

SILVANE APARECIDA DE FREITAS MARTINS

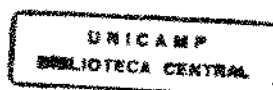
ANÁLISE DE PRODUÇÕES ESCRITAS

DE ALUNOS DE 3º GRAU

Dissertação apresentada ao Curso de
Linguística Aplicada do Instituto de
Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas
como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Linguística
Aplicada.

Orientador: Profª Drª Raquel Salek
Fiad.

UNICAMP
1997



9805440

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	17/11/04/11/1
	M 366a
V.	Es.
TOMO BC/	33013
PROC.	395/98
C	☐
D	☒
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	10/03/98
N.º CPD	

CM-00106328-4

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

M366a Martins, Silvane Aparecida de Freitas
Análise de produções escritas de alunos
de 3. grau / Silvane Aparecida de Freitas
Martins. - - Campinas, SP [s.n.], 1997.

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

1 Escrita - estudo e ensino 2 Linguis-
tica aplicada. 3. Leitura I. Fiad, Raquel
Salek II. Universidade Estadual de Campi-
nas Instituto de Estudos da linguagem III
Título

Raquel Salek Fiad

Profª Drª Raquel Salek Fiad

Ingedore G. Villação Koch

Profª Drª Ingedore G. Villação Koch.

Lúcia Kopschitz X. Bastos

Profª Drª Lúcia Kopschitz X. Bastos

Profª Drª Maria Laura T. M. Sabinson

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por SILVANE APARECIDA DE
FREITAS

e aprovada pela Comissão Julgadora em
18, 11, 97.

Profª Dra. Raquel Salek Fiad.

DEDICATÓRIA

A meu querido Alfredo,
pelo estímulo para que eu pudesse prosseguir esta caminhada.

A meus filhos,
pela paciência e compreensão pelas vezes que os deixei sós.

À Professora Raquel,
pela orientação segura, paciente e firme.

AGRADECIMENTOS

Agradeço àqueles que contribuíram para este trabalho:

à CAPES, pelo apoio financeiro no período de agosto/95 a novembro/97;

aos professores do IEL da Unicamp que impulsionaram minha vida acadêmica;

à UEMS, por proporcionar-me a oportunidade de dedicação ao curso;

a todos os meus alunos;

aos acadêmicos da UEMS que hoje estão no 4º ano de Letras por terem proporcionado os dados a partir dos quais foi permitida a reflexão deste trabalho;

às professoras: Raquel, Ingedore e Lúcia pelas possibilidades de crescimento.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como se deu a construção da textualidade e da intertextualidade em produções escritas de alunos de um curso de Letras, no decorrer de um ano letivo.

Os dados consistem de doze textos dissertativos, sendo três de cada um dos sujeitos desta pesquisa. Estes sujeitos, além de oferecerem seus textos para análise, também contribuíram com uma entrevista audiogravada que possibilitou a análise da sua história de escolarização, podendo assim, relacionar estas histórias com suas particularidades na escrita, ou seja, para explicar as suas singularidades, já que a análise dos dados é feita dentro de um paradigma indiciário, visando analisar, sempre que possível, as singularidades de cada sujeito.

A partir de uma perspectiva bakhtiniana, a linguagem é tida como um processo reflexivo e sócio-interativo, tendo o dialogismo como característica essencial da linguagem e princípio constitutivo de todo discurso. O papel do outro é de suma importância na constituição do sentido, já que nenhuma palavra é inteiramente nossa pois traz em si a perspectiva de outra voz.

Dentro deste princípio, procurei verificar nos dados desta pesquisa como foram sendo contruídas a textualidade e a intertextualidade nos textos dissertativos destes sujeitos, o que houve de coletivo e de singular na construção desta escrita e como as

histórias de escrita destes alunos poderiam se relacionar aos aspectos singulares de suas escritas.

A partir da análise destes dados, foi possível depreender que:

a) no início, os alunos não tinham muito o que dizer em sua escrita, por isso faziam muitas colagens e substituições de vocábulos do texto base, apresentando, principalmente, problemas no uso dos elos conectivos e paragrafação;

b) já na segunda situação de atividades, os alunos começam a construir uma paragrafação mais compacta, porém com uma tessitura não muito articulada, há a tentativa de uso de alguns elos conectivos, porém sem o devido domínio semântico destes elos;

c) nos últimos textos da análise, estes alunos já conseguiram usar os textos base com mais desenvoltura, apropriando-se deles, sem colagens e/ou meras substituições, construindo parágrafos mais bem articulados e fazendo o uso adequado dos elos conectivos;

d) através da história de escolarização, foi possível detectar vários problemas de escolarização enfrentados por estes sujeitos, o que explica muitos dos problemas presentes ainda hoje na escrita destes alunos. Foi possível também relacionar às histórias de escolarização algumas das características singulares presentes na escrita da maioria dos dados sob análise.

INTRODUÇÃO

A linguagem não pode ser vista como mera atividade escolar, pois é uma atividade humana, histórica e social, é um trabalho construtivo, um processo coletivo de que resulta, em uma longa história - o sistema lingüístico e comunicativo utilizado em uma comunidade.

Acredito que será principalmente através de um trabalho contínuo de leitura e escrita de textos que o aluno construirá uma reflexão que o levará não só a captar o que uma realidade tem de mais geral, mas também, a partir desta compreensão, ter como interferir nesta realidade.

Sabemos, no entanto, que esta não é a realidade do ensino de língua materna na escola brasileira, devido a toda uma tradição de ensino de Língua Materna centrado no ensino gramatical, em que predominam as atividades metalingüísticas sem levar o aluno a trabalhar contínua e sistematicamente a língua; são atividades que o levam a considerar a língua como algo acabado, pronto, sem nenhuma reflexão e posicionamento próprio sobre os fatos lingüísticos. As atividades de leitura e produção de textos, quando ministradas, são as do livro didático, contendo geralmente concepções inadequadas sobre linguagem e uma perspectiva de ensino visando a reprodução da cultura dominante em nossa sociedade. Juntando a esses fatores a precária formação profissional de um grande número de professores, podemos dizer que ela vem contribuindo também para o agravamento dos problemas de leitura e escrita, pois querendo ou não, somos parte decisiva na constituição da consciência lingüística dos indivíduos em escolarização.

Diante disso, temos a seguinte situação: se por um lado, deveria ser comum esperarmos que os alunos de 3º grau, por já terem 11 anos ou mais de escolarização, tivessem boa proficiência em leitura e produção de texto, pelo menos no respeitante à compreensão, coerência de idéias e uso adequado dos elos coesivos, por outro lado

devido aos problemas acima mencionados, esta não tem sido a realidade que encontramos. Enquanto professora de 3º grau, pude observar que estes alunos demonstram algumas dificuldades, principalmente nas atividades de leitura e produção de textos, uma vez que é aí que o aluno mostra todos os seus conhecimentos lingüísticos, enciclopédicos e discursivos.

Diante destes fatos, comecei um trabalho com tais alunos, dando ênfase sobretudo às atividades de leitura e escrita de textos dissertativos, já que no meio acadêmico há uma grande valorização deste tipo de texto, pois é esperado dos universitários um certo domínio da linguagem científica e técnica para que possam não só obter informações cruciais da comunidade científica e do país (que seria uma compreensão passiva), mas também terem uma atitude *responsiva ativa*, que os leve a refletir, argumentar e agir sobre tais fatos, pois segundo Bakhtin (1992: 290):

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar.

Como é através da escrita que temos maior acesso à maturidade lingüística e intelectual de nossos alunos, pretendo, nesta pesquisa, analisar as produções escritas de alunos de graduação de um curso de Letras, objetivando verificar como se deu o crescimento individual e longitudinal no processo de apropriação de escrita e como a atuação do outro pôde interferir neste processo.

Na delimitação do tema desta pesquisa, elegi, como centro de interesse, a análise da intertextualidade e da textualidade presentes nas produções escritas dos sujeitos desta pesquisa, assim como algum comportamento lingüístico episódico e singular, marcas inequívocas da presença do sujeito da e na linguagem. Diante disso, procurarei responder às seguintes questões:

Como se dá a construção da intertextualidade e da textualidade pelos alunos de 3º grau, levando em conta um trabalho contínuo e sistemático com a língua? O que ocorre de coletivo neste processo? O que houve de singular? Como a história de escolarização destes alunos se relaciona às suas produções escritas?

Para esse propósito, o presente trabalho está sistematizado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, são apresentados os pressupostos teóricos e metodológicos adotados para analisar os dados. Além disso, foram descritos, ainda, os seus sujeitos e os principais procedimentos utilizados para a coleta de dados.

O segundo capítulo é dedicado à revisão bibliográfica dos aspectos teóricos pertinentes ao assunto em questão: 1º) O dialogismo na linguagem; 2º) A textualidade; 3º) A intertextualidade e 4º) A função do outro na relação ensino-aprendizagem. Concomitantemente a uma síntese das principais abordagens teóricas sobre esses temas, foram tecidas considerações que, em seu conjunto, resultaram na configuração da postura adotada nessa pesquisa.

No terceiro capítulo, é feita uma análise das produções escritas, focalizando principalmente a textualidade, a relação intertextual com os textos fontes (pré-textos para a produção destes textos); é feita também uma discussão sobre o crescimento individual na tessitura de tais textos no decorrer do processo em análise. Foram analisados três textos de cada sujeito, completando um total de doze textos, já que são quatro os sujeitos desta pesquisa. Além disso, ainda neste capítulo, foi realizada uma análise dos aspectos coletivos presentes nas produções que constituem o corpus desta pesquisa.

No quarto capítulo, apresento citações dos depoimentos audiogravados dos sujeitos desta pesquisa. Procurei selecionar fragmentos destes depoimentos que pudessem explicar as marcas singulares que cada sujeito revelou em suas produções. Para isso foi

necessário aguçar o meu olhar de pesquisadora na tentativa de explicar e/ou encontrar aspectos em suas histórias de escolarização que pudessem justificar tal singularidade, ou seja das características individuais presentes na escrita de cada um.

Por fim, destino um capítulo para, de forma sucinta, tecer considerações a respeito do problema inicialmente delimitado, das conclusões decorrentes da análise dos dados e de algumas implicações para a aquisição da escrita.

CAPÍTULO I

A PESQUISA

Pretendo, com esta pesquisa, discutir:

- I. como foram sendo construídas a intertextualidade e a textualidade nos textos dissertativos dos alunos pioneiros de um Curso de Letras do Estado de MS, no decorrer de um ano letivo;
- II. o coletivo no desenvolvimento da construção de escrita destes alunos;
- III. o singular na construção de escrita;
- IV. a história de escrita desses alunos, relacionando-a aos aspectos singulares da escrita.

Este trabalho adota como metodologia o paradigma indiciário, tal como apresentado por Abaurre et alii (1994), que o adotam na análise de dados de aquisição da escrita. Segundo as autoras, a discussão sobre o estatuto teórico dos dados singulares em ciências humanas foi retomada e explicitada recentemente pelo historiador italiano Carlo Ginzburg. Este autor chama a atenção para o fato de que um modelo epistemológico fundado no detalhe, no resíduo, no episódico, no singular, já havia emergido silenciosamente no âmbito das ciências humanas no final do século XIX, sem que no entanto se registrasse a preocupação com a definição de um paradigma de investigação epistemologicamente coerente com esses pressupostos. Esse paradigma é denominado de **indiciário**, por centrar suas investigações no detalhe e nas manifestações de singularidade.

Ginzburg (1986) parte do pressuposto de que a adoção de um paradigma indiciário de cunho qualitativo pode ser mais produtiva do que a adoção de um paradigma

inspirado nos modelos galileanos que governam a investigação no domínio das chamadas ciências exatas para a investigação dos fatos concernentes à relação sujeito/ linguagem.

Podemos afirmar que nos modelos galileanos há uma visão de que só a experiência pessoal, através da observação direta do fato é possível, considerando o seu método como a maneira legítima de se fazer ciência, monopolizando, assim, a verdade do saber científico, como se o mundo social existisse independente do homem. Esta é a forma de se produzir conhecimentos nas Ciências Naturais, sendo considerada, assim, por si só a única forma de se dizer a verdade. Neste tipo de pesquisa, percebe-se um distanciamento do sujeito pesquisador em relação ao objeto pesquisado; por ser o científico "uma verdade absoluta", o pesquisador não diz, quem faz a Ciência é a comunidade Científica.

Dentro do paradigma galileano não entra o grupo de disciplinas indiciárias (ciências humanas), já que estas são eminentemente qualitativas, tendo por objetos casos, situações e documentos individuais e, justamente por isso, alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade, o que é divergente dos moldes galileanos, que adotam um lema completamente escolástico, em que não se pode falar sobre o individual. (cf. Ginzburg, 1986:156)

Os indícios pressupõem critérios de identificação dos dados a serem tomados como representativos do que se quer tomar como "dados singulares"; uma vez que, em um sentido mais trivial, qualquer dado é um dado singular, é preciso uma intuição do pesquisador na observação do singular, do idiossincrático, bem como a formulação de hipóteses interessantes para aspectos da realidade que não são captados diretamente, mas, sobretudo, são recuperáveis através de sintomas, de indícios.

Muito freqüentemente, encontraremos dentre os dados da aquisição da escrita, aquelas ocorrências únicas que, em sua singularidade, talvez não voltem a repetir-se jamais, exatamente por representarem instanciações episódicas e locais de uma relação

em construção entre o sujeito e a linguagem (cf. Abaurre, 1996). Esta será a maneira com que olharei os dados desta pesquisa.

Os sujeitos desta pesquisa são alunos calouros de um curso de Letras de uma Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que foi implantada recentemente no interior do Estado, objetivando diminuir um pouco das dificuldades de escolarização daquele lugar, já que é muito comum encontrarmos, no interior deste Estado, professores leigos ministrando aulas. Conseqüentemente não é surpreendente que tais sujeitos apresentem algumas dificuldades em relação à leitura e escrita de textos.

A coleta dos dados para esta pesquisa foi realizada durante o ano letivo de 1994, época em que eu ainda não visava tal pesquisa. Depois, já enquanto mestranda, selecionei quatro alunos que passaram a ser sujeitos de minha pesquisa, sendo que dois são considerados fracos e os outros dois, médios, na minha avaliação enquanto professora em 1994. Foram escolhidas três produções escritas de cada sujeito: a primeira produzida no início do ano letivo; a segunda, no final do primeiro semestre; e a terceira, no final do segundo semestre do mesmo ano letivo.

Além disso, como acredito que uma pesquisa em linguagem não deve estar desvinculada de seu contexto, já que tenho uma concepção de linguagem que não pode considerar a linguagem como objeto com resultados padronizados e homogeneizantes, em junho de 1995, voltei à Universidade acima mencionada e recorri a uma entrevista audiogravada com tais sujeitos, tentando resgatar sua história de vida e de escolarização, na tentativa de explicar e/ou entender a singularidade de cada um, por levar em conta a heterogeneidade: cultura da comunidade, sua ideologia, seu contexto social, o que pudesse oferecer subsídios para traçar o perfil dos sujeitos desta pesquisa.

Para efeitos de análise dos dados desta pesquisa, comecei-a a partir da análise das produções escritas, procurando dar atenção especial às ocorrências de intertextualidade que pudessem revelar a relação que estes sujeitos tiveram com os textos lidos, além de observar como se deu o crescimento de um texto para outro na escrita destes sujeitos.

Pretendi também buscar o que houve de singular, o que apareceu de diferente, de único, o episódico na construção do processo de escrita desses sujeitos.

Além disso, a partir de uma entrevista audiogravada com os sujeitos desta pesquisa, realizei uma análise da história de escolarização destes sujeitos, buscando verificar o que há de comum e o de singular em tais sujeitos, tentando sempre que possível, relacionar estas histórias com a construção de sua escrita, na tentativa de explicar o porquê de tais singularidades.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. O DIALOGISMO NA LINGUAGEM

Muitas pesquisas têm sido realizadas ultimamente sobre a importância da produção de textos nas escolas, na tentativa de conscientizar os professores de que o ensino de gramática por si só não tem trazido resultados, embora ainda encontremos muitos professores afirmando que a sistematização gramatical leva os alunos a terem um bom domínio da escrita. Outras pesquisas e a própria vivência em sala de aula têm nos mostrado, entretanto, através das produções escritas, que nem mesmo o código escrito nossos alunos têm dominado.

Mesmo havendo atualmente muitos professores inovadores, com desejo de mudança, tendo já uma certa consciência de que o ensino gramatical por si só não é suficiente, de que é preciso um trabalho contínuo e sistemático de linguagem e não só de metalinguagem (resultado de leituras de pesquisas atuais e também da participação em projetos visando uma educação transformadora), falta-lhes ainda o embasamento teórico necessário sobre como trabalhar a produção de texto em sala de aula, como criar suas próprias aulas. Isto se deve, principalmente, ao fato de não possuírem um domínio sobre a tessitura de um texto, ao pouco acesso a materiais de leitura atualizados sobre o assunto, à sua história de escolarização, ou ao comodismo tão freqüente na categoria.

Acredito que os professores deveriam ver a linguagem como um processo reflexivo e sócio-interativo, pois

A unidade real da língua que é realizada na fala não é enunciação monológica individual e isolada, mas interação de

pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo. (Bakhtin, 1977: 142)

Tanto é que só nos faremos entender através de um processo dialógico, já que

a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação, assim como a réplica está para a outra no diálogo. Compreender é pôr na palavra do locutor uma contrapalavra... Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva (Bakhtin, 1977:132).

Bakhtin demonstrou ser fiel ao desenvolvimento do conceito de dialogismo. Sua preocupação básica foi a de que o discurso não se constrói sobre o mesmo, mas se elabora em vista do outro. Em outras palavras o outro perpassa, atravessa, condiciona o discurso do eu.

O dialogismo é a característica essencial da linguagem e princípio constitutivo de todo discurso, é o sentido do discurso. Em outros termos, concebe-se dialogismo como o espaço interacional entre o **eu** e o **tu** ou entre o **eu** e o **outro**, no texto. Isso explica as freqüentes referências que faz Bakhtin ao papel do "outro" na constituição do sentido ou a sua insistência em afirmar que nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz (cf. Barros, 1994).

Barros (1994) afirma que os textos são dialógicos porque resultam de muitas vozes sociais; podem, no entanto, produzir efeitos de polifonia, quando essas vozes ou algumas delas deixam-se escutar, ou de monofonia, quando o dialógico é mascarado e uma voz, apenas, faz-se ouvir.

Bakhtin considera o dialogismo uma relação necessária entre um enunciado e outros enunciados. Lembrando-se de que enunciados são a unidade real da comunicação verbal e estes

não são indiferentes uns aos outros, nem auto suficientes; são mutuamente conscientes e refletem um ao outro... Cada

enunciado é pleno de ecos e reverberações de outros enunciados, com os quais se relaciona pela comunhão da esfera da comunicação verbal... Cada enunciado refuta, confirma, complementa e depende dos outros; pressupõe que já são conhecidos, e de alguma forma os leva em conta. (Bakhtin, 1992 :316)

Outro aspecto do dialogismo bakhtiniano é o diálogo entre os muitos textos da cultura que se instalam no interior de cada texto e o definem, pois

o sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato. Não há um "sentido em si". O sentido só existe para outro sentido, com o qual existe conjuntamente. (Bakhtin, 1992: 386)

Os textos são enunciados singulares e irreproduzíveis, pois a cada nova leitura novos sentidos se formam e completam os novos sentidos do texto, transformando-os, através da compreensão, em um novo texto. Para Bakhtin (1992:383),

compreender não deve excluir a possibilidade de modificação, ou até de renúncia, do ponto de vista pessoal. O ato de compreensão supõe um combate móbil, consiste numa modificação e num enriquecimento recíprocos.

O texto é concebido como ponto de intersecção de muitos diálogos, cruzamento das vozes oriundas de práticas de linguagem socialmente diversificadas. Assim sendo, uma de suas melhores representações está na fala poética de Cabral em "Tecendo a Manhã" (1979:19-20, apud Barros, 1994:4):

*Um galo sozinho não tece uma manhã
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,*

se vá tecendo, entre todos os galos.

O poema acima é uma verdadeira metáfora do dialogismo bakhtiniano, tecido polifonicamente por fios dialógicos de vozes que polemizam entre si, se completam ou respondem umas às outras.

Será na sua relação dialógica com o texto que o aluno construirá seu processo de leitura e escritura, pois a palavra do **outro** se transforma dialogicamente com a ajuda de outras palavras (textos) até transformar-se em **peçoal**. A esta transformação das idéias do outro em opinião, Bakhtin denomina de "o **processo de esquecimento progressivo dos autores**".

Assim, nós, professores, não deveríamos trabalhar a língua como mero código e a compreensão como decodificação; deveríamos, sim, entender que uma sistematização aberta de recursos expressivos se dá na singularidade dos acontecimentos interativos e dialógicos; a compreensão não é mera decodificação e a reflexão sobre os recursos utilizados deve ser uma constante em cada processo (cf. Geraldi, 1991:18).

2.2. A TEXTUALIDADE

Chama-se textualidade ao conjunto de características que fazem com que um texto seja texto, e não apenas um amontoado de frases. Beaugrande e Dressler (1983:3-12) apontam sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso qualquer: *a coerência e a coesão*, que se relacionam com o material conceitual e lingüístico do texto, e *a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade*, que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo.

