a seleção de problemas feita pelo professor e quais os critérios (ou falta deles) para essa seleção e a reflexão que as intervenções do professor provoca na reescrita dos textos pelos alunos.

O trabalho com as convenções da escrita não foi feito com o texto usado para a reescrita coletiva que foi ortograficamente corrigido antes de ser trabalhado com os alunos. Isso foi feito porque acredito que estes aspectos pontuais não necessitam ser trabalhados com um texto inteiro. Por isso, escolhi um problema de ortografia para ser trabalhado em conjunto com a classe. A escolha foi feita levando-se em consideração o caráter produtivo do problema apontado, ou seja, existe uma regra que pode ser usada para resolvê-lo.⁷ A seguir transcrevo o exercício que passei para os alunos.

ORTOGRAFIA

Observe o som da letra *s* nas seguintes palavras:

casa *mesa* *prótese* *parêntese* *inglesa*

Em todas elas, a letra *s* tem som de /z/. Esta constatação não é mera coincidência, mas uma regra do português: **Quando em uma palavra, a letra *s* aparecer entre duas vogais, ela será sempre pronunciada com som de /z/.**

As seguintes palavras tiradas dos textos escritos pelos alunos desta classe estão com a grafia errada de acordo com a regra acima exposta. Leia-as com atenção e as escreva ortograficamente:

comesei:

tivese:

profissão:

presizava:

aseitam:

profissionalizante:

profissional:

dezeseis:

serviso:

Observe se alguma destas palavras foi tirada do seu texto e corrija-a nele.

Ainda em relação aos problemas de convenções da escrita, encontrei a seguinte anotação no meu diário de 25/07/94 (anterior ao início das aulas):

Os problemas de convenção da escrita tendem a ser mais frequentes nos textos de alunos considerados fracos do que nos textos de alunos considerados bons. Como estes problemas geralmente não comprometem a compreensão global do texto, eles são encarados como secundários nas atividades de revisão dos textos. Por isso, os textos que apresentarem muitos problemas deste tipo, terão suas ocorrências parcialmente apontadas a fim do aluno trabalhar problemas de natureza macroestrutural. Já nos textos que apresentarem poucas ocorrências deste tipo, todas elas serão apontadas.

A indicação de problemas de ortografia e acentuação gráfica foi feita através de um grifo nas palavras (cf anexo 1) e a dos problemas de uso de letra maiúscula através de um círculo ao redor da primeira letra da palavra (cf anexo 1).

⁷ Porém a regra não resolve quando o *s* não tem som de /z/, e por isso esta regra acaba não ajudando muito estes alunos.

As ocorrências mais frequentes nos textos foram o uso indevido de letras que "se caracteriza pelo fato de o aluno escolher uma letra possível para representar um som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra."(Cagliari, 1991:140) e a ausência de acentuação gráfica. O maior aparecimento destes problemas nem sempre foi compatível com a qualidade dos textos dos alunos. Enquanto os textos de Evandro e Marina, alunos do grupo 2, apresentaram somente um problema em cada um dos seus textos, os textos de Aparecida, Paulo e Fátima, alunos do grupo 1, apresentaram vários problemas de convenções da escrita.

Uma possível explicação para esse fato é a maior ou menor prolixidade dos alunos. Os alunos do grupo 2 ousaram pouco, produzindo textos pequenos e com poucos detalhes de suas vidas, já os alunos do grupo 1 produziram textos maiores, com mais informações sobre suas vidas, o que os deixou mais interessantes de serem lidos e com mais possibilidades de cometerem deslizes.

Vejamos os exemplos de dois alunos do grupo 2 e algumas ocorrências de cada um dos quatro alunos do grupo 1:

(22) P > A (Evandro)

1ª versão

... comecei a trabalhar em uma distribuidora de gás.

2ª versão

... comecei a trabalhar em uma distribuidora de gás.

Gravação:

A(Evandro): Por favor, é acento aqui, ó?

P: É o acento que tá faltando. Onde que é?(Silêncio). "Dis-tri-bu-i-do-ras", o i vem separado do u, então leva acento.

A(Evandro): Só.

P: Só. Entendeu? "Dis-tri-bu-i-do-ras" o i leva acento.

Este exemplo mostra um equívoco meu ao apontar um problema de acentuação onde ele não existe, pois a vogal do hiato *i* só deve ser acentuada quando ela for a sílaba tônica, o que não é o caso de *distribuidora* que é uma palavra paroxítona. Isto mostra que o conjunto de regras de acentuação é tão cheio de sutilezas, que até o professor se confunde.

(23) P > 0 (Marina)

1ª versão

Trabalhei dois anos na creche da prefeitura, mais como não tenho a conclusão da oitava...

2ª versão

Trabalhei durante dois anos, mais como não havia concluído a oitava série...

A pronúncia idêntica da conjunção *mas* e do advérbio *mais* e a grafia semelhante destas duas palavras são fatos suficientes para Marina supor que as duas palavras possuem grafias idênticas e se recusar a responder a minha sinalização. Para ela, deve ter parecido algum engano de minha parte.

(24) P > A & P > 0 (Aparecida)

1ª versão

Minha professôra dava aula de admissão ao ginásio, como não podia pagar as aulas, ia todos os dias ajuda-la nos serviços domesticos.

2ª versão

D. Sara que era minha professora preparava os alunos, para o curso de admissão ao ginásio. Como não tinha condições financeiras para pagar o curso, conversei com ela e entramos em acôrdo, eu iria ajuda-la nos serviços domésticos...

Gravação:

A(Aparecida): Professora, por que você grifou aqui? Porque acentuação eu pus aqui?

P: Isso.

A: É aqui, né.

P: Não, não tem.

A: Ah, na minha época a gente punha no o. Eu tava procurando, mas já achei logo que era o acento.

As três palavras grifadas apresentam problemas de acentuação gráfica, sendo que este foi o único problema de convenção da escrita que apareceu no texto desta aluna. Por um lado, Aparecida parece desconhecer as regras de acentuação gráfica e por isso não acentua, porém na hora de reescrever, ela consegue identificar o problema da palavra "domesticos", mas não identifica o problema de "ajuda-la". A experiência desta aluna com palavras proparoxítonas ajudou-a a resolver a acentuação de "domesticos", apesar de ela provavelmente não conseguir verbalizar a regra. Porém, deve ser pequena a experiência dela com infinitivos seguidos de

pronomes oblíquos lo, la, mais comuns num português culto, o que dificultou a correção da palavra mesmo com a minha indicação.

Por outro lado, Aparecida acentua desnecessariamente a palavra "professora", pois ela aplicou uma regra que não mais se usa atualmente, isto fica claro na transcrição da gravação. Na reescrita de seu texto, a aluna arruma o problema com "professora", mas torna a aplicar a antiga regra novamente com a palavra "acôrdo", pois ela parece ainda não ter generalizado para outras palavras a descoberta da não utilização do acento para diferenciar as vogais fechadas /e / e /o/ das abertas /ɛ/ e /ɔ/.⁸

(25) P > 0 (Paulo)

1ª e 2ª versão

...logo senti uma grande simpátia pelas lutas dos trabalhadores.

Sai da metalúrgia, entrei no ramo da alimentação.

Escolhi dois exemplos do texto de Paulo, devido à necessidade de compará-los para podermos compreender a atitude do aluno. Em nenhum dos dois trechos, Paulo responde à minha sinalização. No caso de "simpátia", apesar de ele saber pronunciar corretamente a palavra, ele deve ter feito uma analogia com o adjetivo *simpática*; a ocorrência de "metalúrgia" parece comprovar isso, também causada pela analogia com a forma adjetiva *metalúrgica*. Portanto, Paulo está aplicando a regra de acentuação destas palavras. A minha sinalização em "simpátia" e a ausência dela em "metalúrgia" aliada a analogia feita pelo aluno provocaram a sua não resposta à minha indicação, o que mostra a autonomia do aluno e a necessidade de eu ter sinalizado as duas palavras para ele poder questionar a acentuação feita.

Já no caso de "Sai", a semelhança ortográfica entre a 1ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo e a 3ª pessoa do singular do presente do indicativo do verbo *sair* deve ter

⁸ Emprega-se o acento circunflexo como diferencial ou distintivo no 'e' e no 'o' fechados da sílaba tônica das palavras que estão em homografia com outras em que são abertos êsse 'e' e êsse 'o': acêrto (s. m.) e acerto (v.); aquêle, aquêles (adj. ou pronome dem.) e aquele, aqueles (v.); côr (s. f.) e cor (s. m.); etc (Ali, S. 1964: 242).

Esta regra foi excluída da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) pela Lei 5.765, de 18 de dezembro de 1971, juntamente com a regra do acento grave e circunflexo nas sílabas subtônicas (LUFT, 1979). Nesta época, Aparecida já havia feito a 4ª série do primeiro grau, e portanto, já tinha aprendido a regra dos acentos diferenciais. Por isso, ela acentua os substantivos *professora* e *acerto* para diferenciar das formas verbais homógrafas *professora* (3ª pessoa do singular do presente do indicativo do verbo *professorar*) e *acerto* (1ª pessoa do singular do presente do indicativo do verbo *acordar*).

provocado o problema e a sua decisão em não acatar a minha indicação, uma vez que ele já deve ter lido a palavra sem acento.

(26) P > A (Fátima)

1ª versão

... e torser para que não seja tarde demais.

2ª versão

... e torcer para que não seja tarde demais.

Esta ocorrência, que é um caso típico de uso indevido de letras (Cagliari, 1991), foi a única deste tipo no texto desta aluna. Todos os demais problemas de convenções da escrita eram de acentuação gráfica, com características semelhantes a dos trechos acima analisados. Observamos que a aluna facilmente corrigiu o seu problema através da minha sinalização, pois a outra grafia deve ter se configurado como possível para essa aluna, no momento da escrita do texto.

A análise destas ocorrências mostrou que o principal problema dos alunos dos grupos 1 e 2 é o domínio das regras de acentuação gráfica. Esses alunos já sabem que a escrita possui convenções ortográficas que diferem da fala e dominam boa parte delas, pois já estão na 7ª série e, portanto, possuem uma certa experiência com a escrita. As minhas sinalizações resultam em correções adequadas por parte desses alunos e podem servir como um meio de eles refletirem sobre a aplicação das regras de acentuação gráfica, uma vez que o ensino das regras e o seu exercício em palavras isoladas não foi suficiente para solucionar as dúvidas deles.

Já os alunos do grupo 3 e um aluno do 2 apresentaram, além dos acima analisados, outros problemas que revelam o seu grau de aprendizagem da escrita. As minhas sinalizações tiveram mais dificuldade de serem respondidas nestes casos. Vejamos exemplos dos dois alunos do grupo 3 e de um aluno do grupo 2.

(27) O > O & P > A (Mair)

1ª versão

Gosto muito de musica mas acho dificio chegar a ser um cantor profissional.

2ª versão

... gosto muito de (cantar) musica mas acho dificio chegar a ser um canto profissional.

Este trecho mostra que Mair apresenta os mesmos problemas dos outros alunos até aqui analisados, mas também outros; e que fez uma seleção do que sinalizar no texto com o propósito

de não sobrecarregar o aluno com muitos problemas de ortografia e acentuação gráfica, desviando-o de questões macroestruturais mais importantes. O problema que sinalizei, ou seja, a grafia incorreta da palavra "dificio", é justamente um tipo de problema que só apareceu nos textos dos alunos do grupo 3. Mair comete uma hipercorreção que segundo Cagliari " é muito comum quando o aluno já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia destas é diferente. Passa a generalizar esta forma de escrever".(1991:141). Como o "l" final de *difícil* é pronunciado com som de *u* e Mair provavelmente deva conhecer algumas palavras que tem som de *u*, mas que se escreve com *o*, ele generaliza este emprego para a palavra *difícil*. A minha sinalização, embora o tenha feito acrescentar o acento na sílaba tônica, não foi suficiente para o aluno identificar a hipercorreção da palavra. Já a falta de acento na palavra *música* tem, a meu ver, causas iguais às dos outros trechos analisados.

(28) P > A (Tereza)

1ª versão

*Não e facio trabalhar fora, *e cuidar da familha.*

2ª versão

Não e fácil trabalhar fora e cuidar da família.

A resolução de todos os problemas deste trecho, inclusive dos não sinalizados, bem como a existência de correções a lápis na primeira versão do texto com uma letra diferente de Tereza me fizeram supor que ela obteve ajuda de uma outra pessoa. A minha hipótese realmente se confirmou quando perguntei à aluna.

Os problemas deste trecho são semelhantes ao de Mair e me fazem supor que eles não teriam sido resolvidos, se esta aluna não tivesse tido ajuda.

(29) P > A (Pedro)

1ª versão

Hojé com o pouco de conhecimento*...*

2ª versão

hoje, com o pouco de conhecimento,...

(30) P > A & 0 > A

1ª versão

*Hojé*grasças a deus*estive um oportunidade de estudar...*

2ª versão

hoje, graças a deus, tive uma oportunidade de estudar...

As grafias incorretas das palavras *Hojé* e *grasças* vão ser analisadas como exemplos de hipercorreção que mostram o esforço de Pedro em se adequar às convenções da escrita, apesar de ele ainda não dominá-las.

O uso do acento na palavra *hoje* não parece ser um problema de transposição da oralidade para a escrita, pois Pedro não pronuncia a palavra do modo como ele a acentuou. Este aluno parece estar consciente de que a acentuação gráfica é um recurso que deve ser usado na escrita, mas mesmo não sabendo as regras de acentuação, usa-as para mostrar que conhece um recurso típico da escrita. A minha sinalização em um dos usos incorretos da palavra foi suficiente para ele corrigir os dois, porém também provocou uma alteração indevida, pois essas palavras iniciam parágrafo e portanto devem vir grafadas em letra maiúscula, o que foi feito na primeira versão, mas que foi modificado na segunda. Isto mostra que Pedro também não está seguro sobre o uso de letras maiúsculas na escrita.

Com a palavra *grasças*, o aluno usou uma das possibilidades da escrita para representar o som /s/, porém justamente uma das mais raras. A minha sinalização foi corretamente respondida, pois Pedro já tinha a outra forma como possibilidade durante a escrita da primeira versão, optando pelo 'sç' como uma forma de sofisticar sua escrita ao usar uma grafia pouco comum.

O uso indevido do verbo *estive* no lugar de *tive* parece ter sido provocado pelo seu conhecimento de que a forma oral *tava* do verbo *estar* deve ser transposta para a escrita como *estava*. Esta percepção levou-o a confundir o verbo *ter* com *estar*, causando o erro. Pedro já conhecia a outra forma e deve ter hesitado em usá-la no seu texto por buscar uma escrita mais sofisticada. Portanto a minha sinalização serviu para ele retornar à outra forma já conhecida.

Todos os alunos produtores dos trechos analisados mostram ter uma clara consciência de que a escrita faz uso de recursos que a diferenciam da fala. Os alunos do grupo 1 possuem um maior domínio desses recursos e, por isso, menos inclinação para fazerem usos "sofisticados" que podem comprometer sua escrita. Estes dois fatores concorrem para a maior facilidade desses alunos em corrigir adequadamente seus problemas quando sinalizados por mim. Os alunos dos grupos 2 e 3 possuem um menor domínio dos recursos da escrita, o que faz com que eles cometam hipercorreções. Além disso, esses alunos apresentam, em alguns momentos, uma maior dificuldade em responder corretamente às minhas sinalizações.

3.2.1 Descrição da 3ª situação de produção e reescrita de textos

As anotações transcritas a seguir foram feitas antes das aulas e registram os aspectos abordados por mim durante as aulas de preparação para a produção de texto:

Dia 05/10/94 - 1 aula

Preparação para a produção de uma crônica. Leitura oral do texto "A última crônica"(cf anexo 4). Aspectos analisados:

1) Caracterizar a crônica como um texto curto, originalmente feito para aparecer em jornal ou revista e que deve ser leve, de fácil consumo, pois seu leitor não tem tempo para lhe dar mais atenção do que dá às outras notícias.

A crônica se situa entre o relato ou comentário do cotidiano e a sua transcendência pela imaginação do escritor.

2) "A última crônica" foi escolhida para ser comentada por toda a classe por tratar-se de um texto programático, ou seja, o autor ao fazer a crônica define o que ela é.

Instigar os alunos a observarem:

- quem é o narrador da crônica? o próprio autor (mostrar logo no início do texto);

- Qual é sua atitude no decorrer do texto? Ele fica neutro ou se mostra? (movimento entre o olhar do cronista e o fato narrado);

- quais são os assuntos da crônica?: pequenos fatos do dia-a-dia, pitoresco, irrisório, circunstancial, episódico, acidental;

- qual é o objetivo do cronista ao relatar um acontecimento? pretexto para ele ir além das aparências, interpretando os fatos e fazendo relações;

- o cronista quer dar a impressão do relato verídico dos acontecimentos;

- como é a linguagem da crônica? leve, ágil, sem longos períodos, próxima da oralidade, coerente com a temática simples do cotidiano;

- identificar elementos do cenário: botequim da Gávea, "últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos", balcão, redoma, lugar bonito com um certo requinte com a função de contrastar com a pobreza dos personagens;

- descrição dos personagens marcada pela pobreza, simplicidade, acanhamento, capricho, (citar os objetos, bolsa, bolo escuro, velinhas) atitudes de contenção(balbuício, olha para os lados);

- período de tempo: um momento passageiro

(Enfatizar para os alunos que a crônica que eles vão escrever vai ter que trabalhar com esses elementos e não só com o enredo)

Depois de analisada a crônica de Fernando Sabino, pedi para os alunos trazerem crônicas que eles encontrassem em jornais e/ou revistas para serem lidas pelos alunos na classe.

Após a aula de leitura de crônicas, fiz o seguinte registro no meu diário:

Dia 07/10/94 - 2 aulas

Leitura de diversas crônicas pelos alunos.

As crônicas trazidas pelos alunos foram tiradas do jornal da cidade "O Correio Popular". Além delas, eu levei os volumes da coleção "Para gostar de ler" que são formados por crônicas. Expliquei que as crônicas dos livros foram selecionadas de jornais e revistas devidos à qualidade delas. Também levei algumas crônicas do jornal "A Folha de São Paulo" e da Revista "Veja" de autores como Millôr Fernandes, Luiz Fernando Veríssimo, Jô Soares, Moacyr Scliar, Carlos Heitor Cony, etc

Os alunos leram durante as duas aulas várias crônicas, trocando entre si as mais apreciadas

A seguir, transcrevo a proposta de produção de texto registrada no meu diário:

Dia 11/10/94 - 2 aulas

Proposta de produção de texto:

Escreva um texto a partir de algum pequeno acontecimento do seu cotidiano que lhe tenha chamado a atenção Seu texto deve ter as seguintes características:

- 1) Deve ter momentos em que você relate o acontecimento e momentos em que você o interprete;*
- 2) Dirija-se ao leitor usando palavras como você, leitor, meu amigo, etc, criando um clima de proximidade com o leitor do texto;*
- 3) Use uma linguagem leve e descontraída;*
- 4) O que faz um acontecimento ficar interessante é a maneira como o narrador o descreve, por isso selecione os aspectos mais importantes do seu acontecimento para seus propósitos e descreva-os com riqueza de detalhes.*

Obs: Crie um título para seu texto.

A seguir transcrevo o texto selecionado para ser analisado em conjunto com a classe. Semelhantemente à 2ª situação, não foi produzida uma segunda versão, mas somente apontado aspectos a serem revistos:

Ao vir par a o meu trabalho

Ao passar em frente a uma loja deparei com uma cena comovente, vi uma senhora com uma criança de mais ou menos 4 anos de idade observando uma bicicleta que estava na vitrine ele disse:

- Mamãe compre está bicicleta para mim?*
- Sua mãe muito delicadamente respondeu:*
- Quando o seu pai receber o pagamento eu virei comprar para você.*

Mas o que a criança não sabia é que quando o seu pai recebe o pagamento mal da para pagar as despesas da casa como conta de luz, água ou telefone caso tenha.

Coitadinho dessa pobre criança talvez nunca possa ter essa bicicleta tão desejada.

E assim como ela tem muitas crianças que às vezes não tem nem pão nem leite para se alimentar.

As anotações a seguir, com exceção do último parágrafo do dia 18/10/94 que foi acrescentado após a aula, foram feitas antes das aulas de produção e reescrita coletiva de textos e mostram os aspectos abordados por mim durante estas atividades.

Dia 18/10/94 - 2 aulas

Reestruturação coletiva do texto "Ao vir para o meu Trabalho" da aluna Maria

Aspectos a serem analisados no texto:

- 1) O texto cumpre a proposta de relatar um pequeno acontecimento do cotidiano e comentá-lo. Identificar, junto com os alunos, os trechos onde predomina o relato e os trechos onde predomina o comentário;
- 2) Apontar que faltou incrementar mais a parte do relato: relatar o lugar da cidade onde se passa o episódio, descrever a loja e os personagens(sua maneira de se vestir e se comportar) segundo os propósitos do autor;
- 3) Corrigir problemas de acentuação com o pronome demonstrativo "está" e com o verbo "da";
- 4) Acrescentar a pontuação: para separar a oração "ele disse" e o vocativo "Mamãe", para separar oração subordinada adverbial antes da principal, para separar o advérbio às vezes e "assim como ela" e a expressão interjeitiva "coitadinho dessa pobre criança";
- 5) Fazer a concordância entre "coitadinho" e "criança", e acrescentar a conjunção e entre os objetos diretos "nem pão" e "nem leite".⁹

Além do que eu havia previsto, os alunos chamaram a atenção para o fato dos personagens serem pobres e terem telefone. Foi sugerido que o telefone fosse substituído por aluguel ou alimentação. Os alunos também sugeriram para tirar o primeiro "nem" do último parágrafo. Por fim, sugeri que o primeiro "tem" do último parágrafo fosse substituído por existem.