Para a análise da textualidade das produções escritas dos sujeitos desta pesquisa serão adotadas principalmente as perspectivas teóricas de Beaugrand & Dressler (1983),

Koch (1997) e (1989), Koch & Travaglia (1989). Desse modo, faremos um breve resumo da discussão feita por eles sobre **coesão, coerência, informatividade e intertextualidade**, que serão de suma importância para o discorrer da análise dos dados desta pesquisa. Já as outras características que fazem com que um texto seja texto não serão aqui desenvolvidas, por não serem relevantes para a análise dos dados desta pesquisa.

Koch (1989) conceitua a **coesão** como o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos lingüísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também lingüísticos, formando seqüências veiculadoras de sentidos. É por meio dos mecanismos de coesão que se vai tecendo o "tecido" (tessitura) do texto. Tomando por base a função destes mecanismos coesivos na construção da textualidade, esta pesquisadora propõe que se considere a existência de duas grandes modalidades de coesão: a coesão referencial (referenciação, remissão) e a coesão seqüencial (seqüenciação).

A noção de elemento de **referência** é bastante ampla, podendo ser representado por um nome, um sintagma, um fragmento da oração ou todo um enunciado. As **referências** podem ser: pessoais, demonstrativas e comparativas. Assim, diz-se que existe coesão entre dois elementos explicitados em um texto, quando um deles, para ser interpretado, exige a consideração do outro, que pode aparecer antes ou depois do primeiro. Se o referente precede o item coesivo, tem-se a **anáfora**, se vem após ele, tem-se a **catáfora**. A coesão seqüencial diz respeito aos procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo seqüências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que faz o texto progredir. (Koch, 1989:49)

A progressão textual pode fazer-se com ou sem elementos recorrentes. Daí poder-se falar em **seqüenciação frástica** e **seqüenciação parafrástica**. Tem-se seqüenciação parafrástica quando, na progressão do texto, utilizam-se procedimentos de recorrências.

Já os mecanismos de seqüenciação frástica, segundo a mesma pesquisadora, constituem-se em fatores de coesão textual na medida em que garantem a manutenção do tema, o estabelecimento de relações semânticas e/ou pragmáticas entre segmentos maiores ou menores do texto, a ordenação e articulação de seqüências textuais.

A justaposição pode dar-se com ou sem o uso de partículas seqüenciadoras. A justaposição sem partícula extrapola o âmbito da coesão textual, pois não diz respeito ao modo como os componentes da superfície textual se encontram conectados entre si através de elementos lingüísticos. Inexistindo tais elementos, cabe ao leitor construir a coerência do texto, estabelecendo mentalmente as relações semânticas e/ou discursivas.

Os conectores interfrásticos são responsáveis pelo tipo de encadeamento a que se tem denominado conexão ou junção. Trata-se de conjunções, advérbios sentenciais e outras palavras de ligação que estabelecem entre orações, enunciados ou parte do texto, diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas.

Os encadeadores do tipo discursivo são responsáveis pela estruturação de enunciados em textos, por meio de encadeamento sucessivos, sendo cada enunciado resultante de um ato de fala distinto.

Koch (1989) comenta que vários outros tipos de relações poderiam ser apresentados, por exemplo as que se estabelecem entre turnos no diálogo. Mas estas não serão desenvolvidas aqui por não serem pertinentes a esta pesquisa.

Esta pesquisadora comenta ainda que a coesão textual está intrinsecamente ligada à coerência textual, mas aquela nem sempre é condição necessária nem suficiente para que um texto seja texto, principalmente no que se refere a textos literários. Ela ainda comenta que o uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando certos tipos de relações estabelecidas entre os elementos lingüísticos que o compõem. No caso de textos jornalísticos, didáticos e/ou científicos os mecanismos de coesão são de suma importância para se estabelecer a coerência textual, uma vez que o uso inadequado

destes “elos” pode prejudicar, não só a legibilidade do texto, mas também a sua interpretação.

Diante disto, podemos afirmar que a **coerência** diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos. A coerência, portanto, longe de constituir mera qualidade ou propriedade do texto, é resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional (cf. Koch & Travaglia 1989).

Um texto para ser internamente coerente, segundo Val (1991:24) precisa em primeiro lugar, respeitar alguns princípios lógicos elementares, como a **não-contradição**. Não pode por exemplo afirmar A e o contrário de A. Suas ocorrências não podem se contradizer, têm que ser compatíveis entre si, não só no que trazem explícito como também no que delas se pode concluir por pressuposição ou inferência. Por outro lado, para ser coerente, o texto não pode contradizer o mundo a que se refere. O mundo textual tem que ser compatível com o mundo que o texto representa.

Um outro problema concernente à exigência da não-contradição a que Val (1991:24) se refere é a **contradição léxico-semântica**. Trata-se de inadequação muito freqüente nas redações escolares e que diz respeito ao uso do vocabulário: muitas vezes o significante empregado não condiz com o significado pretendido ou cabível no texto. Tal contradição resulta do desconhecimento, por parte do usuário, do vocábulo a que recorreu.

Pécora (1983:39) refere-se a este problema comentando que o fato de um aluno desconhecer uma série de palavras não explica por que ele foi tentado a utilizar uma dessas palavras, ou seja, o fato de que ele saiba empregar apenas uma porcentagem reduzida do léxico de uma língua não implica que ele empregue justamente a parte desse léxico que ele não domina. É possível que esse procedimento se esclareça por uma

imagem que o aluno possa ter adquirido de que um bom desempenho na escrita apresente necessariamente uma grande variedade lexical vocabular. Assim,

o aluno aprende a encarar o papel como espaço imaculado de uma expressão erudita e exemplar, que, naturalmente, exclui qualquer intimidade adquirida na manipulação da linguagem em atividades pessoais e cotidianas. (Pécora, 1983: 51)

Outro fator que ajuda a estabelecer a textualidade é a **informatividade**, que designa em que medida a forma como a informação é apresentada no texto é nova ou inesperada pelo receptor. Para Beaugrande e Dressler (1983) a informatividade diz respeito à medida na qual as ocorrências de um texto são esperadas ou não, no plano conceitual e no formal. Ocorre que um discurso menos previsível é mais informativo, porque a sua recepção, embora mais trabalhosa, resulta mais interessante, mais envolvente. Entretanto, se o texto se mostrar inteiramente inusitado, tenderá ser rejeitado pelo receptor, que não conseguirá processá-lo. Assim, o ideal é o texto se manter num nível mediano de informatividade, no qual se alternam ocorrências de processamento imediato, que falam do conhecido, com ocorrências de processamento mais trabalhoso, que trazem a novidade.

A **intertextualidade** será discutida mais detalhadamente no sub-item a seguir, uma vez que a este fator deve ser dado um enfoque especial por ser um dos aspectos principais a ser observado nas produções escritas aqui analisadas.

Acredito que, para o aluno adquirir um certo tipo de maturidade na escrita, são muito importantes o conhecimento dos diversos tipos de textos, de sua organização coerente e o uso adequado dos operadores argumentativos. Este termo é usado, segundo Koch (1992:30), para "*designar certos elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar ("mostrar") a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam*".

Quando interagimos através da linguagem, temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos atuar sobre o(s) outro(s) de determinada maneira, obter dele(s) determinadas reações verbais e não verbais. É por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa. (cf. Koch, 1992:29).

O fundamental para a textualidade é a relação coerente entre as idéias. A explicitação dessa relação através de recursos coesivos é útil, mas nem sempre obrigatória. Entretanto, uma vez presentes, esses recursos devem ser usados de acordo com as regras específicas, sob pena de reduzir a aceitabilidade do texto.

Diante de tudo isso, podemos afirmar que um texto é uma unidade de sentido, na qual os elementos significam uns em relação aos outros e em relação ao todo. O significado de cada um isolado pode não coincidir com o sentido que assume em relação ao conjunto, ou pode não ser relevante para esse sentido global (cf. Val 1991: 36).

2.3. A INTERTEXTUALIDADE

Estarei seguindo, nesta pesquisa, a conceituação de intertextualidade usada por Koch (1997), ao afirmar que todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e, desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o determinam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe.

Esta pesquisadora comenta ainda que é possível dar ao termo intertextualidade um sentido amplo e um sentido restrito. O sentido amplo ocorre, sempre, de maneira implícita, ao passo que o sentido restrito pode dar-se explícita ou implicitamente.

A intertextualidade em sentido amplo se faz presente em todo e qualquer texto, é a condição de existência do próprio discurso; pode ser aproximada ao que tem sido denominado de interdiscursividade ou heterogeneidade constitutiva, segundo Authier-Revuz, (1990) . Nesse sentido, Maingueneau (1993:39) afirma que o intertexto (remissão a outros textos) é um componente decisivo das condições de produção de um texto:

Um discurso não vem ao mundo numa inocente solicitude, mas constrói-se através de um já dito em relação ao qual ele toma posição.

A intertextualidade em sentido **restrito** é a relação de um texto com outros textos previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos. Entre os tipos de intertextualidade em sentido restrito, podem-se considerar os seguintes:

a) explícita x implícita

A intertextualidade é explícita quando há citação expressa da fonte do intertexto, como acontece no discurso relatado, nas citações, referências; nos resumos, resenhas e traduções, nas retomadas do texto do parceiro, etc.

A intertextualidade implícita ocorre sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto, como nas alusões, na paródia, em certas paráfrases e diversos tipos de ironia.

b) das semelhanças x das diferenças

Na intertextualidade das semelhanças, o texto incorpora o intertexto para seguir-lhe a orientação argumentativa e, freqüentemente, para apoiar nele a sua argumentação (ex.: parafraseamento, argumentação por autoridade).

Já na intertextualidade das diferenças, representa-se o que foi dito para propor uma leitura diferente e/ou contrária (ex.: ironia, paródia, a concessão ou concordância parcial - em que se "acolhem" os argumentos contrários para, em seguida, apresentar argumentos decisivos capazes de destruí-los).

c) com intertexto alheio, com intertexto próprio ou intertexto atribuído a um enunciador genérico

Segundo Koch (1997), alguns autores reservam apenas para o primeiro caso a denominação de intertextualidade, utilizando, para o segundo, o rótulo de intratextualidade ou autotextualidade. Atribuem-se a um enunciador genérico, enunciações que têm por origem um enunciador indeterminado, que fazem parte do repertório de toda a comunidade, como é o caso dos provérbios e dos ditos populares. Ao usar um provérbio, produz-se uma "enunciação-eco" de um número ilimitado de enunciações anteriores do mesmo provérbio, cuja verdade é garantida pelo enunciador genérico, representante da opinião geral, do saber comum da coletividade.

d) de conteúdo x de forma e conteúdo

Ocorre intertextualidade de conteúdo, por exemplo, entre textos científicos de uma mesma área ou tendência do conhecimento, que se servem de conceitos e termos comuns, já definidos em outros textos daquela área ou tendência; entre matérias de jornais (e mídia em geral), no mesmo dia ou no período de tempo em que dado assunto é focal; entre diversas matérias do mesmo jornal; entre textos literários de uma mesma escola ou de um mesmo gênero (por exemplo as epopéias).

Tem-se intertextualidade de forma e conteúdo, por exemplo, quando um autor imita ou parodia, tendo em vista obter efeitos específicos, estilos, registros ou variedades de língua, como é o caso de textos que reproduzem a linguagem da Bíblia, de determinado escrito ou de um agrupamento específico da sociedade.

Koch (1990:79) ainda considera, como um subtipo de intertextualidade formal, a intertextualidade tipológica, que também é importante para o processamento adequado do texto. Segundo ela, os conhecimentos de mundo são armazenados em nossa memória sob forma de blocos - os modelos cognitivos globais, entre os quais estão as superestruturas ou esquemas textuais, que são conjuntos de conhecimentos que se vão acumulando quanto aos diversos tipos de textos utilizados em cada cultura. Assim, por exemplo, de tanto ouvir contar histórias, a criança constrói seu "modelo de história", que lhe permite reconhecer e produzir histórias, e será o ponto de partida para a construção do esquema ou da superestrutura narrativa. O mesmo vai ocorrer com relação aos outros tipos textuais. É evidente que alguns deles vão ser desenvolvidos através de uma aprendizagem mais sistemática, na escola, por exemplo. Isto não significa, porém, que uma pessoa que nunca tenha freqüentado os bancos escolares seja incapaz de narrar, de descrever, de argumentar ou de escrever (ou ditar) uma carta.

Segundo esta pesquisadora, o conhecimento dos tipos textuais, portanto, permitirá ao leitor "enquadrar" o texto em determinado esquema, o que lhe poderá dar pistas importantes para a sua interpretação.

No processo de transferência de matéria-prima da leitura para a escrita, a observância e diferenciação da macroestrutura e superestrutura textual é de suma importância para o entendimento global do texto, pois, dependendo da tipologia textual, o leitor terá uma certa expectativa em relação ao texto. Segundo Van Dijk (1992:30)

muitos tipos de texto parecem exibir uma estrutura esquemática convencional e, conseqüentemente, variável de acordo com a cultura. Assim sendo, a superestrutura fornece a sintaxe completa para o significado global, pois uma superestrutura não regeirá sobre pequenas partes do texto, mas sobre todo o texto. Atribui-se usualmente às histórias um esquema narrativo, que consiste em uma estrutura hierárquica de categorias convencionais, tais como situação, complicação e resolução.

Segundo este mesmo autor (1989:55), argumentações e relatórios de pesquisa também dispõem de suas próprias categorias, tais como: *premissas, apoio, explicação e conclusão*. Para a análise dos textos desta pesquisa será observado se os sujeitos conseguiram construir a estrutura de um texto dissertativo contendo estas mesmas categorias.

Diante de tudo isso, podemos afirmar, assim como Koch (1990:79), *que o reconhecimento do texto-fonte e dos motivos de sua re-apresentação, no caso da intertextualidade implícita, é de suma importância para a construção do sentido de um texto*.

Por isso, a leitura é um pré-requisito muito importante para que o aluno possa relacionar um texto com outro. Será a partir de suas leituras que um leitor em formação irá adquirindo melhor habilidade de argumentação, podendo transpor a superestrutura dos textos lidos para sua escrita e aos poucos criar seu próprio estilo, mesmo que, no começo, possa parecer uma mera reprodução do texto lido, ou mera reprodução do estilo escolarizado (Fiad, 1993), mas é através da incorporação de outros textos (outras idéias) que a palavra do outro vai se transformando até tornar-se pessoal.

2.4. A FUNÇÃO DO OUTRO NA RELAÇÃO ENSINO - APRENDIZAGEM

Para que o aluno possa realmente desenvolver suas habilidades de leitura e escrita, é necessário um certo domínio dos mecanismos utilizados para se estabelecer a textualidade. Para isso, o aluno precisará contar com a mediação contínua e sistemática do professor que deverá ter consciência de que o processo de aquisição de escrita envolve pelo menos *o professor, o texto e o aluno, pois*:

*na medida em que a relação do sujeito com a linguagem é mediada, pela sua relação com um **outro, interlocutor fisicamente presente ou representado** e ponto de referência necessário para esse sujeito em constituição, cabe também perguntar que estatuto teórico deve ser atribuído a esse interlocutor, o que equivale a perguntar como deve ser teoricamente avaliado o papel que desempenha no próprio processo de aquisição de linguagem de uma criança, ou seja, como afeta e é também afetado por esse processo. (cf. Abaurre et alii, 1994)*

Segundo Vygotsky (1992), a atuação de outras pessoas no desenvolvimento individual é particularmente evidente em situações em que o aprendizado é um resultado claramente desejável das interações sociais. Na escola, portanto, onde o aprendizado é o próprio objetivo de um processo que pretende conduzir a um determinado tipo de desenvolvimento, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado e se dá através da linguagem (interação professor aluno, interação através de signos lingüísticos - textos, fornecimento de pistas, instruções, assistência demonstrações). Estes procedimentos são fundamentais para a promoção de um ensino capaz de promover o desenvolvimento (ZDP) - zona de desenvolvimento proximal, distância entre o nível de desenvolvimento real da criança determinada a partir de resolução independente de problema e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas com a ajuda do adulto ou em colaboração com seus pares mais capacitados.

A intervenção do professor tem, pois, um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola. Segundo Vigotsky (1987), a relação do sujeito com a linguagem é mediada pela sua relação com um outro, interlocutor fisicamente presente ou representado e ponto de referência necessário para a formação da consciência dos sujeitos em constituição. Será através da palavra/texto, chave no processo de internalização, que o indivíduo vai construindo seu diálogo com o outro, já que

a relação entre palavra e pensamento é um processo vivo, o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece numa sombra. A relação entre eles, não é, no

entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. (Vygotsky, 1987:131)

Vygotsky (1987) ressalta a mediação - pelo outro, pela palavra - como chave no processo de internalização. Esse processo, por sua vez, implica uma série de transformações: uma operação que inicialmente representa uma atividade "externa", isto é, social, é reconstruída e começa a ocorrer internamente. A fala externa, comunicativa, ou seja, a fala para o outro, constitui a matriz de significações da fala para si. Nesse sentido, ainda, a natureza da fala egocêntrica, bem como da fala interna, é dialógica: o que a criança internaliza é o processo dialógico, é a dialogia.

Uma direção produtiva para o estudo da constituição do escritor está na compreensão sobre os diversos planos de dialogia implicados na produção escrita, os quais abrangem a relação do escritor com vários outros: o outro para quem o escritor diz - seus leitores; o outro de quem toma palavra para dizer - seus modelos; o outro sobre quem se diz - suas personagens; o outro que é participante do processo de produção do texto (pares e professores que atuam como comentadores, co-autores ou co-revisores). A essas instâncias de dialogia articula-se também a relação indivíduo consigo próprio, como escritor e leitor de seu texto. (cf. Góes, 1995)

É importante salientar que nas relações interpessoais a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros sujeitos. Do mesmo modo que o desenvolvimento não é um processo espontâneo de maturação, a aprendizagem não é fruto apenas de uma interação entre indivíduos e o meio. A relação que se dá na aprendizagem é essencial para a própria definição desse processo, que nunca ocorre num indivíduo isolado. (cf. Oliveira, 1995)

Acreditando que é através da escrita de textos que os sujeitos mostram o desenvolvimento de sua aprendizagem, a maturação crítica e reflexiva do que leram, vivenciaram e adquiriram do outro e com o outro, pretendo analisar, nesta pesquisa, a

escrita de alunos que já têm um certo domínio de linguagem escrita, por acreditar que *"entre os vários espaços da manifestação da singularidade, a escrita é um espaço a mais, importantíssimo para tal manifestação dos sujeitos"* (cf. Abaurre et alii, 1994).

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, será apresentada a análise das produções escritas, tendo como principal foco a análise de como se deu a construção da textualidade e da intertextualidade, comparando-se os textos de cada sujeito.

Antes disso, é bom salientar que para facilitar minha análise, usei o símbolo T1E para designar o texto 1 do sujeito, cujo nome é iniciado com E. Já T2E refere-se ao texto 2 do mesmo sujeito e assim sucessivamente. Quando mudar o sujeito de minha análise, conseqüentemente, mudará a última letra do símbolo, passando a ser T1L, T2L, T3L, etc..

3.1- SITUAÇÕES DE PRODUÇÕES ESCRITAS

Foram três situações de produções de textos do tipo dissertativo. Na primeira situação, o professor distribui para a classe o texto "Muito Pouco Para Tantos", cujo tema gira em torno da inflação do país. Após leitura e discussão do assunto, o professor solicitou que os alunos fizessem um texto dissertativo com o mesmo tema do texto base. A segunda situação teve dois textos-base: o primeiro sobre a violência nos meios de comunicação (TB1) e o segundo "Rosa de Hiroshima" (TB2) de Vinícius de Moraes, versando sobre os horrores da guerra, tendo como recomendação ao aluno, a construção de um texto dissertativo com o título: "A Guerra neurotiza o homem?", usando TB1 como citação. O aluno precisaria fazer uma leitura dos dois textos, relacionando a violência da guerra civil com a violência apresentada pelos meios de comunicação. Finalmente, na terceira situação, a partir da letra da música "Comida" dos Titãs, foi solicitado aos alunos que relacionassem o conteúdo da música ao valor da cesta básica e dissertassem sobre o tema.

1ª Situação

Contexto de Produção: Na época, o Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, lançou um plano econômico que visava a redução da inflação. O mesmo ministro, pouco tempo após o lançamento de tal plano, lançou-se candidato à presidência da República. Com isso, muitos questionavam se tal plano visava realmente baixar a inflação ou se era apenas um plano eleitoreiro.

A discussão do texto base em sala de aula objetivou mostrar que os argumentos apresentados no texto eram insuficientes para comprovar que “a baixa produtividade brasileira é a raiz da inflação”; o professor também objetivou mostrar aos alunos que os problemas que envolvem a inflação em um país vão muito além dos elencados no texto abaixo.