2.2 A crônica e suas muitas faces: uma análise da 3ª situação de produção e reescrita de textos

Os textos produzidos na 1ª e 3ª situações variaram tanto em função da diferença de preparo para as duas produções quanto da diferença dos gêneros textuais. Na primeira situação, o tipo de texto estava baseado em um relato de experiência, ou seja, um gênero fortemente influenciado pela oralidade. Já na terceira situação, foi proposta a produção de uma crônica; gênero este que, apesar da sua linguagem buscar uma leveza e uma agilidade características da oralidade, circula em jornais escritos e revistas, atingindo um público altamente letrado, uma vez que a população brasileira que tem acesso a estes meios de comunicação é extremamente restrita e elitizada.

⁹ O uso da conjunção e entre as expressões *nem pão nem leite* é desnecessário, o que revela um deslize meu, causado por uma postura normativa ainda presente.

A distinção feita por Bakhtin entre gêneros primários e gêneros secundários do discurso pode nos auxiliar na compreensão das diferenças entre as duas situações em discussão:

Os gêneros secundários do discurso - o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários(simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componente dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios.(Bakhtin, 1992: 281)

A análise do relato de experiência e da crônica vai revelar uma dificuldade diferenciada na manipulação dos recursos lingüísticos da escrita por esses alunos, implicando em que a análise dos problemas lingüísticos e da sua revisão a partir da orientação do professor deva ser feita a partir de ângulos um pouco diferentes como ficará patente.

A análise dos textos da primeira situação revelou a grande utilização pelos alunos, em graus variados, de recursos lingüísticos próprios da modalidade oral da linguagem. A minha sinalização na primeira versão nem sempre foi suficiente para despertar nos alunos, principalmente naqueles com pouca familiaridade com a escrita, a reflexão sobre seus textos e a conseqüente correção dos mesmos.

Nesta 3ª situação, foi solicitado aos alunos que escrevessem crônicas, sendo para isso analisado o texto de Fernando Sabino *A última crônica*(anexo 4) e fornecidas aos alunos uma grande variedade de crônicas para serem lidas individualmente. Este trabalho se baseia na concepção de que as superestruturas textuais(lingüística textual) ou os gêneros do discurso(Bakhtin) são incorporados pelos sujeitos falantes de uma língua nos processos interlocutivos de leitura e produção de textos dos quais participam. Desta forma:

Um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera.(...) O enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera(a palavra "resposta" é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles (Bakhtin, 1992: 316)

Este diálogo constitutivo dos gêneros de uma dada esfera da comunicação social é que consolida a relativa estabilidade deles sem, no entanto, impedir que a individualidade de cada sujeito interfira no processo de produção dos gêneros, atualizando-os e modificando-os.

Os textos utilizados na preparação para a escrita fornecem parâmetros de estruturação de textos para os alunos e também para o professor na sua tarefa de apontar possibilidades de reestruturação dos textos, tornando-os mais adequados ao gênero proposto. Não se trata aqui do uso de modelos a serem imitados pelos alunos, pois isto implicaria numa concepção de linguagem enquanto código, e na visão dos gêneros como estruturas prontas e acabadas. O objetivo é proporcionar aos alunos o contato com textos que circulam em nossa sociedade, uma vez que estes alunos têm pouco acesso a material escrito e, conseqüentemente, pouco conhecimento dos recursos lingüísticos próprios da escrita.

A escolha de um determinado gênero ou tipo de texto influencia nas estruturas lingüísticas a serem utilizadas pelo autor:

Quando escolhermos um determinado tipo de oração, não escolhemos somente uma determinada oração em função do que queremos expressar com a ajuda dessa oração, selecionamos um tipo de oração em função do *todo* do enunciado completo que se apresenta à nossa imaginação verbal e determina nossa opção. (Bakhtin, 1992: 305)

Portanto, os recursos lingüísticos utilizados em um texto narrativo serão diferentes de um texto dissertativo ou de uma carta argumentativa. Por outro lado, se entendermos que

cada esfera da utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominados gêneros do discurso. (...) A heterogeneidade dos gêneros é tão ampla quanto as esferas sociais que os geram (Bakhtin, 1992: 279, 281)

então a escola enquanto uma esfera social elabora seu próprio gênero, sendo denominado de "redação". Apesar desta realidade não poder ser desconsiderada, o trabalho com textos na escola deve ter por objetivo levar os alunos a conviverem com os mais variados gêneros e a tomar conhecimento das esferas sociais de sua utilização. Conseqüentemente as atividades de revisão têm que levar em conta os diferentes gêneros para não cair no erro de "homogeneizar" a linguagem do aluno em algo sem reflexo social, a não ser dentro do ambiente escolar.

As macroestruturas textuais ou os conteúdos temáticos globais das crônicas produzidas pelos alunos sujeitos da pesquisa revelaram a imagem de crônica construída por estes alunos a partir das atividades de leitura, análise e produção de crônicas. A seguir faço uma relação dos temas das crônicas de cada aluno:

ALUNO	TEMA
Aparecida	Comentário analítico-interpretativo de uma personagem de literatura infantil.
Nízia	Relato de um fato recente da vida da aluna.
Fátima	Comentário analítico-interpretativo do horário eleitoral gratuito.
Paulo	Relato de um dia da vida do aluno, chamando atenção para as suas dificuldades.
Tânia	Relato de um fato recente da vida da aluna.
Marina	Relato de um fato presenciado pela aluna na rua.
Evandro	Comentário sobre um campeonato de futebol.
Pedro	Relato de um caso cômico.
Tereza	Relato e comentário de uma cena cotidiana presenciada pela aluna.
Mair	Relato do que se passa ao redor do aluno no momento da produção de texto com ênfase na sua dificuldade para escrever.

Através desta relação, pode-se perceber a grande variedade de temas abordados por estes alunos, sendo que os textos podem ser agrupados em três grandes blocos: um primeiro em que predominou uma estrutura narrativa(Nízia, Paulo, Tânia, Marina, Pedro e Mair), um segundo em que predominou uma estrutura dissertativa(Aparecida, Fátima e Evandro) e um terceiro que ficou no meio termo(Tereza). Isto se deu devido à grande variedade de crônicas lidas por estes alunos, o que lhes ensinou que, se existe um aspecto normativo no gênero estudado, existe também uma flexibilidade que permite aos sujeitos reconstruírem o conceito de crônica a partir de suas visões individuais.

Vamos analisar agora as reestruturações feitas pelos alunos na segunda versão de seus textos a partir ou não da minha orientação. Os principais problemas ocorridos foram causados por um desconhecimento desses alunos dos recursos próprios da escrita, principalmente relativos à coesão e ao tipo de texto proposto. Alguns destes problemas já foram analisados na primeira situação e nela revelaram uma forte influência dos recursos coesivos próprios da oralidade nos

textos dos alunos. Já no caso das crônicas, eles cometeram deslizes justamente por tentarem usar recursos da escrita, mas o seu desconhecimento prejudicou a organização textual.

É importante salientar ainda que alguns alunos que foram bem sucedidos na reestruturação de seus textos na primeira situação não se saíram tão bem com as crônicas. Este foi o caso do seguinte trecho do texto de Fátima (grupo 1):

(31) P > A

1ª versão

Duas caras

Alguns dias antes de acabar o horário eleitoral gratuito, parei para assistir o tal horário que infestou as casas de um povo que insiste em perder tempo com besteiras, Se não aparecesse o nome dos partidos, diria que são todos do mesmo. Tive a impressão que todos os candidatos eram do mesmo partido. O que eles falavam era um absurdo mentiras e mais mentiras todos são iguais muitos são os mesmos V alguns novos mas com as mesmas propostas de iludir o povo como sempre um preocupado em ofender o outro e todos prometendo resolver os problemas de educação, saúde, moradia etc.

Maria de Fátima,

Seu primeiro parágrafo ficou muito longo, você poderia dividi-lo.

Explique melhor o trecho "muitos são os mesmos alguns novos".

2ª versão

Duas caras

Alguns dias antes de acabar o horário eleitoral parei para assistir o tal horário que infestou as casas de um povo que insiste em perder tempo com besteiras.

Se não aparecesse o nome do partido, diria que são todos do mesmo partido.

O que eles falavam era um absurdo mentiras e mais mentiras, todos iguais, alguns são os mesmos, e outros novos, mas com as mesmas propostas de iludir o povo.

Como sempre eles estão preocupados em ofender o outro, e todos prometendo resolver os problemas de educação, saúde, moradia etc.

Na primeira situação, esta aluna havia solucionado, conforme analisado no exemplo (1), um problema de divisão de parágrafo, através do uso de demarcadores de episódios da narrativa.

Neste trecho, a aluna não conseguiu solucionar o problema, sendo que, na primeira versão, ela agrupou muitas idéias num único parágrafo e, na segunda, fragmentou-as em excesso, dividindo um parágrafo da primeira versão em quatro na segunda. A minha instrução foi muito vaga e neste caso a aluna não teve o conhecimento necessário para resolver o problema.

A diferença de desempenho nas duas situações parece ser causada pela diferença de gênero textual. Na primeira situação, tratava-se de uma narrativa; já na segunda, a aluna optou por um texto em forma de comentário interpretativo, o que gerou uma dificuldade extra para esta aluna que não tinha mais os referentes temporal e episódico para reorganizar o parágrafo.

Além disso, a divisão do parágrafo não era o único problema deste trecho e nem o mais grave. O que chama a atenção é a dificuldade da aluna para articular as idéias dentro do parágrafo, devido à sua dificuldade em manipular recursos próprios da escrita, como a pontuação e a coesão seqüencial e referencial.

Por outro lado, Paulo (grupo 1) conseguiu melhorar a organização do último parágrafo de seu texto a partir da minha orientação, como podemos observar a seguir:

(32) P > A (Paulo)

1ª versão

Felismmente cheguei ao fim do espediente, eu tinha marcado com a minha noiva um encontro no jardim "Carlos Gomes" antes da aula as 17h ela chegou* as 18hs fui saber o motivo da demora me disse - estava dando banho nos meus sobrinhos, discutimos, não queria ficar mais comigo e foi embora brava mas vocês pensa que acabou* engano* logo na 1a. aula de Ciencia minha nota foi 4.5. eu quero a morte!*

Paulo,

O último parágrafo pode ser dividido no lugar em que você vai relatar o último desgosto do dia.

Tente relatar com mais detalhes cada parte do seu dia, acentuando o tom de azar.

2ª versão

Felismmente, cheguei ao fim do dia, eu tinha marcado com a minha noiva um encontro as 17hs e ela apareceu só as 18hs fui saber o motivo da demora me disse - Estava dando banho nos meus sobrinhos - Discutimos, não queria ficar mais comigo e foi embora brava.

Mas meu dia não terminou aí o pior estava por vim. Quando cheguei na escola a noite não tinha sopa eu estava morrendo de fome, começou a aula fui saber minha nota da prova de Ciência a professora me disse - foi quatro e meio - Quero a morte!

PS: O pior é ter que sofrer duas vezes escrevendo de novo.

O sucesso de Paulo na reestruturação de seu texto parece ter se dado, devido à objetividade e especificidade da minha orientação, que indicou o lugar adequado de dividir o parágrafo. Na primeira situação, conforme pode ser observado no exemplo (5), um problema semelhante ocorreu com este aluno que não soube reestruturar adequadamente seu texto, deixando a segunda versão fragmentada. Percebemos aqui também que Paulo tem dificuldade para manipular recursos da escrita, como a pontuação e a coesão seqüencial, sendo que alguns deles permaneceram na segunda versão do texto.

A minha instrução para melhorar a informatividade do texto também ajudou Paulo a tornar seu texto mais interessante de ser lido, acrescentando detalhes que contribuíram para acentuar o caráter "azarão" do autor do texto.

Este contraste entre a reestruturação dos textos de Fátima e Paulo revela a importância do professor saber sinalizar adequadamente os problemas do texto do aluno, a fim de que ele possa corrigi-lo. Entretanto, a análise comparativa com a primeira situação mostra que o tipo de texto também influencia na habilidade do aluno para revisar seu texto, ou seja, na primeira situação em que se tratava de um texto de relato de experiência, texto com o qual Fátima tinha mais intimidade, mesmo sem uma orientação muito específica do professor a aluna soube reestruturar seu texto com sucesso.

Os textos de Pedro e Mair, respectivamente grupos 2 e 3, apresentaram problemas semelhantes de estruturação dos parágrafos. Para podermos visualizar a estruturação e a reestruturação dos textos desses alunos será necessário apresentar as crônicas na íntegra:

(33) P > A (Pedro)

1ª versão

O Grande laçador de novilha

Caro leitor foi no mês de Janeiro quando o gado está pronto para o abate, o Senhor José Quita* mais conhecido como lambadinhas ou diário, estava fechando negócio com o açóguero Zezão da Bia, vendendo a novilha fumaça, * colega* você nem imagina o trabalho que foi para laçar a tal novilha fumaça. O Senhor Zezão da Bia lacou, mas por ele ser gorducho e não ter agilidade* o laço escapou de sua mão, colega e aí que entra a cena. O José Quita ele tarracou o laço, e a novilha saiu arrastando ele, mas foi quando tropeçou e pufit de bruço no*

chão e não largou o laço mas deu azer a novilha saltou o barranco e ele foi de peixinho no meio do lâmaçal.

Pedro,

Você precisa dividir seu texto em parágrafos, tomando por base os diferentes momentos relatados: primeiro o negócio com a novilha, depois a tentativa de Zezão e por último o episódio com José Quita.

Faltou você contar que fim teve a história e dar uma interpretação para a história, uma "moral".

2ª versão

O Grande laçador de novilha

- Caro leitor, foi no mês de Janeiro quando o gado está pronto para o abate, o Senhor José Quito, mais conhecido como lambadinha ou diário.

Estava fechando negócio com o açogueiro Zezão da Bia, você nem imagina o trabalho que foi para laçar a tal novilha fumaça.

O Senhor Zezão da Bia com aquela barriga de banha laçou, mas por ele ser gorducho e não ter agilidade, o laço escapou de sua mão Colega e aí que entra acena.

O José Quita ele tarracou o laço, e a novilha saiu arrastando ele, mas foi quando tropeçou e pufit de bruço no chão e não largou o laço mas deu azar, a novilha saltou o barranco e ele foi de peixinho no meio do lâmasal.

Colega com tudo isso o Senhor José Quita mostrou sua valentia, por ser um homem já de meio idade não se baqueou, indo até o fim do episódio, garantindo a novilha no laço.

(34) P > A , P > 0 & 0 > 0 (Mair)

1ª versão

Meu dia e minha aula

Tive um dia complicado* muito serviço e até um desentendimento com o encaregado.

Ceguei na escola com a cabeça confusa.

A professora de portugues pediu para que escrevecemos uma cronica.

Como escrever? perguntei a mim mesmo pensativo.

Olhei para o colega que estava sentado em minha frente com o cutuvelo apoiado na carteira V com a mão na testa* ja avia escrito mais ou menos cinco linhas, fiquei mais preocupado pois ia valer nota.

Olhei para tras* Manuel ja estava bem adiantado e eu não avia escrito nada.

A professora tranquilamente lia um livro.

Pensei em entregar a folha e não escrever nada de cronica poi o tempo ja quase esgotado.

Ai tive uma ideia, e comecei a escrever oque voce acabou de ler.

Mair,

Está faltando verbo na linha com asterisco().*

O 3o e o 4o parágrafos podem ficar juntos.

Você poderia explorar mais os motivos da sua dificuldade em escrever, você poderia relatar se você sempre tem a mesma dificuldade quando tem de escrever ou se foi alguma coisa do dia em especial.

2ª versão

Meu dia e minha aula

Tive um dia complicado, muito serviço e até um desentendimento com o encarregado.

Cheguei na escola com a cabeça confusa.

A professora de português pediu para que escrevesse uma crônica. Como escrever? perguntei a mim mesmo pensativo.

Olhei para o colega que estava sentado em minha frente com o cotovelo apoiado na carteira e com a mão na testa, já havia escrito mais ou menos cinco linhas, fiquei mais preocupado pois ia valer nota.

Olhei para trás, Manuel já estava bem adiantado e eu não havia escrito nada.

A professora tranquilamente lia um livro.

Pensei em entregar a folha e não escrever nada de crônica pois o tempo já havia quase esgotado.

Ai tive uma idéia, e comecei a escrever o que você acabou de lêr.

Uma leitura comparativa dos textos desses dois alunos na primeira e nesta terceira situação mostra que Pedro apresentou menos problemas de coesão que Mair na primeira situação, enquanto que, na terceira situação, Mair se saiu melhor que Pedro. Quais seriam os motivos dessa variação?

Em primeiro lugar, observamos que dentro do gênero crônica, esses dois alunos optaram por temas bem diferentes. Pedro escolheu contar um caso do passado, provavelmente presenciado por ele, ou talvez contado a ele por uma outra pessoa. Já Mair escolheu relatar o que se passava ao seu redor durante a situação de produção das crônicas.

Pedro tinha uma série de acontecimentos a relatar o que demandaria dele um esforço para não esquecer de nada. Com isso parece que Pedro ficou tão preocupado em relatar os diversos fatos que não se preocupou em dividi-los em parágrafos por episódios. A minha sinalização é respondida pelo aluno resolvendo parcialmente o problema do texto. O problema mais grave na segunda versão é a fragmentação causada pela divisão do primeiro e segundo parágrafos, o que provocou uma divisão do sujeito *o Senhor José Quito* e do predicado *Estava fechando negócio com o açougueiro Zezão da Bia*.

A divisão do texto em parágrafos é uma grande dificuldade para Pedro que ainda não domina os recursos próprios da escrita. Realmente não existe uma regra ou uma definição

satisfatória de parágrafo, assim como existe da frase, pois o primeiro trata-se de uma unidade de sentido, enquanto que a segunda de uma unidade sintática. Este fato aponta para a dificuldade principalmente de sujeitos com pouca familiaridade com a escrita de saber exatamente como estruturar seu texto em parágrafos. Neste sentido, a intervenção do professor, enquanto um sujeito mais letrado, é fundamental para o aluno constituir a sua habilidade em manipular recursos próprios da modalidade escrita da linguagem, como o parágrafo.

A minha segunda observação no texto de Pedro aponta para a necessidade de uma "interpretação" do fato, que sirva como uma justificativa para o aluno ter escolhido aqueles acontecimentos como tema da sua crônica. Pedro aqui também se mostra mais preocupado com o relato do que com a sua interpretação, o que faz com que seu texto não seja uma crônica, gênero com o qual ele ainda não está suficientemente familiarizado. A minha sinalização parece despertar o aluno para o provável motivo que o levou a relatar os acontecimentos, a valentia de um homem já de meia idade, que não se baqueia diante das dificuldades para conseguir o que quer.

Já Mair apresentou uma sensível melhora na terceira situação relativamente à primeira. Se relembrarmos *A última crônica* de Fernando Sabino, texto analisado em detalhes por toda a classe, veremos que existe uma estreita semelhança entre ela e a crônica de Mair. No texto de Fernando Sabino, ele se encontra em dificuldade para escrever e, após ter parado num botequim e observado uma cena que o interessa, transforma-a em uma crônica. Mair também está em dificuldades para escrever e, ao observar o que se passa com seus colegas de classe durante a produção de texto, resolve transformar isso na sua crônica. O resultado em ambos os casos é positivo, pois existe um movimento entre os fatos relatados e as angústias e observações dos autores.

Por outro lado, Mair fragmenta seu texto ao dividi-lo em nove parágrafos na primeira versão. Entretanto, observamos que esta divisão não é tão absurda e revela uma mudança do olhar do narrador durante o relato da cena, como é o caso do 4º, 5º e 6º parágrafos. A minha sinalização para juntar o 3º e o 4º parágrafos foi respondida pelo aluno, mas eu também deveria ter orientado a junção do 1º e 2º parágrafos. Esta fragmentação também ocorreu no texto da primeira situação, só que de uma forma mais caótica, atrapalhando inclusive a compreensão do texto.

O que parece ter contribuído para a boa qualidade da crônica de Mair foi o texto de Fernando Sabino no qual ele se baseia. Mair parece ter ficado satisfeito e seguro com a primeira

versão, tanto que ele se recusou a responder a minha orientação para explorar mais a temática de seu texto.

Esta análise aponta para a importância do aluno ter acesso a diversos gêneros textuais e de ele constituir seu próprio repertório de leitura para poder manipular os recursos próprios desses gêneros durante a produção de texto. Como vimos anteriormente, a compreensão do que seja um texto, não pode ser alcançada por uma definição, mas pelo convívio com os vários gêneros textuais que circulam em uma sociedade.

A análise dos textos destes quatro alunos é representativa do que ocorreu nos demais. O movimento de produção e reestruturação de textos não é linear, ou seja, os alunos que se saíram bem na primeira situação não conseguiram necessariamente o mesmo na terceira. Esta análise nos mostra a imprevisibilidade da qualidade das respostas dos alunos tanto às propostas de produção de texto quanto às orientações para a reescrita dos mesmos. Isto derruba por terra a idéia de que o aluno possui o mesmo desempenho em todos os tipos de textos que ele escrever. Variáveis como a experiência de vida dos alunos, a escolha do tema e/ou a incorporação dos textos usados na escola como preparo para a produção foram fundamentais para o sucesso dos alunos.

O trabalho do professor também foi fundamental para o sucesso de revisão de textos por seus autores. Orientações que só sinalizavam os problemas sem indicar caminhos para solucioná-los, como no caso de Fátima, tiveram menos chances de serem bem sucedidas, do que as que foram mais específicas, apontando possíveis soluções, como no caso de Paulo e Pedro. Por fim, não podemos esquecer de ressaltar o papel dos textos preparatórios também como referências para o professor na sua tarefa de orientar a revisão dos alunos.

3.3.1 Descrição da 2ª situação de produção e reescrita de textos

A seguir transcrevo as anotações feitas no meu diário após as aulas de preparação para a segunda produção de texto do semestre:

Dia 30/08/94 - 2 aulas

Utilizei dois textos retirados dos manuais do candidato dos colégios Bento Quirino e Cotuca(cf anexos 2 e 3) para mostrar aos alunos as informações que continham a respeito dos cursos e das respectivas profissões para as quais os cursos preparavam. Chamei a atenção para a parte específica do curso e para a parte que tratava da profissão.

Propus que os alunos escrevessem um texto contendo informações sobre a profissão que eles exercem e pedi para eles se colocarem no lugar de uma pessoa que está escolhendo uma profissão a fim de pensarem nas informações que essa pessoa gostaria de obter sobre as profissões.

A partir da discussão em classe, fizemos o seguinte esquema na lousa para ser seguido na produção de texto:

Nome da profissão

- 1) Pré-requisitos*
- 2) Perfil do profissional*
- 3) Mercado de trabalho*
- 4) Condições de trabalho*
- 5) Faixa Salarial*

Após ter lido os textos produzidos pelos alunos, selecionei um texto para ser comentado em conjunto com a classe. Diferentemente do que foi feito com o texto da 1ª situação, discutimos os aspectos a serem alterados no texto sem produzir uma segunda versão. A seguir, transcrevo o texto selecionado:

MECÂNICO

Pré-requisitos:

Para se formar em técnico em mecânica precisa de um curso, no mínimo de 2 anos.

O técnico em mecânica para ser o elemento que sirva de ligação entre o operário especializado e o engenheiro, fornecendo condições para que se concretizem os projetos de trabalho.

Perfil do Profissional:

O técnico em mecânica é uma pessoa preparada, para usar os instrumentos, e conhecer as máquinas e os motores, e tecnologia para o desenvolvimento de cada projeto.

Mercado de Trabalho:

A maioria dos técnicos e mecânicos trabalham nas indústrias e oficinas de Campinas e região, em manutenção de máquinas, motores de autos e controle de qualidade.

(e tem muita procura de profissional)

Condições de Trabalho:

O candidato deve ter uma boa saúde e forma física e também bastante responsabilidade, porque tudo que se trata de máquina e automóvel tem outra pessoa que os comandam, correndo risco de vida.

E a carga horária é de 44 horas semanais mais ou menos dependendo de cada empresa que trabalha ou do profissional.

Faixa Salarial:

A faixa de salário varia de 300 a 1000 reais tendo também: vale transporte, vale refeição, convênio médico, e depende do emprego mais comissão, sobre o serviço.

As anotações a seguir foram feitas no diário após as aulas de reestruturação coletiva. Os aspectos analisados no texto não foram escritos antes da aula como na situação 1.

Dia 13/09/94 - 2 aulas

Reestruturação coletiva

Depois de distribuído o texto escolhido, pedi para os alunos lerem-no individualmente. Comecei chamando a atenção para o título que estava vago, pois existem vários tipos de mecânicos. Os alunos apontaram elementos no texto que indicavam que tanto podia ser mecânico de indústria como de automóvel. Como sabíamos de quem se tratava, decidimos por mecânico de automóveis.

Em seguida, verificamos se o conteúdo de cada item realmente cabia nele. No primeiro item, retiramos o trecho que havia sido copiado de um dos textos usados como exemplo. Usando os conhecimentos que alguns alunos tinham da profissão, acrescentamos informações novas.

No item "perfil do profissional", tiramos algumas informações que deixavam dúvida quanto ao tipo de mecânico de que o texto trata e deslocamos um parágrafo do item "Condições de Trabalho" para ele. O item "Condições de trabalho" ficou para o autor preencher.

Pela leitura dos textos da classe, observei que muitos alunos colocaram benefícios como auxílio transporte, refeição, no item "Condições de Trabalho". Sugeri, então, que o último item fosse intitulado "Faixa salarial e benefícios".

3. 2 Profissões: uma análise da 2ª situação de produção e reescrita de textos

A análise da 2ª situação de produção e reescrita de textos focalizou aspectos textuais distintos dos da primeira. Isto se deu principalmente por causa da proposta de produção que solicitava um novo tipo de texto, que fugia da estrutura predominantemente narrativa da 1ª e 3ª situações. Além disso, as respostas dos alunos às minhas interferências, que principalmente na primeira situação diferiram bastante entre os alunos dos diferentes grupos, foram atendidas, nesta situação, por todos os alunos independentemente do grupo.

Apesar dos alunos do grupo 3 apresentarem mais problemas de coesão e de convenções da escrita do que os dos grupos 1 e 2, os outros aspectos foram mais homogêneos entre todos os alunos. Os três aspectos analisados foram a coerência local, a intertextualidade e a informatividade.

3.3.2.1 Coerência local

Para se tratar da incoerência local é necessário antes delimitar-se o que se entende por coerência. Não há aqui a pretensão de, em poucas palavras, levantar-se um conceito de coerência, o que seria impossível, mas apenas de estabelecer alguns princípios básicos que irão auxiliar na análise dos textos. Autores como Koch(1992) e Charolles(apud Koch, 1992) entendem a coerência como a capacidade de se atribuir sentido a um texto, tendo em mente a sua totalidade. Não se trata de uma qualidade exclusiva da superfície lingüística, mas de uma construção através de situações interlocutivas específicas entre os usuários de um texto. Portanto, a coerência é um "princípio de interpretabilidade"(Koch, 1992) em que interlocutores interagem na construção do sentido de um texto.

A superfície lingüística fornece as pistas para a construção da coerência e, portanto, neste sentido, pode-se falar em incoerência local, enquanto uso inadequado de elementos lingüísticos, dificultando a construção do sentido. Entretanto, mesmo os autores que admitem a existência de incoerências locais, não a colocam somente na seqüência lingüística, mas enquanto dependente dos usuários e da situação interlocutiva.

Estas considerações ajudam a compreender os problemas com os exemplos de Nízia e Fátima (ambas do grupo 1), enquanto ocorrências de incoerência local:

(35) P > A (Nízia)

1ª versão

Condições de Trabalho

(...)

Quem trabalha durante o dia tem 6 folgas por mês e uma por semana.*

Quem trabalha a noite faz o horário 12 por 36 hs, então tem 3 folgas no mês.*

Nízia,

Eu não entendi se quem trabalha durante o dia, além das 6 folgas mensais, tem uma por semana, é isso?

2ª versão

Condições de Trabalho

(...) *Quem trabalha durante, o dia, tem 6 folgas por mês. Quem trabalha à noite, faz o horário 12 por 36 hs, então tem 3 folgas por mês.*

(36) P > A (Fátima)

1ª versão

Pré requisitos= Para se formar em Atendente de enfermagem, precisa ter o 1º grau completo e um curso particular que dura aproximadamente 6 meses de estágio em hospitais.

Fátima,

O trecho "um curso particular que dura aproximadamente 6 meses de estágio em hospitais" está mal estruturado, reescreva-o.

2ª versão

Pré requisitos= Para se formar em Atendente de enfermagem. A pessoa precisa ter o 1º grau completo e um curso particular que dura aproximadamente 6 meses e um estágio em hospitais também de 6 meses.

As duas alunas, que escreveram sobre a mesma profissão, ou seja, Atendente de Enfermagem, responderam (P>A) positivamente às minhas instruções que foram diferentes para cada uma. No caso de Nízia, a minha dúvida em forma de pergunta foi mais específica quanto à minha dificuldade de atribuir um sentido à seqüência, originada pelo mal uso da conjunção *e* que dá a idéia de acréscimo, ou seja, além das 6 folgas mensais, mais uma por semana, o que me pareceu estranho. No caso de Fátima, a minha instrução foi mais tradicional e colocou o problema na estrutura lingüística, pois o uso da preposição *de* deu a idéia de que se tratava de um curso constituído exclusivamente de estágio. A diferença das minhas instruções se refletiu na dificuldade dessas alunas ao revisarem seus textos, pois enquanto Nízia alterou seu texto somente a partir das minhas instruções por escrito e depois veio conferir se estava "correto", Fátima veio me consultar antes da reescrita para saber qual era o problema com aquele trecho, pois ela não conseguia identificá-lo.

É provável que, se estas seqüências fossem lidas por outras profissionais da área de enfermagem, a incoerência não se daria. Entretanto como o objetivo do texto era atingir pessoas que não atuavam na área, a compreensão, neste caso, ficou comprometida e por isso foi necessário a alteração que serviu como um ajuste aos leitores alvos dos textos.

3.3.2.2 A intertextualidade

Nos processos de leitura e produção de textos, a intertextualidade se constitui num dos fatores para a construção da coerência global e pode ser dividida em intertextualidade de forma e de conteúdo: "A intertextualidade de forma ocorre quando o produtor de um texto repete expressões, enunciados ou trechos de outros textos, ou então o estilo de determinado autor ou de determinados tipos de discurso"(Koch, 1992:75) e "Quanto ao conteúdo, pode-se dizer que a intertextualidade é uma constante: os textos de uma mesma época, de uma mesma área de conhecimento, de uma mesma cultura, etc., dialogam, necessariamente, uns com os outros."(Koch, 1992: 77).

A intertextualidade tipológica, enquanto um subtipo da intertextualidade de forma, e entendida como o conhecimento armazenado na memória a respeito de determinados tipos de texto com os quais se convive, foi a mais relevante para analisar os textos da segunda situação.

A pouca convivência dos alunos com o tipo de texto proposto se revelou no seguinte trecho da gravação das aulas de preparação para a escrita:

P: É, não está referindo especificamente ao curso, então seria outro item interessante para vocês abordarem quando vocês forem escrever. Ou seja, Mercado de trabalho é o que? O que vocês iriam falar do mercado de trabalho da profissão de vocês?

A(M.F.) não é oferecer um trabalho aonde a gente trabalha?

P: Não, não é oferecendo trabalho. Dar informações. É aquilo que falei, você tá procurando, a idéia é..., não é anúncio de classificados.

A(M.F.): É dar uma visão do que é o seu trabalho.

A pergunta de M.F. revelou que ela pensava que se tratava de um texto de anúncio de empregos de classificados. Outro fato neste sentido aconteceu quando eu estava afixando os textos no mural da escola com o seguinte cabeçalho: "Profissões. Abaixo vocês vão encontrar informações sobre as atividades profissionais exercidas pelos seus colegas da 7a. C." Os alunos que liam o mural, perguntavam-me com quem tratar daqueles anúncios de empregos, pois também pensaram que se tratava de classificados. Diferentes práticas sociais produzem diferentes gêneros de textos e estes dois - classificado e informação- fazem parte da mesma prática social, envolvendo a noção de mercado de trabalho. Daí a confusão dos alunos que vivem uma realidade em que o texto informativo proposto não é familiar, pois não há oportunidade de escolha, mas sim a necessidade de arrumar um emprego.¹⁰

Estes fatos apontam para a importância da utilização dos textos dos anexos 2 e 3 , enquanto parâmetros na atividade de produção de textos desses alunos. Apesar dessa utilização ter permitido aos alunos produzirem os textos dentro do esquema solicitado, a falta de familiaridade anterior com esses textos se evidenciou na dificuldade da maioria dos alunos em adequar o conteúdo ao tópico de cada item. Dos dez alunos analisados nesta pesquisa, somente Aparecida e Nízia não apresentaram problemas desse tipo. A seguir transcrevo a primeira versão dos trechos de Fátima .e de Mair, respectivamente dos grupos 1 e 3, com as minhas orientações para a reescrita, bem como a segunda versão já modificada:

(37) P > A (Fátima)

1ª versão

Perfil do profissional= O atendente de enfermagem trabalha nos hospitais, postos ou centros de Saúde casas particulares e empresas em geral, precisa ter muito sigilo profissional, ser higienico, responsavel, na função e assima de tudo ser dedicado na profissão.

Mercado de trabalho= A área de Saúde é ampla, podendo o atendente atuar, em hospitais, postos de Saúde, empresas, casas particulares como acompanhante para doentes. Podendo o atendente trabalhar em qualquer cidade do país.

Fátima,

A primeira parte do item "Perfil do Profissional" deve fazer parte só do item "Mercado de Trabalho".

2ª versão

Perfil do profissional= O atendente de enfermagem tem que ser um profissional responsavel, Educado, higienico e ter muito sigilo profissional.

Mercado de trabalho= O atendente de enfermagem trabalha nos hospitais, postos ou centros de Saúde, casas particulares, empresas etc. A área de Saúde é ampla, podendo atuar como acompanhantes para doentes ajudando na recuperação.

(38) P > A (Mair)

1ª versão

Pre-requisitos

¹⁰ Esta interpretação, acrescentada após a prova de defesa desta dissertação, foi proposta por Geraldi na sua arguição.

Para ser um motorista é preciso ter carteira de abilitação, experiencia () mais ou menos um ano, ser uma pessoa cauma e ter muita responsabilidade no transito.

Mercado de trabalho

Esta profissão tem () quase que 70% (nas) empresas por exemplo lojas, mercados, industrias e etc.

Nesta profissão a auguns tipos de funções como motorista particular, entrega de materiais, vendas e outros.

Mair,

Você se esqueceu do item "Perfil do Profissional". A última parte do item "Pré-requisitos" e do item "Mercado de Trabalho" podem formar o item que está faltando.

2ª versão

Pré-requisitos

Para ser um motorista é preciso ter carteira de habilitação, experiencia de mais ou menos um ano.

Perfil do Profissional

Um motorista deve ser um pessoa calma e ter muita responsabilidade no trãnsito.

Mercado de trabalho

Esta profissão tem, quase que 75% em empresas por exemplo loja, mercados, endùstrias e etc.

Nesta profissão a alguns tipos de funções como motorista particular, entregas de materiais, vendas e outros.

Fátima e Mair, respectivamente dos grupos 1 e 3, não apresentam dificuldade em alterar seus textos a partir das minhas instruções, ajustando-os ao esquema textual proposto. Isto pode ser justificado pelo fato de ambos possuírem pouca experiência com o tipo de texto proposto, e portanto, estarem em pé de igualdade para responderem à minha instrução para o ajuste de seus textos à proposta de produção de texto.

Outras ocorrências que podem ser analisadas em termos de falta de parâmetros de leitura de textos do tipo proposto foi a tendência de alguns alunos de colocarem no item "Condições de Trabalho" como elas deveriam ser, ao invés de relatar como são na realidade. Este tipo de distinção surgiu durante as aulas de preparação para a produção de texto e pode ser observado na seguinte gravação:

A(Diva): Meu filho se formou em informática. Ele pensou que ia fazer só aquilo que ele aprendeu, né. Mas quando ele começou a trabalhar, ele começou lá de baixo. (não dá pra entender). Ele não usou quase nada do que ele aprendeu.

P: Então, é interessante isso que você tá falando, porque ... é... enquanto um manual assim dá as informações sem muitas vezes conhecer bem como acontece a coisa na prática, vocês não, vocês tão trabalhando, então vocês sabem o que realmente acontece na prática das profissões de vocês. Então isso é uma vantagem, vocês vão escrever coisas que vocês vivem, que vocês sabem.

A aluna, através de sua experiência de vida, percebe que existe uma distância entre o que se escreve em catálogos sobre profissões e o que acontece na prática. Talvez esta imagem ideal da profissão que esses catálogos apresentam tenha levado Pedro, Marina e Tânia (grupo 2) a idealizarem as condições de trabalho. A minha sinalização neste sentido foi adequadamente respondida por estes alunos, o que ajustou seus textos à proposta. Para ilustrar esta tendência, transcrevo o seguinte exemplo retirado do texto de Pedro (grupo 2):

(39) P > A (Pedro)

1ª versão

Condições de trabalho

Em primeiro lugar o funcionario precisa ter uma base fixa de onde possa distribuir os serviços. Pressisando ter materiais de seguranças e igiênicas e as ferramentas utilizadas no trabalho. Carga horaria depende de cada local de trabalho.

Pedro,

No item condições de trabalho, você deve escrever sobre as reais condições e não sobre como elas precisam ser.

2ª versão

Condições de trabalho

O funcionário vai para uma regional que fica em um determinado bairro, onde será distribuido o serviso.

recebendo ferramenta de trabalho e de segurança, carga horaria 8 horas por dia.

Na 1ª versão, o aluno escreve sobre as condições ideais de trabalho, enquanto que, na 2ª versão, a partir da minha sinalização, o aluno escreve sobre a realidade do seu trabalho. Aqui uma instrução específica foi corretamente respondida pelo aluno, o que ajudou a adequar o texto à proposta.

3.3.2.3 A informatividade

A informatividade "diz respeito ao grau de previsibilidade(ou expectabilidade) da informação contida no texto. Um texto será tanto menos informativo, quanto mais previsível ou esperada for a informação por ele trazida."(Koch, 1992: 71). Enquanto fator de coerência, a informatividade de um texto depende do planejamento do seu autor em vista dos seus interlocutores virtuais. Isto significa que o grau de informatividade de um texto só pode ser avaliado na situação de interlocução, pois o que poder ser previsível para um leitor, pode não ser para outro.

O trecho a seguir da gravação das aulas de preparo para a produção de texto, revela que foi estabelecido um público alvo para o texto proposto:

(P): Eu queria que vocês pensassem o seguinte, imaginem que alguém está pensando em começar a trabalhar e está procurando emprego e ela quer obter algumas informações pra saber em qual atividade ela se encaixaria melhor. A tarefa de vocês seria fornecer as informações para a pessoa.

Os interlocutores que estes alunos deveriam ter em mente ao escreverem seus textos são pessoas que, apesar de conhecerem em linhas gerais as profissões devido ao conhecimento socialmente compartilhado, desconhecem informações específicas que os autores dos textos, por serem trabalhadores na ativa, podem lhes fornecer.

Neste aspecto, os alunos do grupo 1 tenderam a escrever textos mais informativos, enquanto que os dos grupos 2 e 3 foram mais sucintos e menos informativos. Entretanto esta diferença não foi muito acentuada, talvez pela falta de familiaridade dos alunos, de uma maneira geral, com o tipo de texto a ser escrito.

A minha interferência nos textos de Marina e Evandro, alunos do grupo 2, solicitando informações mais detalhadas e precisas, foram por ambos adequadamente respondidas. Isto pode ser observado neste exemplo do texto de Marina:

(40) P > A (Marina)

1ª versão

- *Perfil do profissional.*

A técnica de uma monitora, é conhecer psicologicamente a criança e muito carinho, programar trabalhos com brinquedos educativos, por exemplo: massinha de modelagem e outros.*

Marina,

Explique no item "Perfil do Profissional" o que significa "conhecer psicologicamente a criança".

2ª versão

Perfil do profissional

A técnica de uma monitora, é conhecer psicológicamente a criança. Isto é saber quando uma criança está precisando de algo diferente ou está doente e ter muito carinho para com ela, programar trabalhos com brinquedos educativos, por exemplo: massinha de modelagem e outros.

O acréscimo de informações tornou o texto mais informativo, tendo em vista as necessidades dos leitores virtuais do texto, que desconhecem detalhes sobre a profissão de Marina.

Já a aluna Fátima (grupo 1) não respondeu (P>0) à minha solicitação, o que poderia ter contribuído para que seu texto ficasse mais informativo e saísse da avaliação genérica e de senso comum de que as condições em hospitais públicos não são boas:

(41) P > 0 (Fátima)

1ª e 2ª versões

Condições de trabalho= O atendente vai encontrar vários tipos de trabalho, por isso as condições variam de emprego para emprego. Em hospitais públicos as condições não são muito boas, mas em algumas empresas e particulares vai encontrar melhor condição de trabalho.

Fátima,

Especifique melhor quais são as condições de trabalho em hospitais públicos.

Já Paulo e Pedro, respectivamente dos grupos 1 e 2, não especificaram o tipo de atividade por eles desempenhadas, mas se auto-denominaram funcionários públicos, como se fosse uma

profissão. A partir da minha solicitação em ambos os textos, os alunos esclareceram que se tratava de "ajudante de serviços gerais", sendo que Pedro apresentou mais informações sobre as atividades por ele desempenhadas, enquanto que Paulo continuou a escrever sobre funcionários públicos em geral. Este fato parece mostrar que o trabalho exercido por estes alunos não é encarado propriamente como uma profissão que tem a sua função social, mas como um emprego mal remunerado e socialmente desprivilegiado.

A falta de familiaridade destes alunos com o tipo ou gênero de texto proposto parece ter sido determinante na pequena variação tanto de desempenho na escrita, quanto de resposta às instruções do professor dos diferentes grupos de alunos, em relação a aspectos da macro-estrutura e superestrutura textual. Nesta situação, a diferença de desempenho na escrita dos alunos dos diferentes grupos se deu principalmente quanto aos aspectos lingüísticos mais formais como as convenções da escrita, a pontuação e a coesão, os quais não se constituíram em centro da minha atenção, como professora, na tarefa de orientar a reescrita, pois julguei que os aspectos da organização global do texto foram mais importantes de serem observados.

3.4.1 Descrição da 4ª situação de produção e reescrita de textos

Depois de terem sido lidos e analisados em classe os textos dos anexos 6 e 7, fiz um levantamento dos problemas vivenciados pelos alunos em Campinas a fim de prepará-los para a produção de uma carta. Antes da aula onde foi feito este levantamento, registrei:

Dia 16/11/94 - 1 aula

Nesta aula será feita a preparação para a produção de uma carta ao prefeito de Campinas, fazendo um levantamento dos problemas vivenciados pelos alunos e que são da competência do prefeito.

Pretendo fazer um levantamento também das promessas de campanha do prefeito para verificar se elas foram ou não cumpridas.

Os itens apresentados a seguir foram registrados após a aula e mostram os problemas de Campinas que foram mencionados pelos alunos.

Problemas de Campinas:

- transporte caro, mal conservado, falta e atraso de ônibus provocando superlotação;
- segurança: falta de policiamento, assalto dentro e fora dos ônibus, concentração de trombadinhas em alguns locais do centro da cidade;
- promessa para resolver o problema dos menores abandonados num prazo de um ano, ao invés disso o prefeito tenta afastar os menores carentes do centro da cidade, proibindo a venda de mercadorias em semáforos;
- falta de urbanização em bairros da periferia;
- aumento excessivo do IPTU, sem retorno à população;
- o prefeito estimulou o não pagamento do IPTU na gestão do prefeito anterior e depois cobrou este mesmo imposto com acréscimo de multa em sua gestão;
- falta de médicos e remédios nos postos de saúde municipais;
- falta de passarelas nas rodovias que passam por Campinas.