Texto base : MUITO POUCO PARA TANTOS

1. Enquanto no Brasil se discute a causa da inflação galopante procurando-se academicamente estabelecer se ela é de demanda de oferta ou - hipótese menos verossímil - de origem psicológica, esquece-se algo que está naturalmente na raiz desse processo devorador de nações. Referimo-nos à produtividade da economia brasileira, extremamente baixa, diríamos até escandalosamente baixa para um país em vias de desenvolvimento e que deveria dedicar-se com maior determinação a produzir riqueza.
2. Para demonstrar que no Brasil se produz muitíssimo menos do que se poderia produzir, basta recorrer a alguns números extremamente simples, numa conta elementar seguindo um raciocínio lógico.
3. Vejamos: o ano tem 365 dias: desses, 52 são domingos e outros 52, sábados (saliente-se que uma boa parte dos brasileiros não trabalha aos sábados, e quando o faz, geralmente trabalha apenas meio dia). Contando os feriados e os dias engolidos nos fins de semana, prensados entre um feriado e um sábado temos aí, por baixo, cerca de 12 dias, nos quais a média do brasileiro que trabalha não comparece ao serviço, a isso acrescenta-se uma média de 10 dias nos quais qualquer cidadão, mesmo de boa saúde (o que não é o caso para mais da metade da população do País) falta ao serviço por motivo de doença. Temos portanto um total de 126 dias nos quais normalmente não se trabalha e portanto nada se produz. Somemos agora esses 126 dias aos 30 dias de férias que são concedidas, pela legislação aos trabalhadores. São 156 dias. O brasileiro trabalha, portanto, de um total de 365 dias apenas 209 dias em média, o que quer dizer que, de um ano todo, menos de dois terços dos dias são dedicados à

produção, o que corresponde a um dia de folga para pouco mais de um dia de trabalho.

4. Mas as coisas não ficam nesse pé. Estão registrados como população produtiva, em todo o território nacional, cerca de 38 milhões de brasileiros. Como nossa população deve andar por volta dos 118 milhões de habitantes, temos que pouco mais de 30 por cento dos brasileiros trabalham. O que significa que pouco mais de um terço dos brasileiros trabalham pouco mais de 200 dias para alimentar, vestir e equipar, durante 365 dias 118 milhões de patrícios. Vale dizer: de cada três brasileiros apenas um trabalha um dia e pouco a cada dia de folga.
5. Duzentos e nove dias são o equivalente a praticamente sete meses. Mas o trabalhador, para trabalhar sete meses, ganha entretanto o equivalente a 13 salários pois recebe os 12 meses do ano e mais o 13º salário. Temos então que pouco mais de um terço da população trabalha cerca de sete meses mas recebe o equivalente a 13 meses. Se acrescentarmos ao custo da produção cerca de 33 por cento de encargos sociais diretos que as empresas são obrigadas a pagar por empregado, temos que apontar a importância correspondente ao salário de 13 meses, pouco mais de um terço desse valor. Ou seja, sete meses de trabalho de um brasileiro custam para a economia o equivalente a cerca de 17 salários mensais.
6. Vai daí que: 1 - a produtividade específica do trabalhador brasileiro é gritantemente baixa: a) em relação ao número de horas ociosas; b) em relação ao número de pessoas que estão permanentemente ociosas para cada trabalhador; e 2 - o produto desse brasileiro é brutalmente sobrecarregado de encargos por força da relação 7 por 13 mais 33%, ou seja, 7 por 17.
7. É evidente que a inflação não é causada somente por essa espantosa realidade que constitui a convivência de um país em desenvolvimento cuja população não tem poder de compra e uma escassa e errática produtividade, cujas anomalias e distorções tornam cada produto excessivamente onerado.
8. Não se trata de dizer que cabe culpa ao trabalhador brasileiro. Esse tipo de conclusão seria simples demais para merecer guarida de quem quer que seja. Trata-se de incluir, entre os diversos fatores causadores da inflação brasileira, essa anomalia estrutural, profundamente grave para continuar ignorada pelo debate nacional.
9. Não há como minimizar, no diagnóstico da inflação, os efeitos predatórios dessa constatação elementar, que consiste no registro de que cada brasileiro trabalha no lugar de três durante um dia e pouco mais de para cada dia de folga, impondo à economia um custo de 17 salários mensais para sete meses de trabalho.
10. O resultado é sinistro; embora mal remunerada, mal ocupada e mal preparada, a mão-de-obra assume um peso excessivo na composição da economia brasileira. As rendas do trabalho perfazem 60 a 70% da formação bruta da renda nacional, contra menos de 40% na média dos países da Europa Ocidental.
11. O debate nacional em torno da inflação, ainda que a nível acadêmico, não pode continuar desprezando aspectos de tamanha magnitude. Assim como as políticas adotadas para o controle da inflação não devem ignorar a necessidade de deflagrar no Brasil aquela que nos parece ser a batalha decisiva: a da produtividade maior da terra, do capital e do trabalho.

Folha de São Paulo 06/05/89

(In: GERALDI, João Wanderley, 1984: 90)

Este texto apresenta a seguinte tese: A baixa produtividade da economia brasileira é a causa raiz da inflação. Tem os seguintes argumentos desenvolvidos:

- 1) no Brasil, pouco mais de 1/3 dos dias do ano são dedicados à produção;
- 2) pouco mais de 1/3 da população brasileira trabalha;
- 3) o custo do trabalho efetivo de 7 meses equivale a 17 salários mensais.

É bom salientar que o autor do texto, no 7º parágrafo, apenas comenta que há outras causas da inflação, sem relatá-las nem discuti-las.

Após leitura e discussão do texto, o professor sugeriu que os alunos produzissem um texto dissertativo tendo como tema central a mesma tese apresentada neste texto: "A baixa produtividade da economia brasileira é a causa raiz da inflação", mas com argumentos diferentes dos apresentados no texto acima, já que professor e alunos acharam (assim como Geraldi, 1984) que os argumentos apresentados pelo autor eram insuficientes para comprovar tal tese. Em discussão com a classe, foram levantados outros argumentos, que segundo tais alunos eram mais pertinentes para desenvolver tal tese, tais como:

- 1- os grandes latifúndios ociosos impedem o aumento da produção;*
- 2- há falta de uma política agrícola voltada para os pequenos e médios agricultores;*
- 3- também falta incentivo às pequenas e médias empresas.*

Levantaram também alguns contra-argumentos:

- 1- baixa produtividade gera recessão e não inflação;*
- 2- a causa da inflação está nos gastos indevidos do governo e desvio de verbas; é necessária uma reforma administrativa;*
- 3- a ciranda financeira também é outro fator gerador de inflação.*

Os argumentos e contra-argumentos ficaram gravados na lousa, de modo que os alunos poderiam fazer uso deles no desenvolvimento de seu texto.

2ª Situação

Foram apresentados dois Textos-base:

Texto - base 1

"Antigamente o homem precisava participar de uma guerra pra ficar 'neurótico de guerra'. Agora ele assiste pela televisão".

(Morosin, Mauro)

Texto - base 2

A ROSA DE HIROSHIMA

Pensem nas crianças
Mudas telepáticas
Pensem nas meninas
Cegas inexatas
Pensem nas mulheres
Rotas alteradas
Pensem nas feridas
como rosas cálidas
Mas oh não se esqueçam
Da rosa de Hiroshima
A rosa hereditária
A rosa radioativa
Estúpida e inválida
A rosa com cirrose
a anti-rosa atômica
Sem cor sem perfume
Sem rosa sem nada.

(MORAES, Vinícius de. Antologia Poética.
4. ed. Rio de Janeiro, Ed. do autor,
1960, p.201)

A relação entre os dois textos acima (leitura e discussão) foi encaminhada no sentido de que hoje, para entrarmos em pânico, não precisamos participar de uma guerra. Basta ligarmos a televisão e/ou estarmos em contato com outros meios de comunicação para termos, todos os dias, em nossas casas, diversos tipos de violência, tais como:

injustiças sociais, roubos, violência contra o menor abandonado, o trabalhador, a mulher, discriminações, etc.

Logo em seguida, foi solicitado aos alunos que produzissem um texto dissertativo, utilizando TBI como citação, já que na época, o professor havia orientado aos alunos sobre como fazer citações do discurso alheio, e assim, queria verificar a aprendizagem deste conteúdo.

Solicitação: Escreva uma dissertação com o título : *A guerra Neurotiza o Homem?*
Utilize o primeiro texto como citação.

3ª Situação

O professor distribuiu a letra da música “Comida” dos Titãs aos acadêmicos. Logo em seguida, conduziu uma discussão sobre as condições de vida de um trabalhador que ganhe salário mínimo e sobre quais seriam suas reais necessidades para, logo em seguida, sem delimitar o tema e o título, solicitou à classe que, relacionando a letra da música à discussão prévia, produzisse um texto dissertativo.

Solicitação da tarefa: O Trabalhador brasileiro, em sua grande maioria, recebe salário mensal que tem como ponto de referência a chamada “Cesta Básica”. Leia o texto abaixo e, baseado no que ele significa para você, escreva a sua redação, dissertativa.

Texto base

COMIDA

(Arnaldo Antunes/Marcelo Fromer/Sérgio Brito)

1. Bebida é água
2. Comida é pasto.
3. Você tem sede de quê?
4. Você tem fome de quê?
5. A gente não quer só comida,
6. A gente quer comida, diversão e arte.
7. A gente não quer só comida,
8. A gente quer saída para qualquer parte.
9. A gente não quer só comida,
10. A gente quer bebida, diversão e balé.
11. A gente não quer só comida,
12. A gente quer a vida como a vida quer.
13. Bebida é água.

14. Comida é pasto.
15. Você tem sede de quê?
16. Você tem fome de quê?
17. A gente não quer só comer,
18. A gente quer comer e fazer amor.
19. A gente não quer só comer,
20. A gente quer prazer para aliviar a dor.
21. A gente não quer só dinheiro,
22. A gente quer dinheiro e felicidade.
23. A gente não quer só dinheiro,
24. A gente quer inteiro e não pela metade.

(em **Jesus não tem dentes no país dos banguelas**, Titãs, 1988)

3.2. ANÁLISE DOS DADOS

ALUNA L

T 1 L - A CAUSA DA INFLAÇÃO

1. A falta de incentivo à produção é uma das mais agravantes causas dos crescimento inflacionário do País.
2. _ Há grandes extensões de terras em mãos de uma minoria, não produtiva.
3. É o caso dos grandes latifundiários. Que por possuírem imensidões de terras, não conseguem ou não desejam torná-las produtivas.
4. Produzir envolve questões de grande giro financeiro, sem a certeza de um retorno positivo.
5. Neste caso possuindo poder aquisitivo: esses latifundiários dão prioridade a outros tipos de investimentos mais rentáveis, de lucro certo.
6. Não incentivo aos pequenos e médios produtores.
7. Eles por sua vez têm a vontade de produzir não possuem recursos nem mesmo os meios necessários para ajudar no crescimento produtivo.
8. De modo geral, percebemos que há um grande descaso por parte dos nossos governantes.
9. Quando no entanto deveriam ser os maiores interessados em incentivar a produção brasileira , gerando assim o enriquecimento, o desenvolvimento, melhores condições de vida e conseqüentemente menos inflação.

Pela estrutura formal do texto 1, iniciado pela tese "*A falta de incentivo à produção é uma das mais agravantes causas do crescimento inflacionário*", podemos afirmar que a autora do texto começou desenvolvendo um texto de estrutura dissertativa, segundo os padrões escolares, já que apresentou uma tese, tentou desenvolver seus argumentos e concluir.

De início, um número tão grande de parágrafos (nove), num texto relativamente pequeno, faz com que suspeitemos de uma certa fragmentação textual. Analisando-o melhor, podemos notar que, a cada período, a autora marca o final de um parágrafo, dando continuidade a seu assunto no parágrafo seguinte, deixando transparecer uma certa

desarticulação entres estes períodos, devido à falta de elos conectivos, que poderiam dar uma melhor seqüenciação entre um período e outro, ou entre um parágrafo e outro.

Quanto à intertextualidade, podemos notar que a autora deste texto não ficou presa ao texto base, preocupou-se muito em desenvolver as argumentações sugeridas pela classe. No primeiro parágrafo, há uma afirmação que poderíamos dizer ser a tese do texto:

A falta de incentivo à produção é uma das mais agravantes causas do crescimento inflacionário do país.

Ela nos remete à tese proposta pelo professor: " *A baixa produtividade da economia brasileira é a causa raiz da inflação*", ou seja, o 1º parágrafo de TIL é uma paráfrase da tese proposta pelo professor, o dito pelo professor de outra forma.

Logo em seguida, a autora lança seu primeiro argumento na tentativa de comprovar sua tese, sem nenhum elo de coesão com a introdução do texto. Além de que este argumento é apresentado em quatro parágrafos - 2º, 3º, 4º e 5º:

Há grandes extensões de terras em mãos de uma minoria não produtiva.

É o caso dos grandes latifundiários. Que por possuírem imensidões de terras, não conseguem ou não desejam torná-las produtivas.

Produzir envolve questões de grande giro financeiro, sem a certeza de um retorno positivo.

Neste caso possuindo poder aquisitivo; esses latifundiários dão prioridade a outros tipos de investimentos mais rentáveis, de lucro certo.(grifos meus)

Esses parágrafos nos remetem ao primeiro argumento sugerido pela classe: "Os grandes latifúndios impendem o aumento da produção". Podemos afirmar também que tanto no texto de L como na argumentação proposta pela classe, ressoa o interdiscurso, ou intertextualidade em sentido amplo, da classe menos favorecida na sociedade: dos

sem-terra e dos que lutam pela justiça social, principalmente quando diz que *"Há grandes extensões de terras em mãos de uma minoria não produtiva"*.

Podemos notar também, no exemplo acima, a possibilidade de apropriação de vocabulário da mídia, na tentativa de impressionar o professor com palavras novas e diferentes como: "giro financeiro", "retorno positivo", "investimentos mais rentáveis" e/ou a substituição do termo *"a ciranda financeira"* (contra-argumento 3) por *giro financeiro*.

A autora do texto inicia o segundo argumento só no 6º parágrafo, continuando-o até o 7º:

*Não incentivo aos pequenos e médios produtores.
Eles por sua vez têm a vontade de produzir não possuem recursos
nem mesmo os meios necessários para ajudar no crescimento produtivo.*

Podemos notar que nesta passagem ocorre a apropriação do 3º argumento sugerido *"Falta de incentivo às pequenas e médias empresas"*, além da marca de posicionamento do sujeito autor do texto, favorável à causa dos pequenos e médios produtores, mesmo que não muito bem articulada.

No oitavo e nono parágrafos

*De um modo geral, percebemos que há um grande descaso por parte dos nossos governantes.
Quando no entanto deveriam ser os maiores interessados
em incentivar a produção brasileira, gerando assim, o
enriquecimento, o desenvolvimento, melhores condições de vida e
conseqüentemente menos inflação.*

vemos a construção da conclusão deste texto, em que a produtora do texto coloca os fatos negativos "descaso do governo", "falta de incentivo" como principais responsáveis pela inflação, apontando como solução o contrário de tudo isso "o incentivo", pois assim

teríamos *"enriquecimento, melhores condições de vida e conseqüentemente menos inflação."*

Apesar da superficialidade dos problemas abordados, da pouca informatividade do texto, não se pode afirmar que T1L tenha sido contraditório, ou que tenha fugido do tema proposto, já que apresenta uma certa unidade de idéias (A falta de incentivo à produção é uma das mais agravantes causas do crescimento inflacionário do país), nem que tenha fugido da estrutura de texto dissertativo, conforme os padrões escolares.

T2L - A GUERRA NEUROTIZA O HOMEM?

1. Atualmente, vivemos em um verdadeiro campo de batalha, onde há uma constante guerrilha e lutas constantes entre os povos de todas as sociedades. Estas por sua vez, refletem diretamente sobre nós através de ambições; inseguranças e o medo que nos rodeia a todos os instantes; seja, dentro de casa, no caminho as ruas que nos levam contrariamente a lugares incertos para o roubo e a violência que nos assolam.
2. Há tempos atrás, as pessoas sentiam-se aconchegadas e em total e pleno estado de segurança, hoje isso não acontece mais, pois o que permanece dentro de cada um de nós, é o medo a insegurança, receio e o neurotismo constante. Pois o choque ao ouvirmos um noticiário nos meios de comunicação, faz com que pensemos sobre a agonia aterrorizante em que se encontra todas as pessoas menos favorecidas, enquanto que uma minoria privilegiada.
3. Pensamos nas crianças que vivem nas ruas, cercadas pela fome e no instinto desta, rouba para satisfazer suas necessidades mais árduas! e o policial, que o mata para defender a auto burguesia, que se sentem lesadas, mas que não fazem nada para a ajudar.
4. Poderia alguém ser, talvez sem alma nem coração, não se sentir neurotizado pelo clima de tensão que vivemos em nosso cotidiano.
5. Antigamente o homem precisava participar de uma guerra para ficar neurótico. Agora ele assiste pela televisão". E por isso, não há como ficar neurotizado com as desigualdades e o desumanismo existente no coração de muitos, que reflete sobre os mais oprimidos.

Comparando T1L e T2L, à primeira vista, podemos afirmar que a diferença mais notória entre ambos, está no fato de que o segundo texto não possui tantos parágrafos

quanto o primeiro, pois apesar dos textos serem relativamente do mesmo tamanho, este é composto de apenas quatro parágrafos de maior extensão que o outro.

Este fator, porém, não nos autoriza a afirmar que este texto tenha uma melhor tessitura que o anterior, pois ao se fazer uma leitura cuidadosa, podemos notar que os argumentos deste texto não ficaram bem articulados, há uma colagem de vocabulário da mídia em geral como : "neurotismo", "minorias privilegiadas", "autocracia", "assolam", além do uso de palavras não dicionarizadas como "desumanismo", na tentativa de impressionar o professor com um vocabulário considerado "rico" no meio escolarizado.

No primeiro parágrafo:

Atualmente, vivemos em um verdadeiro campo de batalha, onde há uma constante guerrilha e lutas constantes entre os povos de todas as sociedades. Estas por sua vez, refletem diretamente sobre nós através de ambições, inseguranças e o medo que nos rodeia a todos os instantes, seja, dentro de casa, no caminho das ruas que nos levam contrariamente a lugares incertos para o roubo e violência que nos assolam. (grifos meus)

podemos notar que há a incorporação dos sentidos tanto do primeiro texto base (TB1) da proposta como do segundo texto base (TB2), mas conotativamente. O termo "campo de batalha" a que o autor se refere é originado da "guerra" presente tanto em TB1, como no título proposto pelo professor, e também na imagem de guerra que perpassa todo o TB2, mas só que este campo de batalha a que o texto se refere não seria a batalha de uma guerra, mas uma batalha em sentido figurado do dia-a-dia, tema presente nas discussões prévias à produção do texto.

Logo no início do segundo período deste parágrafo, perceberemos um problema no uso do demonstrativo "estas", pois neste caso, o demonstrativo exerce função localizadora (cf. Koch, 1989:39), o que deveria, segundo as regras gramaticais, "*referir-se ao SN imediatamente anterior*" (a sociedades). Se fizermos, no entanto, uma leitura atenciosa desta passagem, verificaremos, dentro deste contexto, que a autora do texto está se

referindo a uma "constante guerrilha e lutas constantes", que está mais distanciado. Portanto, podemos afirmar que apesar da construção acima mencionada, a legibilidade desta passagem não foi prejudicada.

Podemos notar, ainda, que "o medo" a que o autor se refere neste parágrafo é uma transposição do horror à guerra presente em TB2. Embora este "medo" refira-se à guerra, a autora, em seu texto, está se referindo, numa mesma intensidade que TB2, ao medo, à insegurança que sentimos ao assistirmos tantas violências através dos meios de comunicação.

A construção do segundo e terceiro parágrafos,

Há tempos atrás, as pessoas sentiam-se aconchegadas e em total e pleno estado de segurança, hoje isso já não mais acontece, pois o que permanece dentro de cada um de nós, é o medo a insegurança, receio e um neurotismo constante. Pois o choque ao ouvirmos um noticiário nos meios de comunicação, faz com que pensamos sobre a agonia aterrorizante em que se encontra todas as pessoas menos favorecidas, enquanto que uma minoria privilegiada.

Pensamos nas crianças que vivem nas ruas, cercadas pela fome e no instinto desta, rouba para satisfazer suas necessidades mais árduas! e o policial que o mata para defender a auto burguesia, que se sentem lesadas, mas que não fazem nada para a ajudar.

se dá através da repetição das mesmas idéias do 1º parágrafo "...o medo a insegurança, receio e um neurotismo constante" (l. 3 e 4). Há, porém, além dessas idéias, uma relação entre o sossego de antigamente e o medo e a insegurança que os telespectadores sentem hoje ao assistir determinados fatos de violência. Além disso, a autora acrescenta a este parágrafo um toque de emoção, através da metaforização do termo "choque", pois esta palavra remete-nos a TB2, só que lá, este choque está denotando as bomba nucleares, os conflitos das guerras. Já para a autora deste texto, esta mesma palavra refere-se ao choque que, nós telespectadores, sentimos ao ouvirmos os noticiários de televisão e da mídia em geral.

A dose de emoção do texto aumenta quando, no final do 2º parágrafo e início do 3º, a autora faz uma alusão intertextual a TB2 :

Pensamos sobre a agonia aterrorizante em que se encontra todas as pessoas menos favorecidas... Pensamos nas crianças que vivem nas ruas, cercadas pela fome e no instinto desta.. (TL2)

Pensem nas crianças/ mudas telepáticas/ Pensem nas meninas/ cegas inexatas/ pensem nas mulheres/ tortas alteradas/ pensem nas feridas/ como rosas cálidas.. (TB2)

A alusão é percebida porque, nas duas passagens, há a repetição do verbo *pensar*, quase que num tom de súplica, de imploração, só que enquanto em TB2 a súplica está voltada para os feridos e traumatizados pela guerra civil, em T2L, há a súplica, tentando sensibilizar o leitor para a nossa violência do dia-a-dia, construindo a significação de que, nós telespectadores, ao assistirmos tanto as pessoas traumatizadas pela guerra como as menos favorecidas, sentimos o mesmo neurotismo, o mesmo choque.

Logo em seguida, a autora começa a contrapor estes menos favorecidos com uma "minoridade privilegiada", mas interrompe seu pensamento, não o conclui no segundo parágrafo, deixando esta idéia em suspenso, até o término do terceiro, onde temos o retorno a este assunto "*...e o policial que o(crianças) mata para defender a auto burguesia, que se sentem lesadas, mas que não fazem nada para a ajudar*". Podemos perceber, nesta passagem, que "*policial que o mata (T2L) = policial que as mata*", concordando com o elemento retomado do período imediatamente anterior - crianças. Além disso, a autora remete intertextualmente seu leitor a um sentido mais amplo do problema, que é a questão das injustiças sociais que assolam o país, onde somente uma média de 10% dos brasileiros detêm o poder e o restante vive exposto aos problemas que esta injustiça social lhes proporciona.

No último parágrafo deste texto:

*Poderia algum ser, talvez sem alma nem coração, não se sentir neurotizado pelo clima de tensão que vivemos em nosso cotidiano.
"Antigamente o homem precisava participar de uma guerra para ficar neurótico de guerra. Agora ele assiste pela televisão." É por*

isso, não há como ficar neurotizado com as desigualdades e o desumanismo existente no coração de muitos, que reflete sobre os mais oprimidos.

notamos uma certa desarticulação entre seus períodos, devido à dificuldade em cumprir a tarefa exigida pelo professor, que é usar TBI como citação. Talvez, se a autora tivesse construído tal citação no segundo parágrafo, teria sido mais fácil tal articulação, uma vez que lá, ele “abriu um gancho” que facilitaria tal citação, ao mencionar “...o choque ao ouvirmos o noticiário nos meios de comunicação ...”, o que comprova que a acadêmica ainda não conseguiu apreender uma maneira adequada para fazer uma citação, apesar de ter sido assunto previamente estudado em sala de aula.

Além disso, no último período deste parágrafo, podemos notar uma certa incoerência, ao afirmar que “*não há como ficar neurotizado com as desigualdades*”, pois contradiz o que foi dito no segundo parágrafo deste texto, já que a autora afirma que “*permanece dentro de cada um de nós um neurotismo constante. Pois o choque ao ouvirmos o noticiário nos meios de comunicação...*”, além de que esta idéia também foi defendida em todo o terceiro parágrafo. Por isso podemos afirmar que estas ocorrências não foram compatíveis, já que no 2º e 3º parágrafos, a autora do texto afirma X e em sua conclusão afirma não -X. No entanto, devido ao desenvolvimento geral do texto, prefiro acreditar que L esqueceu de repetir a palavra “não” na passagem: “*não há como (não) ficar neurotizado...*”, assim teríamos o estabelecimento da coerência neste texto.

Podemos notar ainda que a conclusão do texto não foi muito informativa (cf. Beaugrand e Dressler, 1983), havendo uma certa generalização do assunto, pois será que as desigualdades e o “desumanismo” são refletidos só entre os mais oprimidos?

Uma última observação: apesar da autora neste texto já tentar usar elementos conectores para ligar um parágrafo com outro, unir mais seus parágrafos, seu texto ainda apresenta problemas referentes à coerência, ao uso dos elos coesivos, à informatividade, pontuação e concordância verbal e nominal. Mesmo assim, não podemos afirmar que

tenha fugido à estrutura de um texto dissertativo, já que apresenta uma tese, uma certa unidade de idéias, uso de argumentos favoráveis à tese e uma tentativa de conclusão.

T3L - A VIDA DE UM TRABALHADOR ASSALARIADO

1. No Brasil, o trabalhador recebe mensalmente uma quantia irrisória, ou seja, um salário que é calculado no índice de uma cesta básica.
2. As pessoas que criaram esta referência para o salário mínimo, jamais devem imaginar o que passa o assalariado que o recebe; seriam estas capazes de passarem um único mês de sua vida com tal ninharia. Na verdade não conhecem e nem querem ver a realidade fustigante que passa o trabalhador para sobreviver. Fácil é calcular o valor, para a maioria dos brasileiros receberem no final do mês, difícil é sobreviver com ele.
3. Um pai de família consegue controlar a alimentação de seus filhos, para manter um equilíbrio a fim de não faltar comida durante todo o mês. E sua família não necessita de remédios de vestir-se, de algum material escolar, de pagar aluguel, água e luz.
4. Na verdade este trabalhador não vive, mas sobrevive dentro de suas capacidades aquisitivas; subestimando-se a seus desejos e anseios, pois na verdade, não pode manter de modo decente suas necessidades primárias. Estes por sua vez, devem ser considerados como perfeitos equilibristas, que balançam entre o fio da miséria e da necessidade de algo mais para manter dentro do ciclo da vida.
5. Pesam a fome com repudia e contam os dias para findarem os meses, no anseio a um novo, porém igual salário; já contado e direcionado para pagar o aluguel, a luz e a água? Será que este trabalhador só necessita do trabalho árduo, regado por uma alimentação de subsistência, e nunca desejará um lazer, pois por mais singelo que seja jamais sobrará do seu salário básico, algum dinheiro para ser investido nisso. Lazer para um assalariado, é uma luxúria que nunca fará parte de sua vida cotidiana.

Este texto é iniciado com a tese:

No Brasil, o trabalhador recebe mensalmente uma quantia irrisória, ou seja, um salário que é calculado no índice de uma cesta básica. (grifos meus)

que é uma paráfrase da sugestão de atividade do professor: "*O trabalhador brasileiro, em sua grande maioria, recebe salário mensal que tem como ponto de referência a chamada*

"Cesta Básica", acrescentando, a esta tese, apenas o termo "uma quantia irrisória", remetendo-nos às dificuldades pelas quais passa o trabalhador de salário mínimo.

Logo em seguida, no segundo parágrafo,

As pessoas que criaram esta referência para o salário mínimo, jamais devem imaginar o que passa o assalariado que o recebe, seriam estas capazes de passarem um único mês de sua vida com tal ninharia. Na verdade não conhecem e nem querem ver a realidade fustigante que passa o assalariado para sobreviver. Fácil é calcular e estipular o valor, para a maioria dos brasileiros receberem no final do mês, difícil é sobreviver com ele. (grifos meus)

a autora, para convencer o seu leitor do quanto a vida do trabalhador assalariado é sofrível, usa o artifício do questionamento, indagando se as pessoas que calculam o índice do salário mínimo seriam capazes de passar um único mês com tal "ninharia". Este argumento remete-nos à equipe do alto escalão do governo, que vive de altos salários e determina, à população de baixa renda, o valor do salário mínimo.

Podemos afirmar que a autora do texto foi bastante convincente ao usar este argumento, apesar de haver uma certa estranheza no uso do adjetivo fustigante. Pode ser devido a "uma tentativa de atender uma imagem histórica das condições de produção, que sempre gerou uma falsa necessidade de uso de expressões eruditas" (cf. Pécora, 1983: 45).

O terceiro e o quarto parágrafos são uma exemplificação do parágrafo anterior:

Um pai de família consegue controlar a alimentação de seus filhos, para manter um equilíbrio a fim de não faltar comida durante todo o mês. E sua família não necessita de remédios de vestir-se, de algum material escolar, de pagar aluguel, água e luz.

Na verdade este trabalhador não vive, mas sim sobrevive dentro de suas capacidades aquisitivas; subestimando-se a seus desejos e anseios, pois na verdade, não pode manter de modo decente suas necessidades primárias. Estes por sua vez, devem ser considerados como perfeitos equilibristas, que balançam entre o fio

da miséria e a necessidade de algo mais para manter dentro do ciclo da vida. (grifos meus)

O questionamento feito pela autora na parte sublinhada acima, remete-nos ao TB :

*A gente não quer só comida
A gente quer saída pra qualquer parte
A gente não quer só comida
A gente quer bebida, diversão e balé
A gente não quer só comida
a gente quer a vida como a vida quer...*

mas refutando-o, pois para a autora do texto, antes de diversão e de atividades culturais, o trabalhador brasileiro precisa sobreviver, estudar, cuidar de sua saúde...

Além disso, numa linguagem bastante poética, no quarto parágrafo, L constrói uma exemplificação, remetendo-nos ao mundo do circo, através de um jogo de metáforas, onde podemos constatar:

o mundo do circo	X	o mundo do trabalhador
perfeito equilibrista =		. trabalhador
fio em que se equilibra =		. fio da miséria
artista de circo =		. trabalhador que consegue sobreviver com o salário mínimo

Como vimos, até o presente momento, a autora constrói seu texto quase que sem se apropriar de TB, pois toda esta textualidade é construída a partir da relação que se faz com outros textos, com sua experiência de vida.

Já ao construir seu último parágrafo, a autora retoma o TB:

Pesam a fome com repudia e contam os dias para findarem os meses, no anseio a um novo, porém igual salário; já contado, visado e direcionado apenas para pagar o aluguel, a luz e a água? Será que este trabalhador só necessita de trabalho árduo, regado por uma alimentação de subsistência, e nunca desejará um lazer, pois por mais singelo que seja, jamais sobrará do seu salário básico, algum dinheiro para ser investido nisso. Lazer para um assalariado, é uma luxúria que nunca fará parte de sua vida cotidiama.(grifos meus)

remetendo seu leitor muito diretamente ao final de TB,

*a gente não quer só comer
a gente quer comer e fazer amor
a gente não quer só comer
a gente quer prazer pra aliviar a dor
a gente não quer só dinheiro
a gente quer dinheiro e felicidade
a gente não quer só dinheiro
a gente quer inteiro e não pela metade*

Apesar de, num primeiro momento, achar que a autora havia usado luxúria inadequadamente, a partir do momento que observarmos o quanto de sensualidade há nesta passagem da música, vejo uma certa razão para que relacione lazer, tanto a uma vida de luxo, como também a luxúria, pois devido a tantos problemas enfrentados pelo trabalhador assalariado, o lazer torna-se um luxo, algo supérfluo que nunca fará parte de sua vida, assim como uma vida libertina, pois para isso também é preciso dinheiro.

Podemos notar que o texto como um todo atende aos principais requisitos da coerência, pois encontramos uma unidade de idéias que é a defesa da tese de que o trabalhador recebe mensalmente uma quantia irrisória e todas suas argumentações giram em torno de comprovar esta tese, mesmo que, às vezes, sejam pouco informativas.

Podemos afirmar que, neste texto, a autora conseguiu um certo avanço em relação aos textos produzidos anteriormente. Usando o artifício de relacionar o trabalhador com sua experiência de vida, a produtora conseguiu uma tessitura melhor para este texto. Há um fio de coesão atravessando-o, principalmente no que se refere ao uso dos elos conectivos e estruturação de parágrafos.

Portanto, pode-se dizer que devido a mediação do professor, as leituras feitas e a discussão feita entre os pares, a autora conseguiu as seguintes marcas de crescimento textual no percurso de T1 a T3: a paragrafação que era marcada a cada início de período em T1, passa a ser marcada nos demais textos conforme as convenções escolares. O

mesmo pode ser dito no que se refere aos usos dos “elos” conectivos, se no início estes elos não eram usados, em T3 encontramos o seu uso adequado, conseguindo assim, dar mais consistência e persuasão à sua argumentação. Além disso, a partir do momento em que L vai se soltando para escrever, vai apropriando-se dos textos bases de maneira mais solta, conseguindo fazer uso de sua contra-palavra, refutando TB em algumas passagens.

ALUNA E

T1E - INFLAÇÃO

1. O que mais se critica no Brasil é a causa da inflação determinando estabelecer se é de demanda de oferta ou origem psicológica, deixando de lado, uma possível fonte a baixa produtividade da economia brasileira, que chega a ser calamidade em certas regiões.
2. Infelizmente, nosso país é constituído de uma porcentagem muito grande de latifundiários que impossibilita de se obter uma policultura e em relação aos minifundiários não recebem investimento e patrocínio, ou seja, o governo não incentiva os pequenos e médios agricultores como deveria ser.
3. O governo deveria financiar mais o agricultor, pois aumentando-se produto, ele tende diminuir no preço ao consumidor, (lei da oferta e da procura) abaixando assim a inflação.
4. Não se esquecendo também da indústria têxtil, pecuária, petróleo, Saúde, Educação e etc.
5. E também devemos frisar de que se os produtos importados forem liberados, sem impostos para entrarem ao nosso país, mas sem descartar certo tipo de fiscalização, nossas indústrias serem obrigadas a fabricar mercadorias de melhor qualidade e com preços populares.

Observando a grande semelhança do 1º parágrafo de T1E e o 1º parágrafo do texto base (TB), podemos afirmar que a autora fez uma paráfrase de TB. Esta paráfrase, no entanto, não se dá através da reprodução dos sentidos incorporados de TB, mas pela colagem de frases tais como as sublinhadas abaixo:

que mais se critica no Brasil é a causa da inflação determinando estabelecer se é de demanda de oferta ou origem psicológica

deixando de lado uma possível fonte a baixa produtividade brasileira que chega a ser calamidade em certas regiões. (T1E) (grifos meus)

Enquanto no Brasil se discute a causa da inflação galopante procurando-se academicamente estabelecer se é de demanda de oferta ou - hipótese menos verossímil - de origem psicológica, esquece-se algo que está naturalmente na raiz desse processo devorador de nações. Referimo-nos à baixa produtividade da economia brasileira, extremamente baixa, diríamos até escandalosamente baixa para um país em vias de desenvolvimento e que deveria dedicar-se com maior determinação a produzir riqueza. (TB) (grifos meus)

Podemos notar que a autora fez um grande número de colagens de expressões do TB, tanto é que os termos acima sublinhados são citações explícitas de TB, apesar de a autora não remeter explicitamente seu leitor a este texto. Há uma reprodução do texto lido ou "estilo escolarizado" (cf. Fiad, 1993) e não somente a apropriação de suas idéias.

Outro fator que verificamos também é que onde não há a colagem de palavras, há substituições por termos muito parecidos como:

TB

discute

esquece-se algo

extremamente baixa ou escandalosamente baixa

T1E

crítica

deixando de lado

chega a ser calamidade

Além disso, neste primeiro parágrafo, o produtor do texto não marca seu posicionamento, apropria-se não só da argumentação do TB, mas também dos mesmos termos.

No segundo parágrafo,

Infelizmente, nosso país é constituído de uma grande porcentagem de latifundiários o que impossibilita de se obter uma policultura e em relação aos minifundiários não recebem investimento e patrocínio, ou seja, o governo não incentiva os pequenos e médios agricultores como deveria ser.

O governo deveria financiar mais o agricultor, pois aumentando-se o produto, ele tende a diminuir no preço ao consumidor. (lei da oferta e da procura). (grifos meus)

podemos notar o uso, talvez até intencional, do tópico no início do segundo período " ... e em relação aos minifundiários ..." como tentativa de chamar maior atenção aos minifundiários, já que, segundo a autora, estes não têm recebido os devidos incentivos do governo.

Além disso, notamos, a partir deste parágrafo, que a autora do texto conseguiu libertar-se do TB, passando a usar argumentos que não estão contemplados neste, mas nas discussões feitas por professor e alunos, durante o período preparatório à produção :

- 1) *Os grandes latifúndios impedem o aumento da produção;*
- 2) *Há falta de uma política agrícola voltada para os pequenos e médios produtores. (argumentos de sala)*

como podemos ver, há no 2º parágrafo de TIE, a presença bem forte destes argumentos, devido à necessidade que se tem de comprovar a tese solicitada pelo professor: "*A baixa produtividade brasileira é a causa raiz da inflação*".

Este distanciamento do texto base deve-se, principalmente à mediação do professor - que fez uma leitura do TB juntamente com os alunos, levando-os a perceberem que os argumentos elencados pelo autor eram insuficientes para comprovar a baixa produtividade no Brasil .

Mesmo assim, não podemos afirmar que a partir daí, a autora do texto tenha conseguido uma melhor tessitura, pois na passagem do 2º para o 3º parágrafo há uma possível relação de causalidade, que não veio marcada pelo conectivo adequado, demonstrando assim a dificuldade de articular aqueles argumentos propostos em sala de aula.

No quarto parágrafo,

Não se esquecendo também da indústria têxtil, pecuária, petróleo, Saúde, Educação e etc.

além da falta de elo conectivo que pudesse ligá-lo ao restante do texto, esta passagem remete-nos a um discurso político vazio, uma forma estereotipada, que sempre ouvimos e não informa nada, principalmente, na parte: "*Não se esquecendo também da....Saúde e Educação*".

Podemos notar que, no 5º parágrafo, principalmente no que se refere às expressões sublinhadas abaixo

E também devemos frisar de que se os produtos importados forem liberados, sem impostos para entrarem ao nosso país, mas sem descartar certo tipo de fiscalização, nossas indústrias serão obrigadas a fabricar mercadorias de melhor qualidade e com preços populares.
(grifos meus)

há uma intertextualidade em sentido amplo, ou uma interdiscursividade, talvez incorporada através da mídia, com o discurso neoliberalista em que o Estado sai de cena em nome do fortalecimento das empresas, pois nesta visão o Estado deve tomar conta é da política.

Além disso, ainda podemos verificar uma incompletude na tessitura deste texto, já que não houve uma retomada da tese no final, pois afinal por que a produtividade brasileira é assim tão baixa? O que isso acarreta aos brasileiros? Por tudo isso, podemos afirmar que este texto foi insuficiente para sustentar a tese proposta e possui um grau muito baixo de informatividade.

De um modo geral, podemos dizer que este texto está perpassado por colagem de idéias do texto base, da mídia em geral e dos argumentos levantados em sala. Tal texto também está muito marcado pelas atividades escolares em que o aluno não tem o que dizer e nem para quem dizer, mas precisa preencher um número "X" de linhas ao fazer uma redação escolar.

T2E - A GUERRA NEUROTIZA O HOMEM.

1. Apenas ouvir falar em guerra não intimida ninguém.
2. O presenciar de qualquer fase de uma guerra deixa qualquer pessoa perplexa, desatinada, traumatizada, tais fatos apaga da mente humana as coisas boas, permanecendo somente cenas de terríveis destruições.
3. Segundo Mauro Morosin, antigamente o homem precisava participar de uma guerra para ficar "neurótico de guerra".
4. Agora ele assiste pela televisão.
5. Assistir o relato de guerras e vê-la pela televisão deixa de ser um pânico, não evita o nervosismo a vontade de participar, defender os necessitados.
6. Assistir a guerra na televisão nos mostra que vivemos no paraíso, pois não participamos dela, ela nos mostra que somos felizes e não sabemos.

Podemos notar que a autora inicia seu texto com a tese "*Apenas ouvir falar em guerra não intimida ninguém*", utilizando o artifício da "intertextualidade das diferenças" (cf. Koch, 1997), para refutar a citação de Mauro Morosin (TB1):

Antigamente o homem precisava participar de uma guerra para ficar "neurótico de guerra". Agora ele assiste pela televisão.

Logo em seguida, no segundo parágrafo, a autora lança mão do processo de "intertextualidade das semelhanças" (cf. Koch, 1997), incorporando o sentido do texto de Vinícius de Moraes (TB2) como um argumento de autoridade para lhe respaldar a refutação anterior:

O presenciar de qualquer fase de uma guerra deixa qualquer pessoa perplexa, desatinada, traumatizada, tais fatos apaga da mente humana as coisas boas, permanecendo somente cenas de terríveis destruições.

Podemos notar que esta incorporação não se dá através de colagem de palavras e nem mesmo de uma paráfrase do texto, mas através de uma concordância de idéias com TB2. Por isso podemos afirmar que houve um certo crescimento na leitura da autora,

conseguindo marcar seu posicionamento na escrita, sentindo-se mais solta para expressar o que pensa, havendo, portanto, uma compreensão ativa do texto, pois a autora não só incorpora os seus sentidos, mas também usa a sua contra palavra para refutar o outro.

A refutação a TBI é ainda mais acentuada na passagem:

Segundo Mauro Morosin, antigamente o homem precisava participar de uma guerra para ficar "neurótico de guerra".

Agora ele assiste pela televisão.

Assistir o relato de guerra e vê-la pela televisão deixa de ser um pânico, não evita o nervosismo a vontade de participar, defender os necessitados.

Verificamos que a produtora deste texto, além de conseguir realizar bem a tarefa solicitada pelo professor, que é usar TBI como citação, fez a seguinte construção de significados para esta passagem: assistir uma guerra pela televisão é diferente de vivenciá-la, assistir uma guerra pela televisão é igual a viver no paraíso, pois é sinal que quem a está assistindo não a está vivenciando.