As duas propostas de produção de carta a seguir foram registradas no meu diário antes da aula e os comentários que as seguem depois:

Dia 17/10/94 - 2 aulas

Propostas de produção de texto:

1) *Escreva uma carta em tom irônico para o prefeito de Campinas, falando de vários problemas que você e outros cidadãos vivem em Campinas. Se você se lembrar de alguma promessa feita pelo prefeito que ele ainda não cumpriu, seria interessante você cobrá-la. Você deve usar a segunda pessoa do plural vós para se dirigir e se referir ao prefeito.*¹¹

2) *Escreva uma carta ao prefeito, pedindo providências para um problema de ordem pública que você esteja vivendo no seu bairro. Procure descrever com detalhes o problema a ser resolvido para convencer o prefeito da importância do seu pedido. Você deve usar a segunda pessoa do plural vós para se dirigir e se referir o prefeito.*

Depois de ter ditado as duas propostas, expliquei que a primeira estava baseada no texto "Carta ao Prefeito" de Rubem Braga e que nela os alunos teriam que escrever em tom irônico sobre alguns problemas da cidade. Enfatizei que eles deveriam fazer uma seleção dos problemas que eles achassem mais importantes, descrevendo-os em detalhes.

Relacionei a segunda proposta ao texto "Carta-Poema" de Manuel Bandeira e orientei-os para caracterizar em detalhes os problemas do bairro deles, com o propósito de convencer o prefeito da gravidade da situação.

A seguir transcrevo um trecho do diário e os dois textos selecionados para serem analisados em conjunto com a classe nas aulas de reestruturação coletiva:

¹¹ A exigência do uso da segunda pessoa do plural foi feita tendo em vista que Rubem Braga usou essa pessoa em seu texto para ironizar o prefeito. Diante disso, achei que seria uma oportunidade dos alunos, mesmo com muita dificuldade, usarem essa pessoa do verbo com uma função textual. Durante a reescrita coletiva, isto seria alvo de análise e discussão, como foi feito e registrado na gravação das aulas.

Dia 01/11/94 - 2 aulas

Depois de ter lido todos os textos, constatei que muitos alunos não cumpriram direito nenhuma das duas propostas, por isso selecionei dois seguintes textos que foram bem sucedidos em relação às propostas:

Proposta 1

Senhor prefeito, a ingratidão do ser humano não tem limites. Nós só não somos mesquinhos quando avaliamos os defeitos dos outros. Estas idéias sempre me ocorrem quando penso em nossos políticos, esses pobres coitados, que nem conseguem dormir direito de tanto pensar nos problemas de nosso país. Mas enfim não quero nem falar nos políticos nacionais, prefiro analisar as ingratidões que cometemos com Vossa Senhoria.

Como todo candidato que se preza sei que vós tivestes que fazer promessas na campanha, pois se não fizesse certamente não seria eleito.

Nós os eleitores gostamos de ouvir promessas, mesmo sabendo que não serão cumpridas, e para que isto? Para podermos dizer mais tarde:

- Viu só? Prometeu e não cumpriu.

Isto sem dúvida é sintoma de ingratidão, vós prometestes porque era isto que o povo queria ouvir, mas o povo, além de escutar o que queria, chega ao cúmulo de cobrar depois as obras prometidas.

- Haja ingratidão.

Mas falando em promessas, lembro-me de algumas: canalização do córrego piçarrão, melhoria na educação, resolver problemas na saúde e mudança no transporte coletivo, destas promessas posso deduzir que:

O córrego piçarrão não foi canalizado mas, também não está havendo enchentes, é bem verdade que o tempo anda meio seco.

Quanto a educação, ela não piorou em nada; dizem os mais ingratos, que piorar em matéria da educação que temos, seria impossível.

Em matéria de saúde, houve um fato que deve ter agradado pelo menos alguns, pois vós não mandastes derrubar o Hospital Mário Gatti, para ali construir uma praça.

Por fim falo para vós sobre o transporte. O povo anda maldizendo o preço da passagem, os atrasos e que continuam lotados. Mais ingratidão pois vós mandastes pintar os ônibus de azul e amarelo, isto quer dizer que teve mudança no transporte.

Como não houve enchente, como vós mudastes algo em relação ao transporte, me pergunto:

- O povo de Campinas não ficará nunca satisfeito?

Espero que vós, em seu perfeito mandato continue sanando os outros problemas dos quais em sua campanha prometestes.

Proposta 2

Exmo Senhor Magalhães Teixeira

Eu sou uma cidadã que luta no dia-a-dia, como muitas outras de Campinas. E que gostaria de ser ouvida, pois, com o devido respeito.

Sou mãe de dois filhos, que quando eles eram pequenos, eu os levavam na escola. Porque no bairro que eu moro, Cidade Jardim, não tinha classe de pré-escola, por isso eu os coloquei na escola Vicente Rão que fica, no Parque Industrial.

Com isso eu e outras mães, para cortar caminho para que as crianças não ficassem cansadas, atravessávamos pela via Anhanguera, entre Cidade Jardim e Parque Industrial. Era muito perigoso porque não tinha passarela.

Hoje continuam as mães e crianças, e trabalhadores, e quase mil pessoas, por dia passando por ali.

Já houve muitas mortes ali, só que eu sei 20 mais ou menos.

Tem uma passagem pela ponte, que tem muitos assaltos, mas fica longe, um ou dois quilômetros.

Por este motivo eu vos peço que, com vossa eficiência de um bom prefeito que nós confiamos, vai mandar fazer uma passarela para os moradores da Cidade Jardim e Parque Industrial.

Fica entre a fábrica do Coscorão, e fábrica DPaschoal.

As anotações a seguir foram feitas depois das aulas de reestruturação coletiva. A descrição dos aspectos analisados foi registrada através de gravação das aulas:

Os aspectos analisados nestes dois textos foram:

- adequação à proposta: exemplificar dois textos que cumpriram adequadamente as propostas;
- uso do pronome de segunda pessoa do plural e respectiva flexão verbal;
- coesão: aspectos relativos ao agrupamento dos parágrafos e organização das frases dentro deles;
- pontuação.

3.4.2 Carta ao Prefeito: uma análise da 4ª situação de produção e reescrita de textos

A proposta de produção da carta continha alguns aspectos que poderiam facilitar e outros que poderiam dificultar a sua execução pelos alunos.

O fato da carta ser um texto dirigido a um interlocutor específico e do seu conteúdo referir-se a problemas vividos pelos alunos no seu cotidiano, e portanto, trabalhar com a experiência de vida dos alunos, eram por mim entendidos como fatores facilitadores.

Por outro lado, o fato do interlocutor ser o prefeito da cidade, uma autoridade política, configurou uma relação assimétrica com os alunos, o que certamente representou uma dificuldade. Neste tipo de interação, a reversibilidade ou troca de papéis pode ficar comprometida, uma vez que o dizer do interlocutor a respeito do objeto da carta, os problemas de Campinas, é socialmente reconhecido e prestigiado em detrimento do dizer dos alunos/autores das cartas.

O segundo aspecto tido como dificultador, era a exigência da utilização da segunda pessoa do plural "vós" para se dirigir e se referir ao prefeito. O meu objetivo com esta exigência era proporcionar o uso pelos alunos da segunda pessoa do plural em uma situação em que ele fosse significativo, ou seja, para se dirigir a uma autoridade pública em um tom formal, tal como Rubem Braga e Manuel Bandeira fazem em seus textos (anexos 6 e 7), utilizados como preparação para a produção da carta.

O terceiro e último aspecto tido como dificultador, era a exigência do uso da ironia na primeira proposta. A ironia é definida por Ducrot a partir da distinção entre locutor, o ser do discurso responsável pelo enunciado; e enunciador, as diferentes posições assumidas pelo locutor em um enunciado. Segundo Ducrot:

Falar de modo irônico é, para um locutor L, apresentar a enunciação como expressando a posição de um enunciador. Posição de que se sabe por outro lado que o Locutor-L não assume a responsabilidade, e, mais que isso, que ele considera absurda (1987:198)

Esta definição mostra que a ironia exige do autor do texto um movimento discursivo no enunciado em que o locutor ocupa diferentes posições, caracterizando uma polifonia discursiva. Um outro tipo de discurso que exige este movimento é o discurso direto. A análise de narrativas escolares comprova que os alunos têm dificuldade de construir diálogos significativos, em virtude da dificuldade de assumirem intencionalmente diferentes posições num mesmo enunciado. Portanto, a ironia exige uma reflexão e um distanciamento na atividade da escrita que muitas vezes esses alunos ainda não possuem.

Tendo feito uma apresentação das expectativas em relação à execução das propostas, passaremos a analisar as cartas, observando as expectativas iniciais e outros aspectos pertinentes.

3.4.2.1 Adequação à proposta:

Oito dos dez sujeitos da pesquisa escolheram a proposta dois e os dois restantes, a proposta um. O primeiro dado que chama a atenção é a dificuldade apresentada para seguir adequadamente uma das duas propostas.

Das dez cartas escritas pelos sujeitos da pesquisa, somente as de Aparecida e Marina tiveram sucesso no cumprimento de uma das duas propostas, logo na primeira versão. No caso de Aparecida, este fato não nos surpreende, tendo em vista o grau de desempenho desta aluna na escrita nas outras três situações de produção de texto; já no caso de Marina, o sucesso obtido instiga-nos a tentarmos compreender como ela, tendo não se saído tão bem nas outras situações, conseguiu produzir uma carta escolhendo a proposta um, que era justamente a que mais apresentava dificuldades devido ao uso da ironia.

Primeiramente, Marina aproveita bem o levantamento dos problemas de Campinas feito em conjunto com a classe na lousa, pois os quatro problemas tratados pela aluna em sua carta foram daí extraídos, inclusive com a apropriação de palavras da lousa. Outro fator que deve ter influenciado sua escrita é a experiência de vida desta aluna que possui um passado de trabalho na prefeitura de Campinas como monitora infantil, tendo sido demitida por não possuir o primeiro grau completo. Esta experiência como funcionária pública municipal pode ter contribuído para que ela tivesse um maior conhecimento das falhas na administração pública, influenciando na sua visão crítica da mesma e, conseqüentemente, no uso da ironia.

Das oito restantes, somente as de Pedro e Paulo foram adequadas a uma das duas propostas na segunda versão, a partir das minhas instruções. As seis restantes apresentaram inadequações diferenciadas tanto na primeira quanto na segunda versão, apesar das minhas orientações para reescrita dos textos.

A principal inadequação nos textos em relação às propostas dizia respeito à escolha e apresentação dos problemas da cidade de Campinas que deveriam ser tratados em cada proposta. Na primeira proposta, a carta deveria versar, em tom irônico, sobre vários problemas da cidade de Campinas, enquanto que, na segunda, sobre um problema do bairro onde mora o autor da carta.

Nízia, Fátima, Mair e Paulo escolheram a proposta dois, mas trataram em seus textos de problemas gerais da cidade de Campinas que não estavam ligados ao bairro onde residem. A partir da minha instrução no sentido de solucionar esta inadequação, Paulo adequou seu texto à proposta, mas o mesmo não se deu com Nízia, Fátima e Mair que mantiveram a apresentação de um problema sem ligação com o bairro onde residem.

Evandro, Pedro e Tereza, que também escolheram a proposta dois, escreveram sobre vários problemas dos bairros onde residem, contrariando a proposta que determinava o tratamento

em detalhes de apenas um. A partir das minhas instruções, somente Pedro solucionou a inadequação na segunda versão de seu texto.

Por fim, Tânia escolheu a proposta um, mas não conseguiu manter o tom irônico e nem tratar de vários problemas da cidade como era solicitado na proposta. Na segunda versão, as inadequações se mantiveram, mesmo com as minhas instruções alertando no sentido de solucioná-las.

Diante deste quadro, quais seriam os fatores determinantes do cumprimento e do não cumprimento das propostas? Sem ter a pretensão de dar conta de todos os aspectos envolvidos, arrisco-me a propor algumas explicações.

As inadequações ocorridas podem revelar uma dificuldade desses alunos, com pouco contato com a escrita, para seguir instruções que contenham várias exigências. Oliveira(1992 apud 1995), em sua pesquisa com alunos adultos pouco letrados, relata:

Uma das situações escolares em que a questão do controle fica bastante evidente é aquela em que os alunos devem seguir instruções explícitas dadas pela professora. Os alunos observados demonstram grande dificuldade em seguir instruções quando uma tarefa mais complexa é proposta, eles parecem não tomar as explicações iniciais da professora como "um guia", de forma a dirigir sua ação por um plano intencionalmente elaborado a partir desse guia. Parecem, ao contrário, realizar fragmentos superpostos da tarefa, cada um dirigido por uma ordem simples isolada. Um forte indicador desse procedimento é o fato de que, normalmente, imediatamente depois de a professora terminar uma explicação sobre a tarefa a ser realizada, os alunos perguntam algo como: "O que é para fazer, professora?" E a seguir, durante toda a execução da tarefa, fazem uma parcela dela e perguntam qual é o próximo passo: "Já copieei, e agora?" ou "Depois de colocar as palavras aqui o que eu faço?"(1995: 151)

As duas propostas certamente continham um alto grau de complexidade para esses alunos que teriam de observar e conjugar várias exigências durante a escrita da carta. A primeira delas referia-se à necessidade de escolha de uma das duas propostas, pois esta foi a primeira situação de produção de texto deste semestre letivo em que os alunos se depararam com mais de uma proposta. Feita a escolha, os alunos teriam ainda que conjugar três exigências de cada proposta. A dificuldade causada pela quantidade de exigências a serem observadas levou muitos alunos a escreverem cartas que não satisfaziam integralmente a uma das duas propostas, mas que continham elementos das duas.

Além da quantidade, alguns tipos de exigências causaram grande dificuldade para os alunos. Em relação à proposta um, a principal dificuldade estava na utilização da ironia, conforme já foi discutido na apresentação das expectativas. Em relação à proposta dois, um fator responsável pelo seu não cumprimento pode ter sido a relação assimétrica entre o prefeito e os

alunos e que determinou o que podia ou não ser dito por um cidadão a respeito dos problemas de seu bairro. Para estes alunos, falar sobre um problema do bairro parece ter sido interpretado como enumerar diversos problemas, sem aprofundar em nenhum deles e, principalmente, sem apresentar sugestões de como resolvê-los. Em uma sociedade burocratizada e onde o acesso ao saber escolarizado é propriedade de uma pequena minoria detentora do poder, esses cidadãos "não tem" o saber institucional e socialmente reconhecido para detectar este tipo de problema e apresentar soluções, daí a descrição superficial feita pelos alunos.

Até aqui fizemos uma análise das dificuldades apresentadas pelas duas propostas e traçamos algumas explicações para o seu cumprimento ou não pelos alunos. Neste momento, passaremos a analisar como a interação professor/aluno influenciou no processo de reescritura da primeira versão das cartas, resultando numa segunda versão.

O primeiro e principal aspecto comentado durante as atividades de reescrita coletiva foi a inadequação das cartas às propostas. Para isso, escolhi dois textos, um de cada proposta, que foram bem sucedidos no cumprimento delas e instiguei os alunos a observarem este fato. Depois de ter mostrado aos alunos que as duas cartas cumpriam todas as exigências das propostas, fiz o seguinte comentário (retirado da transcrição da gravação das aulas de reescrita coletiva):

P: O que aconteceu com algumas pessoas, elas misturaram algumas propostas. Então ela nem falou de um problema específico do seu bairro, mas falou de problemas gerais da cidade, mas não usou o tom irônico. Então não ficou nem a proposta um nem a proposta dois. Então a primeira coisa quando vocês forem fazer um texto, é prestar atenção no que tá sendo pedido, entender bem a proposta.

Além de ter abordado este fato neste momento, escrevi instruções nos textos dos oito sujeitos da pesquisa que fugiram da proposta, alertando-os para este fato e instruindo para reescreverem seus textos se adaptando a uma das duas propostas. A seguir transcrevo estes comentários e o nome do aluno a quem eles se dirigiram:

Nízia,

Faltou você situar o problema dos postos de saúde no seu bairro, para ficar de acordo com a proposta 2.

Fátima,

Releia as duas propostas de produção de texto e refaça sua carta, pois você não se encaixou em nenhuma delas.

Paulo,

Você apresenta bem o problema do deficiente físico, mas não cumpre a proposta 2, releia-a e refaça de acordo com ela.

Tânia,

Faltou você relatar as promessas de campanha que não foram cumpridas. Parece-me que você optou pela proposta 1, por isso não se esqueça da ironia ao reescrever seu texto.

Pedro,

Na proposta 2 era para escrever em detalhes sobre um problema do seu bairro, pedindo providências. No seu texto, você escreveu sobre vários problemas, ao reescrever escolha um desses problemas e apresente-o em detalhes

Evandro,

Na proposta 2 era para você apresentar um problema do seu bairro em detalhes, pedindo solução para ele. Releia a proposta e refaça seu texto.

Tereza,

Releia as propostas de produção de texto, pois ao invés de escolher uma delas, você misturou as duas.

Mair,

Na proposta 1 era para você escrever um texto irônico, mas não foi isso que você fez. Releia as propostas, prestando atenção nas exigências de cada uma delas, em seguida refaça seu texto a partir de uma delas.

Apesar das minhas orientações nas aulas de reescrita coletiva e das minhas instruções nos textos de cada aluno, somente Paulo e Pedro, dos oito alunos, conseguiram, na segunda versão de suas cartas, adequar-se à proposta dois. Por que teria isso acontecido?

Os seis alunos parecem encarar a reescrita somente como correção de problemas micro-estruturais, demonstrando pouca disposição para reestruturarem problemas da macro-estrutura textual. A primeira versão de um texto parece representar, para estes alunos, um produto, passível apenas de ser corrigido quanto a aspectos pontuais, fazendo uma espécie de editoração do texto. Dois trabalhos sobre revisão podem nos ajudar a compreender este comportamento dos alunos.

O primeiro deles é de Matsuhashi e Gordon (1989) que analisam o comportamento de escritores principiantes quando solicitados a revisar seus textos. As autoras constatarem que esses sujeitos entendem a instrução "revisar" como corrigir erros de superfície, que não alteram o sentido do texto. As pesquisadoras postularam que a causa está no sentido da instrução "revisar",

que implicaria numa espécie de limpeza do texto. Para comprovar esta hipótese, elas selecionaram um grupo de alunos colegiais, entre 17 e 19 anos, e, após eles terem escrito uma dissertação, elas devolveram os textos sem nenhuma anotação e deram três instruções diferentes, dividindo a turma em três grupos: ao grupo um foi dito para revisar suas dissertações a fim de melhorá-las; ao grupo dois para acrescentar cinco coisas às suas dissertações a fim de melhorá-las; e ao grupo três foi pedido para eles guardarem suas dissertações e então, sem consultá-las, listar cinco coisas para melhorá-las; depois que as listas estavam prontas, os alunos foram instruídos a revisarem seus textos acrescentando os itens listados. Esta última instrução foi formulada tendo em vista a hipótese de que a memória guarda da leitura somente a macro-estrutura textual e que, portanto, os alunos fariam mais modificações de base textual. A partir da distinção entre revisões de superfície, aquelas que não afetam o sentido, e revisões de base textual, aquelas que afetam o sentido, as pesquisadoras constataram que o terceiro grupo apresentou três vezes mais alterações de base textual que o segundo, enquanto que o primeiro se deteve em erros de superfície.

O outro trabalho é de Witte (1989) que defende a necessidade de se considerar as revisões pré-textuais como fazendo parte do processo de escrita. Para este autor, a revisão tem sido encarada como retranscrições, estando embasada em uma concepção linear e de estágios da escrita que fazem do revisar um estágio final na sequência temporal. Witte combate esta idéia e defende uma concepção hierárquica em que a revisão se dá durante todo o processo da escrita. Em suas pesquisas, ele constata que "escritores proficientes" revisam menos seus textos, no sentido de retranscrever, do que "estudantes avançados". Isto acontece por que aqueles planejam mais e elaboram mais revisões no seu pré-texto do que estes. Diante disso, Witte argumenta que a quantidade de retranscrições tem pouca relação com a qualidade final do texto ou com o status do grupo de escritores estudados.

Outra idéia importante de Witte, ainda neste trabalho, é a visão da dissonância como principal causa da ocorrência de revisões no "pré-texto". A dissonância diz respeito à percepção da distância entre as intenções do escritor e o que ele executou. A revisão seria gerada por duas perguntas:

É isto realmente o que eu quero comunicar? É este o modo que eu quero comunicar minha mensagem para minha audiência? (...) Se o escritor falhar em resolver a dissonância no nível do pré-texto, ela passará para o texto escrito e resultará em revisão para eliminar a dissonância, se o escritor tiver meios de resolvê-la, se a dissonância for resolvida antes da transcrição, nenhuma ou pouca retranscrição será necessária.¹²

O trabalho de Matsuhashi e Gordon nos aponta para uma possível compreensão equivocada da tarefa de revisar na escola, enquanto correção de erros de superfície. O comportamento dos alunos sujeitos desta minha pesquisa parece comprovar esta conclusão, alertando para a necessidade de uma reorientação dos alunos, quanto à dimensão das atividades de revisão. Esta observação me parece importante em um momento em que se tem difundido a necessidade de incluir atividades de revisão no contexto escolar, sendo ela muitas vezes equivocadamente ensinada e aprendida como uma limpeza do texto, alterando somente problemas micro-estruturais.

Já Witte estende as atividades de revisão como fazendo parte do pré-texto, uma representação mental do texto antes de ser transcrito. Neste sentido, a escola deve preocupar-se não somente em incluir atividades de revisão, enquanto retranscrição, mas também ocupar-se com a etapa anterior à transcrição, estimulando o planejamento dos alunos antes de produzirem uma primeira versão. Uma possível maneira de ter evitado os problemas de adequação à proposta na carta ao prefeito, seria a interferência do professor durante as atividades de planejamento, quer estimulando-as, quer constituindo-se em um interlocutor questionador das intenções do aluno antes de ele produzir uma primeira versão da carta.

Resta, ainda, analisar os casos de Paulo e Pedro, que conseguiram adequar seus textos à proposta, ao produzirem a segunda versão de suas cartas. No caso de Paulo, parece-me que ele optou por escrever sobre um problema que dizia respeito a si próprio, pois ele é deficiente físico e em sua carta reclama contra a falta de infra-estrutura para deficientes físicos em Campinas, mesmo sabendo que sua carta fugiria das propostas. As minhas orientações na reescrita coletiva e as minhas anotações no texto de Paulo foram suficientes para ele corrigir o problema. Tanto a primeira carta de Paulo quanto a segunda ficaram muito bem escritas e revelam a competência na escrita deste aluno para apresentar um problema de ordem coletiva e pedir providências, sendo isto provavelmente fruto da sua história de militância política em partidos de esquerda e em associações de amigos do bairro.