Apesar de a produtora não usar uma argumentação consistente para comprovar sua tese, pude fazer a seguinte leitura deste texto: *"Assistir a uma guerra pela televisão, não deixa ninguém neurótico de guerra, mas o presenciar é que pode deixar alguém traumatizado, desatinado..."*, por isso não posso afirmar que houve uma incoerência de idéias, ou que tenha fugido ao tema proposto.

O mesmo, no entanto, não pode ser dito sobre a estruturação de seu texto, já que podemos observar uma quantidade excessiva de parágrafos (6 parágrafos) para um texto de 11 linhas; além disso, muitos destes estão com separação inadequada e outros sem nenhuma preocupação de comprovação de argumentos.

Podemos notar também que em todo o texto há pouco uso dos mecanismos de coesão seqüencial, que seriam necessários para que houvesse uma melhor articulação entre os parágrafos e períodos do texto. Tanto é que o conteúdo do primeiro e segundo

parágrafos referem-se a uma argumentação de enunciados que se contrapõem, o que deveria vir ligado por um operador de contrajunção (mas, porém, entretanto...).

O terceiro, quarto e quinto parágrafos também fazem parte de uma mesma argumentação, e deveriam estar marcados por um articulador de oposição, já que a falta deste conectivo entre o terceiro e quarto períodos do quinto parágrafo do texto, afeta sua coerência:

Assistir o relato de guerras e ve-la pela televisão deixa de ser um pânico, (...) não evita o nervosismo a vontade de participar, defender os necessitados.

Se assistir o relato de guerras pela TV não é um pânico, como pode afirmar que isso não evita o nervosismo e a vontade de defender os necessitados? Acredito que a autora do texto, possivelmente, quis expressar que apesar de não entrar em pânico com os fatos assistidos pela TV, demonstra pelo menos um sentimento de solidariedade aos que vivenciam esta guerra diária, mas para marcar isso na escrita, seria necessária a presença do articulador de contrajunção (mas).

Finalmente, a autora do texto termina seu texto com uma conclusão contraditória em relação ao parágrafo anterior,

Assisitir a guerra na televisão nos mostra que vivemos no paraíso, pois não participamos dela, ela nos mostra que somos felizes e não sabemos.

pois se a guerra pela televisão não evita o nervosismo, a vontade de participar e defender os necessitados, como dizer que uma guerra pela televisão mostra que vivemos num paraíso? Seria pelo fato dos habitantes de sua cidade viverem distantes das violências relatadas pelos meios de comunicação?

T3E - COMIDA

1. A música retrata a realidade brasileira, a situação crítica do nosso Brasil. O salário mínimo de nosso país é uma vergonha, pois ele é exclusivamente referente ao custo da cesta básica, deixando de lado coisas mais importantes porém esquecidas, como o aluguel, água, luz, roupas, farmácia.
2. O trabalhador não vive, ele vegeta, pois se alimenta mal, fica doente na matéria e no espírito, pois se desanima ao ver sua família passar por necessidades.
3. Essa situação deve ser revertida urgentemente, pois o desemprego aumenta a cada dia e o que ainda tem emprego é desvalorizado, fazendo-o se sentir inútil.
4. O homem não vive só para o trabalho, ele quer comer bem, fazer amor, sentir prazer aliviar a dor, ele quer diversão dinheiro e felicidade.

A autora dá o título de COMIDA a esse texto, baseando-se na música, que faz uma metaforização da palavra comida; porém, não desenvolve seu texto, tendo como idéia principal a "COMIDA". A idéia desenvolvida em seu texto é a de que o salário mínimo equivale ao valor de uma cesta básica e o trabalhador brasileiro não vive só de cesta básica, ele vive de muitas coisas mais, tal qual ao tema solicitado pelo professor.

Deixando de lado o título atribuído ao texto e tentando analisar a coerência de idéias, podemos fazer a seguinte leitura do texto:

No 1º parágrafo, temos a idéia principal do texto: *"O salário mínimo do país é uma vergonha, refere-se exclusivamente ao custo da cesta básica, deixando de lado coisas importantes porém esquecidas, como o aluguel, água, luz, roupas, farmácia"*, o que nos remete tanto à proposta do professor, como também à música: *"a gente não quer só comida"*.

Já o 2º parágrafo, apesar de não ter a marca de coesão seqüencial, que ligaria um parágrafo com outro, podemos perceber que é uma consequência do primeiro:

"O trabalhador não vive, ele vegeta, pois se alimenta mal, fica doente na matéria e no espírito, pois se desanima ao ver sua família passar por necessidades".

Podemos dizer que a autora usa TB como argumento de autoridade para respaldar sua argumentação, pois esta passagem é semelhante a:

*A gente não quer só comer
A gente quer prazer para aliviar a dor.*

No terceiro parágrafo, notamos uma presença bastante acentuada do sujeito produtor deste texto,

Essa situação deve ser revertida, pois o desemprego aumenta a cada dia e o que tem ainda o seu emprego é desvalorizado, fazendo-o se sentir um inútil

Apesar de não haver um aprofundamento na argumentação, não desenvolvendo como tal situação poderia ser revertida, percebemos a indignação do sujeito com a situação atual.

Para concluir seu texto, T3E remete-nos a TB, quase que explicitamente,

O homem não vive só para o trabalho, ele quer comer bem, fazer amor, sentir prazer aliviar a dor, ele quer diversão dinheiro e felicidade.

relacionando-a, ainda com mais veemência, à vida do trabalhador assalariado, não só reafirmando o seu sentido, como também concordando com o sentido da música.

É importante salientar que a autora apropria-se do sentido da letra desta música em todo o seu texto, mas sem deixar transparecer a idéia de reprodução do texto lido; a marca mais transparente de intertextualidade no último parágrafo pareceu-me justamente para marcar propositadamente a presença do outro em seu discurso.

Quanto à textualidade, podemos notar que houve um crescimento em relação aos textos anteriores, pois não encontramos contradição de idéias, nem uso inadequado do léxico; há uma certa progressão de idéias e o uso adequado de alguns elos coesivos, tais como:

"...deixando de lado coisas mais importantes porém esquecidas..." (1º parágrafo); "O trabalhador não vive, ele vegeta, pois se alimenta mal..." (2º parágrafo); e "Essa situação deve ser revertida urgentemente, pois o desemprego aumenta a cada dia..." (3º parágrafo).

Mesmo assim, a autora ainda não conseguiu superar a questão da pouca informatividade, talvez pelo fato de as leituras feitas no decorrer de um ano terem sido insuficientes para suprir a pouca leitura de toda sua escolarização, o que é consequência não só de sua história de escolarização, mas também do valor de letramento da comunidade em que vive.

Portanto, podemos dizer que a mediação do outro, através de textos e discussões feitas em classe, faz com que E cresça em sua escrita. Já que podemos observar as seguintes marcas de transformação na escrita desta autora: a presença do sujeito que não era marcada no primeiro texto passa a ser marcada no último, o sujeito em T3E se posiciona, tem o que dizer, não fica só reproduzindo orações.

A maneira com que a autora se apropria das idéias dos textos-base vai deixando a caracterização de "estilo escolarizado", passando a ser discurso próprio, ocorrendo assim um certo esquecimento dos autores (cf. Bakhtin). Finalmente, as informações vão deixando de serem vazias, com o objetivo de somente preencher um espaço solicitado pelo professor: o autor, em T3, parece que já tem o que dizer.

T1M - BAIXA PRODUTIVIDADE

1. No Brasil, há uma baixa produtividade da economia brasileira. e muitos se diz que é essa baixa produtividade é que gera inflação.
2. A baixa produtividade não gera inflação e sim recessão. Se o governo preocupasse um pouco mais com produtividade brasileira, ele daria apoio aos médios e pequenos agricultores e também a médias e pequenas empresas. E não é isso que os brasileiros recebem.
3. A maior causa da inflação no Brasil está nos gastos indevidos do governo, se ele investisse mais na produtividade não teria essa inflação tão devastadora. Ao invés dele investir na produtividade, desvia verbas, que ninguém sabe para onde vai, e está cada dia mais, aumentando a dívida externa.
4. Um outro grande gerador de inflação é a ciranda financeira que há no Brasil. Onde cada político só pensam em si próprio e não na classe trabalhadora.
5. Se todos os governantes desse maior incentivo aos agricultores e micro-empresas, acabaria com toda essa recessão, e no Brasil, haveria uma alta produtividade. Com essa alta produtividade e com menos gastos indevidos dos governos a inflação seria 0%.

De início, podemos observar que a autora do texto acima, ao tentar articular sua tese, remete-nos explicitamente ao primeiro parágrafo de TB, mas devido à falta de domínio no assunto, não consegue articulá-la adequadamente:

No Brasil, há uma baixa produtividade da economia brasileira. E muitos se diz que é essa baixa produtividade é que gera inflação. (TIM) (grifos meus)

...Referimo-nos à produtividade da economia brasileira, extremamente baixa, diríamos até escandalosamente baixa para um país em vias de desenvolvimento... (TB) (grifos meus)

Parece-me que devido a complexidade da tarefa, a autora preferiu não assumir muito o que diz, preferindo ceder suas palavras a outrem: "E *muitos se diz que é essa produtividade é que gera inflação*". Usando o recurso do não comprometimento, esta autora utiliza o artifício da heterogeneidade mostrada (Authier Revuz, 1990) ao inscrever

o outro na sequência do discurso. Além disso, com o uso do discurso indireto nesta passagem, eliminando os recursos emocionais e afetivos do discurso direto, verificamos que há uma certa pretensão de criar um sentido de objetividade analítica (cf. Fiorin & Platão, 1993), "como se" o produtor deste texto fosse neutro neste assunto, "como se" não estivesse comprometido com o que diz,

No segundo parágrafo,

A baixa produtividade não gera inflação e sim recessão. Se o governo preocupasse um pouco mais com a produtividade brasileira, ele daria apoio aos médios e pequenos agricultores e também a médias e pequenas empresas. E não é só isso que os brasileiros recebem.
(grifos meus)

verificamos uma tentativa de contra-argumentar a tese acima, a partir do contra-argumento 1 sugerido em classe "*Baixa produtividade pode gerar recessão e não inflação*". No entanto, enquanto na sugestão da classe temos apenas uma possibilidade, neste texto, a autora marca sua presença lançando uma certeza muito forte nesta passagem. A inversão dos termos recessão e inflação, com o acréscimo do sim antes de recessão, foi o elemento responsável pela ênfase nessa certeza. Para respaldar sua discussão, a produtora do texto lança mão dos argumentos 2 e 3 apresentados em sala,

Há falta de uma política agrícola voltada para os pequenos e médios agricultores (argumento 2)
Também falta incentivo às pequenas e médias empresas (argumento 3)
(grifos meus)

na tentativa de dizer: isso que disse é tão verdadeiro que se o governo desse maior apoio aos pequenos e médios agricultores assim como aos empresários, os problemas inflacionários estariam resolvidos.

No 3º parágrafo,

A maior causa da inflação no Brasil está nos gastos indevidos do Governo, se ele investisse mais na produtividade não teria essa

inflação tão devastadora. Ao invés dele investir na produtividade, desvia verbas, que ninguém sabe para onde vai, e está cada dia mais, aumentando a dívida externa. (grifos meus)

percebemos que a apropriação do contra-argumento 2 proposto pela sala,

A causa da inflação está nos gastos indevidos do governo, desvio de verbas; necessário se faz uma reforma administrativa. (grifos meus)

não se dá de maneira solta e desarticulada, a autora desenvolve-o acrescentando-lhe opiniões próprias, marcando sua presença enquanto sujeito, principalmente através do uso do comparativo de superioridade “a maior causa”, em que há uma prioridade desta causa em relação às demais. Esta passagem remete-nos a elementos extratextuais, uma vez que o leitor precisa inferir que há outros elementos que causam inflação além dos mencionados no texto e entre todas as causas - tanto as citadas como as não citadas - esta é a maior segundo a autora do texto.

Notamos no quarto parágrafo,

Um outro grande gerador de inflação é a ciranda financeira que há no Brasil. Onde cada político só pensam em si próprio e não na classe trabalhadora (grifos meus)

a presença notória do terceiro contra-argumento “A ciranda financeira também é outro fator gerador de inflação”, mas como a questão da “ciranda financeira” é um assunto complexo, que exige conhecimento de causa, M cita este contra-argumento simplesmente como mais um outro grande gerador de inflação sem nenhuma explicação, numa tentativa de cumprir a tarefa solicitada pelo professor.

Esta maneira simplista de citar este contra-argumento, pode estar relacionada à maneira simplista do autor de TB, quando comenta que há outras causas para a inflação,

É evidente que a inflação não é causada somente por esta espantosa realidade que constitui a convivência de um país em desenvolvimento ... (TB , 7º parágrafo) (grifos meus)

sem também relatá-las e/ou explicá-las, simplesmente menciona tal possibilidade.

No último parágrafo, a autora faz a conclusão de seu texto, retomando novamente a idéia da falta de incentivo aos pequenos e médios agricultores e empresários do 2º parágrafo e a idéia do 3º parágrafo: a inflação está nos gastos indevidos do governo, sugerindo que se nada disso ocorresse os problemas inflacionários do país poderiam ser resolvidos:

Se todos os governantes desse maior incentivo aos agricultores e micro-empresas , acabaria com toda essa recessão e no Brasil haveria uma alta produtividade. Com essa alta produtividade e com menos gastos indevidos dos governos, a inflação seria 0%. (grifos meus)

Isto mostra que apesar de a autora não conseguir articular bem suas idéias em algumas partes do texto e em outras não conseguir discuti-las adequadamente, conseguiu, segundo os padrões convencionais, desenvolver o que a escola convencionou de estrutura dissertativa de um texto.

T2M: A GUERRA NEUROTIZA O HOMEM?

1. Antigamente o homem precisava participar de uma guerra para ficar neurótico. Hoje as pessoas nem precisam sair de casa para que aconteça isso: basta ligar a televisão. Quando assistimos a um jornal na TV, a gente só vê horrores. Não podemos parar para pensar, para não cair em depressão profunda.
2. A violência é tanta que está localizada em todo o mundo e em todo o lugar.
3. Vejamos os exemplos dos grandes centros urbanos, como acontece assaltos seguidos de morte, estermínio de crianças, pessoas matando outros a troco de nada, etc...
4. Hoje mesmo assisti uma reportagem de um assalto seguido de morte, foi uma barbaridade.

5. O mundo em que vivemos é uma guerra louca. O homem que se preocupar com essas loucuras desse povo louco, vai acabar ficando neurótico.

A autora do texto constrói sua textualidade parafraseando a citação de Mauro Morosin (TB1) como tese deste texto:

Antigamente o homem precisava participar de uma guerra para ficar neurótico. Hoje as pessoas nem precisam sair de casa para que isso aconteça: basta ligar a televisão. (T2M)

Antigamente o homem precisava participar de uma guerra pra ficar neurótico de guerra. Agora ele assiste pela televisão. (TB1)

não alterando seu significado, mas sim, utilizando-a como argumento de autoridade, para respaldar sua discussão. Para iniciar a discussão desta tese, a autora começa afirmando os horrores que são passados todos os dias na TV, os quais podem deixar as pessoas neuróticas.

Logo em seguida, no segundo e terceiro parágrafos, há a continuação da discussão do quanto a violência está acentuada, com mais alguns exemplos do que acontece no dia-a-dia,

A violência é tanta que está localizada em todo o mundo e em todo lugar.

Vejamos os exemplos dos grandes centros urbanos, como acontece assaltos seguidos de morte, estermínio de crianças, pessoas matando outros a troco de nada, etc.

remetendo-nos implicitamente aos horrores da guerra, expressos no poema de Vinícius:

*Pensem nas meninas
cegas inexatas
Pensem nas mulheres
Rotas alteradas*

Para intensificar ainda mais todo o horror a essa violência, a autora continua, no quarto parágrafo, citando exemplos de tipos de violências que ocorrem nos grandes centros urbanos,

Hoje mesmo assisti uma reportagem de um assalto seguido de morte, foi uma barbaridade.

mas sem discuti-los ou questioná-los, pois provavelmente para M só a exemplificação é suficiente para que o leitor perceba o horror de tais violências.

Finalizando seu texto a autora insinua que devemos ficar alheios a todas essas violências que ocorrem,

O mundo em que vivemos é uma guerra louca. O homem que se preocupar com essas loucuras desse povo louco, vai acabar ficando neurótico.

pois se nos preocuparmos com tudo isso que ocorre, poderemos ficar neuróticos. Esta conclusão acima é quase uma definição tautológica do tipo: se o mundo em que vivemos é uma guerra louca, os homens que se preocuparem com tais loucuras também ficarão loucos.

Com isso podemos concluir que a autora constrói sua textualidade em cima de um silogismo "assistir TV é igual a ver horrores, e se pararmos para pensar sobre o assunto, entraremos em depressão profunda, por isso é melhor não nos preocuparmos com isso para não ficarmos neuróticos", mas seus argumentos ficam resumidos a alguns exemplos de violências apresentadas pela televisão, sem discussão ou questionamento dos fatos.

Podemos afirmar que a autora pouco remete seu leitor a TB2, talvez devido à dificuldade em interpretar poesias, ou por achar que pelo fato de o professor solicitar apenas a citação de TB1, não haveria necessidade de relacionar seu texto a TB2.

Quanto à estrutura do texto não podemos negar que a autora tenha seguido a estrutura dissertativa, mas não podemos afirmar que houve crescimento de argumentação

em relação a seu texto anterior e nem um domínio maior quanto às convenções da escrita, já que percebemos ainda alguns problemas de ortografia, regência verbal, concordância, repetições de palavras e uma discussão superficial do assunto em questão.

T3M - O BRASILEIRO ASSALARIADO

1. O trabalhador assalariado, nos últimos anos, tem sido muito prejudicado com o salário que recebe, pois normalmente só dá para adquirir a chamada "cesta básica".
2. O povo brasileiro não precisa só de comida, além da preciosa alimentação, precisamos de diversão, lazer e viver bem. Não se vive só com a cesta básica, é necessário amor, pois ele é muito importante na vida das pessoas. É fundamental o prazer na vida, ele serve para aliviar a dor.
3. O brasileiro necessita de um salário melhor, o dinheiro nem sempre trás felicidade, mas ajuda muito. Muitas vezes a felicidade de um ser humano depende tanto do dinheiro como da comida.
4. O trabalhador está insatisfeito com esta "cesta básica", porque ela não é completa, falta roupa, calçados, aluguel, enfim, muitas outras coisas que se precisam para ter uma vida digna de si. Todos precisam de viver com tranquilidade por inteiro e não pela metade.

A autora do texto inicia-o com a tese: "O trabalhador brasileiro tem sido prejudicado com salário que recebe":

O trabalhador assalariado, nos últimos anos, tem sido muito prejudicado com o salário que recebe, pois normalmente só dá para adquirir a chamada cesta básica. (grifos meus)

Nesta passagem, podemos notar que a autora quis intensificar o problema do trabalhador, através do elemento intensificador "muito" em: "o trabalhador tem sido muito prejudicado", pois segundo a autora o trabalhador não tem sido só prejudicado, mas "muito" prejudicado, e também através do elemento restritivo "só", pois entre tantas coisas que o trabalhador precisa, com o salário que recebe normalmente "só" dá para adquirir a cesta básica.

No segundo parágrafo, temos a discussão desta tese com a seguinte argumentação:

O povo brasileiro não precisa só de comida, além dessa preciosa alimentação, precisa-se de diversão, lazer e viver bem. Não se vive só com a cesta básica, é necessário amor, pois ele é muito importante na vida das pessoas. É fundamental o prazer na vida, ele serve para aliviar a dor. (grifos meus)

Percebemos que este parágrafo remete-nos explicitamente a TB, principalmente na parte:

*a gente não quer só comida
A gente quer comida , diversão e arte...
A gente não quer só comer
A gente quer comer e fazer amor
A gente não quer só comer
A gente quer prazer para aliviar a dor.*

A construção desta intertextualidade se faz através da substituições de termos mais populares presentes em TB por termos mais formais e abrangentes em T3M, como:

TERMOS POPULARES (TB)

a gente não quer
comida

TERMOS MAIS FORMAIS (T3M)

o brasileiro precisa
cesta básica

Podemos supor que isto se deva à exigência de se usar um estilo mais formal na escrita, principalmente referindo-se a textos dissertativos.