¹² "Is this really what I want to communicate?" "Is this really how I want to communicate my message to my audience?"(...) If the write fails to resolve dissonance at the level of pre-text, that dissonance is likely to persist following the production of a written text and will likely result in textual revising to eliminate the dissonance providing that the writer has a strategy for resolving it; if the dissonance is resolved prior to transcription, little or no retranscription may bem necessary. (Witte, 1989: 265,266)

(42) P > A (Paulo)

1ª versão

2a. opção

Carta ao prefeito

Senhor prefeito, venho por meio desta, solicitar vossa atenção para um problema que não afeta só a mim mas, também um grande parte da minoria que habita vóssa cidade, "os deficiente físicos".

A começar pela falta de estrutura que a cidade não tem, como ônibus adaptado, rampas de acesso a prédios públicos como bancos, teatros, bibliotecas etc.

Outro fato agravante é a questão do passe deficiente que garante andar de graça em ônibus municipais. Mas, para usar tal benefício* o cidadão alem de ter que provar que é portador de uma deficiência (atestado médico)* não pode exercer qualquer atividade profissional. Ora isso é demagogia pois o cidadão que não trabalha e não tem renda alguma pra que vai andar de ônibus.

Eu até concordo que é necessário que haja uma triagem para que não haja injustiça mas, tem que ser mantida a gratuidade.

Espero que vossa sinhoria atenda e olhe um pouco para nós já que não temos muitas opções nessa cidade feita exclusivamente para perfeitos que de perfeita não tem nada, Grato.

Paulo Sérgio dos Santos

Campinas, 17 de novembro de 1994.

Paulo,

Você apresenta bem o problema do deficiente físico, mas não cumpre a proposta 2, releia-a e refaça de acordo com ela.

2ª versão

Carta ao prefeito 2

Senhor prefeito, venho por meio desta solicitar vóssa atenção para um problema em meu bairro Vila Boa Vista. É que o sistema de transporte lá é muito ineficiente(atraso, lotação, percurso muito longo).

De todos os problemas o mais grave é a questão do percurso, ele faz a linha V. Boa Vista Swift, vai pelo Bonfim entra no Botafogo entra novamente no Bonfim e vai no Centro isso leva em média 20 s 30 m. o que direto pela sueste não passaria de 5 a 10 m.

Pesso a vós, mandatário deste município que atenda este pequeno pedido deste umilde cidadão que vos escreve.

Eu pesso que vós interceda junto a Setransp que coloque uma linha direto no meu bairro sem precisar entrar no Bonfim.

Certo que serei atendido, agradeço.

Campinas, 29 de novembro 1994.

Paulo Sergio dos Santos

Já Pedro parece ter desviado da proposta por achar que escrever sobre apenas um problema de seu bairro deixaria seu texto muito pequeno, isto fica patente na seguinte gravação das aulas de reescrita individual:

P: Fala Pedro.

A(Pedro): Aqui eu coloquei... é só do asfalto.

P: É, a proposta não é pra falar só de um problema? Fale de um problema. Vamos conferir(leio).

A(Pedro): Ai a carta vai ficar pequena.

P: Não, se você descrever bem o problema, eu justamente não quero que fique uma lista de problemas, eu quero que você fale de um problema, mas com detalhes, quais as conseqüências dele para as pessoas, quais as conseqüências dele para o seu bairro, como ele poderia ser resolvido, tá bom? Mãos à obra.

Esta orientação parece ter contribuído para Pedro entender o que a proposta estava solicitando e reformular seu texto. Entretanto, a qualidade da segunda versão da carta de Pedro também deve ser computada à sua experiência profissional como funcionário da vigilância sanitária da prefeitura de Campinas, uma vez que a segunda versão da carta tratava do problema do esgoto em seu bairro.

(43) P > A (Pedro)

1ª versão

Campinas, 17.11.94 = 2a) proposta

Carta ao prefeito

Senhor Prefeito do Municipio de Campinas

Eu sou mais um desses contribuinte que pagam seus impostos em dia, [e] não estou vendo retorno no bairro onde moro.

Vós prometestes melhorias no bairro como por ex. colocar rede de esgotos, asfaltar todas as ruas, construir um centro de saúde, e uma creche, melhorar o transporte e fazer uma nova escola.

Mas então foi o Senhor ganhar as eleições e assumir o poder que vós virastes as costas para os problemas do bairro e da população que nele habita.

Senhor Prefeito* no dia 01 julho nós moradores do bairro Jambeiro, viemos fazer uma visita ao senhor, pois vós esqueceste de nós* pois prometestes tudo aquilo seu comicio, nós viemos cobra-lo

Senhor Prefeito quero agradecer do modo que fomos recebidos pela tropa de choque da polícia militar.

Senhor prefeito* peço encarecidamente que pelo (o) menos vós mande asfaltar a avenida principal do ônibus, pois assim* quando chover* não teremos problemas de ficar semtransporte urbanos.

Ass: Pedro

Pedro,

Na proposta 2, era para escrever em detalhes sobre um problema do seu bairro, pedindo providências. No seu texto, você escreveu sobre vários problemas. Ao reescrever escolha um desses problemas e apresente-o em detalhes.

2ª versão

Campinas 29-11-94

2ª proposta
Carta ao Prefeito

Senhor prefeito do município de Campinas. Eu sou mais desses contribuintes que pagam seus impostos em dia, eu não estou vendo retorno no bairro onde moro.

Vós prometestes melhorias no bairro como por ex: colocar rede de esgotos, mas então foi o senhor ganhar as eleições e assumir o poder que vós virastes as costas para o problema do bairro e da população que nele habita.

Senhor prefeito, peço que vós venhais fazer uma visita, no bairro Jambeiro, pois os esgotos fêdidos sultos nas ruas do bairro provocam mal cheiro e trás diversas doenças para a população. Além do lixo que acumulam na rua, atraindo baratas e outros insetos pesonhentos nas residências.

Senhor Prefeito peço encarecidamente que pelo aumenos vós mandastes colocar redes de esgotos no bairro, pois assim não mais teremos problemas com esgotos a céu aberto.

A influência da experiência de vida extra-escolar no desempenho na escrita de Paulo, Pedro e também de Marina comprova que a escola não é o único meio responsável pelo letramento destes alunos, como muitas vezes se afirma. Oliveira é uma das pesquisadoras que questiona o pensamento de que "indivíduos excluídos de uma relação sistemática com a escrita, com a escola e com a ciência estariam também excluídos das formas de pensamento "tipicamente letradas".(1995: 15). Para ela, existem outras atividades do homem no mundo que poderiam constituir fontes de diferenciação em suas modalidades de ação cognitiva, como por exemplo o tipo de trabalho ou a militância em partidos políticos, em movimentos da sociedade civil, em organizações sindicais, etc.

Ratto, em sua análise da fala de um líder sindical com baixo nível de escolaridade, chega à conclusão de que

é a história do sujeito que determina o seu lugar na sociedade e a sua relação com a linguagem. E é justamente o modo como se dão as relações na sociedade letrada que pode ou não vir a desencadear diferentes atitudes diante da linguagem e acelerar o desenvolvimento de práticas letradas. E a ação política, entendida como militância em sentido amplo, cria as condições para uma prática discursiva que favorece a constituição do letramento no sujeito analfabeto adulto(1995:285).

Estas idéias contribuem para a hipótese de que a experiência de vida destes alunos foi um fator responsável pelo seu bom desempenho na escrita da carta.

3.4.2.2 O uso da 2ª pessoa do plural:

A exigência do uso da segunda pessoa do plural para se referir e se dirigir ao prefeito constituiu em uma grande dificuldade para todos os alunos, apesar dos textos apresentarem graus variados de problemas neste aspecto. Conforme mencionado anteriormente, esta dificuldade era prevista e o meu objetivo com esta exigência era proporcionar a estes alunos o uso de uma flexão verbal num contexto em que ela tivesse uma função comunicativa.

A flexão de segunda pessoa do plural desapareceu em situações coloquiais e, em grande parte, nos textos escritos do português do Brasil. A segunda pessoa do singular também é pouco usada, restringindo-se a certas variações regionais e a alguns textos poéticos. Portanto, a conjugação dos verbos no português do Brasil se restringe, para muitos falantes, à primeira e à terceira pessoas do singular e do plural. Diante disso, chegamos à conclusão de que muitos falantes do português não têm quase contato algum com esta pessoa verbal, salvo em contextos religiosos católicos como a oração do "Pai Nosso" e, no caso destes alunos, nos textos de Rubem Braga e Manuel Bandeira lidos e analisados em sala de aula.

A segunda pessoa do plural foi utilizada através da incorporação de formas dos textos acima mencionados e foram bem ou mal sucedidas de acordo com a competência lingüística de cada aluno. Para visualizar como isto se deu, utilizarei trechos do textos de Fátima, Pedro e Nízia, que exemplificam maneiras variadas de utilização desta pessoa verbal.

(44) P > A (Fátima)

1ª versão

Vós prometestes em campanha que se eleito fosse iria reduzir a tarifa dos onibus,mas até agora não o fez.*

2ª versão

Vós prometestes em campanha que se eleito fostes iríeis reduzir a tarifa do ônibus, mas até agora não fizesteis.

Esta aluna incorpora do texto de Rubem Braga a forma verbal *Vós prometestes*, mas não mantém a conjugação de terceira pessoa com os verbos *fosse*, *iria* e *fez*. Diante da minha sinalização, ela se dá conta do problema e procura flexionar os outros verbos, tomando como paradigma *prometestes*. Entretanto, os verbos *ser* e *ir* teriam que ser conjugados no modo subjuntivo, devido à sintaxe do período, o que acabou impedindo que a aluna acertasse na segunda versão.

Observemos agora o seguinte trecho do texto de Nízia:

(45) P > A Nízia

1ª versão

*Espero, * que um dia sua família não venha (a) ser atendido em um "posto de saúde", da periferia de Campinas, * [porque] vós mesmo disse em suas campanhas, que ao término de sua gestão passada, vós voltou a ser o dentista do INPS, que sempre foi (...)*

2ª versão

Espero que um dia vossa família não venha precisar a ser atendido em um "posto de saúde" da periferia de Campinas, vós mesmo dissestes em suas campanhas, que ao término de sua gestão passada votastes a ser o dentista do INPS, que sempre foi(...)

Apesar de ter usado o pronome pessoal *vós* já na primeira versão, ela não fez as flexões verbais correspondentes, nem utilizou o pronome possessivo correspondente. Diante da minha sinalização, ela percebeu o problema e alterou seu texto, fazendo as flexões necessárias, mas em outros dois lugares que também apresentavam o mesmo problema e que não foram sinalizados por mim, o problema permaneceu.

Por fim, Tereza apresentou um comportamento diferente em seu texto:

(46) Tereza

1ª versão

Escrevo está carta, pedindo para vós mé Sr Prefeito de Campinas que resolva o pôblema do meu bairro Vila Padre Manoel da Nóbrega.

Do lado da minha casa, tem um enorme buracão, eles prometeram que iriam plantar árvores para acabar com tantos incetos, principalmente os ratos, mas até hoje, nada fizeram.

2ª versão

Escrevo esta carta, pedindo para vós mé Sr. Prefeito de Campinas que resolva o problema do meu bairro Vila Padre Manoel da Nóbrega.

Do lado da minha casa, tem um enorme buracão nas eleições o Prefeito magalhães Teixeira vós prometestes que iriam plantar árvores para acabar com tantos insetos, principalmente os ratos, mas até hoje, nada fizeram.

A minha sinalização através da pergunta *quem?* fez com que a aluna fizesse uma colagem da forma *vós prometestes* na segunda versão. Entretanto, esta forma não foi integrada no eixo sintagmático de seu texto, fazendo com que ela retomasse o mesmo referente com a expressão *Prefeito magalhães Teixeira*. Esta ocorrência foi semelhante ao *vós mé Sr Prefeito de Campinas* em que o pronome *vós* não tem função comunicativa alguma, a não ser mostrar que a aluna está "cumprindo" a proposta.

Estes três exemplos mostram as diferentes atitudes destes alunos diante da exigência da utilização da segunda pessoa do plural. O estudo de Ratto sobre a fala de um líder sindical analfabeto analisa que "a incorporação da fala do Outro, que origina a não-correlação entre os níveis paradigmático e sintagmático constituem pistas de um processo heurístico, um processo reflexivo sobre o uso da própria linguagem".(1995: 279) A minha sinalização parece ter provocado a reflexão destes alunos sobre a linguagem, apesar desta reflexão nem sempre ter resultado em uma melhoria do texto do aluno. A maior ou menor qualidade do resultado da revisão, parece estar atrelada à maior ou menor familiaridade do aluno com a modalidade escrita da linguagem. Desta forma, as ocorrências problemáticas de Tereza revelam a sua pouca familiaridade com a escrita, manifestando-se na incorporação problemática da fala do outro em seu texto.

3.4.2.3 A moldura da carta: influência de textos trabalhados em aula x correspondência oficial

As cartas aqui analisadas apresentaram duas tendências na utilização de expressões e estruturas para abrirem e fecharem suas cartas, originadas na intertextualidade mobilizada durante a escrita. Apesar desta utilização não ter sido alvo de comentários meus quer nas aulas de reescrita coletiva, quer nos textos, é importante mostrar a imagem de carta destes alunos.

Uma primeira influência foram os textos de Rubem Braga e Manuel Bandeira (anexos 6 e 7) utilizados para preparar a produção da carta. Uma segunda influência foi a experiência de vida

destes alunos com o jargão burocrático da correspondência oficial, via requerimentos e ofícios. O interlocutor da carta, por ser uma autoridade política, também contribuiu para este segundo tipo de influência, uma vez que a relação dos cidadãos com os órgãos públicos se dá através de modelos de correspondência oficial.

Dos dez alunos sujeitos desta pesquisa, quatro deles utilizaram fórmulas prontas da correspondência oficial para emoldurar suas cartas e outros três apresentaram graus variados de influência dos textos de Rubem Braga e Manuel Bandeira.

Vamos começar analisando os textos dos alunos que tomaram como referência os textos trabalhados em aula. Utilizaremos os textos de Marina, Pedro e Nízia para exemplificar esta tendência. Observemos os parágrafos de abertura e despedida de Marina e Pedro:

(47) Marina

Exmo Senhor prefeito de Campinas.

(início) Sou cidadã de Campinas, contou-lhe meu voto.

(fim) É é por tudo o que têm feito que decidi escrever esta carta para informar-te que é grande o meu reconhecimento a vós e a vossa eficiência.

(48) Pedro

Senhor Prefeito do Município de Campinas

(início) Eu sou mais um desses contribuinte que pagam seus impostos em dia, e não estou vendo retorno no bairro onde moro.

(fim) Senhor prefeito peço encarecidamente que pelo o menos vós mande asfaltar a avenida principal do ônibus, pois assim quando chover não teremos problemas de ficar sem transporte urbanos.

Estes dois alunos iniciaram suas cartas de um modo semelhante, ambos começaram se apresentando, Marina como eleitora do prefeito e Pedro como um cidadão contribuinte que reclama seus direitos. Para fechar as cartas, eles tomaram rumos diferentes, em virtude do desenvolvimento da carta de cada um. Marina termina elogiando ironicamente o prefeito, e Pedro apresentando uma solução e solicitando providências para o problema do seu bairro.

Se observarmos os inícios e os finais dos textos de Rubem Braga e Manuel Bandeira veremos semelhanças com os textos de Marina e Pedro. Rubem Braga inicia se apresentando e termina agradecendo ironicamente ao prefeito por algo que ele não fez, e assim fez Marina. Manuel Bandeira, depois de homenagear o prefeito, se apresenta e na última estrofe pede

providências para o problema apresentado, Pedro também estrutura seu texto de maneira semelhante. A influência destes textos/modelos nos textos de Marina e Pedro não se deu de maneira mecânica, mas através da incorporação da superestrutura e macroestrutura destes textos, adaptando-as aos seus objetivos. Esta intertextualidade permitiu o rompimento do modelo de correspondência oficial utilizado por uma parte dos alunos, em favor de textos mais bem elaborados.

Por outro lado, Nízia fez uma colagem de expressões do texto de Manuel Bandeira, o que deixou seu texto com problemas sérios de coesão:

(49) Nízia

Excelentíssimo Sr. Prefeito de Campinas

(início) Me permitas entrar, em seu gabinete através de uma carta, para que fazeis jús a reivindicação que estou pedindo.

(fim) Excelentíssimo Sr. Prefeito, esta situação está denegrindo a sua imagem, a sua atuação na Prefeitura, por ser vós quem é, não cumprir uma promessa feita em suas campanhas políticas, espero que pelo o menos tende resolver o problema, e demonstre algum interesse, por que o elegeu.

A tentativa de dar uma roupagem formal fez com ela pinçasse as expressões *fazeis jús* e *por ser vós quem é*, utilizando-as em contextos inadequados, principalmente no primeiro parágrafo, o que comprometeu a coerência local.

Estas ocorrências mostram que a intertextualidade tomou dois rumos, um que contribuiu para a melhoria da qualidade textual e outro que a comprometeu.

O grupo de alunos que utilizou expressões da correspondência oficial também apresentou exemplos bem e mal sucedidos desta utilização. Para demonstrar isto, vamos observar o início e o fim dos textos de Evandro e Fátima:

(50) Evandro

Ao Ilustríssimo Senhor Magalhães Texeira,

(início) com a presente, venho trazer ao conhecimento de vossa Senhoria que o município de campinas necessita de providências urgentes, no sentido de melhorias quanto à urbanização de alguns bairros distantes, localizados na periferia da cidade como parque jameiro.

(fim) Sendo o fim da presente, solicitar as devidas providências cabíveis a respeito, coloco-me a inteira disposição para maiores esclarecimentos.

(51)Fátima

(início) exmo Senhor Prefeito

Eu Fátima moradora em Campinas. venhos por esta fazer um pedido.

(fim) Confiando na atenção de vossa exelencia ao presente, e contando desde já com a sua compreensão ao solicitado junto os meus antecipados agradecimentos.

O texto de Evandro apresenta uma apropriação correta das expressões da linguagem típica de correspondência oficial, verificada pela ortografia, sintaxe e pontuação dos dois parágrafos. Este aluno parece ter tido, em sua experiência de vida, um contato com este tipo de linguagem, o que acabou determinando as suas escolhas linguísticas, em detrimento da influência dos textos trabalhados em aula.

Por outro lado, o texto de Fátima demonstra uma apropriação inadequada dessa linguagem. Isto é percebido através da pontuação problemática dos dois parágrafos, sendo que o parágrafo de despedida apresenta uma dificuldade de compreensão numa primeira leitura, devido à falta da vírgula depois da palavra *solicitado*. Também a grafia incorreta de *venhos* e a expressão incompleta *por esta* que deveria ser "por meio desta", confirmam uma dificuldade desta aluna em incorporar, no seu texto, uma linguagem com a qual ela provavelmente teve pouco contato em sua experiência de vida.

Estes dados revelam a complexidade da influência dos muitos *outros*, no dizer de Bakhtin, constitutivos do processo da escrita no ambiente escolar. Nesta análise, pudemos observar a origem da intertextualidade, tanto nos textos com os quais os alunos tiveram contato na escola, quanto naqueles de fora dela. Ambos são fundamentais no processo de constituição dos *gêneros do discurso* para estes alunos. A escola tem que levar em consideração este repertório de leitura que os alunos trazem para a escola e contribuir para a sua expansão. Este trabalho vai ter reflexos fundamentais não só no desempenho de leitura destes alunos, mas também na produção escrita.

4. CONCLUSÃO

Sem desconsiderar a complexidade das instâncias dialógicas, esta pesquisa focalizou primordialmente a interação professor/aluno. Verificou-se que o sucesso desta interação dependeu de dois fatores: primeiro, da habilidade do professor em detectar os problemas relevantes e, segundo, da habilidade dos alunos para encontrar soluções adequadas para os problemas apontados.

Em relação ao primeiro fator, as instruções do professor que não somente explicitavam o problema, mas também apresentavam possíveis soluções, tiveram mais chance de provocar reformulações que contribuíram para a melhora dos textos dos alunos. A qualidade das instruções foi relevante principalmente para solucionar problemas de base textual, como a coesão, a coerência e a adequação ao gênero textual proposto. Os problemas de coesão, que, como vimos, foram causados por influência da estrutura da oralidade e por um pequeno conhecimento dos recursos coesivos próprios da escrita, foram os mais recorrentes nos textos dos alunos e, na maioria das vezes, só foram adequadamente solucionados, quando o professor apresentava soluções. Os problemas de coerência aconteceram em menor proporção, provavelmente porque os textos tratavam de assuntos ligados à experiência de vida dos alunos, e tiveram maior chance de serem solucionados, quando o professor, colocando-se na posição de leitor, explicitava o que não conseguia entender no texto. A reformulação dos problemas de adequação ao gênero textual proposto envolveu os textos utilizados como preparação para a produção, a experiência anterior do aluno e as instruções do professor. Se o aluno teve pouco contato com o gênero textual proposto, a orientação do professor tem pouca chance de ser bem sucedida.

Em relação ao segundo fator, os alunos do grupo 1, por terem uma maior familiaridade com a escrita, apresentaram mais facilidade para responder adequadamente as instruções do professor. Entretanto, os alunos dos três grupos reformularam seus textos basicamente a partir das orientações do professor, sendo escassas as modificações que partiram de uma reflexão do aluno sobre seu texto independentemente do professor. A reflexão sobre a escrita está pouco desenvolvida nestes alunos, funcionando a interação com o outro como meio de aprendizagem de atividades epilingüísticas.