Além disso, podemos notar também que, neste parágrafo, houve um avanço no uso dos operadores argumentativos, já que na passagem: "*o povo brasileiro não precisa só de comida, além da preciosa alimentação, precisa-se de diversão, lazer e viver bem", percebemos o uso adequado destes operadores, enfatizando assim, a necessidade que os brasileiros têm de diversão, lazer e viver bem, assim como é dito em TB.*

Continuando esta discussão, no terceiro parágrafo, a autora constrói a seguinte argumentação:

O brasileiro necessita de um salário melhor, o dinheiro nem sempre trás felicidade, mas ajuda muito. Muitas das vezes a felicidade de um ser humano depende tanto do dinheiro como da comida.

significando que : dinheiro é diferente de felicidade, mas para se ter felicidade, o dinheiro é fundamental. Havendo, nesse caso, a contrajunção de enunciados de orientações argumentativas diferentes, através do elo conectivo "mas". Além disso, esta passagem remete-nos muito claramente à parte da música que nos diz :

*A gente não quer só comer
A gente quer comer e fazer amor
A gente não quer só dinheiro
A gente quer dinheiro e felicidade.*

No último parágrafo,

O trabalhador está insatisfeito com esta "cesta básica", porque ela não é completa, falta roupa, calçados, aluguel, enfim, muitas coisas mais que se precisam para ter uma vida digna de si. Todos precisam de viver com tranquilidade por inteiro e não pela metade.

verificamos que através de um processo metafórico a autora usa cesta básica como salário mínimo, já que supõe que o salário mínimo equivale apenas a uma cesta básica. Além disso, ela afirma que esta cesta (ou este salário) é incompleta, pois faltam roupa, calçados, aluguel ... e ainda remete-nos implicitamente a muitas outras coisas que um trabalhador precisa para ter uma vida digna. Para finalizar seu texto, a autora remete mais uma vez seu leitor a TB,

*A gente não quer só dinheiro
A gente quer inteiro e não pela metade.*

pois percebemos que a última linha de T3M origina-se explicitamente da última linha de TB, construindo a significação de que quem vive só de cesta básica, vive só pela metade, ou seja não tem uma vida digna.

Podemos afirmar que a autora soube usar intertextualmente a letra da música, explorando bem o assunto e discutindo-o de forma conveniente. Percebe-se que a presença do outro esteve presente neste processo, pois há um crescimento na forma de argumentação deste texto em relação aos dois anteriores e isto não acontece por acaso. Neste último texto, a autora consegue fazer o uso adequado dos elos conectivos. A apropriação que se faz de TB se dá de maneira “solta”, não havendo apenas cópia ou substituição de termos. A autora mostra concordância com a música, mas estabelece esta relação de concordância acrescentando argumentos próprios e em seu próprio estilo.

ALUNA G

T1G - A INFLAÇÃO NO BRASIL

1. A baixa produtividade da economia brasileira é a causa raiz da inflação, porque com o aumento da produção maior seria a renda do país e baixaria o custo de vida.
2. Os grandes latifúndios impedem o aumento da produção, porque no Brasil há uma imensa área de terra mas não é aproveitada, onde os grandes donos são fazendeiros que têm grandes áreas de terra e não se preocupa em produzir e aproveitá-la: enquanto a maioria da pessoas que não tem onde e nem o que produzir, vão para a cidade em busca de trabalho, com isso, dificulta-lhe a sobrevivência, aumentam os custos, porque pouco se produz e muito se consome.
3. Falta uma política agrícola voltada para os pequenos e médios produtores, eles têm pequenas propriedades, mas querem trabalhar e produzir, pois precisam dessa produção para seu desenvolvimento; mas infelizmente em nosso país, os impostos são altos e o que eles produzem são vendidos mas mau dá para eles pagar os impostos.
4. Se houvesse incentivo às pequenas e médias empresas, aumentaria a produção e com isso ajudaria o país, pois teria mais o que exportar e diminuiria a importação.

5. Diante desses fatos, a inflação é um problema grave em nosso país, pois quem tem imensas áreas de terra não as aproveita enquanto os pequenos proprietários tenta produzir, mas não consegue lucros, com as leis deste país.

De início, podemos notar que autora inicia seu texto desenvolvendo a estrutura de um texto dissertativo, usando a seguinte tese:

A baixa produtividade da economia brasileira é a causa raiz da inflação, porque com o aumento da produção, maior seria a renda do país e baixaria o custo de vida.

com os mesmos dizeres da tese solicitada pelo professor "*A baixa produtividade da economia brasileira é a causa raiz da inflação*", só que a autora do texto vai um pouco além, justifica-a, constrói uma explicações para esta tese, e para isso apropria-se de alguns argumentos de TB:

...a produtividade da economia brasileira, extremamente baixa, diríamos até escandalosamente baixa para um país em vias de desenvolvimento e que deveria dedicar-se com maior determinação a produzir riqueza. (1º parágrafo)

...no Brasil se produz muitíssimo menos do que se poderia produzir... (2º parágrafo) (grifos meus)

que não são simples colagens, mas uma incorporação dessas idéias, significando concordância com estes argumentos.

No segundo parágrafo,

Os grandes latifúndios impedem o aumento da produção, porque no Brasil há uma imensa área de terra mas não é aproveitada, onde os grandes donos são fazendeiros que têm grandes áreas de terra e não se preocupa em produzir e aproveitá-la; enquanto a maioria das pessoas não tem onde e nem no que produzir, vão para a cidade em busca de trabalho, com isso dificulta-lhe a sobrevivência, aumentam os custos, porque pouco se produz e muito se consome. (grifos meus)

se verificarmos detalhadamente a parte acima sublinhada, notamos uma apropriação do 1º argumento apresentado em sala, "*Os grandes latifúndios ociosos impedem o aumento da produção*", ou seja, uma paráfrase desse argumento, cuja discussão se dá através de um jogo de idéias opositivas:

os que têm onde plantar, não plantam
versus
os que não têm onde plantar, emigram,

Em tal jogo de argumentação, podemos notar a intertextualidade em sentido amplo, ou a interdiscursividade, originada de dois grandes problemas enfrentados em nosso país, que são a questão do grande número de terras ociosas, nas mãos de poucos e também o êxodo rural, provocador de uma grande massa de pobreza em nosso país.

No terceiro parágrafo,

Falta uma política agrícola para os pequenos e médios agricultores, eles têm pequenas propriedades, mas querem trabalhar e produzir, pois precisam dessa produção para seu desenvolvimento; mas infelizmente em nosso país, os impostos são altos, e o que eles produzem são vendidos mas mau dá para pagar os impostos.

temos a apropriação do 2º argumento apresentado em sala: "*Há falta de uma política agrícola voltada para os pequenos e médios agricultores*". Podemos notar que, no início, a autora faz uma cópia fiel do argumento apresentado, mas logo em seguida, tenta explicar este argumento para depois discuti-lo, como se quisesse esclarecer melhor o seu leitor, tendo já a consciência de que o assunto é complexo para seu interlocutor.

Na discussão deste argumento, podemos notar uma inadequação lexical, quando o autor do texto diz que o produzido pelo agricultor, mal dá para pagar os impostos. Acredito que possivelmente a autora estaria se referindo às altas taxas de juros para quem, na época, emprestasse dinheiro dos bancos para fazer suas plantações, pois a venda

destes produtos mal dava para pagar os juros. Por isso acredito que no lugar de impostos, estaria se referindo a empréstimos.

No quarto parágrafo,

Se houvesse incentivo às pequenas e médias empresas, aumentaria a produção e com isso ajudaria o país, pois teria mais o que exportar e diminuiria a importação.

apesar da falta de conexão entre este parágrafo e o anterior, podemos notar novamente, uma cópia fiel do 3º argumento apresentado em sala, mas com o acréscimo de um jogo argumentativo muito pertinente para se discutir tal argumento, onde temos: **incentivo às pequenas e médias empresas = aumento de produção = aumento de exportação = diminuição de importação.**

Logo em seguida, temos a conclusão do texto:

Diante desses fatos, a inflação é um problema grave em nosso país, pois quem tem imensas áreas de terra não as aproveita enquanto os pequenos proprietários tenta produzir, mas não consegue lucros, com as leis deste país.

onde G retoma todos os pontos discutidos, construindo um resumo final do texto, sem acrescentar sugestões, ou soluções para o problema, mas levando seu leitor a refletir sobre o assunto, não deixando, portanto, de construir um texto de estrutura dissertativa, ou seja um texto que tenha introdução, desenvolvimento e conclusão.

T2G - A GUERRA NEUROTIZA O HOMEM?

1. Muitas pessoas vivem atormentadas em lugares onde há guerras, com medo de sair de casa, por causa dos tiroteiros; ou mesmo se ficam em suas casas, correm o risco de serem atingidos por uma bomba.
2. Os países, ou melhor dizendo, os governos, entram em conflitos entre si, declaram guerra e ordenam que lutem. Mas eles, que são poderosos, não vão à luta e sofrem assim são o povo, sem poder dar nenhuma opinião.
3. Mas aflição do homem não está só onde há guerras, em qualquer lugar ele tem de se confrontar com a violência, pois não precisa estar num

campo de batalha para sofrer as conseqüências de uma guerra. Diz assim o seguinte trecho de Mauro Morosin: "Antigamente o homem precisava participar de uma guerra para ficar neurótico de guerra. Agora ele assiste pela televisão". Uma grande verdade isto, pois a televisão mostra a cada minuto essa realidade de morte, choro e desespero, onde alguns mesmo sem participar, acaba ficando neurótico ao ver tanto sofrimento.

4. Em lugares de muita violência como a grande são Paulo, as pessoas não medem conseqüências antes de se apoderar de uma arma e matar, quem quer que seja; e não há quem não entram em pânico.
5. Portanto, as conseqüências e os sofrimentos, pertencem àqueles que são inocentes; mesmo os mais sensatos acabam ficando neurótico por causa da grande violência.

A autora deste texto inicia-o defendendo a seguinte tese: "Nos lugares onde há guerra, as pessoas vivem atormentadas", complementando-a com a argumentação de que estas pessoas vivem:

...com medo de sair de casa, por causa dos tiroteios; ou mesmo se ficam em suas casas, correm o risco de serem atingidos por uma bomba.

Para discutir este problema, no segundo parágrafo, ela se posiciona contra os governos de um modo geral, que declaram guerra contra outros países:

Os países, ou melhor dizendo, os governos, entram em conflitos entre si, declara guerra e ordenam que lutem. Mas eles, que são poderosos, não vão à luta e sofrem assim são o povo.

Podemos perceber o posicionamento da autora, a crítica feita ao absolutismo dos governos de um modo geral "Mas eles, que são os poderosos, não vão à luta ...", podendo notar um fio de intertextualidade em sentido amplo, nesta passagem, com o discurso dos partidos de esquerda.

A partir do terceiro parágrafo, a autora mostra o outro lado de sua argumentação, tornando-a mais abrangente, referindo-se à aflição do homem não só devido a uma guerra civil, mas também devido aos diversos tipos de violências que ocorrem no dia-a-dia:

Mas a aflição do homem não está só onde há guerras, em qualquer lugar ele tem de se confrontar com a violência; pois não precisa estar num campo de batalha para sofrer as consequências de uma guerra. Diz assim Mauro Morosin: "Antigamente o homem precisava participar de uma guerra para ficar neurótico de guerra. Agora ele assiste pela televisão." Uma grande verdade isto, pois a televisão mostra a cada minuto essa realidade de morte, choro e desespero; onde alguns mesmo sem participar, acaba ficando neurótico ao ver tanto sofrimento.

Em lugares de muita violência como a grande São Paulo, as pessoas não medem consequências antes de se apoderar de uma arma e matar, quem quer que seja; e não há quem não entram em pânico.

Atende, assim, à tarefa exigida pelo professor, a de usar o texto de Mauro Morosin como citação de maneira adequada, já que houve uma seqüência natural entre seu texto e a citação. O interessante é que a autora do texto usa esta citação como um argumento de autoridade para discutir sua argumentação, dando assim mais veracidade à sua palavra e à exemplificação feita no quarto parágrafo.

No último parágrafo:

Portanto, as consequências e os sofrimentos, pertencem àqueles que são inocentes; mesmo os mais sensatos acabam ficando neurótico por causa da grande violência.

verificamos que houve a retomada da tese: "Muitas pessoas vivem atormentadas...", só que restringindo os sofrimentos e as consequências aos inocentes, aos mais fracos, aos que não detêm o poder, respondendo assim à pergunta do título: **A guerra neurotiza o homem?** Segundo a autora, a guerra, ou a violência do dia-a-dia neurotizam sim, mas principalmente aos inocentes, aos que entram nesta guerra sem saber o porquê.

Quanto à intertextualidade com TB2, podemos notar que se deu muito implicitamente. Para que se perceba esta intertextualidade, é preciso que o leitor entenda que a guerra usada no início de seu texto origina-se do poema de Vinícius, e que, na conclusão de seu texto, ao usar os termos consequências, sofrimentos e inocentes, estes significados estão bem presentes na seguinte passagem do poema:

*"Pensem nas crianças
Mudas telepáticas
Pensem nas meninas
Cegas inexatas
Pensem nas mulheres
Rotas alteradas..."*

Assim, podemos afirmar, sem sombra de dúvida, que a autora do texto soube atender à solicitação do professor, tanto no que se refere à estrutura dissertativa, como no uso dos dois textos-base, faltando apenas um melhor domínio quanto às normas da escrita, principalmente no que se refere à concordância verbal.

T3G - UM PAÍS EM DIFICULDADES

1. Em um país como o Brasil, em que as condições de vida são precárias, onde a maioria dos brasileiros não são remunerados pelo o tanto que trabalham, não se pode imaginar, alguém nesta condição podendo se divertir.
2. Esta é a realidade de muitos, pois vivem apenas de pão e água, porque além de trabalharem muito, seus salários mau dão para a "cesta básica", que é o necessário para a sobrevivência; sendo impossível adquirir uma boa moradia, divertir-se, e nem tão pouco poder dar condições aos filhos de estudarem, porque muitas das vezes, as crianças é preciso deixar de estudar, e trabalhar para ajudar no sustento de sua família, sem ao menos o direito de divertir-se em sua infância.
3. O que lembra que: "A gente não quer só comida. A gente quer comida, diversão e arte" (Titãs), pois não é só comida que satisfaz o ser humano, é preciso desfrutar pouco da vida e aproveitar o que ela pode oferecer.
4. Muitas pessoas ficam sensibilizadas com a dificuldade em que o país se encontra; a fome que começa a criar pânico em toda parte, gera muitas manifestações. Mas o que se pode fazer? Se o governo que diz querer acabar com a miséria, não usa o próprio dinheiro do povo em tais benefícios.
5. Logo, o que resta a esse povo sofrido, é a esperança de que um dia seu trabalho possa ser reconhecido, e seus esforços lhes recompensarem; dizendo adeus a fome, e podendo viver a vida como ela quer.

Parafraseando a tese deste texto temos: "As condições de vida no Brasil são precárias, a maioria dos brasileiros não são remunerados pelo tanto que trabalham". Notamos que a autora do texto constrói a significação desta tese relacionando *trabalho x remuneração*, onde os assalariados não recebem de acordo com o que trabalham e por isso, não têm como se divertir. Ao usar a palavra "divertir", verificamos que esta nos remete à seguinte parte de TB:

*A gente não quer só comida
a gente quer comida, diversão e arte.*

Esta idéia é melhor discutida no segundo parágrafo:

Esta é a realidade de muitos, pois vivem apenas de pão e água, porque além de trabalharem muito, seus salários mau dão para a "cesta básica", que é o necessário para a sobrevivência; sendo impossível adquirir uma boa moradia, divertir-se, e nem tão pouco dar condições a seus filhos de estudarem, porque muita das vezes, as crianças é preciso deixar de estudar, e trabalhar para ajudar no sustento da família, sem ao menos o direito de divertir-se em sua infância.

Atendendo à solitação do professor, a autora do texto constrói a sua argumentação, relacionando valor do *salário mínimo x valor da cesta básica*. Nesta argumentação a autora faz o seguinte jogo de significados:

salário mínimo > cesta básica;
cesta básica = comida;
comida ≠ de viver bem.

Esta idéia vem melhor explicitada no terceiro parágrafo,

O que lembra que: "A gente não quer só comida. A gente quer comida, diversão e arte"(Titãs), pois não é só comida que satisfaz o ser humano, é preciso desfrutar pouco da vida e aproveitar o que ela pode oferecer. (grifos meus)

quando a autora faz uma citação explícita da passagem da música já mencionada acima, e ainda para melhor discuti-la, a autora remete-nos implicitamente à passagem da música :

*A gente não quer só comer,
A gente quer prazer para aliviar a dor.
A gente não quer só dinheiro,
A gente quer dinheiro e felicidade. (grifos meus)*

construindo a significação de que o homem não se satisfaz só com o material (comida), o homem para viver bem precisa estar bem espiritualmente (diversão, prazer, arte, cultura...).

Já no quarto parágrafo:

Muitas pessoas ficam sensibilizadas com a dificuldade em que o país se encontra; a fome que começa a criar pânico em toda parte, gera muitas manifestações. Mas o que se pode fazer? Se o governo que diz querer acabar com a miséria, não usa o próprio dinheiro do povo em tais benefícios?

a autora do texto remete-nos extratextualmente, ou cria uma intertextualidade em sentido amplo com a campanha da fome incentivada pelo sociólogo Betinho, que já é manifestada em todo país. Além disso, no final deste parágrafo, percebemos uma crítica aos discursos demagogos de nossos políticos que só dizem querer acabar com a miséria, mas na prática nada fazem.

No último parágrafo,

Logo, o que resta a esse povo sofrido, é a esperança de que um dia seu trabalho possa ser reconhecido, e seus esforços lhes recompensarem, dizendo adeus a fome, e podendo viver a vida como ela quer.

ao mencionar o termo esperança como solução dos problemas mencionados, percebemos um intertexto atribuído a um enunciador genérico, que faz parte do repertório da comunidade, que é o caso do ditado popular "*Quem espera sempre alcança*" ou "*A esperança é a última que morre*". Podemos dizer que esta é uma conclusão muito simplista, pois será que só com "esperança" resolveremos tais problemas? Não seriam necessárias mais ações e a conscientização de todos? Notamos que esta conclusão vem perpassada pelo discurso da classe dominante e de muitas religiões, instigando o trabalhador a não lutar por seus direitos, inculcando-lhes tais ditados, na expectativa de desmobilizá-los, ou criar um certo conformismo dentro da categoria.

Além disso, podemos notar que a passagem do texto "*podendo viver a vida como ela quer*", origina-se da passagem da música: "*A gente não quer só comida, a gente quer a vida como a vida quer.* "

Diante da construção destes três textos, podemos afirmar que, em todos, a autora consegue desenvolver a estrutura do texto dissertativo, havendo uma certa padronização na construção de suas argumentações. O que podemos notar de variação de um texto para outro foi seu desenvolvimento no que diz respeito à escrita, já que neste último texto, podemos notar uma maior obediência às regras de concordância verbal, nominal, pontuação e um uso mais adequado dos elos conectivos. Isto vem comprovar que a intervenção do outro trouxe melhoria na escrita deste sujeito.

3.3. ANÁLISE DOS DADOS COLETIVOS

Neste sub-item analisarei o que ocorreu de coletivo nas produções escritas dos sujeitos desta pesquisa, o que foi comum em um texto e outro, quais as marcas que persistiram nos diversos textos analisados, para se ter um retrato geral das marcas caracterizadoras da turma em estudo.

O fato mais notável nos textos acima analisados é que todos atenderam à estrutura de texto dissertativo, mesmo que não tenham conseguido argumentar, contra-argumentar e/ou articular seus parágrafos consistentemente, principalmente, nas primeiras tarefas solicitadas pelo professor. Talvez isso se deva ao fato de que este é um tipo de texto muito solicitado nos vestibulares e como tais sujeitos estavam vindo de um vestibular, isso pode justificar o domínio da estrutura deste tipo de texto.

A partir da análise feita, pude observar que os quatro sujeitos analisados tiveram maiores dificuldades em desenvolver a primeira tarefa, o texto I. Foi comum encontrarmos em T1 um grande número de colagens dos argumentos apresentados em sala sem a devida discussão do tema abordado, sem um melhor aprofundamento do assunto, deixando de relacionar o seu dizer com TB apresentado. Apresentaram algumas colagens de palavras da mídia em geral, sendo que algumas destas foram usadas inadequadamente, talvez na tentativa de impressionar o professor com um vocabulário considerado culto.

Ocorreu também que alguns dos sujeitos não usaram os elos conectivos adequadamente, já outros nem sequer os usaram, deixando os parágrafos desarticulados, soltos. Isso pode ser justificado devido, não só a complexidade da tarefa solicitada, mas também ao fato de ter sido a primeira do ano letivo.

Além disso, foi comum, ainda na primeira tarefa o aluno não tinha o que dizer, não expressava a sua voz, procurando simplesmente preencher um número X de linhas para cumprir a tarefa solicitada. A relação com o texto base se dava, principalmente, através de

colagens de termos, não dava para perceber uma verdadeira apropriação das idéias de TB. Parece que o aluno não sabia se podia concordar ou discordar das idéias do autor de TB: o sujeito não se posiciona, mas só reproduz o que foi dito por outrem.

Ao fazermos uma releitura mais detalhada destes textos, podemos observar uma voz única nos sujeitos, ou seja, uma igualdade de argumentos apresentados, parece que as discussões vão se embaralhando, como se todas fossem uma, se uma delas já falasse por todas (cf. Fiad, 1997). Explicando melhor essa voz única presente nos T1 destacamos os seguintes itens: 1) todos condenam os latifúndios ou grandes extensões em mãos de uma minoria; 2) descaso do governo no que se refere ao apoio aos pequenos e médios agricultores e/ou empresários; 3) a baixa produtividade no Brasil é a causa raiz da inflação.

A igualdade de argumentos apresentados pode ser justificada pelo fato de se sentirem presos aos argumentos apresentados em sala e talvez à fala do professor. Percebe-se então que os autores de T1 parece que não estavam livres para dizerem o que pensavam, sentiam a necessidade de repetir o que foi dito em sala sobre o assunto.