Falta ainda uma visão do que ocorreu com alunos dos diferentes grupos no decorrer do semestre. Para isso, farei uma apresentação longitudinal dos textos produzidos nas quatro

situações descritas e analisadas no capítulo dois. Seleccionei um aluno de cada um dos três grupos, sendo eles Fátima do grupo 1, Pedro do grupo 2 e Mair do grupo 3. Através de uma comparação dos textos de cada aluno, pode-se observar de que forma as minhas orientações moldaram a sua produção textual e despertaram a sua reflexão sobre os recursos lingüísticos disponíveis, quer ajustando-os aos propósitos comunicativos do autor, que ampliando-os.

Aluna do grupo 1: Fátima

A leitura dos textos de Fátima revela uma recorrência de problemas na organização dos parágrafos. Este aspecto parece ter a sua origem em uma dificuldade para agrupar e estabelecer relações semânticas entre as unidades de idéia, formando "sub-unidades" de sentido dentro da unidade maior que é o texto. A paragrafação é um recurso coesivo característico da escrita, sendo que a oralidade dispõe de outros meios para o agrupamento das idéias. Os exemplos de Fátima demonstram uma dificuldade na manipulação de um recurso típico da escrita e não uma tendência para a transcrição da oralidade, visto que o desempenho desta aluna mostra que ela possui consciência das diferenças entre as modalidades escrita e oral da linguagem.

No exemplo (1) da primeira situação, o agrupamento excessivo de episódios da vida da aluna em um único parágrafo parece ter sido motivado pela maneira resumida com que esta aluna relata sua experiência de vida:

(1) 1ª versão

*Bem, quando eu cheguei a Campinas vinda do parana, era muito pequena, tinha apenas 6 anos de idade. Logo depois*aos 7 anos*comecei a estudar, então cheguei até a 4a serie do primeiro grau. Então larguei os estudos para trabalhar em uma casa de familia para olhar uma criança , e assim foi durante 1 ano. Depois fui trabalhar em uma panificadora, so então fui registrada. Depois de um ano e meio*conheci um rapaz e logo me casei, *tive que parar de trabalhar*porque não dava para tomar conta de casa e do meu primeiro filho. Ai eu não trabalhei mais ate hoje, somente em minha casa.*

Instruções do professor:

Você deve tirar a palavra "Bem" do início do texto, pois ela é usada na oralidade.

Seu primeiro parágrafo tem dois momentos principais antes e depois de você se casar. Você deve dividir o parágrafo baseada nestes dois momentos.

Você também poderia explicar o(s) motivo(s) que levaram sua família a se mudar para Campinas.

2ª versão

Quando eu cheguei a Campinas, vinda do Paraná, era muito pequena, tinha apenas 6 anos de idade. Nós viemos do sítio para tentar a sorte aqui na cidade.

Aos 7 anos, comecei a estudar, então cheguei até a 4ª série do primeiro grau. Depois tive que largar os estudos para poder trabalhar.

Meu primeiro serviço, foi em uma casa de família, para olhar uma criança, e assim foi durante um ano. Depois fui trabalhar em uma panificadora, só então fui registrada.

Depois de um ano e meio, de trabalho na panificadora, conheci um rapaz namoramos, noivamos e nos casamos, então tive que para de trabalhar, não dava para cuidar da casa e do meu 1º filho. Ai eu não trabalhei mais ate hoje, somente em minha casa

Praticamente cada frase do texto de Fátima corresponde a um episódio. Desta forma, para evitar a fragmentação de seu texto em diversos parágrafos de uma única frase, a aluna opta, na primeira versão, por um único parágrafo com muitos episódios. Este comportamento é comum entre alunos com pouco contato com a escrita, alertando para a necessidade de um trabalho que leve os alunos a aumentar o grau de informatividade de suas narrativas.

Embora as minhas orientações não tenham sido totalmente corretas, a aluna é capaz de reformular seu texto, lançando mão dos marcadores de ordenação no tempo, um recurso coesivo que dá conta de organizar a seqüência de parágrafos. Este trabalho mostra indícios dos recursos lingüísticos disponíveis a esta aluna e da importância da interação com o professor para ela mobilizá-los.

No exemplo (2) da terceira situação, aparece novamente uma parágrafo com muitas unidades de idéias, só que desta vez trata-se de um texto do tipo comentário analítico-interpretativo:

(2) 1ª versão

Duas caras

Alguns dias antes de acabar o horário eleitoral gratuito, parei para assistir o tal horário que infestou as casas de um povo que insiste em perder tempo com besteiras. Se não

aparecesse o nome dos partidos, diria que são todos do mesmo. Tive a impressão que todos os candidatos eram do mesmo partido. O que eles falavam era um absurdo mentiras e mais mentiras todos são iguais muitos são os mesmos V alguns novos mas com as mesmas propostas de iludir o povo como sempre um preocupado em ofender o outro e todos prometendo resolver os problemas de educação, saúde, moradia etc.

Maria de Fátima,

Seu primeiro parágrafo ficou muito longo, você poderia dividi-lo.

Explique melhor o trecho "muitos são os mesmos alguns novos".

2ª versão

Duas caras

Alguns dias antes de acabar o horário eleitoral parei para assistir o tal horário que infestou as casas de um povo que insiste em perder tempo com besteiras.

Se não aparecesse o nome do partido, diria que são todos do mesmo partido.

O que eles falavam era um absurdo mentiras e mais mentiras, todos iguais, alguns são os mesmos, e outros novos, mas com as mesmas propostas de iludir o povo.

Como sempre eles estão preocupados em ofender o outro, e todos prometendo resolver os problemas de educação, saúde, moradia etc.

A delimitação das frases e a pontuação dentro do parágrafo é problemática. Desta vez, apesar da aluna ter reformulado seu texto motivada pelas minhas orientações, ela não consegue organizar adequadamente os quatro parágrafos da segunda versão, que tornam o texto fragmentado. Se no exemplo (1), que é a primeira situação de reescrita do semestre, a aluna é bem sucedida, por que nesta terceira situação isto também não acontece?

Uma possível explicação seria a influência do tipo de texto que a aluna tem de trabalhar. É sabido que, nas primeiras séries do 1º grau, o trabalho com narrativas é majoritário, deixando-se os textos dissertativos para serem trabalhados no final do 1º grau ou mesmo no 2º grau. Desta forma, Fátima provavelmente ainda não possui uma vivência com este gênero textual, de maneira que ela tenha recursos coesivos disponíveis que a auxiliem na estruturação dos parágrafos de seu texto. Neste sentido, caberia a mim fornecer maneiras específicas para a reorganização do parágrafo dissertativo, o que não foi feito, muito provavelmente por influência do sucesso da

aluna na reformulação do exemplo (1). Portanto, o professor, na sua tarefa de orientar a reescrita, tem de ser sensível à vivência escolar do aluno como um todo e ao tipo de texto em questão.

Na exemplos (3) e (4) da segunda situação, o problema com parágrafos, não acontece, visto que o esquema textual proposto estabelecia uma divisão do texto em tópicos, já encaminhando para a organização de um parágrafo por tópico:

(3) 1ª versão

Pré requisitos= Para se formar em Atendente de enfermagem, precisa ter o 1o, grau completo e um curso particular que dura aproximadamente 6 meses de estágio em hospitais.

Fátima,

O trecho "um curso particular que dura aproximadamente 6 meses de estágio em hospitais" está mal estruturado, reescreva-o.

2ª versão

Pré requisitos= Para se formar em Atendente de enfermagem. A pessoa precisa ter o 1º grau completo e um curso particular que dura aproximadamente 6 meses e um estágio em hospitais também de 6 meses.

(4) 1ª e 2ª versões

Condições de trabalho= O atendente vai encontrar vários tipos dtrabalho, por isso as condições variam de emprego para emprego. Em hospitais públicos as condições não são muito boas, mas em algumas empresas e particulares vai encontrar melhor condição de trabalho.

Fátima,

Especifique melhor quais são as condições de trabalho em hospitais públicos.

Os problemas de coerência local e de informatividade, respectivamente exemplos (3) e (4), reafirmam a tendência de resumir ao máximo as informações, como já verificado no exemplo (1). Enquanto que no exemplo (3), a aluna, a partir das minhas orientações, reformula seu texto, resolvendo o problema existente; no exemplo (4), ela não responde à minha solicitação para aumentar a informatividade de seu texto, mantendo a tendência de resumir as informações. Este comportamento pode ser um indício da falta de consciência da aluna quanto aos seus interlocutores virtuais. O texto da segunda situação tem um função informativa específica que foi estabelecida na proposta de produção, mas para a qual a aluna não está atenta, provavelmente

devido à falta de familiaridade com o gênero de texto e à situação de interlocução da produção textual escolar que, na maioria das vezes, tem o professor como único interlocutor.

No exemplo (5) da quarta situação, Fátima apresenta dificuldade em seguir corretamente todas as exigências de uma das duas propostas:

(5) 1ª versão

Campinas, 17 de novembro de 1994.

Prefeitura Municipal de Campinas.

exmo Senhor Prefeito

Eu M. de F. moradora em Campinas. venhos por esta fazer um pedido.

Vós prometestes em campanha que se eleitor fosse iria reduzir a tarifa dos onibus, mas até agora não o fez.*

Com meu devido respeito quero lembra-lo que tem algo a cumprir. Já que o elegemos vossa exelencia nos deve isso. Sei que foi por esquecimento, mas o transporte de Campinas está um vergonha.

O transporte coletivo é um Serviço público municipal, cabe a vossa exelencia dar um transporte eficiente. Os onibus estão velhos, os usuarios enfrentam imensas filas, viaja espremido e às vezes ate pendurados nas portas.

Prometestes Senhor, reparar nas ruas como anda o nosso transporte coletivos e tentar melhora-lo V até agora estamos esperando, pensava que tudo ia bem nas mãos de nosso Senhor, que administra melhor que todos nós. Sera que a admistração de Campinas é boa ou ruim, talvez pudesse ser pior.

Confiando na atenção de vossa exelencia ao presente, e contando desde já com a sua compreensão ao solicitado junto os meus antecipados agradecimentos.

M. F. S.

Maria de Fátima,

Releia as duas propostas de produção de texto e refaça sua carta, pois você não se encaixou em nenhuma delas.

2ª versão

Campinas, 17 de novembro de 1994.

Prefeitura Municipal de Campinas

Exmo Senhor Prefeito

Prop. 1

Eu M. de F. moradora em Campinas venho por esta fazer um pedido.

Vós prometestes em campanha que se eleito fostes iríeis reduzir a tarifa dos ônibus, mas até agora não fizesteis.

Com o devido respeito quero lembrai-vos que tem algo a cumprir. Já que o elegemos vossa exelencia nos deve isso. Sei que foi por esquecimento mas o transporte de Campinas está uma vergonha. A Saúde está doente falta recursos nos postos de saúde, os medicos não tem motivos para trabalhar melhor e o povo de baixo nivel de vida está sem poder tomar os seus remedios, nunca tem nos postos. Na Educação está faltando alguém competente para solucionar o caso dos meninos de rua que ficam nos semáforos vendendo bugigangas que a maioria das vezes são roubadas, Senhor Prefeito peço que tome uma providencia e tente melhorar as coisas aqui em Campinas já que é tua cidade também.

Pensava que tudo ia bem nas mãos de nosso Senhor, que administra melhor que todos nós. Sera que a administração de Campinas é boa ou ruim talvez pudesse ser pior pense nisto.

Confiando na atenção de vossa exelencia ao presente e contando desde já com a sua compreensão ao solicitado junto os meus antecipados agradecimentos.

M. F. S.

As minhas orientações procuram fazer a aluna cumprir uma das duas propostas. Vemos que, na segunda versão, a aluna tenta se encaixar na proposta um ao tratar de vários problemas da cidade, porém não usa a ironia. A minha orientação, embora tendo motivado a reformulação do texto, não é capaz de fazer a aluna usar a ironia, porque este recurso não faz parte das habilidades lingüísticas dominadas pela aluna.

Novamente a distribuição dos parágrafos apresenta problemas. Na segunda versão, Fátima agrupa a apresentação de vários problemas de Campinas num único parágrafo. Apesar de não ter havido orientação minha no texto da aluna quanto à paragrafação, nas aulas de reestruturação coletiva, os dois textos selecionados apresentaram problemas de fragmentação excessiva de parágrafos, sendo feito um reagrupamento. Isto provavelmente provocou o grande parágrafo da 2ª

versão do texto de Fátima. Novamente como aconteceu na primeira e terceira situações, a paragrafação é problema para esta aluna. Aqui o tipo de texto determina não mais uma divisão por episódios, mas por "problemas da cidade" mencionados, mobilizando recursos lingüísticos próprios do gênero textual.

Esta análise comparativa dos textos de Fátima indica que o caminho para a solução de problemas não foi linear, mas dependeu principalmente do tipo de texto com o qual o aluno teve que lidar. Diferentes tipos de texto exigem a manipulação de recursos lingüísticos diferenciados. As orientações do professor contribuíram pouco para a solução dos problemas dos textos de Fátima, porque explicitavam o problema sem apresentar possíveis soluções.

Aluno do grupo 2: Pedro

Os textos de Pedro possuem dois tipos de problemas recorrentes nas quatro situações: problemas de convenções da escrita e de pontuação. Isto não significa que estes tipos de problemas não tenham também ocorrido nos textos de Fátima, mas que a sua quantidade e qualidade destacam-se em Pedro. Além desses, a paragrafação, apesar de não ter problemas na primeira situação, também é objeto da reflexão do aluno nas demais. Devido à recorrência, esses três aspectos serão privilegiados na análise longitudinal sem, contudo, deixar-se de apresentar outros aspectos que, mesmo ocasionais, forem relevantes para a compreensão do processo de reflexão deste aluno sobre a sua escrita.

Os exemplos (6) e (7) da primeira situação são ilustrativos dos dois primeiros tipos de problemas acima mencionados:

(6) 1ª versão

Hojé com o pouco de conhecimento* vejo as coisas como elas são,...*

2ª versão

hoje, com o pouco de conhecimento, vejo as coisas como elas são,...

(7) 1ª versão

*Hojé*grasças a deus*estive um oportunidade de estudar...*

2ª versão

hoje, graças a deus, tive uma oportunidade de estudar...

A acentuação inadequada da palavra *Hojé*, o uso indevido de letras da palavra *graças* e a hipercorreção do verbo *estive* ao invés de *tive* são corrigidas pelo aluno, a partir da minha sinalização. Porém, ao eliminar a acentuação da palavra *Hojé*, nos dois exemplos, Pedro comete um outro deslize, ao deixar, na segunda versão, as duas palavras *hoje* com letra minúscula em início de parágrafo. Na reescritura, ao mesmo tempo que o aluno resolve um problema, ele comete outras inadequações que revelam outros problemas de aquisição das convenções da escrita. A falta de pontuação para separar as expressões encaixadas *com o pouco de conhecimento* e *graças a deus* também é resolvida a partir da minha sinalização. A pequena extensão desses problemas certamente facilitou tanto a minha sinalização, quanto a correção pelo aluno. Portanto, esses tipos de problemas parecem ser mais facilmente solucionados do que problemas envolvendo a organização textual.

O exemplo (8) da terceira situação é a reprodução do texto inteiro de Pedro, tal como acontece no capítulo dois:

(8) 1ª versão

O Grande laçador de novilha

Caro leitor foi no mês de Janeiro quando o gado está pronto para o abate, o Senhor José Quita* mais conhecido como lambadinhas ou diario, estáva fechando négocio com o açóguero Zezão da Bia, vendeno a novilha fumaça, * colega* você nem imagina o trabalho que foi para laçar a tal novilha fumaça. O Senhor Zezão da Bia lacou, mas por ele ser gorducho e não ter agilidade* o laço escapou de sua mão, colega e aí que entra a cena. O José Quita ele tarracou o laço, e a novilha saiu arrastando ele, mas foi quando tropeçou e pufit de bruço no chão e não largou o laço mas deu azer a novilha saltou o barranco e ele foi de peixinho no meio do lâmaçal.*

Pedro,

Você precisa dividir seu texto em parágrafos, tomando por base os diferentes momentos relatados: primeiro o negócio com a novilha, depois a tentativa de Zezão e por último o episódio com José Quita.

Faltou você contar que fim teve a história e dar uma interpretação para a história, uma "moral".

2ª versão

O Grande laçador de novilha

- Caro leitor, foi no mês de Janeiro quando o gado está pronto para o abate, o Senhor José Quito, mais conhecido como lambadinha ou diário.

Éstava fechando negócio com o açogueiro Zezão da Bia, você nem imagina o trabalho que foi para laçar a tal novilha fumaça.

O Senhor Zezão da Bia com aquela barriga de banha laçou, mas por ele ser gorducho e não ter agilidade, o laço escapou de sua mão Colega e aí que entra acena.

O José Quita ele tarracou o laço, e a novilha saiu arrastando ele, mas foi quando tropeçou e pufit de bruço no chão e não largou o laço mas deu azar, a novilha saltou o barranco e ele foi de peixinho no meio do lámasal.

Colega com tudo isso o Senhor José Quita mostrou sua valentia, pro ser um homem já de meio idade não se baqueou, indo até o fim do episódio, garantindo a novilha no laço.

Os problemas de acentuação gráfica e uso indevido de letras voltam a aparecer, desta vez, com maior intensidade, como observa-se nas palavras *estáva, negócio, açogueiro, lámaçal*. Apesar da tentativa de Pedro de solucionar os problemas sinalizados por mim, as palavras continuam com problemas na segunda versão como pode-se observar em *éstava, açogueiro, negócio e lámasal*. Este aluno mostra sinais de estar particularmente confuso em relação à utilização da acentuação gráfica, fazendo usos que não existem no português, como por exemplo acentuar duplamente uma palavra. As minhas sinalizações, neste caso, não garantem a resolução dos problemas que não são ocasionais, mas que refletem o desconhecimento deste aluno da acentuação gráfica do português.

Os problemas de pontuação aparecem em duas circunstâncias: para separar expressões e orações encaixadas, como já havia ocorrido na primeira situação, e para separar os vocativos, exigidos na escrita da crônica. Em ambos os casos, os problemas foram corrigidos onde sinalizados. Porém, as ocorrências não sinalizadas não foram alteradas pelo aluno, que não estendeu a correção para outras ocorrências da mesma natureza. Portanto, nesta situação,

diferentemente do que aconteceu com as convenções da escrita, o aluno conseguiu corrigir os problemas de pontuação sinalizados, assim como ocorreu na primeira.

O terceiro aspecto relevante na crônica de Pedro é, indubitavelmente, a paragrafação. A primeira versão é formada por um único parágrafo que reúne todos os episódios da crônica. As minhas orientações, no sentido da distribuição dos texto em parágrafos, são bastante específicas, provocando a sua reformulação. Apesar dos parágrafos terem ficado melhor distribuídos na segunda versão, os dois primeiros da segunda versão deveriam ter ficado juntos, pois o primeiro parágrafo inicia uma predicação que se completa no segundo, ficando o sujeito no primeiro parágrafo e o predicado no segundo. Este tipo de ocorrência remete-nos para a estrutura típica da oralidade do português, o tópico/comentário. O primeiro parágrafo corresponde ao tópico, e o segundo ao comentário. Trata-se de uma interferência da modalidade oral da linguagem, causada por uma falta de familiaridade com a escrita.

O quarto e último aspecto relevante é a minha orientação para acrescentar uma interpretação para o relato, numa tentativa de levar Pedro a adequar seu texto às características do gênero textual crônica. A resposta do aluno é positiva e correta, contribuindo para dar um sentido ao seu texto.

A melhora do texto em todos os aspectos aqui apontados ressalta a importância da interferência do professor na produção textual de seus alunos, como meio de contribuir para o seu processo de aprendizagem da escrita.

Observemos agora o exemplo (9) da segunda situação:

(9) 1ª versão

Condições de trabalho

Em primeiro lugar o funcionario precisa ter uma base fixa de onde possa distribuir os serviços. Pressisando ter materiais de seguranças e igiênicas e as ferramentas utilizadas no trabalho. Carga horaria depende de cada local de trabalho.

Pedro,

No ítem condições de trabalho, você deve escrever sobre as reais condições e não sobre como elas precisam ser.

2ª versão

Condições de trabalho

O funcionário vai para uma regional que fica em um determinado bairro, onde será distribuído o serviço.

recebendo ferramenta de trabalho e de segurança, carga horária 8 horas por dia.

Os problemas de uso indevido de letras e de acentuação gráfica aparecem em grande quantidade, mas não são objeto de minha sinalização, que privilegia a informatividade do texto nas orientações. A idealização das condições de trabalho parece ser causada por uma incompreensão dos objetivos comunicativos do texto, e talvez por uma influência de textos deste gênero que costumam idealizar a profissão. Pedro responde corretamente às minhas instruções, tornando seu texto adequado aos seus interlocutores virtuais. Entretanto, a falta de nexos coesivos entre as diversas informações na primeira versão, provoca, na segunda versão, a divisão inadequada de parágrafos.

Por fim, o exemplo (10), que é a última produção do semestre, apresenta um salto qualitativo quanto à organização textual e ao processo de interlocução que se estabelece:

(10) 1ª versão

Campinas, 17.11.94 = 2a) proposta

Carta ao prefeito

Senhor Prefeito do Município de Campinas

Eu sou mais um desses contribuinte que pagam seus impostos em dia, [e] não estou vendo retorno no bairro onde moro.

Vós prometestes melhorias no bairro como por ex. colocar rede de esgotos, asfaltar todas as ruas, construir um centro de saúde, e uma creche, melhorar o transporte e fazer uma nova escola.

Mas então foi o Senhor ganhar as eleições e assumir o poder que vós virastes as costas para os problemas do bairro e da população que nele habita.

Senhor Prefeito no dia 01 julho nós moradores do bairro Jambeiro, viemos fazer uma visita ao senhor, pois vós esqueceste de nós* pois prometestes tudo aquilo seu comício, nós viemos cobra-lo*

Senhor Prefeito quero agradecer do modo que fomos recebidos pela tropa de choque da policia militar.

Senhor prefeito peço encarecidamente que pelo (o) menos vós mande asfaltar a avenida principal do ônibus, pois assim* quando chover* não teremos problemas de ficar sem transporte urbanos.*

Ass: Pedro

Pedro,

Na proposta 2, era para escrever em detalhes sobre um problema do seu bairro, pedindo providências. No seu texto, você escreveu sobre vários problemas. Ao reescrever escolha um desses problemas e apresente-o em detalhes.

2ª versão

Campinas 29-11-94

2ª proposta

Carta ao Prefeito

Senhor prefeito do município de Campinas. Eu sou mais desses contribuintes que pagam seus impostos em dia, eu não estou vendo retorno no bairro onde moro.

Vós prometestes melhorias no bairro como por ex: colocar rede de esgotos, mas então foi o senhor ganhar as eleições e assumir o poder que vós virastes as costas para o problema do bairro e da população que nele habita.

Senhor prefeito, peço que vós venhais fazer uma visita, no bairro Jambeiro, pois os esgotos fêdidos sultos nas ruas do bairro provocam mal cheiro e trás diversas doenças para a população. Além do lixo que acumulam na rua, atraindo baratas e outros insetos pesonhentos nas residências.

Senhor Prefeito peço encarecidamente que pelo aumenos vós mandastes colocar redes de esgotos no bairro, pois assim não mais teremos problemas com esgotos a céu aberto.

Pedro é bem sucedido ao reescrever sua carta, sendo um dos dois únicos alunos a conseguir adequar seu texto a uma das duas propostas a partir das minhas orientações, coisa que Fátima, grupo 1, não consegue. São vários aspectos que compõem a qualidade desta carta: o tom incisivo com que o aluno inicia seu texto, declarando que cumpre seu papel de contribuidor; a cobrança de uma promessa de campanha do prefeito que não está sendo cumprida; a apresentação da gravidade da situação e a urgência em resolvê-la; e, por fim, o pedido de uma providência

concreta para solucionar o problema. Todos estes aspectos estão adequadamente distribuídos nos quatro parágrafos da carta.

Pedro parece realmente envolvido na situação interlocutiva da carta. O aluno rompe a relação assimétrica com o interlocutor e exerce sua cidadania ao reivindicar do prefeito ações que contribuam para a melhoria das condições de vida da coletividade da qual o aluno faz parte. Trata-se da utilização da linguagem enquanto espaço de ação entre sujeitos e exercício da cidadania. Um dos possíveis fatores que contribuem para a qualidade da carta já foi apresentado no capítulo dois, e parece residir na experiência profissional do aluno, enquanto funcionário público municipal no departamento de vigilância sanitária.

Os problemas de pontuação aparecem, só que em menor proporção que nas outras três situações. As minhas sinalizações para solucionar este tipo de problema foram mínimas, visto que era esperado do aluno uma grande reformulação de seu texto, adequando-o às exigências de uma das duas propostas, o que realmente aconteceu

Os problemas de convenções da escrita persistem, como pode-se observar em *soutos*, *pesonhentos*, *aumenos*, só que não são alvo das minhas sinalizações.

O caminho percorrido por Pedro, no seu processo de reflexão sobre a escrita, revela uma influência da interação com o professor. Todas as orientações do professor são respondidas, contribuindo, na maioria das vezes, para um uso mais adequado dos recursos lingüísticos. Os problemas de ortografia e acentuação gráfica persistem e mostram a dificuldade para dominar o complexo sistema ortográfico do português. Este domínio é lento e poderá ocorrer através de um contato a longo prazo com a escrita. Já a explicitação pelo professor dos problemas de base textual, que envolviam a construção do sentido, provocaram alterações que contribuíram para atender mais eficazmente os objetivos comunicativos dos textos.

Aluno do grupo 3: Mair

Os textos de Mair possuem uma estrutura predominantemente coordenativa, com muitas frases e até parágrafos formados por pequenos períodos simples. Vinculada a este tipo de estruturação, está a pequena necessidade do uso de vírgulas, predominando os pontos. O aluno

também revela um conhecimento pequeno das convenções da escrita, ocorrendo, em seus textos, exemplos de hipercorreção, ausência de acentuação gráfica e uso indevido de letras. O conjunto destes aspectos revela a pouca familiaridade deste aluno com a escrita e a grande influência de uma oralidade que não corresponde à norma culta padrão. A análise longitudinal poderá mostrar em que medida a interação com o professor e com outros fatores contribuiu ou não para o processo de aprendizagem de formas e funções próprias da escrita, desconhecidas por Mair.

A conjugação de todos os aspectos acima apontados pode ser observada no exemplo a seguir, da primeira produção do semestre:

(11) 1ª versão

6 *Mas como todo mundo tem um sonho*eu também tenho o meu. Acho difício realizar, mas quem sabe um dia.*

7 *Gosto muito de música mas acho difício chegar a ser um cantor profissional.*

8 *Também mais uma coisa que me segura, meus pais são crente e não aseitam eu ser.*

9 *Porque a um ano atras eu era da igreja e deixei a igreja.*

10 *Mas já participei a pouco tempo de um show na casa de portugal em Campinas e o apresentador gostou muito e disse que vai me dar uma força.*

11 *Mas tenho dificuldade em minha casa para ensaio de musica devido a religião de meus pais.*

12 *Cantar é a coisa que mais gosto.*

13 *Não querendo me engrandecer.*

14 *Mas oque as pessoas falam sempre e da minha vos, e me elogiam quando canto.*

15 *Nunca disse este segredo a ninguem podem achar que estou querendo muito, mas quem sabe.*

Instruções do professor:

O 8, 9, e 11 parágrafos podem virar um só, eles tratam do problema religioso.

O10, 12, 13, 14, e 15 parágrafos também podem vierar um, pois eles tratam do seu sonho de se tornar cantor.

Quando você reescrever o texto, agrupando os parágrafos acima, procure estabelecer relações entre as frases dentro deles.

2ª versão

Mas como todo mundo tem um sonho, eu também tenho o meu, acho muito difícil realizar, mas quem sabe um dia, gosto muito de (cantar) música mas acho difícil chegar a ser um cantor profissional. Também mais uma coisa que me segura, meus pais são crente e não aceitam isso porque me afastei da igreja a um ano atrás.

Mas já participei a pouco tempo de um show na casa de Portugal em Campinas e o apresentador gostou muito e disse que vai me dar uma força.

Cantar é a coisa que mais gosto.

Nunca disse este segredo a ninguém podem achar que estou querendo muito mas quem sabe.

A forte influência da estrutura da oralidade se faz presente, neste exemplo, através: da grande maioria de orações coordenadas e períodos simples, em detrimento de períodos compostos por subordinação e de orações encaixadas típicos da natureza mais integrada da escrita; das idas e vindas de um mesmo tópico, comprometendo a progressão textual; da repetição abusiva das conjunções *e* e *mas*; e da excessiva fragmentação dos parágrafos. Todos estes aspectos mostram a dificuldade de Mair para estabelecer nexos coesivos entre as diversas partes de seu texto. As minhas orientações provocam a reformulação do texto por seu autor, mas a segunda versão continua com problemas. A interação com o professor não foi suficiente para solucionar os problemas que denunciam um desconhecimento dos recursos coesivos característicos da escrita, com a qual o aluno provavelmente tem pouca vivência extra-escolar, principalmente em relação à produção de textos.

A crônica escrita na terceira situação do semestre apresenta uma melhora em relação à primeira situação:

(12) 1ª versão

Meu dia e minha aula

Tive um dia complicado muito serviço e até um desentendimento com o encaregado.*

Cheguei na escola com a cabeça confusa.

A professora de portugues pediu para que escrevecemos uma cronica.

Como escrever? perguntei a mim mesmo pensativo.

Olhei para o colega que estava sentado em minha frente com o cutuvelo apoiado na carteira V com a mão na testa* ja avia escrito mais ou menos cinco linhas, fiquei mais preocupado pois ia valer nota.

Olhei para tras* Manuel ja estava bem adiantado e eu não avia escrito nada.

A professora tranquilamente lia um livro.

Pensei em entregar a folha e não escrever nada de cronica poi o tempo ja quase esgotado.

Ai tive uma ideia, e comecei a escrever oque voce acabou de ler.

Mair,

Está faltando verbo na linha com asterisco(*).

O 3º e o 4º parágrafos podem ficar juntos.

Você poderia explorar mais os motivos da sua dificuldade em escrever, você poderia relatar se você sempre tem a mesma dificuldade quando tem de escrever ou se foi alguma coisa do dia em especial.

2ª versão

Meu dia e minha aula

Tive um dia complicado, muito serviço e até um desentendimento com o encarregado.

Cheguei na escola com a cabeça confusa.

A professora de português pediu para que escrevesse uma crônica. Como escrever? perguntei a mim mesmo pensativo.

Olhei para o colega que estava sentado em minha frente com o cotuvelo apoiado na carteira e com a mão na testa, já havia escrito mais ou menos cinco linhas, fiquei mais preocupado pois ia valer nota.

Olhei para trás, Manuel já estava bem adiantado e eu não havia escrito nada.

A professora tranquilamente lia um livro.

Pensei em entregar a folha e não escrever nada de crônica pois o tempo já havia quase esgotado.

Ai tive uma idéia, e comecei a escrever o que você acabou de ler.

Apesar do grande número de parágrafos continuar, percebe-se uma melhor ordenação dos episódios, e a ausência de idas e vindas de um mesmo assunto, como aconteceu no primeiro texto. A repetição de conjunções não ocorre. A estrutura coordenativa predomina, mas com uma função textual de dar uma agilidade à narração. O texto não apresenta problemas na progressão dos episódios, mas poderia ser menos sucinto na narração dos mesmos. A minha orientação para explorar determinados aspectos que aparecem brevemente na primeira versão não é respondida pelo aluno na segunda versão. A qualidade da primeira versão parece ser explicada pelo uso que Mair faz do texto do anexo 4, como já exposto no capítulo dois.

Neste texto, todas as ocorrências de problemas de ortografia e acentuação gráfica, que haviam sido deixados de lado no texto anterior, devido à existência de problemas mais graves, são sinalizadas por mim e, na sua quase totalidade, adequadamente solucionados. Mair parece mais atento à necessidade de reformular a parte ortográfica, provavelmente devido à experiência acumulada nas duas primeiras situações.

Novamente a interação com o professor tem pouca influência na reescritura. Mair só corrige erros de superfície que não alteram o sentido do texto. As minhas orientações para mexer na superestrutura e na macroestrutura textual não causam efeito. A falta de disposição para revisar o texto revela uma falta de familiaridade com a atividade da escrita. A permanência da escrita, ao contrário do que ocorre na oralidade, deveria ser aproveitada pelo escritor para buscar uma melhor utilização dos recursos lingüísticos, ajustando-os aos seus propósitos comunicativos

No exemplo (13) da segunda situação, as minhas orientações têm um pouco mais de influência sobre a reescritura do texto de Mair:

(13) 1ª versão

Pre-requisitos

Para ser um motorista é preciso ter carteira de abilitação, esperiencia () mais ou menos um ano, ser uma pessoa cauma e ter muita responsabilidade no transito.

Mercado de trabalho

Esta profissão tem () quase que 70% (nas) empresas por exemplo lojas, mercados, industrias e etc.

Nesta profissão a auguns tipos de funções como motorista particular, entrega de materiais, vendas e outros.

Mair,

Você se esqueceu do item "Perfil do Profissional". A última parte do item "Pré-requisitos" e do item "Mercado de Trabalho" podem formar o item que está faltando.

2ª versão

Pré-requisitos

Para ser um motorista é preciso ter carteira de habilitação, experiência de mais ou menos um ano.

Perfil do Profissional

Um motorista deve ser um pessoa calma e ter muita responsabilidade no trânsito.

Mercado de trabalho

Esta profissão tem, quase que 75% em empresas por exemplo loja, mercados, indústrias e etc.

Nesta profissão a alguns tipos de funções como motorista particular, entregas de materiais, vendas e outros.

A alteração de maior extensão é a inclusão de um novo item na segunda versão, formado por informações tiradas dos outros dois itens já existentes na primeira versão. Esta alteração é resposta às minhas orientações. Entretanto, este não é o único aspecto que poderia ter sido reformulado. Mair é muito sucinto nas informações que fornece, contribuindo pouco para um maior conhecimento de sua profissão. Parece que este aspecto também deveria ter sido alvo das minhas orientações e da reformulação do aluno.

Problemas de regência aparecem no texto e, apesar de sinalizados por mim, são parcialmente solucionados por Mair. A ocorrência do item *Pre-requisitos* é adequadamente solucionada, porém as duas do item *Mercado de trabalho* não. Neste segundo caso, aparecem outros problemas, causados provavelmente pela má compreensão do aluno do que deveria ter sido modificado.

Aparecem ainda ocorrências com problemas de ortografia e acentuação gráfica. Os erros de grafia podem ser divididos em: uso indevido de letras por desconhecimento da ortografia da palavra, como ocorreu em *abilitação, experiencia, a (haver)*, e por uma transferência da pronúncia da oralidade para a escrita, como ocorreu em *cauma e auguns*. Os dois tipos de problemas, sinalizados por mim, são corrigidos, com exceção do verbo *haver*, pois o seu uso, neste contexto, deve ser desconhecido para o aluno. A falta de acentuação gráfica é notada nas

palavras: *esperiencia* cujo acento necessário não foi acrescentado, porque o aluno já havia corrigido a grafia; *transito* que o aluno adequadamente corrige; e *industrias* que, apesar de não sinalizada, é alvo da reformulação do aluno que resolve o problema de acentuação gráfica, mas deixa outro de uso indevido de letra.

Pelas ocorrências acima, observa-se que a reescritura de um texto a partir da interação com o professor provoca a reflexão do aluno sobre sua escrita, mas não garante a resolução do problema. A adequação do texto do aluno à imagem social aceita de texto escrito é um trabalho não linear e a longo prazo.

Por fim, a última situação de produção de texto do semestre:

(14) 1ª versão

1a. proposta

Carta ao Prefeito

Excelentissimo senhor prefeito do municipio de Campinas.

Eu sou um daqueles que acreditaram e confiaram em vossa excelenssia em suas propostas e damos o nosso voto consiente como pedia em seus comicios.

Mas ainda espero o senhor Prefeito e escrevo esta carta para que lembre de algumas frases bonitas que vosa excelencia falava e tambem de algumas promesas.

Como o caso das crianças abandonadas.

O escelentissimo disse que iria formar o sentro de aprendisagem para os menores carentes mas até o momento* senhor prefeito* ezistem muitas crianças nas ruas dormindo debaixo dos viadutos de Campinas V assaltando pessoas sem escolher idade.*

Faltando tambem a falta de segurança nas ruas, as avenidas e pistas de campinas como a Anhanguera na altura do km 120 morrendo pessoas por falta de uma passaréla é outras coisas que é do conhecimento do excelentissimo.

Agradeço a vossa atenção.

Mair,

Na proposta I era para você escrever um texto irônico, mas não foi isso que você fez. Releia as propostas, prestando atenção nas exigências de cada uma delas, em seguida refaça seu texto a partir de uma delas.

2ª versão

2a. proposta

Carta ao Prefeito

Excelentissimo senhor prefeito do municipio de Campinas.

Eu sou um daqueles que acreditaram e confiaram em vossa excelenssia em suas propostas e damos o nosso voto conciente como pedia em seus comicios.

Mas ainda espero o senhor Prefeito e escrevo está carta para vós para que lembre de algumas frases bonitas que vossa excelencia falava e tambem de algumas promesas.

Como o caso das crianças abandonadas.

O excelentíssimo disse que iria formar um centro de aprendizagem para os menores carentes mas, até o momento, existem muitas crianças nas ruas dormindo debaixo dos viadutos de Campinas assaltando pessoas sem escolher idade. este e um caso que a população pede a vós.

Desde já agradecemos a vossa atuação e a atenção muito obrigado.

O cumprimento integral de uma das duas propostas foi a principal dificuldade dos alunos na quarta e última situação de produção do semestre. Este é o caso de Mair que, em nenhuma das duas versões de sua carta, cumpre integralmente uma das duas propostas. As minhas instruções na primeira versão e os comentários das aulas de reestruturação coletiva fazem com que Mair reformule seu texto, tentando se encaixar na proposta 2, porém sem sucesso. A interação com o professor não foi suficiente para Mair reformular adequadamente sua carta, assim como aconteceu com Fátima.

Outros problemas também contribuem para a má qualidade do texto acima. Existem muitos problemas de ortografia e acentuação gráfica, que não são corrigidos pelo aluno na segunda versão. Existem problemas de coesão, como a divisão inadequada do 2º e 3º parágrafos e a falta de habilidade para integrar as expressões *em vossa excelencia em suas propostas*. No quarto parágrafo, existem várias ocorrências de falta de pontuação. Poucas dessas ocorrências são sinalizadas por mim, pois esperava que o aluno fizesse uma grande reformulação no seu texto e, portanto, na segunda versão, tudo isso seria substituído.

Um último problema que aparece na segunda versão é a incoerência entre o conteúdo da carta e o parágrafo de despedida. Após ter denunciado, em toda a sua carta, a falta de providência do prefeito, Mair despede-se agradecendo a atuação do mesmo. Ao contrário de Pedro, Mair parece não estar envolvido com a situação interlocutiva da carta, procurando apenas cumprir uma tarefa escolar.

Apesar das tentativas de Mair de reestruturar adequadamente seus textos, observa-se, na grande maioria das vezes, uma falta de eficácia da interação professor/aluno, tal como ela se deu, em proporcionar uma superação dos problemas. A melhor produção de Mair do semestre foi a crônica, pois houve um bom aproveitamento do texto do anexo 4, usado como preparação para a produção. Este fato indica que o trabalho anterior à transcrição da primeira versão do texto é fundamental para a sua qualidade, o que envolve não só o uso de textos como parâmetros, mas também a presença de um interlocutor, estimulando e auxiliando na elaboração do planejamento.

O caminho percorrido pelos três alunos: alguns apontamentos

O fator desempenho na escrita não foi o que mais pesou nas atividades de reescrita de textos. O acompanhamento longitudinal dos alunos dos diferentes grupos mostrou que Pedro foi o aluno que conseguiu responder mais adequadamente às instruções do professor, conseguindo, por isso, superar a qualidade dos textos de Fátima, aluna do grupo 1. Isto se deve à qualidade das instruções nos textos de Pedro, que foram mais específicas e apontavam caminhos para resolver os problemas existentes.

Já nos textos de Fátima, as instruções do professor somente explicitavam o problema, sem apontar possíveis soluções. O fato desta aluna apresentar um melhor desempenho na escrita levou o professor a ser menos específico nas suas orientações, o que a levou a fazer pequenas alterações durante as atividades de reescrita.

Mair, apesar das minhas instruções terem sido específicas, não consegue reescrever seu texto a partir delas, o que poderia ter contribuído para uma melhor utilização dos recursos lingüísticos. A melhor produção do semestre de Mair, a terceira situação, foi causada por um bom aproveitamento dos textos usados como preparação para a escrita e não pelas instruções do professor, a que o aluno mostrou-se pouco apto a responder.

Os alunos dos grupos 1 e 2 conseguiram resolver problemas e melhorar a qualidade de seus textos a partir das instruções escritas do professor, porém os do grupo 3 raramente conseguiram. Pensando no contexto escolar, justamente os alunos que mais necessitam de apoio para avançar no seu desempenho na escrita, são os que menos aproveitaram as instruções. Portanto, alunos com pouca familiaridade com a escrita parecem necessitar de orientações que vão além de instruções escritas em seus textos. Encontros individuais com o professor e atividades em que alunos com um melhor desempenho na escrita auxiliem os colegas com menos facilidade são possíveis alternativas.

A revisão não é uma atividade linear que ocorre no final de uma série de estágios, mas um processo recorrente que ocorre antes dos alunos colocarem as primeiras palavras no papel, como argumenta Witte(1989). A diferença entre os alunos com diferentes desempenhos na escrita pode residir no planejamento e revisão feitos antes da transcrição da primeira versão do texto. Alunos pouco aptos a este tipo de trabalho denunciam um desconhecimento das condições de produção da escrita.

Entretanto, é preciso salientar que fatores como os textos utilizados na preparação para a produção, o contato extra escolar com a escrita desses alunos, a ocupação profissional, a militância em movimentos políticos, etc, certamente também interagem neste processo, auxiliando-nos na compreensão da interação professor/aluno.

SUMMARY

This research is based on a socio-interactionist theory of language in which knowledge is constituted in the dynamic of social interactions. The subject of study is the interaction between teacher and students in revising texts.

The focus of study is the way the teacher/researcher's instructions interfere in the revision of the texts written by ten 7th grade adults. The choice of the students was made on the basis of writing development, that is, students in different stages of writing acquisition were chosen. The analysis was made by observing how writing instructions made by the teacher in the first version of the texts interfered in their rewriting.

It was observed that success in rewriting depended both on the teacher's instructions and on the student's ability to rewrite his text. The more explicit instructions were more adequately answered and students with higher proficiency in writing revised their texts easier according to the teacher's instructions. Nevertheless there are other factors that contributed to the revision process such as the degree of literacy at home, the profession, the participation in political activities as well as the kind of texts used at school for reading and writing. All these factors were present in the student/teacher interactions.

Key words: Writing, Interaction, Revision.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALI, M. Said. Gramática Secundária e Gramática Histórica da Língua Portuguesa. 3ª ed., Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1964.
- BAKHTIN, Mikhail M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes Ed. Ltda, 1992. (Original russo: 1979.)
- Id.: Marxismo e Filosofia da Linguagem. 6ª ed., São Paulo: Hucitec, 1992. (Original russo: 1929.)
- BASTOS, Lúcia K. X. Coesão e Coerência em Narrativas Escolares Escritas. Dissertação de Mestrado, IEL/UNICAMP, 1984.
- CAGLIARI, Luiz C. Alfabetização & Lingüística. 3ª ed. São Paulo: Ed. Scipione, (sem data). (Série Pensamento e Ação no Magistério)
- CAZDEN, Courtney B.; Sarah MICHAELS & Patton TABORS. *Spontaneous Repairs in Sharing Time Narratives: The Intersection of Metalinguistic Awareness, Speech Event, and Narrative Style*. In: FREEDMAN, Sarah W.(Ed.) The Acquisition of Written Language: Response and Revision. 2ª ed., Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1989.
- CAPORALINI, Maria Bernadete S. C. A Transmissão do Conhecimento e o Ensino Noturno, Campinas. São Paulo: Papyrus, 1991.(Coleção Magistério. Formação e Trabalho Pedagógico)
- CHAFE, Wallace L. *Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature*. In: TANNEN, D. Spoken and Written Language: Exploring orality and literacy. 2ª ed., New Jersey, Ablex, 1984.
- DUCROT, Oswald. O dizer e o dito. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- DUNN, Sandra; Susan FLORIO-RUANE & Christopher M. CLARK. *The Teacher as Respondent to the High School Writer*. In: FREEDMAN, Sarah W.(Ed.) The Acquisition of Written Language: Response and Revision. 2ª ed., Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1989.
- FAZENDA, Ivani(org.) Metodologia da Pesquisa Educacional. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1991. (Biblioteca da educação. Série 1 Escola: v. 11)
- FIAD, Raquel Salek. *Operações lingüísticas presentes nas reescritas de textos*. In: Revista Internacional de Língua Portuguesa, AULP, Número 4, jan. 1991, Lisboa.
- Id.: *O estudo de diferentes versões de um texto e a prática escolar*. In: XXIII Anais de Seminários do Gel, Vol I, Ribeirão Preto, 1994.