Devido a intervenção do professor, das leituras feitas, das discussões feitas entre os pares, a partir do T2, já pude observar algum crescimento nas produções dos sujeitos, que aqui já começam a ter o que dizer, usam o texto base como argumento de autoridade, fazem algumas citações explícitas como refutação, inclusive citações implícitas demonstrando concordância com o autor do TB, conseguem fazer analogias através de metáforas.

Os argumentos abordados já não se repetem tanto, exceto os itens: 1) a televisão responsável por grande parte da violência dentro de casa; 2) antigamente havia segurança, hoje permanece o medo; 3) a citação solicitada pelo professor: “antigamente o homem precisava presenciar uma guerra para ficar louco de guerra, hoje, ele a assiste pela televisão”. Percebe-se que os temas comuns na argumentação destes escritores acontecem, talvez, devido à necessidade de se cumprir a tarefa solicitada pelo professor,

mas mesmo assim, conseguiram abordar estes argumentos de forma diferente um do outro, estavam mais livres para dizer a sua palavra.

Quanto a tessitura, ou seja a costura do texto, podemos dizer que também houve melhoria, mas ainda faltam alguns requisitos importantes para que esta seja estabelecida, pois foi comum nos textos analisados encontrarmos, ainda, falta de uso de elos conectivos, embora, por vezes, também pudesse notar a tentativa de uso destes conectivos. Mas isto ainda aconteceu de maneira inadequada, por falta de dominar o valor semântico destes “elos” de junção ou contra-junção e/ou também pelo fato de que a mediação do atual professor ainda não tenha sido suficiente para suprir tal problema.

Outro fator comum na escrita dos sujeitos analisados é a questão do pouco domínio da linguagem padrão, característica da linguagem escrita, pois ainda percebemos desvios no tocante à concordância verbal e nominal, regência verbal, pontuação e repetições de palavras.

Além disso, também foi comum encontrarmos nos T2 a pouca informatividade. Os argumentos apresentados não eram devidamente discutidos e nem comprovados, alguns parágrafos foram terminados bruscamente, sem a devida conclusão da idéia.

É bom salientar, que de uma maneira geral, os T2 ficaram coerentes. Foi possível entender o que os sujeitos queriam passar para o leitor mesmo que, às vezes, não conseguíssem se distanciar dos fatos vividos. Para isso, às vezes, foi preciso que o leitor relacionasse sua escrita com a realidade vivida por tais escritores para que conseguisse estabelecer a coerência.

Nesse caminhar de T1 a T3, pudemos notar em T3 um certo avanço na construção textual destes sujeitos, pois de um modo geral, os sujeitos que não tinham o que dizer em T1, passa a ter o que dizer em T3. Há o uso mais freqüente dos argumentos de autoridade, conseguem se posicionar, criticar, argumentar e discutir seus argumentos apesar de ainda abordarem temas comuns em suas argumentações, tais como: 1) o salário mínimo equivale a uma cesta básica; 2) o trabalhador precisa de lazer; 3) o trabalhador não vive,

vegeta. Seria quase inevitável não abordar tais argumentos, uma vez que esta é a realidade de todo trabalhador brasileiro, além de que tais temáticas aparecem na música (TB) e os autores dos textos usaram-na criando uma intertextualidade implícita e às vezes até explícita como em T3G. No entanto isso não se dá através de repetições de termos como se deu em T1, mas através de analogias.

As apropriações de TB não são mais meras reproduções, os produtores de textos aqui conseguem distanciar-se mais dos fatos e relacionar TB com o trabalhador de um modo geral. Além disso, usando o artifício da exemplificação, os sujeitos em T3 conseguem distanciar-se um pouco mais do TB e fazer relações extratextuais.

Quanto à tessitura, pude notar também que houve um crescimento substancial: há um crescente uso dos “elos conectivos” e “operadores argumentativos” de maneira adequada. Podemos dizer que, neste último texto, os sujeitos conseguiram costurar melhor um parágrafo e/ou período com outro.

Um outro fator comum entre os sujeitos é o fato de todos conseguirem estabelecer uma certa unidade de idéias, não fugirem ao tema proposto, não deixarem parágrafos inconclusos e conseguirem construir uma conclusão adequada para cada um de seus textos. Além disso, é bom salientar, que os sujeitos analisados ao chegarem em T3 conseguiram libertar-se mais da oralidade, dominando melhor as convenções da escrita, principalmente no que se refere à concordância verbal, nominal e à regência.

Estes fatores não nos autoriza ainda dizer que estes sujeitos conseguiram superar o problema da pouca informatividade. Pude notar que, apesar de já conseguirem manter uma estrutura mais compacta, com argumentos melhor articulados, estes sujeitos ainda não conseguiram discutir com consistência seus argumentos e nem aprofundá-los convenientemente. Isto talvez se deva ao fato de que as leituras feitas neste ano ainda não foram suficientes para que tais alunos superassem as defasagens anteriores de escolarização.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DA HISTÓRIA DE VIDA DOS SUJEITOS

Uma pesquisa em linguagem não pode estar desvinculada de seu contexto, pois não se pode obter resultados de pesquisas apenas focalizando o objeto pesquisado, com resultados padronizados e homogeneizantes. A análise dos relatos das histórias de escolarização destes acadêmicos aqui apresentadas representa não só a história de escolarização destes sujeitos, mas também como se deu o letramento destas pessoas dentro da comunidade em que vivem. Através disto, poderemos encontrar subsídios que poderão estabelecer relações com a maneira de cada um produzir seu texto e com isso, melhor explicarmos o que há de singular na construção de sua escrita.

Sendo assim, firmei meu interesse em reconhecer, na voz destes sujeitos, como se deu o seu processo de letramento, o seu crescimento enquanto leitor e produtor de textos em toda sua trajetória de escolarização até os dias atuais. Desta forma, procurei resgatar através de cada uma das entrevistas realizadas os principais elementos de sua história de escolarização. Resgatei principalmente sua história familiar de leitura, as experiências e formação escolar até um ponto comum entre todos que é ser acadêmico de um curso de Letras. (conforme anexo da página 108).

A fim de facilitar a análise dos dados fornecidos pelas entrevistas dos acadêmicos de Letras, fui fazendo citações dos assuntos pertinentes à análise, procurei analisar somente os fatos que pudessem explicar o porquê deles usarem a escrita desta ou daquela forma. Por isso, através de citações, fui transcrevendo as "fases" perceptíveis na progressão da escolarização de cada indivíduo, objetivando relacionar tais fatores à sua escrita atual.

Apesar de estar cônica de que nem sempre a histria destes sujeitos poderia me dizer o porquẽ de algumas marcas presentes em suas escritas, fui usando meu olhar de investigadora, como um detetive atrs de pistas.

ALUNA L

Sou secretria administrativa na Ordem dos Advogados do Brasil, sou responsvel por toda correspondncia de l. Sou casada e tenho dois filhos. Nunca parei de estudar...Minha mae e analfabeta, s sabe assinar o nome, e por sentir muita falta dos estudos, sempre incentivou eu e meus irmos a estudarem... por isso ns nunca reprovamos.

Pelo fato de L ser filha de mae analfabeta, oriunda de classe scio-cultural no prestigiada, seria necessrio que a escola lhe tivesse oferecido um ensino suficiente que abrisse seus horizontes para o mundo da leitura e da escrita. O que verificamos, no entanto, e que em toda sua trajetria de primeiro grau, oito anos no mnimo, L no recebeu incentivo a leitura e a produo de textos.

... no meu primeiro grau, posso dizer que no houve ensino de leitura prazerosa, o que ocorria era a decodificao de trechos de livros didticos, em que ns tnhamos que ler em voz alta, certinho, bem pontuado, com boa dicao.

Pelo seu depoimento, nota-se que a leitura, quando e ensinada na escola, no e como algo significativo, onde o aluno possa escolher o que ler, concordar e/ou discordar do lido, complementar a significao e at recriar um novo texto, a partir das leituras feitas.

Tambm no que se refere ao ensino da escrita

... o ensino de redao nem houve. Meus professores nunca levaram um tema de redao para que ns escrevssemos sobre tal assunto, muito menos foi discutido um assunto solicitado pela classe para que depois escrevssemos.

Isto pode ter contribuído para que alguns problemas em sua escrita não tivessem sido solucionados ainda no início terceiro grau.

Acredito que o fato de L não ter recebido incentivo à leitura, nem tampouco um ensino de redação em sua formação do ensino básico, tenha contribuído para que algumas dificuldades permanecessem em sua escrita atual, pois ficou toda uma etapa de escolarização anterior a ser preenchida e apenas o incentivo do segundo grau não foi suficiente para suprir estes 8 anos de escolarização, pois

Só no Magistério é que comecei a gostar de ler. Lá o mundo era bem diferente... os professores incentivavam-nos a gostar de ler, comentavam os livros lidos conosco, os alunos comentavam o que leram pra gente, trocavam livros entre si...

é preciso levar em conta que há etapas a serem cumpridas e um salto na aprendizagem não se dá de um dia para o outro.

Um fato curioso que pude observar em L, foi sua afirmação sobre que tipo de livros gosta de ler hoje

... foi assim que me tornei leitora, pois hoje não consigo ficar à toa sem um livro nas mãos... adoro ler, principalmente, os poemas da Literatura Clássica...

percebe-se que a entrevistada não só gosta de ler, como também adora fazer leitura de livros da Literatura Clássica. Isto talvez tenha influenciado sua escrita, já que é comum encontrarmos na sua escrita o uso de palavras rebuscadas e, às vezes até com inadequação lexical, talvez, pela pouco domínio semântico que se tenha de tais palavras, e também por ser talvez essa a imagem de escrita que L tenha em mente.

Continuando a observar sua entrevista, pude notar que L não só gosta de ler poemas da Literatura Clássica, como também gosta de tentar escrever poesias

A escrita passou a ser uma constante em minha vida... escrevo também em casa, às vezes, até me atrevo a fazer poesias. No começo deste ano, eu comecei a escrever um poema...

isto pode justificar a metaforização presente em T3 e a frequência de tons melódicos e poéticos em T2 e T3, tais como:

Pensamos nas crianças que vivem nas ruas, cercadas pela fome e no instinto desta, rouba para satisfazer suas necessidades mais árduas!
(T2L)

Poderia alguém ser sem alma nem coração, não se sentir neurotizado pelo clima de tensão que vivemos em nosso cotidiano?
(T2L)

Pesam a fome com repudia e contam os dias para findarem os meses, no anseio a um novo, porém igual salário... (T3L)

A entrevistada tem razão ao afirmar ,

Hoje, posso até dizer que quando escrevo, consigo organizar bem minhas idéias até melhor que na fala, estou melhorando minha escrita dia-a-dia,(L)

Observando os textos analisados nesta pesquisa (T1 a T3), podemos afirmar que, devido às leituras, às discussões entre os pares e à mediação do professor no transcorrer deste ano letivo, L teve um crescimento substancial em sua escrita, pois se, no início, havia uma excessiva paragrafação, falta de elos conectivos e colagens dos argumentos apresentados sem as devidas argumentações, o mesmo não podemos dizer sobre o último texto analisado, pois vários destes problemas foram sanados.

Isto não implica em dizer que, neste percurso, L tenha mudado de estilo, pois como podemos observar, sua escrita vem marcada pelo tom poético, melódico e pelo uso

de palavras rebuscadas. Diante disso, pode-se afirmar que esta é sua marca singular, o que a diferencia dos demais sujeitos analisados, certamente, devido a seu gosto também singular por poesias e pela Literatura Clássica de um modo geral.

ALUNA E

Tenho 21 anos de idade. Adoro estudar, sempre estudei em escola pública, aqui mesmo em Cassilândia. Só o terceiro colegial, eu fiz em São José do Rio Preto, pois pretendia prestar vestibular para os cursos de Medicina ou Farmácia, mas não consegui passar... Entrei no curso de Letras por achar que me ajudaria na minha formação geral, já que pretendia prestar outros vestibulares... Por sorte, o vestibular da UEMS não foi muito concorrido e consegui ingressar num curso superior.

Pelo depoimento, percebe-se que E apesar de gostar de estudar, não conseguiu realizar seu ideal que seria ingressar num curso de Medicina ou Farmácia, talvez devido ao nível de ensino das universidades do local. Tanto é que ela demonstra ser bastante consciente sobre esta problemática ao afirmar que conseguiu ingressar no curso de Letras devido a concorrência não ser muito grande e também ao afirmar:

Talvez tais dificuldades sejam pelo fato de que os meus professores de 1º e 2º grau não possuem uma boa formação, pois muitos deles nem tinham um curso superior, só com o diploma do Magistério já lecionavam no 2º grau, talvez por isso não conseguiam um bom desempenho no que pretendiam ensinar.

Este depoimento é uma denúncia muito forte da realidade educacional não só do local, mas também de um grande número de cidades do interior e da maioria das escolas públicas de nosso país.

Lembro-me que todos eles (professores) eram muito presos ao livro didático... As aulas de Língua Portuguesa eram sinônimas de

decorar verbos... Eram aqueles verbos soltos, sem nada a ver com o assunto do dia-a-dia.

Diante disso, percebemos que os professores para se sentirem mais seguros, “donos da verdade” se apoiavam principalmente no livro didático e no ensino de metalinguagem, através de exercícios de descrição gramatical e domínio de conceitos. A este tipo de prática parece-me estar ligada a falsa crença de que existe uma relação entre aprendizagem de gramática e domínio da modalidade escrita da língua. (cf. Fiad & Carbonari, 1985)

Sobre as aulas de leitura, às vezes, o professor levava alguns livros para lermos na classe, solicitava que fizéssemos um resumo do que lemos. eu como detestava ler, lia somente os mais fininhos e com várias gravuras. Não havia comentários sobre os livros, não se contava histórias... durante a aula de leitura o professor aproveitava para corrigir nossas provas de verbo. (E)

Percebe-se que, na verdade, não havia ensino de leitura, o que havia eram momentos de leitura para os alunos, como se estes já fossem leitores proficientes que não precisassem de um mediador para fornecer pistas facilitadoras à compreensão e muito menos para despertar o gosto pela leitura, pois segundo Coracini (1995) é preciso criar situações para que o aluno vivencie a pluralidade de significados de um texto, pois a cada leitura resulta um texto diferente.

O ensino de redação também foi uma lástima. No primeiro grau, de vez em quando, a professora colocava um título na lousa, sem comentários e estímulos e nós tínhamos que nos virar e conseguir assunto para escrever. Já no segundo grau havia estímulos, o assunto era discutido previamente, mas não havia retorno do que fazíamos ... às vezes a professora via as redações até sem corrigir... (E)

Se não havia discussão prévia antes da produção de textos, como um aluno de 1º grau teria o que dizer em suas produções? Para se ter o que dizer é preciso que o aluno

tenha uma razão para se dizer, se tenha para quem dizer, se constitua como locutor que se compromete com o que diz e escolha as estratégias para dizer (cf. Geraldi, 1991). Diante do depoimento de E, percebe-se que não tinha o que dizer, nem razão para se dizer e muito menos para quem dizer, já que não podia contar nem com uma única leitura - a do professor -, já que seus textos eram apenas vistos sem nenhum comentário. Assim, como o aluno poderia melhorar as estratégias desse dizer?

Hoje, não sei se por necessidade ou por consciência própria, aprendi a gostar de ler, leio quase tudo que aparece em minha frente, jornais da cidade, folhetos, algumas revistas, adoro ler romances tipo Sabrina...

Percebe-se que a escola não contribuiu para despertar o seu gosto pela leitura. Se E lê hoje algum tipo de texto, não importa o quê e nem como constrói essa significação, o que importa é que E, hoje, gosta de ler. Deste estágio, para que alcance um grau superior, com portadores de textos mais diversificados é um pulo e, com certeza, devido às necessidades do curso que está frequentando, os textos lidos variarão, não só em quantidade, mas também em qualidade.

Também gosto de escrever. Além dos meus deveres com o curso de Letras, o que exige muita leitura e escrita, ainda escrevo o meu diário. Hoje até posso dizer que consigo organizar bem o que escrevo

Parece-me que E começou a gostar de escrever também fora do contexto escolar, onde ela tinha o que dizer e para quem dizer.

Talvez o fato de E não ter sido incentivada à leitura durante sua escolarização de 1º e 2º graus e só vir a começar a gostar de ler na idade adulta não tenha sido suficiente para fornecer-lhe a matéria-prima básica para ter o que dizer na escrita. Isto pode justificar vários dos problemas que enfrenta ainda hoje na escrita, tais como:

incompletude de significação em alguns parágrafos e/ou textos, colagem de idéias e falta de aprofundamento na discussão de suas argumentações.

Além disso, o fato de não ter recebido um ensino adequado e contínuo sobre redação, também pode ter sido responsável pelo uso excessivo da divisão de parágrafos, falta de mecanismos para marcar a seqüenciação temática e também de elos conectivos na junção de períodos e/ou parágrafos.

Apesar de E afirmar que hoje consegue organizar bem suas idéias, podemos notar nos textos analisados (T1 a T3), que E ainda continuou com alguns desvios na escrita, que precisam ser superados. Talvez o fato de E se auto-avaliar bem na escrita, se deva também a sua defasagem de leitura, levando a avaliar sua escrita como bem organizada.

Penso que a leitura deveria ser mais incentivada na escola, pois através dela nossa vida tornar-se-ia mais fácil, tanto no serviço, como na escola e no nosso dia-a-dia.

O fato de E, enquanto acadêmica de um curso de Letras, mencionar a necessidade de se priorizar o ensino de leitura e escrita nas escolas, deve-se não somente às teorias estudadas no curso e ao incentivo dos atuais professores, mas sobretudo às dificuldades que enfrenta ainda hoje em leitura e escrita e ao esforço que faz para tentar superá-las.

Observando melhor os depoimentos de E, podemos notar quantas denúncias foram feitas do ensino recebido

... meus professores de 1º e 2º graus não tiveram uma boa formação... não havia incentivo para que lêssemos textos jornalísticos, ou outros de assuntos de nosso interesse... O ensino de redação também foi um lástima...

isto pode nos revelar não só os problemas do ensino do local, mas também revelar-nos o seu posicionamento enquanto sujeito, a sua crítica à situação vivenciada. Isto faz com que

façamos um paralelo com sua escrita analisada nesta pesquisa, já que a medida que E vai se sentindo mais solta para escrever, vai marcando sua presença enquanto escritora, ora refutando TB, ora usando algumas passagens como argumento autorizado. Podemos, portanto, afirmar que esta é a marca singular de E, ou seja, o seu estilo, tanto na linguagem escrita como na oral, não é só refutar o que o outro diz, mas também denunciar os fatos vivenciados.

ALUNA M

Sou casada, não trabalho fora, cuido dos afazeres domésticos. Parei de estudar há doze anos. Tenho muitas dificuldades nos estudos. Graças à pouca concorrência, consegui ingressar no curso de Letras na UEMS. (M)

De início, podemos notar uma certa consciência de M em relação às dificuldades nos estudos e também por só ter conseguido ingressar no curso de Letras devido à pouca concorrência no vestibular. Acredito que esta dificuldade se dá não só pelo fato de ter ficado doze anos fora da escola, mas principalmente, pelo fato de não ter recebido um ensino crítico e reflexivo e tampouco um ensino contínuo e adequado de leitura e produção de textos.

Na escola de minha época, havia muito menos materiais didáticos, o ensino era baseado sobretudo no professor, quadro-negro e giz. Os professores detinham o saber, estavam ali para ensinar e os alunos para aprender. (M)

Este depoimento refere-se basicamente à época da Escola Tradicional, época realmente em que o aluno não tinha voz, só o professor, época em que se via a linguagem apenas como expressão do pensamento, não se visava dar voz ao sujeito. Como M agora retorna à escola tem uma oportunidade ímpar de fazer uma analogia entre as duas épocas.

Infelizmente , a minha história de escolarização não me ofereceu condições para que passasse a gostar de ler. E em minha casa também nunca houve incentivo, se eu estudei foi de livre e espontânea vontade.

Se a família de E não tinha condições de incentivá-la à leitura, devido, talvez às condições sócio-culturais, caberia à escola e aos educadores o papel de organizadores de experiências que dessem condições ao leitor de assumir o papel de interpretador ativo do texto lido, pois quem lê (mais e melhor) deve estar mais apto não só para locomover-se no seu universo, mas também para atuar como sujeito de sua própria história

... não havia incentivo algum para a formação de leitores... não havia incentivo nem para que lêssemos trechos de livros didáticos, muito menos a leitura de livros literários...

Se M não recebeu um incentivo da escola para que tivesse a leitura como atividade prazerosa, se a comunidade local também não tem este hábito e se M ficou muito tempo afastada de atividades que exigissem dela uma comunicação oral ou escrita, isto justifica o fato de ainda não ter se conscientizado sobre a importância da leitura para que possa descobrir-se criticamente, como fazedora de sua própria história.

Ainda hoje sinto muitas dificuldades para ler e interpretar um texto, leio muito pouco, só o necessário para suprir as exigências do curso.

Diante deste depoimento parece-me que M foi “vacinada contra a leitura” como sugeriu Monteiro Lobato, não vê a leitura nem como algo prazeroso, mas apenas uma tarefa escolar e por isso deve ser cumprida.

Por isso, talvez, que eu tenha muitas dificuldades para realizar os meus trabalhos escolares, como resumos, resenhas, produções de textos, etc. Por mais que eu leia sobre o assunto não consigo organizar minhas idéias, parecem ficar soltas em minha cabeça e eu não consigo pô-las no papel.

Percebe-se que M tem consciência dos problemas que sua pouca leitura lhe proporciona, já que esta seria o instrumento que poderia lhe fornecer a matéria-prima para o seu dizer. É através da leitura que M poderia adquirir os recursos lingüísticos e enciclopédicos para desenvolver a sua escrita.

O ensino de redação também foi precário. Quando o professor solicitava-nos que fizéssemos alguma redação, era sem nenhuma cobrança, fazia quem quisesse e gostasse, eu como não gostava, não fazia.

Segundo Geraldi (1991), grande parte do trabalho com leitura é integrado à produção de textos, pois de um lado ela incide sobre “o que dizer”, pela compreensão responsiva que possibilita, na contra-palavra do leitor à palavra do texto que se lê; de outro lado, ela incide sobre “as estratégias do dizer” de vez que, em sendo um texto, supõe-se um locutor/autor. No entanto, se M não recebeu durante sua escolarização nenhum destes ensinamentos, isso pode justificar as dificuldades enfrentadas em sua escrita ainda hoje

É necessário o incentivo de leitura e de escrita no dia-a-dia e isso compete às escolas e aos professores, pois se os pais não têm tais esclarecimentos, cabem aos professores essa tarefa.

De fato, segundo Paulo Freire (1977), o aprendizado da leitura e da escrita é a chave para introduzir o indivíduo no mundo na comunicação escrita, desenvolvendo o seu

papel de sujeito e não de mero e puramente objeto. A partir daí o indivíduo começará a operação de mudança de suas atitudes anteriores. Descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo da cultura.

Diante destes fatos, podemos dizer que não há indícios em sua história de escolarização que possa explicar o estilo individual de M, que é o de usar freqüentemente elementos intensificadores em suas produções escritas analisadas nesta pesquisa. Como:

“O trabalhador não tem só sacrificado, mas muito sacrificado...”

(T3)

“Hoje mesmo assisti uma reportagem de um assalto seguido de morte, foi uma barbaridade”. (T2)

“ A maior causa dos problemas inflacionários no Brasil...” (T1)

Por outro lado, sua falta de leitura durante toda a sua escolarização pode explicar a falta do que dizer em suas produções escritas, a falta de consistência em alguns argumentos apresentados para comprovar a tese do texto e ainda algumas “escorregadelas” no que se refere ao domínio dos aspectos convencionais da língua tais como: ortografia, regência verbal, concordância, pontuação, etc.

Um outro aspecto que é bom salientar, é que apesar de M afirmar que ainda lê pouco e que sente muitas dificuldades para organizar suas idéias no papel, podemos notar que em T3, M já faz analogias, usa metáforas, deixando transparecer marcas de um trabalho mais sistematizado sobre a escrita. Além disso, mesmo M afirmando que ainda lê pouco, certamente, suas leituras hoje devem estar acontecendo numa escala progressiva devido às exigências do curso e, isso, poderá contribuir para que M possa suprir ainda no decorrer do curso algumas defasagens em relação a sua formação cultural.

ALUNA G

Sou solteira, professora, dou aulas de Língua Inglesa nas 7ª e 8ª séries. Gosto muito do que faço, nunca fiz um curso particular de inglês, mas em minha época de 2º grau sempre tive notas boas de Inglês e agora na UEMS estou aperfeiçoando um pouco mais o que sabia...

A partir deste depoimento, podemos notar o quanto há falta de professores formados e/ou capacitados no local, pois entre os professores do local, vários são os acadêmicos que estão no segundo ano de Letras. G gosta do que faz, e está a procura de conhecimentos para aperfeiçoar o que faz.

Sempre estudei aqui mesmo em Cassilândia e em escola pública. Todo o 1º grau em uma escola e o 2º em outra. Lembro-me que na época em que eu cursava o primeiro grau, os professores eram diferentes dos de hoje, eram bem mais autoritários, sentiam-se como se fossem os donos da verdade.

Podemos observar que é comum os entrevistados analisarem seus ex-professores como autoritários, donos da verdade, isso significa que o ensino tradicional foi uma marca constante da escolarização destes sujeitos.

As aulas de Língua Portuguesa eram uma novidade para a época, o professor trabalhava muito com interpretação de textos, fazíamos redações sobre um tema discutido em sala.

Apesar disso, podemos notar que neste ensino tradicional, havia professores com vontade de inovar, trabalhar diferente, e isso aconteceu com o professor de Língua Portuguesa, provavelmente influenciado pelas Diretrizes Curriculares do Estado, que tem uma proposta interacionista para o ensino de Língua Portuguesa.

Logo após, a professora escolhia um texto nosso, colocava na lousa e nós copiávamos e interpretávamos aquele texto, depois a professora trabalhava conosco os problemas de ortografia e

alguns erros do texto... ela exigia uma caligrafia bonita, mas não trabalhava a organização das idéias do texto.

Percebe-se, através deste depoimento, que embora o professor tivesse vontade de inovação, e com certeza estivesse imbuído de muita boa vontade para aplicar tal proposta de ensino, não conseguiu se libertar completamente do ensino tradicional. Talvez isto se deva ao fato de este professor não possuir uma fundamentação teórica suficiente para colocar em prática tal proposta de ensino.

Nunca vi gramática no meu primeiro grau. Eu tinha uma curiosidade enorme de saber gramática... já no segundo grau a professora só ensinava gramática. Redação e interpretação de texto nunca! Eu ficava perdida no meio dos colegas... não sabia nada do que era ensinado.

Quando G afirma que nunca viu gramática em seu primeiro grau, acredito que esteja falando de metalinguagem ou sistematização gramatical, pois anteriormente, ela mesmo mencionou que o professor passava o texto na lousa e trabalhava ortografia, concordância, pontuação... e isto não faz parte da gramática de nossa língua? Já quando afirma que ao chegar no segundo grau ficara perdida, pois o professor não trabalhava redação e interpretação de textos, só gramática, será que este professor estava preocupado com o aluno que estava formando? Ou ministrava tal conteúdo por ser este o menos trabalhoso e menos polêmico, podendo assim continuar sempre o dono da verdade absoluta?

Assim que entrei no terceiro grau, sofri muito, pois não sabia gramática, nem redação e muito menos interpretação de textos.

Esta tem sido a realidade dos alunos ao ingressarem no terceiro grau..

Hoje devido à maneira diferente de abordar o assunto(leitura) e ao desempenho dos professores, percebo que já estou ficando mais crítica, agora estão me ensinando a ler mais profundamente um texto, pois antes, digo, no primeiro grau eu não aprendi a ler, pois a leitura que tivemos não era cobrada, nós llamos por ler, parece-me que não havia objetivo para se ler um livro e eu, nessa época, não aprendi a ler criticamente um texto..

Apesar de G afirmar que se gosta de ler, e se consegue ler criticamente um texto atualmente, é graças ao trabalho de leitura desenvolvido por seus atuais professores, acredito que isto se deva muito mais ao desempenho do professor de primeiro grau, que de uma forma ou de outra realizou um trabalho tendo o texto como ponto de partida para as atividades de Língua Portuguesa, pois somente um ano de trabalho de leitura com tais alunos, acredito que não seria suficiente para suprir uma escolarização de aproximadamente 11 anos.

... mesmo sendo trabalhado muita redação no primeiro grau, e agora também no terceiro, ainda não foi despertado em mim o gostar de escrever. Sempre tive muitas dificuldades para escrever... Atualmente estamos fazendo um trabalho monográfico em dupla, então eu faço minhas leituras sobre o assunto, vou ditando para minha parceira e ela vai escrevendo. (G)

A entrevistada afirma que ainda continua não gostando de escrever, talvez isto se deva ao fato de que a sua escrita seja desenvolvida sempre como uma atividade escolar. Assim eu perguntaria: qual a função da linguagem numa redação escolar? Escreve-se para quê e para quem? Que motivos ou objetivos se tem para escrever? Como bem observa Pécora (1983),

o que levou o aluno a encarar o seu pedaço de papel em branco não foi nenhuma crença de que ali estava uma chance de dizer, mostrar, conhecer, divertir, ou seja lá que outra atividade a que possa atribuir um valor e um empenho pessoal. Pelo contrário, tudo se

passa como se a escrita não tivesse outra função que não a de ocupar, a duras penas, o espaço que lhe foi reservado.

Acredito que está faltando a G conhecer as funções da escrita, achar um porquê para escrever o que se tem a dizer. Assim como diz que hoje já gosta de ler e consegue fazer uma leitura crítica de um texto, possivelmente, a etapa de passar a gostar de escrever chegará em breve.

Acredito que tenho este bloqueio sobre a escrita porque minha professora de primeiro grau, não tinha o embasamento suficiente de como trabalhar o texto em sala de aula. Por isso acredito que é preciso investir mais na formação de professores.

Acredito que G deva ter razão ao afirmar que sua professora de 1º grau não tinha embasamento suficiente para trabalhar com texto, pois muito do que a maioria de nós fazemos em sala de aula, surge da imitação de velhos professores e não do conhecimento crítico e bem fundamentado do que vamos aplicar em sala de aula. Mesmo assim, podemos parabenizar tal professora por ter coragem para trabalhar diferente, não ficar no comodismo, pois apesar de G continuar afirmando ter um bloqueio em relação à escrita e culpar esta professora como a responsável por tal bloqueio, se voltarmos às produções analisadas nesta pesquisa, verificaremos que entre os sujeitos analisados, os textos de G são os que têm uma argumentação de melhor consistência, cujos parágrafos são os mais bem articulados, com problemas bem menores que os demais.

Quanto a frustração de G no que se refere à escrita, é salutar: é interessante estarmos insatisfeitos com o que fazemos, pois só assim, estaremos a procura de leituras e teorias novas, estaremos também refletindo sobre nossa prática e assim, estaremos crescendo.

A partir desta análise podemos concluir que o fato de G estudar quatro anos (5ª a 8ª séries) dentro de uma proposta de ensino de Língua Portuguesa que tinha a linguagem

como interação sócio cultural entre os sujeitos, pode ter sido decisiva para explicar a criticidade de G, já que esta proposta de ensino visa principalmente fazer com que o aluno seja o sujeito de sua própria história.

Diante disso, se voltarmos aos textos analisados no capítulo anterior, verificaremos em seus três textos que todo o discurso de G é sempre em defesa dos menos privilegiados *versus* os detentores do poder. Em T1, a escritora defende os pequenos e médios agricultores/empresários, manifestando-se contra o descaso do governo e a grande concentração de riquezas; em T2, defende os cidadãos inocentes que sofrem todas as conseqüências de uma guerra e acusa a insensatez dos governantes ao declarar uma guerra e em T3, há a defesa da classe trabalhadora por ser explorada pelos detentores do poder.

Assim podemos afirmar que a marca singular que perpassa os três textos de G é o seu discurso em prol dos menos favorecidos.

V- CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, procurei apreender como os alunos de um curso de Letras do interior do país foram construindo seus textos. Para isso, elegi alguns pontos específicos: como se deu a melhoria nos textos destes acadêmicos no decorrer de um ano letivo; como estes alunos utilizaram os textos base na construção de sua escrita; como a mediação do “outro” foi interferindo neste processo; quais os aspectos coletivos que ocorreram nestes dados; quais os aspectos singulares nesse processo; qual a relação de sua história de escolarização com sua escrita atual.

A apresentação e análise dos dados constantes nos capítulos anteriores, sugerem que, se, por um lado, estes acadêmicos, no início do ano letivo, apresentaram problemas de ordem textual tais como excesso de paragrafação, falta de uso dos elos conectivos tanto para unir um parágrafo com outro, como um período com outro, colagens e/ou substituições de passagens dos textos base, uso inadequado de certas palavras, por outro, eles souberam, desde o início do ano letivo, contruir textos que, conforme as convenções escolares, podem ser classificados como dissertativos, já que matinham uma certa unidade de idéias, defendiam um certo ponto de vista e tentavam fazer uma argumentação, mesmo não conseguindo uma argumentação consistente e bem articulada.

No que se refere aos dados coletivos pude perceber que, no decorrer do processo em análise, os argumentos apresentados pelos quatro sujeitos são comuns, pois, principalmente na primeira e terceira situações de escrita, suas discussões se entrelaçam como se todas fossem uma só, como se todos os autores pensassem da mesma forma ou tivessem o mesmo para dizer.

Além disso, todos os textos, embora apresentando pouca informatividade dos argumentos, mostraram um crescimento gradativo na forma de argumentação, através da escolha adequada dos “elos conectivos” usados. O mesmo pode ser dito a respeito da

paragrafação que, no início, era esfacelada, passando, nos últimos textos, a ser mais compacta e melhor articulada.

Mesmo assim, não podemos dizer que estes sujeitos não tenham a sua singularidade, o seu estilo próprio, já que nos textos da aluna L, encontramos, às vezes, a presença de palavras de difícil compreensão, o tom poético e metafórico. Isto pode ter como justificativa o hábito da aluna fazer leitura de livros da Literatura Clássica. Os textos da aluna E vêm sempre marcados pelo tom de denúncia, pela crítica às autoridades, ora refutando o texto base, ora usando-o como argumento autorizado para criticar determinada situação, o que também está freqüente nos depoimentos feitos ao pesquisador, onde a aluna faz muitas denúncias do ensino recebido e da postura de seus professores. Nos textos da aluna M, pude encontrar como marca singular o uso freqüente de elementos intensificadores. Não foi possível, no entanto, encontrar em sua história de escolarização fatos que pudessem justificar esta singularidade. Finalmente, sobre a escrita da aluna G, pode-se dizer que está marcada pelo discurso em prol dos menos favorecidos *versus* os detentores do poder, o que pode ser explicado pela característica de ensino de Língua Portuguesa recebido, já que teve um ensino em que o texto foi o ponto de partida para suas atividades.

Uma consideração importante a ser feita é no que tange ao ensino de Língua Materna pois, como pudemos notar, o ensino contínuo e sistemático da língua, dentro de uma concepção interacionista da linguagem, pode trazer resultados positivos, já que, através de um trabalho realizado dentro destes princípios, foi possível observarmos um crescimento substancial na escrita dos sujeitos analisados. Isto vem comprovar que a compreensão é um processo ativo, em que significados anteriores, resultantes de processos interlocutivos prévios, se modificam por um processo contínuo em que, quanto maiores as diversidades de interações, maiores as construções de significados e em maior número serão as categorias com que o aluno vai construindo suas interpretações da realidade.

Diante disso, concordo com Geraldi (1996) quando afirma que a atuação do “outro” neste processo é de suma importância para que um aluno possa aprender a ler criticamente e a escrever exitosamente, já que, para o aluno tornar-se leitor e autor de seus textos, não há regra única, depende das relações de interlocução que se estabelecem nas diferentes leituras e nos diferentes momentos de produção de textos. Para isso, é preciso, portanto, que professor e alunos tenham consciência da necessidade de aprender a aprender.

SUMMARY

This research analysis the construction of textuality and intertextuality in texts written during one school year by college students.

The data consist of twelve dissertative texts, three of each written by one subject of this research. Besides offering their texts for analysis, they also contributed with an audio-recorded interview that presented an analysis of their schooling in order to make possible to relate these stories to their writings.

I assume that language is a reflexive and social process (Bakhtin), and dialogue is its main characteristic. According to this principle, I tried to verify in these research data: how textuality and intertextuality occur in the individuals dissertative texts, with emphasis on the collective and singular, relating their history of schooling to the particular aspects of their writings.

From the analysis of these data, the conclusions are that:

- a) the students' first texts were exclusively based on the readings and lacked cohesive links;
- b) in their latter texts, the students used the basis texts more freely, without transcriptions or replacements, using correctly the cohesive links;
- c) the history of schooling made possible the understanding of several writing.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. B. M (1996) - *Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita*. In: **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas (SP): Editora da UNICAMP.
- ABAURRE, M. B.M. et alii (1994) - Projeto Integrado de Pesquisa - A Relevância Teórica dos Dados Singulares na Aquisição Da Linguagem Escrita. IEL- UNICAMP.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1990) - *Heterogeneidade(s) enunciativas(s)*. Trad. Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas.
- BAKHTIN, M. (1977). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. (Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira). São Paulo (SP): HUCITEC. 6ª ed., 1992, (original, 1929)
- BAKHTIN, M. (1992). **Estética da Criação Verbal**. Campinas (SP): Martins Fontes Ed. Ensino Superior. (original, 1979)
- BARROS, Diana Pessoa de (1994). *Dialogia ,polifonia e enunciação*. In: **Dialogia, Polifonia e Intertextualidade**. São Paulo (SP): EDUSP
- BEAUGRANDE, Robert de & DRESSLER, Wolfanf (1983). **Introduction to Text Linguistics**. Londres: Longman.
- CORACINI, M. J. (1995). *A aula de Leitura: Um jogo de ilusões*. In: **O Jogo Discursivo na Sala de Aula**. Campinas (SP): Pontes.
- FIAD, R. S. (1997). *O estilo escolar*. In: **Cenas de Aquisição da Escrita - O Sujeito e o Trabalho com o Texto**. Campinas (SP): Mercado de Letras.
- _____ (1993) . *Estilo e homogeneidade de textos universitários*. In: **XXII ANAIS DO GEL**.
- FIAD, R. S. & CARBONARI, Maria do Carmo (1985) - *Teoria e prática do ensino de língua materna*. In: **Cadernos CEDES Nº 14**. São Paulo (SP): Cortez Editora.

- FIORIN, J. L. & PLATÃO, S. (1983). **Para Entender o Texto**. São Paulo (SP): Ática.
- FREIRE, Paulo (1977). **Educação Como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra.
- GERALDI, J. W. (1996). **Linguagem e Ensino - Exercícios de Militância e Divulgação**. Campinas (SP): Mercado de Letras.
- _____ (1991). **Portos de Passagem**. Campinas (SP): Martins Fontes. 2ª ed. 1993.
- _____ (1984). **O texto na Sala de Aula**. Cascavel (PR): ASSOESTE.
- GINZBURG, C. (1986). **Mitos, emblemas, sinais**. Trad. Federico Carotti. (1989). Rio de Janeiro (RJ): Companhia das Letras.
- GÓES, M.C. R. (1995). "*A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever*". In: **A Linguagem e o outro no espaço escolar**. Campinas: (SP): Papyrus,
- KOCH, I. V. & TRAVAGLIA, L.C. (1989). **Texto e Coerência**. São Paulo (SP): Cortez. 4ª edição (1995)
- KOCH, I.V. (1997). **O Texto e a Construção dos Sentidos**. São Paulo (SP): Contexto.
- _____ (1992). **Inter-Ação pela Linguagem**. São Paulo (SP): Contexto.
- _____ (1990). **A Coerência Textual**. São Paulo (SP): Contexto.
- _____ (1989). **A Coesão Textual**. São Paulo (SP): Contexto.
- MAINGUENEAU, D.(1993). **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas (SP): Pontes, 2ª ed.
- OLIVEIRA, Marta Kohl (1995). *Pensar educação - contribuições de Vygotsky* In: **Piaget - Vygotsky - Novas Contribuições para o Debate**. São Paulo. Ática.
- PÉCORA, A.(1983). **Problemas de Redação**. Campinas (SP): Martins Fontes. 4ªed.(1992).
- VAL, Maria da Graça Costa (1991) - **Redação e Textualidade**. Campinas (SP): Martins Fontes. 3ª ed. (1995).

- VAN DIJK, T. A. (1989) - *Macroestrutura semântica*. In: **Estructuras y Funcões del Discurso**. México, Espana, Argentina, Colômbia: Siglo Veintiuno editores.
- VAN DIJK, T. A. (1992) - **Cognição, Discurso e Interação**. (Trad.e org. Koch, I V.). São Paulo (SP): Contexto.
- VYGOTSKY, L.S. (1987) - **Pensamento e Linguagem**. São Paulo(SP): Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L.S. (1992) - **A Formação Social da Mente**. São Paulo (SP): Martins Fontes.

ANEXO

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA AS ENTREVITAS:

- 1) Fale-me um pouco sobre você. Qual o seu Nome? Onde trabalha? O que faz?
- 2) Em sua família todos gostavam de ler? Qual o nível de escolarização de seus pais?
- 3) Fale-me agora sobre sua escolarização. Como foi? Como eram os professores? Onde estudou? Quais os conteúdos que seus professores mais gostavam de ensinar?
- 4) Havia incentivo à leitura? Como eram as aulas de leitura? O que se lia na época?
- 5) Hoje você gosta de ler? A partir de quando passou a gostar de ler? O que você mais lê hoje? Com que frequência faz suas leituras?
- 7) E o ensino de Redação? Seus professores incentivavam você a escrever? Como? Que tipo de textos vocês produziam em sala de aula? Como era o estímulo para a escrita?
- 8) Hoje você gosta de escrever? Acha que consegue articular bem sua escrita? Escreve com que frequência? Que tipo de escrita desenvolve?
- 9) Como você acha que deveria ser o ensino hoje? Por quê?