- FRANCHI, Carlos. *Criatividade e Gramática*. In: Trabalhos em Linguística Aplicada, número 9, 1987
- Id.: *Linguagem - Atividade Constitutiva*. In: Cadernos de Estudos Lingüísticos, número 22, 1992.(Original: 1977)
- FREYRE, Gilberto. Casa-Grande & Senzala. 25ª ed.,Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1987.
- GEHRKE, Nara A. Na Leitura, a Gênese da Reconstrução de um Texto. Dissertação deMestrado, PUC/RS, 1993.
- GERALDI, João Wanderley. Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes Ed. Ltda, 1991.
- GERE, Anne R. & Ralph S. STEVENS. *The Language of Writing Groups:How Oral Response Shapes Revision*. In: FREEDMAN, Sarah W.(Ed.) The Acquisition of Written Language: Response and Revision. 2ª ed.,Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1989.
- GNERRE, Maurizio. Linguagem, Escrita e Poder. 3ª ed.,São Paulo: Martins Fontes,1991.
- GÓES, Maria C. R. de. *A Criança e a Escrita: Explorando a Dimensão Reflexiva do Ato de Escrever*. In: SMOLKA, A. L. & GÓES, M. C. R. de. A linguagem e o outro no espaço escolar.Campinas, São Paulo: Papyrus, 1993.(Coleção Magistério, Formação e trabalho pedagógico)
- HALLIDAY, M. A. K. & R. HASAN. Cohesion in English. Londres: Longman, 1976.
- HAYES, John R. & Linda S. FLOWER. *Identifying the Organization of Writing Processes*. In: GREGG, L.W. & E. R. STEINBERG. Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1980.
- HAVELOCK, Eric. *The oral-literate equation: a formula for the modern mind*. In: OLSON, D. R. & N. TORRANCE. (eds.). Literacy and Orality. Cambridge. Cambridge University Press, 1991.
- ILLICH, Ivan. *A plea for research on lay literacy*. OLSON, D. R. e TORRANCE, N.(eds.). Literacy and Orality. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- KATO, Mary. No Mundo da Escrita.Uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1987.
- KLEIMAN, Ângela B.(org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- KOCH, Ingedore G. V. A coesão textual.4ª ed., São Paulo: Contexto, 1991.
- Id.: A coerência textual. 4ª ed., São Paulo: Contexto, 1992.

- LÜDKE, Menga & Marli E. D. A. ANDRÉ. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LUFT, Celso Pedro. Novo Guia Ortográfico. 8ª ed., Porto Alegre: Globo, 1979.
- MARCUSCHI, L. A. Linguística de texto: o que é e como se faz. Série Debates I. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983. (mimeo)
- MATSUHASHI, Ann & Eleanor GORDON. *Revision, Addition, and the Power of the Unseen Text*. In: FREEDMAN, Sarah W.(Ed.) The Acquisition of Written Language: Response and Revision. 2ª ed., Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1989.
- MATTOS, Augusta Bastos de. Supletivo: o discurso paralelo. Campinas: Editora da UNICAMP 1989.
- OLIVEIRA, Marta K. de. *Letramento, cultura e modalidades de pensamento*. In: KLEIMAN, Angela B.(org.) Os significados do Letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- PÉCORA, Alcir. Problemas de Redação. 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- PERERA, Katherine. Children's Writing and Reading. Basil Blackwell- New York, 1984.
- PIRSIG, R.M. Zen e a arte de manutenção de motocicletas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- PLATÃO. Diálogos.Mênon-Banquete-Fedro. Rio de Janeiro: Ediouro(sem data).
- RATTO, Ivani. *Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto*. In: KLEIMAN, Angela B.(org.) Os significados do Letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- SMOLKA, Ana Luíza. *A Dinâmica Discursiva no Ato de Escrever: Relações Oralidade-Escritura*. In: SMOLKA, A. L. & GÓES, M. C. R. de. A linguagem e o outro no espaço escolar. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993.(Coleção Magistério, Formação e trabalho pedagógico)
- SPOELDERS, Marc & Philip YDE. *O comportamento de escritores principiantes na revisão de seus textos, algumas implicações educacionais*. In: Letras de Hoje, v. 26, nº 4, 1991.
- STUBBS, M. Language and Literacy. The sociolinguistics of reading and writing. London, Routledge and K. Paul, 1980.
- TANNEN, Deborah. *The oral/literate continuum in discourse*. In: Tannen, Deborah. Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy. 2ª ed., New Jersey, Ablex, 1984.
- Id.: *Relative focus on involvement in oral and written discourse*. In: OLSON, D.; N. TORRANCE & A. HILDYARD(eds.) Literacy, Language and Learning. The Nature and Consequences of Reading and Writing. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez, 1985.

VAL, Maria da Graça Costa. Redação e Textualidade. São Paulo: Martins Fontes Ed. Ltda, 1993.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes Ed. Ltda, 1991.(Original russo: 1934)

WITTE, Stephen P. *Revising, Composing Theory, And Research Design*. In: FREEDMAN, Sarah W.(Ed.) The Acquisition of Written Language: Response and Revision. 2ª ed., Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1989.

ANEXO 1

SINAIS INDICADORES DE PROBLEMAS NO TEXTO

I) Problemas baseados nas convenções da escrita:

_____ : palavra com escrita incorreta.

Exemplos: 1) "A minha profissão é fiscal de comércio."

2) "... Quando eu trabalhava, ainda era solteira. Nessa época eu gostava muito doque fazia.

3) "...durante todos esses anos me dediquei a fazer diversos cursos para poder fazer tudo em benefício do lar."

4) O cajú caiu do pé.

5) "... com força de vontade e muita garra não tenho deixado nada para traz."

○ : problema no uso de letra maiúscula.

Exemplos: 1) "Sou metalúrgico, trabalho na seção de ferramentaria. escolhi a profissão certa.."

II) Problemas de natureza gramatical:

: problema de concordância verbal ou de concordância nominal.

Exemplos: 1) "Aí pensei, se eu tivesse estudado, mas essas pessoas também não tinha estudado." (concordância verbal)

2) "As condições de trabalho são satisfatória ..." (concordância nominal)

3) "... tenho a responsabilidade de fechar a loja todos os dia." (c. nominal)

() : uso inadequado ou falta de preposição ou de artigo.

Exemplo: 1) "A minha profissão é (de) fiscal de comércio."

2) "Moro no bairro Taquaral()Campinas."

II) Problemas na organização do texto:

PO no final da linha e círculo em algum ponto da linha: problema de pontuação.

Exemplos: 1) "Tenho 45 anos de idade, sou casado, tenho uma filha, moro PO no bairro Taquaral em Campinas."

1) "Meu dia-a-dia é muito corrido, porque às vezes aparecem PO aqueles problemas que não faltam na vida do ser humano."

2) "Os textos, têm como finalidade e como tema mostrar..." PO

V : falta de um conectivo que estabeleça uma relação entre a afirmação anterior e posterior ao sinal .

Exemplo: 1) "Ninguém valoriza serviço de casa V vai indo a gente enche, cansa."

2) "Gostaria muito de trabalhar, mas não tenho como V tenho duas filhas e minha casa para cuidar."

[]: uso de conectivo ou de pronome relativo inadequado.

Exemplo: 1) "Ficar em casa não dá, quando tem serviço tudo bem [e] quando acaba o serviço, a gente fica perdida , só pensa em besteira."

2) "Então consegui um emprego, [que] não ganho muito, mas gosto do que faço".

Problemas como paragrafação, coesão referencial, mal contrução de frases e períodos, incoerências, sugestões de acréscimo de informações, serão esclarecidos através de instruções escritas no final do texto.

ANEXO 2

CURSOS

MECÂNICA

Duração: 04 anos

Objetivo geral do curso

Formar o Técnico em Mecânica para ser o elemento que sirva de ligação entre o operário especializado e o engenheiro, fornecendo condições para que se concretizem os projetos de trabalho.

Perfil do Profissional

O Técnico em Mecânica é um elemento preparado para manusear os instrumentos, conhecer as máquinas operatrizes e a tecnologia para o desenvolvimento de cada projeto.

Mercado de trabalho

A maioria dos Técnicos em Mecânica trabalha nas indústrias de Campinas e região em projetos, fabricação de produtos, controle de qualidade, manutenção, compra de matéria prima, etc.

O que estuda

Núcleo Comum: Português, Inglês, Educação Artística, Educação Física, História, Geografia, Educação Moral e Cívica, Matemática, Física, Química, Biologia.

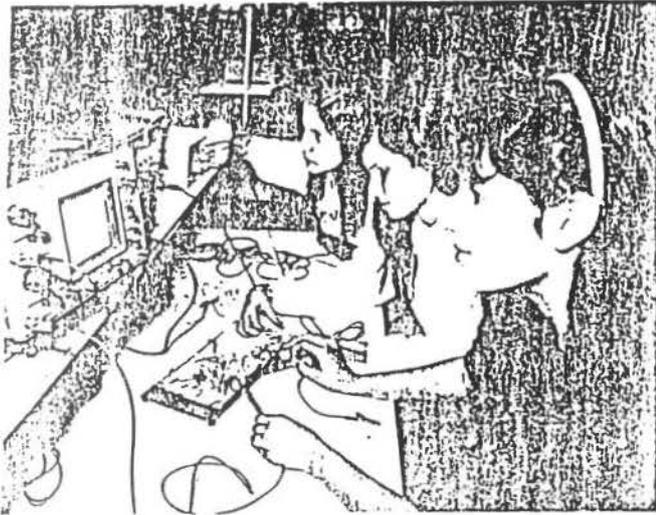
Parte profissionalizante: Eletrotécnica, Produção Mecânica, Desenho Técnico de Mecânica, Órgãos de Máquinas, Tecnologia dos Materiais, Máquinas e Ferramentas, Organização e Normas, Mecânica Aplicada, Resistência dos Materiais, Ensaio Tecnológico dos Materiais, Estágio Supervisionado obrigatório.

Vagas oferecidas para 1993:

manhã: 80 tarde: 80 noite: 40

OBSERVAÇÃO: devem ser subtraídas das vagas oferecidas, as vagas dos alunos repetentes das 1^{as} séries.

ELETRO-ELETRÔNICA DIURNO E NOTURNO



O Técnico em Eletro-Eletrônica atua nas áreas de Eletrotécnica e de Eletrônica Industrial, com o desenvolvimento, implantação e manutenção de sistemas de produção automatizados, envolvendo controles numéricos, controladores lógicos programáveis e controladores eletrônicos em geral. Possui conhecimentos de máquinas elétricas, sistemas convencionais de distribuição de energia, controle de potência, comandos hidráulicos e pneumáticos, robótica e informática.

O curso é dividido nas áreas de Eletricidade, Máquinas e Instalações Elétricas, Eletrônica e Automação Industrial, nas quais são desenvolvidos os conceitos teóricos e práticos, em sala de aula e laboratórios.

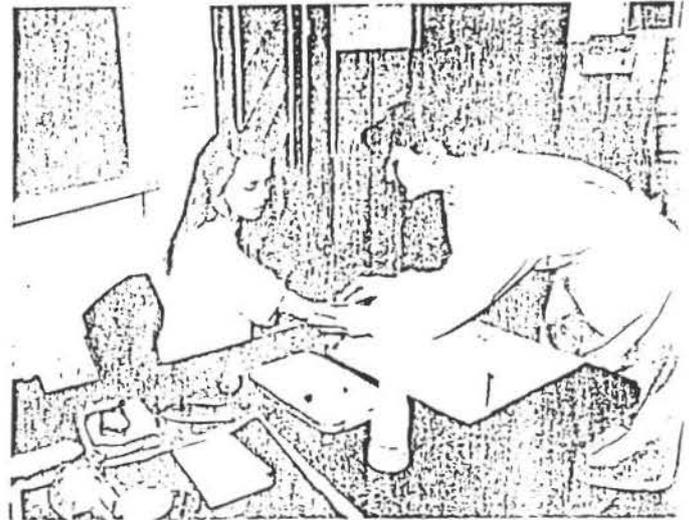
A área de Eletricidade é desenvolvida nas séries iniciais, sendo pré-requisito para Máquinas e Instalações Elétricas e Eletrônica. Nessas áreas são ensinadas, durante as séries intermediárias, as técnicas que levarão o aluno a dominar a área de Automação Industrial, que é desenvolvida na última série.

Nessa série, o aluno deve elaborar, desenvolver e implementar um projeto de final de curso, que envolva todas as técnicas aprendidas durante o curso.

MERCADO DE TRABALHO

O Técnico em Eletro-Eletrônica é um profissional muito solicitado por indústrias, centros de pesquisas e empresas de média e alta tecnologia, onde a informatização e a automação de processos e sistemas se fazem presentes. Pode atuar em empresas de projetos elétricos, de manutenção, instalação e montagem, concessionárias de energia elétrica e telefonia, hospitais e indústrias eletroeletrônicas.

ENFERMAGEM DIURNO



O Técnico em Enfermagem atua na assistência integral ao paciente hospitalizado para sua reintegração na sociedade; supervisiona e treina pessoal auxiliar; atua na comunidade nos serviços de: promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde. Quando necessário, pode assumir a administração de unidades de enfermagem em empresas e hospitais.

Na primeira série, as disciplinas são básicas, teóricas e práticas; o aluno já terá contato com a realidade hospitalar, além de conhecimentos em biologia, anatomia, fundamentos de enfermagem e procedimentos laboratoriais.

Na segunda série, com o embasamento anterior, o aluno iniciará o estágio supervisionado no hospital, prestando assistência básica ao paciente. Novas técnicas são ensinadas, para que o aluno, ao final da série, possa prestar, com eficácia, assistência em grau mais amplo.

Na terceira série, integram-se disciplinas especializadas, com os mais diversos graus de abrangência. Assim, o aluno aprenderá técnicas de assistência à gestante, à mãe, à criança e ao adulto em geral, em hospitais e unidades de saúde pública, com a realização de amplo estágio supervisionado. Ensinam-se, também, técnicas de Enfermagem do Trabalho, importantes para todas as empresas que tenham unidades de Enfermagem.

MERCADO DE TRABALHO

A área de atuação é ampla, podendo o técnico atuar em hospitais, consultórios, ambulatórios, centros ou postos de saúde, indústrias, empresas em geral. A região de Campinas tem ótimas oportunidades nessa área.



A última crônica

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um

ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num incidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: "assim eu queria o meu último poema". Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acentuar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando, para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua pre-

sença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho — um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de coca-cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa a um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a coca-cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: "parabéns pra você, parabéns pra você..." Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura — ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. De súbito, dá comigo a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido — vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu queria a minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

RUBEM BRAGA

Luto da família Silva
Os jornais
Ele se chama Pirapora
Os Teixeira
A casa viaja no tempo

45
144



ANEXO 5

Unidade Carta ao Prefeito

Questionário analítico:

- 1) Ironia é um "modo de exprimir-se que consiste em dizer o contrário daquilo que se está pensando ou sentindo, com intenção depreciativa e sarcástica em relação a outrem."(Aurélio). Esta carta é extremamente irônica, quem é o alvo da ironia de Rubem Braga e por que ele é ironizado?
- 2) Logo no início da carta, RB se auto denomina de três maneiras diferentes. Quais são elas e que sentido elas têm na carta?
- 3) RB fala de experiências aparentemente corriqueiras do dia-a-dia, mas que ganham dimensões heróicas devido ao contexto em que acontecem. Quais são essas experiências e quais são os contextos que as tornam absurdamente heróicas?
- 4) Existe um momento na carta em que RB ironiza o prefeito ao apresentar a incoerência entre o que o prefeito diz e o que os cariocas vivem. Que trecho é esse e como ele caracteriza a figura do prefeito e dos políticos de uma maneira geral?
- 5) Em que trecho da carta RB vive uma situação contraditória extrema, ou seja, ele passa ao mesmo tempo po duas experiências aparentemente opostas? O que essa contradição revela da situação do Rio de Janeiro?
- 6) Existe duas "atitudes"que são atribuídas ao prefeito e que são elogiadas por RB.
 - a) Quais são elas?
 - b) Como elas caracterizam a atitude irônica de RB?
- 7) Nas expressões "vós administreis", "prometestes", "vos escrevo", "fizestes"e "vossa administração", os verbos e os pronomes estão na segunda pessoa do plural(vós) e se referem à pessoa do prefeito.
 - a) Por que o vós é usado para se referir ao prefeito?
 - b) E por que esta forma de tratamento contribui para a ironia do texto?
- 8) A carta quase inteira é escrita na primeira pessoa do singular(eu). Porém, em dois trechos, RB escreve na primeira pessoa do plural (nós):

"... nós continuaremos a viver à maneira carioca."

"Não sei se a fizestes adquirir na Suíça para nosso uso permanente, ou se é nacional. Talvez só possamos obter uma lua cheia definitiva reformando a Constituição e libertando Vargas."

 - a) Por que RB escreve na primeir pessoa do plural(nós) nestes trechos?

Carta ao Prefeito

Senhor Prefeito do Distrito Federal —

Eu sou um desses estranhos animais que têm por *habitat* o Rio de Janeiro; ouvi-me, pois, com o devido respeito.

Sou um monstro de resistência e um técnico em sobrevivência — pois o carioca é, antes de tudo, um forte. Se às vezes saio do Rio por algum tempo para descansar de seus perigos e desconfortos (certa vez inventei até ser correspondente de guerra, para ter um pouco de paz) a verdade é que sempre volto. Acostumei-me, assim, a viver perigosamente. Não sou covarde como esses equilibristas estrangeiros que passeiam sobre fios entre os edifícios. Vejo-os lá em cima, longe, dos ônibus e lotações, atravessando a rua pelos ares e murmuro: eu quero ver é no chão.

Também não sou assustado como esse senhor deputado Tenório Cavalcanti, que mora em Caxias e vive armado; moro bem no paralelo 38, entre Ipanema e Copacabana, e às vezes, nas caladas da noite, percorro desarmado várias *boîtes* desta zona e permaneço horas dentro da penumbra entre cadeiras que esvoaçam e garrafas que se partem docemente na cabeça dos fiéis em torno. E estou vivo.

Ainda hoje tenho coragem bastante para tomar um ônibus ou mesmo um lotação e ir dentro dele até o centro da cidade. Vivo assim, dia a dia, noite a noite, isto que os historiadores do futuro, estupefatos, chamarão a Batalha do Rio de Janeiro. Já fiz mesmo várias viagens na Central. Eu sou um bravo, senhor.

Sei também que não me resta nenhum direito terreno; respiro o ar dos escapamentos abertos e me banho até no Leblon, considerado um dos mais lindos esgotos do mundo; aspiro o perfume da curva do Mourisco e a brisa da Lagoa e — sobrevivo. E compreendo que, embora vós administreis à maneira suíça, nós continuaremos a viver à maneira carioca.

Eu é que não me queixo; já me aconteceu escapar de morrer dentro de um táxi em uma tarde de inundação e ter o consolo de, chegando em casa, encontrar a torneira perfeitamente seca.

Prometestes, senhor, acabar em 30 dias com as inundações no Rio de Janeiro; todo o povo é testemunha desta promessa e de seu cumprimento: é que atacaste, senhor, o mal pela raiz, que são as chuvas. Parou de chover, medida excelente e digna de encômios.

Mas não é para dizer isso que vos escrevo. É para agradecer a providência que vossa administração tomou nestas últimas quatro noites, instalando uma esplêndida lua cheia em Copacabana. Não sei se a fizestes adquirir na Suíça para nosso uso permanente, ou se é nacional. Talvez só possamos obter uma lua cheia definitiva reformando a Constituição e libertando Vargas.

Mas a verdade é que o luar sobre as ondas me consolou o peito. E eu andava muito precisado. Obrigado, senhor.

Rio, junho de 1951
(R. B.)

ANEXO 7

CARTA-POEMA

MANUEL BANDEIRA

Excelentíssimo Prefeito
Senhor Hildebrando de Góis
Permiti que, rendido o preito
A que fazeis jus por quem sois,

Um poeta já sexagenário,
Que não tem outra aspiração
Senão viver de seu salário
Na sua limpa solidão,

Peça vistoria e visita
a este pátio para onde dá
O apartamento que ele habita
No Castelo há dois anos já.

É um pátio, mas é via pública,
E estando ainda por calçar,
Faz a vergonha da República
Junto à Avenida Beira-Mar!

Indiferentes ao capricho
Das posturas municipais,
A ele jogam todo o seu lixo
Os moradores sem quintais.

Que imundície! Tripas de peixe,
Casca de fruta e ovo, papéis...
Não é natural que me queixe?
Meu Prefeito, vinde e vereis!

Quando chove, o chão vira lama:
São atoleiros, lodaçais,
Que disputam a palma à fama
Das velhas maremas letais!

A um distinto amigo europeu
Disse eu: - Não é no Paraguai
Que fica o Grande Chaco, este é o
Grande Chaco! Senão, olhai!

Excelentíssimo Prefeito
Hildebrando Araújo de Góis
A quem humilde rendo preito,
Por serdes vós, senhor, quem sois!

Mandai calçar a via pública
Que, sendo um vasto lagqmar,
Faz a vergonha da República
Junto à Avenida Beira-Mar!